

CENTRO DE INVESTIGACION Y ESTUDIOS AVANZADOS. SEDE SUR.
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS.

Sexualidades y relaciones interétnicas juveniles. Estudio de caso en una secundaria pública de la Merced.

Tesis que para obtener el grado de Doctora en Ciencias
con Especialidad en Investigación Educativa

Presenta:

Mtra. Ana Laura Lara López

Director de tesis:

Dr. Daniel Dionisio Hernández-Rosete Martínez

Mayo de 2013

Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a las y los jóvenes, informantes en esta investigación, así como a las autoridades de su escuela secundaria y de la SEP, que me permitieron el espacio y brindaron la confianza para introducirme en sus actividades cotidianas e historias de vida.

Agradezco a mi director de tesis, Daniel Hernández-Rosete Martínez por haberme sugerido desarrollar este tema, por su dirección a mi trabajo, por su lectura minuciosa y siempre crítica que me obligó a superarme a mí misma en todo momento. Pero sobre todo por sus enseñanzas que me enriquecieron no sólo profesional sino también humanamente.

A los miembros de mi Comité Tutorial, especialmente a Judith Kalman Landman por su acompañamiento desde el inicio de esta investigación, por su tiempo, lectura y valiosos comentarios que me permitieron enriquecer mi trabajo. De igual forma, mi profundo agradecimiento para Eduardo Remedi Allione, quien aceptó brindarme su apoyo, lectura, sus doctos y no menos cálidos comentarios que enriquecieron sustantivamente mi documento en su versión última.

A Ivonne Szasz Pianta y a Mario Magallón Anaya, quienes amablemente aceptaron ser mis lectores externos, me acompañaron con la excelencia académica y gran calidad humana que les caracteriza, brindándome su amplia experiencia y solidaridad en los momentos difíciles durante mi investigación. La Dra. Szasz me concedió además el honor de realizar con ella mi estancia académica en el CEDUA-COLMEX, por lo cual agradezco doblemente su confianza y apoyo..

Agradezco además al pleno de la Comunidad DIE, a sus académicos, trabajadores administrativos, al personal de los departamentos de biblioteca, cómputo, fotocopiado, a los técnicos manuales, en fin, a todos por su atención, ayuda y aportaciones a mi formación. Muy especialmente agradezco a Rosa María González, quien diligentemente colabora con todos los estudiantes como yo. Y a mis compañeras del posgrado Olga, Juanis y Chayito.

A mi Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco y al Programa para el mejoramiento del profesorado (PROMEP) por haberme apoyado como becaria brindándome el tiempo y recursos económicos para desarrollar esta investigación. Especialmente agradezco a Alicia Ávila Storer y a Gisela Victoria Salinas Sánchez, quienes han sido coordinadoras del Área Académica 2, durante el desarrollo de mi

trabajo; autorizaron y apoyaron entusiastamente mi formación en este posgrado. También a mis compañeras del C.A. Género en Educación: Rosa María González, Pilar Míguez, Acacia Toriz, Paula Rojas y a mis compañeras en esta temática dentro de la UPN: Adriana Rosales, Alicia Pereda, Lucila Parga, Pilar Cruz. Todas ellas de diversas maneras me han animado, escuchado, apoyado solidariamente y todo lo demás que ha sido necesario para llegar al final de este trabajo. Mi agradecimiento muy especial y amistoso para Yolanda González, Ernesto Martínez Velázquez y Julieta Ladrón de Guevara quienes solidaria y diligentemente me han orientado y gestionado los apoyos administrativos y económicos que me otorgaron la UPN y el PROMEP.

Por último, a mi genealogía de maestras feministas y madres simbólicas, del PUEG, COLMEX y UAM Xochimilco, muy especialmente a Graciela Hierro Pérez Castro (†), Mercedes Barquet Montaner (†), Ivonne Szasz Pianta, Mary Goldsmith, Ana Lau Jaiven, Margarita Baz, Irma Saucedo, Florinda Riquer, Mercedes Blanco, Edith Pacheco, Soledad González Montes y a Estela Serret. Gracias por su confianza en mí, por todas sus enseñanzas y aportes para mi formación en los estudios de género y de la mujer, que han sido fundamentales para mi análisis en esta investigación.

DEDICO ESTE TRABAJO:

A Dios que me permitió la salud suficiente y necesaria para concluir esta etapa de mi formación. Y a mi familia:

A Luis Gerardo Díaz Núñez, por ser el oasis que calma mi sed de justicia, carne de mi carne que alimenta mi existir. Te amo hoy y siempre. Te agradezco tu escucha y acompañamiento solidario ante los avatares, cansancio, tristezas y goce que tuve durante el proceso de esta investigación; sin tu apoyo y comprensión no habría podido llegar a este momento.

A mis padres: Marco Antonio Lara Delgado (†) y Dulce María Teresa López de Lara, por su amor, cariño y estímulo. También a mis hermanas y hermanos: Susy, Tontón, Molchi y Andrés. Ustedes son mi fuerza para perseverar en mis metas. Les agradezco todas sus muestras de amor y apoyo durante mi entera dedicación a este trabajo de investigación.

A mi suegra y amiga: María Cristina Núñez Gala (†), por todo lo que compartimos juntas y por el camino que aún habremos de recorrer cuando nos reencontremos.

A mis cuñadas y cuñado: Lupe, Titi, Bucha, Lulú y Jorge Rafael. Por el cálido amor y acompañamiento que me han prodigado. Gracias por acompañarme también durante este proceso de formación.

A mis sobrinas y ahijadas, por ser las luces que alegran mi corazón y porque me obligan cada día a esforzarme y superarme como profesionalista y como ser humano.

Abstract

This work presents a sexual ethnography focused on the inter-ethnic relationships of certain urban middle-school students. The study is about typical teenagers enrolled in a public middle-school in Mexico City (this school is located in a zone known as "La Merced"). It is developed an analysis, and research, of the sexual initiation implications, on the trace of life for two young (Mazahua) women. A comparison of these two life cases against the stories of some peers is also presented. This comparison shows the contrast and continuity on their particular identification regards ethnicity, sexuality and gender diversity; all of these aspects are conforming a collective thinking. On the findings of this work we can remark, first, the existence of a male-based sexual policy, in order to control the behaviour of their female peers. And second, a plasticity in the sexual identification of this group of young people. This thesis states that these two girls construct, based on their own reflexions and agency, the ability to resist, manage---and sometimes overcome---proper situations of their social environment. To attain this status, they are able to enrich and transform their own sexual, ethnic and gender identities. This happens despite the (general) violence and discrimination against their ethnic origins---conditions which are present not only in this school, but also in its surrounds.

Resumen:

Este documento presenta una etnografía de las sexualidades juveniles en el contexto de las relaciones interétnicas entre estudiantes de secundaria pública urbana. Analiza el inicio sexual en pareja y sus implicaciones en la trayectoria de vida de dos mujeres jóvenes mazahuas. Desarrolla además el comparativo de estos dos casos con los relatos de vida de otros estudiantes, para visibilizar el contraste y las continuidades en las identificaciones étnicas, sexuales y de género en diversidad, que construye el colectivo juvenil escolar. Entre los principales hallazgos que describe están por un lado, la existencia de una política sexual masculina instrumentada por los varones estudiantes en los distintos espacios del plantel escolar para el control de sus pares mujeres. Por otro lado la plasticidad en las identificaciones sexuales que experimenta el colectivo juvenil. La tesis que se argumenta es que a pesar de las condiciones de violencia y discriminación que privan para los migrantes indígenas en la escuela investigada y en su entorno circundante en el barrio de la Merced; con su acción reflexiva y agencia, estas jóvenes enriquecen y flexibilizan sus identidades étnicas, sexuales y de género para resistir y negociar ante la violencia de su ambiente escolar, familiar y barrial.

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN GENERAL.	15
-----------------------	----

CAPÍTULO I. Planteamiento, objeto y método para abordar el problema de las sexualidades y de las relaciones interétnicas en una escuela secundaria pública en el barrio de la Merced.

1. 1. Introducción	29
1. 2. Nota Metodológica sobre la investigación	30
1. 3. El barrio de la Merced en la Ciudad de México: espacio pluricultural	53
1. 4. El barrio de la Merced: origen, historia y su composición social.	60

CAPITULO II. Juventud indígena, sexualidades y escuela secundaria. El estado de la cuestión.

2.1. Introducción.	69
2.2. Origen de la noción de “Juventud indígena” como una construcción social.	69
2. 3. Cambios en la socialización y estrategias de resistencia de los jóvenes migrantes indígenas ante sus familias.	79
2.4. Visibilizar a los invisibles. Primer paso en la construcción de una ciudadanía cívica y sexual para la juventud migrante indígena.	85
2.5. Diferencias por sexo en los modelos de atención a estudiantes migrantes indígenas en esta escuela secundaria.	94
2.6. Sexualidades juveniles y mujeres jóvenes migrantes.	106

CAPÍTULO III. Discursos, prácticas y comportamientos adultos. Las sexualidades en el barrio de la Merced

3.1. Introducción.	115
3.2. El mundo adulto en la escuela secundaria	120
3.3. “Policías y ladrones en la escuela”: linderos y filtraciones del	

barrio a la escuela y viceversa.	127
3.4. Creencias religiosas y violencia interétnica. Santeros, estudiantes y los mercados: Sonora y la Merced	141
3.5. Lo que ofrece la escuela secundaria a sus estudiantes en materia de educación sexual	146
3.6. De camino a la escuela.... Sexo, prostitución y pornografía en el barrio de la Merced.	154

CAPITULO IV. Análisis del inicio sexual en dos casos de mujeres mazahuas estudiantes de secundaria.

4.1. Introducción.	161
4.2. CASO UNO: “Yo estoy como santa Elena, cada día más buena”.	162
4.2.1. Origen y redes de pertenencia social y familiar.	162
4.2.2. Redes de pertenencia escolar de Masika	167
4.2.3. Trayectoria sexual o erótico-afectiva de Masika	181
4. 3. Discusión en torno al caso uno:	186
4.3.1. Teoría de género, identidades sexuales y de género.	186
4. 4. CASO DOS: “Si me caso con un hombre y me sale con que me quiere pegar: ¡No, pues lo demando!”	191
4.4.1. Origen y redes de pertenencia social y familiar:	195
4.4.1.1. La educación sentimental de la mujer, vía Televisa.	204
4.4.2. Redes de pertenencia escolar de Ubaldina:	207
4.4.3. Trayectoria sexual o erótico-afectiva de Ubaldina.	211
4. 5. Discusión en torno al caso dos:	213
4.5.1. Cuerpos juveniles y sincretismo cultural en la escuela secundaria	213
4.5.2. El “Perreo”. Baile, cuerpos y erotismo femenino.	216
4.5.3. Pasión y enamoramiento juvenil. Romeo y Julieta en la escuela del S. XXI.	218
4.5.4. Diferencias entre el noviazgo y la amistad entre los	

jóvenes escolares.	219
4.5.5. Los saberes y experiencia de la sexualidad femenina en la apropiación de los cuerpos de las jóvenes mujeres migrantes mazahuas.	222

CAPÍTULO V. Identidades sexuales, cuerpos, lenguajes y erotismo juvenil en la escuela secundaria.

5.1. Introducción.	227
5.2. Agencia y resistencia juvenil ante el mundo adulto escolar	228
5.3. Sistemas de prestigio juveniles y códigos de género en el régimen escolar.	240
5.4. Jóvenes, identidades sexuales diversas y masculinidades.	246
5.5. Estigma y discriminación en el mundo juvenil escolar	254
5.6. La política sexual masculina en el régimen de género escolar.	258
5.7. Cortejo, noviazgo y violencia entre el colectivo juvenil.	266
5.8. La dominación masculina como razón de dominación sobre la otredad. Prácticas de cortejo y de acoso sexual en la escuela.	271

CONCLUSIONES GENERALES.	275
-------------------------	-----

REFERENCIAS CITADAS	285
---------------------	-----

ANEXOS:	319
ANEXO 1. Preguntas de investigación	321
ANEXO 2. Cuadro III Mapa etnográfico de los casos de estudiantes seleccionados como parte del objeto de mi investigación	323
ANEXO 3. Cuadro IV. Informantes clave adultos en el contexto escolar	327
ANEXO 4. Cuadro V. Archivos para transcripción y asignación en cuatro Unidades hermenéuticas	333
ANEXO 5. Figura 1. Diagrama de Organización Escuela de Educación Secundaria. Tomado de Sandoval (2004:381) con base en el Manual de Organización de Escuelas Secundarias, p.9.	337

Figura 2. Diagrama de Puestos: Escuela de Educación Secundaria. Tomado de Sandoval (2004:381) con base en el Manual de Organización de Escuelas Secundarias, p.9.	338
Figura 3. Organigrama de la Escuela Secundaria Diurna donde realicé el trabajo de campo. Elaborado por la autora.	338
ANEXO 6. Fig. 4_Mapa Curricular de la Educación Básica 2011. Tomado de SEP-RIEB (2011) Programas de Estudio 2011. Guía del Maestro. Educación Básica. Ciencias. Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).	339
ANEXO 7. Contenidos curriculares sobre sexualidad en el Plan de Estudios 2006 para Escuelas Secundarias. Elaborado por la autora con base en el Diario de la Federación de fecha 26 de agosto de 2012.	341

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.

Cuadro I. Porcentaje de la población de 6 a 29 años hablante de lengua Indígena que asiste a la escuela por grupos de edad según sexo. 1990 y 2005.	95
Cuadro II. Indicadores sobre educación de la población de 15 a 19 años hablante de lengua indígena 2005.	96
Ilustración 1. Mapa Zona Metropolitana de la Ciudad de México	54
Ilustración 2. Vista del patio central desde la portería, al fondo en planta baja, el cubo de las escaleras y entrada a los baños tras el muro.	129
Ilustración 3. Desde mi auto, en una calle cercana a la escuela secundaria en temporada de ventas navideñas.	135
Ilustración 4. Vista de corredores y pasillos entre los edificios del inmueble.	233
Ilustración 5. Puerta de entrada cancelada y vista poniente del estacionamiento.	234
Ilustración 6. Edificio donde se ubican los grupos de segundo grado. Baños de hombres y mujeres. Lugares para “caldear”	235

Ilustración 7. Vista del acceso al estacionamiento y rejas para el encierro de los estudiantes durante el recreo.	236
Ilustración 8. Vista edificio de la Dirección y acceso al pequeño pasillo donde según los alumnos se puede “parchar” o “fajar” a escondidas.	237

INTRODUCCIÓN GENERAL:

Este documento presenta un marco de interpretación en el contexto de las relaciones interétnicas entre estudiantes de secundaria pública urbana. Analiza a través de dos casos de mujeres jóvenes mazahuas la experiencia de su inicio sexual en pareja y las implicaciones de este evento en su trayectoria de vida, así como en sus adscripciones étnica, sexual y de género. Los datos empíricos recabados muestran que el inicio sexual en pareja de estas jóvenes mujeres se ve fuertemente comprometido con las variables de violencia de género¹, los significados del poder y la pobreza. Ambos relatos de vida y su análisis en profundidad se encuentran incrustados en el devenir histórico, social y cultural del barrio de la Merced, que se permea hacia el espacio de la institución escolar. Desarrolla además el comparativo de estos dos casos con los relatos de vida de su grupo de pares para visibilizar el contraste y las continuidades en las identificaciones y posicionamientos diversos, en las sexualidades que construye el colectivo juvenil escolar.

La tesis que argumento en esta investigación es que a pesar de las condiciones de violencia interétnica y discriminación que privan para los migrantes indígenas en la escuela investigada y en su entorno circundante en la Merced; con su acción reflexiva, estas jóvenes enriquecen y flexibilizan sus identidades étnicas, sexuales y de género. Como parte de su agencia, las chicas entrevistadas resisten, transforman y reproducen, con diferencias de grado, los patrones tradicionales de comportamiento de su grupo doméstico, y se distancian de las y los otros escolares mestizos, instrumentando sus modos particulares de ser con estrategias de sobrevivencia y autonomía como son:

- a) la preocupación por evitar el embarazo,
- b) evitar preferentemente la dependencia económica y de subsistencia respecto de la familia del varón con el que establece relación de pareja,
- c) la posibilidad de experimentar como alternativa de preferencia sexual una ubicación lésbica,

¹ Me refiero a la violencia que padecen las personas a partir de su condición sexual como hombres y mujeres, respecto de la dicotomía masculino-femenino, sin importar condición de clase o etnia. Esta violencia está fundada en un sistema de creencias sexista y heterocentrista, que tiende a acentuar las diferencias apoyadas en los estereotipos de género, conservando las estructuras de dominio que se derivan de ellos. La violencia de género adopta formas muy variadas tanto en el ámbito público como en contextos privados. Para una ampliación sobre los enfoques y metodologías que analizan este tema sus condicionantes socioculturales remito a mi lector a textos clásicos en el tema: Castro y Casique, 2008; Castro, Riquer y Medina 2006; Castro, 2004; Castro y Riquer 2003; Corsi, 2003 y 1994).

- d) la obtención de un trabajo remunerado que les permita los recursos económicos para ganar autonomía y mejor posición ante la pobreza familiar,
- e) en última instancia la posibilidad de utilizar la escuela y los estudios que les ofrece para establecer un proyecto futuro de mejora personal y familiar.

Además, en el marco de la globalización y las consecuencias de ésta en la construcción de identidades, documento que existen cambios importantes en las prácticas del cortejo por la influencia de medios tecnológicos como son el celular y la Internet. Estas jóvenes trascienden las barreras geográficas con mayores oportunidades de elección para el establecimiento de relaciones de pareja tanto con varones de sus localidades de origen como con otros migrantes dentro de la misma ciudad. Donde también se ven inmersas en los procesos de mestizaje y sincretismo cultural.

Estas jóvenes mujeres como parte del colectivo juvenil expresan nuevas formas de apropiación de su erotismo y prácticas que pueden ser adscritas como una forma de “sexo seguro” como por ejemplo bailar el “raeggetón perreado”, también llamado “sexo con ropa”². Con lo anterior conviven también prácticas sexuales riesgosas auspiciadas por valores de doble moral que coexisten en la familia, escuela y demás instituciones del mundo adulto manteniendo latente para las y los jóvenes factores de riesgo que van desde inhibiciones, ignorancia traducidas en falta de responsabilidad o protección ante el embarazo precoz, las ITS y el VIH Sida. Comportamientos todos estos expresados en los territorios, físicos y simbólicos, apropiados por estas jóvenes migrantes indígenas como parte de sus relaciones interétnicas que viven en las aulas y el patio escolar como parte de las dimensiones vivida y oculta del currículo de secundaria; así como dentro del barrio que les circunda.

Coincido con Villa (2007; 7-9) en las críticas al enfoque de la sexualidad que desde la década de los ochenta se ha institucionalizado en las escuelas como “educación sexual” donde:

1) Se piensa a la sexualidad como “un problema de conocimiento”, de manera que los y las docentes deben administrarla como “tema”, abordable por una relación pedagógica entendida como relación de conocimiento.

² Se dice que el perreo es el baile del ritmo denominado como reggaeton. Es un producto de la mezcla de otros ritmos como hip hop, regee, salsa, merengue y asumido como una acción de contracultura juvenil que en el marco de la globalización ha sido aportada por de los actores sociales en su condición de migración.

2) El proceso pedagógico se circunscribe a conceptos biológicos, psicológicos y evolutivos de la sexualidad, sin integrar determinantes sociales sino como datos externos.

3) “Se limita la sexualidad a conceptos normativos según etapas de un desarrollo evolutivo ya supuestos, donde la heterosexualidad se legitima como norma excluyente.

Con lo anterior se deja de lado la mirada amplia que comprenda a la sexualidad en su intersección con el cuerpo, las relaciones de género y generación como variables que interactúan entre sí y que forman parte al mismo tiempo de un proceso de socialización con determinantes contextuales, históricas, sociales y culturales, más que biológicas.

Como señala Villa (2007), históricamente han prevalecido tres corrientes teóricas para analizar la sexualidad de los adolescentes: el paradigma positivista³, el enfoque de riesgo⁴ y la crítica socio-constructivista de los años noventa del siglo XX. Este último enfoque aunque es el más innovador y amplio, permea aún prevalencia del enfoque de riesgo⁵. No obstante, este paradigma enriquecido ofrece como avances por un lado el aporte de nuevas variables (relaciones de género, clase social, raza, etnia, generaciones, religión) para estudiar el vínculo entre la adolescencia y los procesos de salud reproductiva y sexualidad. Por otro lado, la centralidad otorgada a los procesos de socialización y agentes mediante los cuales las y los adolescentes dan significado

³ Esta perspectiva teórica ha generado parámetros de lo que se supone el desarrollo evolutivo de lo humano que universalizan como un grupo homogéneo a la población adolescente. Busca establecer relaciones causales de diferente tipo entre aspectos biológicos y psicológicos de la sexualidad alejados de sus condicionantes culturales y de las consecuencias de los mismos en el entorno social. En general tienden a considerar sólo los aspectos biológicos y/o psicológicos de la sexualidad y se utilizan categorías normativas mediante oposición entre lo considerado “sano” o “normal” versus “lo patológico” o “enfermo”. Por lo que metodológicamente prevalecen los estudios cuantitativos, epidemiológicos y clínicos como modos de intervención.

⁴ En reacción al paradigma positivista, este enfoque busca identificar en el entorno social y situacional de los individuos aquellos factores o comportamientos que permiten condiciones o atentan directamente contra su salud o en oposición, aquellos que posibilitan como recurso la emergencia de factores protectores para la consolidación de un proyecto de vida futuro para las y los jóvenes. El problema en esta perspectiva es que la práctica sexual en sí misma es considerada un riesgo y prevalecen en ella los conceptos biológicos y psicológicos para explicar el desarrollo evolutivo de la adolescencia y la supuesta “crisis” que involucra en sus procesos. Prevalecen con ello la falta de experiencia de la persona, la incapacidad para prever las consecuencias de los comportamientos y su orientación hacia una potencial destructividad como algo intrínseco a las y los sujetos infantiles y juveniles.

⁵ Ante escenarios de la pandemia del SIDA, Villa (2007, 62) criticando a la socióloga argentina Mónica Gogna, señala la sustitución que se ofrece del término “riesgo” por el de “vulnerabilidad” para los jóvenes, que considera la exposición de las personas a “enfermedades”, considerando tres dimensiones, “individual”, “social” y “programático o político-institucional”. La cual, aunque rebasa el sentido de análisis individual del paradigma positivista, aún cercena los derechos humanos y la salud de las propias personas dejando prevalecer el miedo hacia la sexualidad, el deseo y la diversificación de comportamientos y modos de experimentarla.

a la sexualidad y los discursos de otros y otras sobre la sexualidad de adolescentes (incluye entre otras problemáticas la construcción subjetiva de identidades, las relaciones de género, las identidades colectivas y las redes de interacción social, la noción de ejercicio de derechos reproductivos y sexuales, en tanto derechos humanos básicos y del ejercicio de ciudadanía y garantías que debe brindar el Estado).

Coincido con Villa en que el mayor de los avances analíticos de esta nueva perspectiva es el relevamiento del vínculo entre los significados que atribuyen las y los propios adolescentes a la sexualidad y la reproducción, y los efectos que producen con respecto a la adopción de formas de vida y cuidados saludables. Así, como señala Villa (2007) se instala una interrogante crucial en la intersección entre el campo de la investigación científica y el de las políticas públicas en educación y salud que se especifican en relación con la sexualidad. En mi opinión, las posibilidades estarán dadas conforme al compromiso histórico y social con las nuevas generaciones para procurar contextos de mayor salud sexual y reproductiva como un derecho inalienable que debe ser plasmado en más y mejores políticas públicas e instrumentado con estrategias educativas para la construcción en las y los jóvenes tanto de ciudadanía cívicas como sexuales (Szasz-Salas, 2008) (Amuchástegui-Rivas, 2008). En estos procesos se involucra la transformación de nociones sobre “la adolescencia” tanto como de la concepción que instituciones y educadores promueven sobre los procesos de salud-enfermedad-atención para infantes y jóvenes. Donde las masculinidades y feminidades, los cuerpos, las relaciones sociales, deben ser valorados paritariamente tanto en su dinámica como en su construcción socio-cultural donde se expresan en constante transformación y diversidad.

En el ámbito de la educación, hablar de estudiantes migrantes indígenas, ha llevado la mayor atención prioritaria en el nivel primario hacia temas como son bilingüismo e integración cultural y el rezago educativo (Rojas Rangel, 2005) (Aguilar-Molinari; 2003) (Negrete Artega, 2005). Pero enfatizo que han sido pocos los estudios que se han ocupado de abordar lo relativo a las condiciones de vida; su salud sexual y reproductiva; (Rodríguez, 2000; 2008b) (Rodríguez-De Keijzer, 2002) (Amuchastegui, 2001)⁶, así como del rezago y deserción que este tipo de poblaciones guardan en el

⁶ Ana Amuchástegui (2001:115-172) propone analizar la relación entre sexualidad, subjetividad y poder. Donde la sexualidad está construida según cuatro procesos: los discursos sociales y el poder; los discursos locales y la cultura; el diálogo y el significado y la experiencia subjetiva del cuerpo. Amuchástegui propone enfocar la sexualidad bajo dos conceptos al vincular los discursos sociales y la experiencia: el de la sexualidad como experiencia subjetiva del cuerpo, de sus placeres, de sus actividades, construido en el contexto discursivo; y el de la sexualidad, vinculado al significado como

nivel de educación secundaria. Para abonar a lo anterior, mi objetivo fue explorar en profundidad desde el entorno de una escuela secundaria pública, la subjetividad de estas mujeres mazahuas y de sus pares en la secundaria; como dos casos representativos de las trayectorias sexuales y de vida diferenciadas por sexo en las poblaciones migrantes indígenas que implican relaciones jerárquicas y de inequidad entre hombres y mujeres,⁷ donde las construcciones de sentido y los valores asignados a la iniciación sexual por género pueden constituir condiciones de fragilidad específicas que vulneran particularmente a este tipo de jóvenes mujeres. Utilicé el método etnográfico y específicamente la aplicación de entrevistas en profundidad, autobiográficas y relatos de vida, para desarrollar los siguientes objetivos:

Analizar en el marco de las relaciones interétnicas en la escuela secundaria pública urbana, la peculiaridad de las adscripciones identitarias; étnica, sexual y de género en dos casos de mujeres mazahuas sobre:

- a) el significado subjetivo de su iniciación sexual como mujeres indígenas migrantes de 2ª ó 3ª generación.
- b) el desarrollo autónomo y apropiación o no de su erotismo, en un sentido que rebasa a la genitalidad en pareja o bien adscrito a ésta.
- c) Los cambios en las creencias y comportamientos inculcados sobre su sexualidad y los modos de ser asignados para los hombres y las mujeres en sus comunidades de origen y familiar.

construcción social y a través del diálogo. Para esta autora el significado de la sexualidad es negociado a través de un proceso conversacional donde confluyen diferentes lenguajes y perspectivas sociales entre los hablantes.

⁷ Al respecto Szasz (1998 y 1995) sugiere que las encuestas realizadas declaran que hombres y mujeres, especialmente si son jóvenes y solteros, son marcadamente diferentes. Los varones dicen iniciar relaciones coitales más temprano, mayoritariamente con parejas no estables y sin vínculos afectivos y dicen tener mayor variedad de parejas y de prácticas sexuales antes y después de la unión conyugal. En las mujeres el inicio de las relaciones coitales se vincula mayoritariamente con el noviazgo, la conyugalidad y la procreación. El uso de anticonceptivos y de medidas preventivas de infecciones de transmisión sexual resulta extremadamente bajo entre los jóvenes solteros sexualmente activos y el uso de medidas preventivas es casi inexistente en diversos grupos de población. Existen tabúes y presiones sociales y de género que limitan a las jovencitas en el uso de un método anticonceptivo o que impiden las negociaciones del uso de un preservativo con el compañero pues el uso del condón puede ser asociado con relaciones sexuales ocasionales y con el tipo de mujer poco comprometida y expresiva de sus deseos, que el "ideal femenino" debe evitar; mujeres con las que se cree que no se deben formar parejas estables ni procrear.

d) Las contradicciones entre las prácticas discursivas impuestas desde el mundo adulto sobre el deber ser de su sexualidad y las otras prácticas sexuales que expresan su sentido de agencia como sujeto migrante indígena, estudiante de secundaria, inscritas en el mundo escolar y social juvenil urbano.

Un segundo objetivo fue el reconocer de que manera las prácticas curriculares e interacción social en el contexto de la escuela secundaria, ofrecen un capital simbólico en estas jóvenes mujeres e indagar si éste influye en su agencia para asimilar, transformar y crear nuevos componentes y configuraciones identitarias y de interacción en sus trayectorias sexuales, como modos distintos respecto de los que prevalecen como normativos y hegemónicos tanto en sus comunidades de origen como en la cultura local urbana del centro escolar.

Diversas autoras como Martínez Casas, Regina (2002) Muñoz Elizondo, Esperanza (2003) Rodríguez Ramírez, Gabriela (2008a); explican cómo la escuela secundaria ha venido a ser un factor importante en la emergencia de la noción de “juventud indígena”. Me interesa enfatizar además que como espacio material y simbólico la escuela puede ser considerada un territorio apropiado por sus estudiantes donde tienen marco las relaciones interétnicas. Como es el caso de la escuela secundaria pública donde llevé a cabo mi investigación. No obstante, como ilustro en los casos estudiados, el proyecto educativo adulto de este centro escolar no es un factor determinante o decisivo en el inicio sexual en pareja de estas mujeres así como en su trayectoria sexual y de vida. Como muestro a lo largo de mi investigación, esta escuela secundaria constituye un apoyo débil en la información sobre su sexualidad, métodos y estrategias para su iniciación sexual en un marco de protección y salud integral. Ello tanto por la falta de un proyecto académico plasmado en las distintas dimensiones del currículum secundario. Donde prevalece en sus prácticas la doble moral ya que omite, minimiza o falsea, con diferencias de grado, los contenidos y procesos de aprendizaje-enseñanza necesarios para que el estudiantado adquiera competencias suficientes y construya en forma responsable su ciudadanía sexual. De igual forma por las características del trato y atención que ofrecen a este tipo de jóvenes, los educadores y administrativos al cargo, y en general el sistema de educación secundario, donde prevalecen el racismo y el sexismo como dos formas de discriminación que generan inequidad de género y deserción escolar para esta población.

Al documentar la situación particular de la sexualidad de jóvenes, como señala Rodríguez Martínez (2009) el tema del placer es casi inexistente en los marcos conceptuales de investigaciones previas. Por lo anterior estoy de acuerdo con esta autora en que el cuerpo y sus placeres se construyen y se expresan bajo condiciones sociales, históricas y culturales particulares. Por lo que es imprescindible para investigaciones futuras construir con creatividad, técnicas de investigación que puedan incluir otro tipo de expresiones relativas a la experiencia corporal y sus significados, más allá de los discursos que los sujetos puedan elaborar en una entrevista en profundidad.

El hecho que argumento es que, sin discriminación por su edad, las y los jóvenes tienen derecho a informarse amplia y verídicamente sobre sus derechos reproductivos y sexuales; a tener acceso a métodos efectivos y seguros de regulación natal; a la prevención de enfermedades sexualmente transmisibles y a los cuidados de salud para un embarazo deseado y sin problemas. No obstante es importante reconocer que el acceso a la mera información que esquematice los conceptos no desarrolla las capacidades necesarias ni garantiza en este colectivo las prácticas de salud indispensables en su trayectoria de vida dentro de un contexto sociocultural y de valores situado. Es importante tomar en consideración esto, pues como señala Menkes et al (2007):

En México el censo de población registró 16 384 550 de habitantes entre 12 y 19 años (INEGI, 2000). La salud reproductiva en los jóvenes es también relevante por las necesidades y problemas de los adolescentes. En México, se estimó que los nacimientos en mujeres de 15 a 19 años constituyen 14% del total de nacimientos (Welti, 1997). Se plantea que el embarazo en edades tempranas puede representar un riesgo biopsicosocial para la madre y el recién nacido, una mayor mortalidad materno-infantil. La fecundidad temprana también puede conducir a menores posibilidades de educación formal y menores oportunidades para mejorar la calidad de vida de los adolescentes. Además una parte importante de estos embarazos terminan en aborto, y muchos se llevan a cabo en condiciones de inseguridad. Se ha demostrado que por múltiples razones, las mujeres más jóvenes recurren al aborto en etapas más avanzadas del embarazo, lo que aumenta el riesgo reproductivo.[...] Según las más recientes estadísticas, los casos de Síndrome de inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) aumentaron más del doble en los últimos años ya que pasaron de 1.5 en 1995 a 3.5 por cada 100 mil jóvenes de 15 a 24 años (CONASIDA, 2002). [...] A pesar de que se ha demostrado que ha aumentado el porcentaje de mujeres de 15 a 19 años que se iniciaron sexualmente, (de 20% en 199 a 25% en el año 2000) (SSA, 2000) y ha disminuido la edad promedio de la primera relación sexual, de todas formas la población adolescente unida y no unida muestra un porcentaje muy reducido de uso de métodos anticonceptivos para prevenir el embarazo y las enfermedades de transmisión sexual. Únicamente una quinta parte de las jovencitas y la mitad de los varones usaron algún método anticonceptivo en la primera relación sexual [...] En México la escolaridad promedio de las adolescentes que ya han tenido un hijo es de 7.2 años. Además, 60% de las jóvenes embarazadas o que habían tenido un hijo manifestaron que no querían seguir estudiando (Tuirán, 1995) esto se asocia a que, para estas adolescentes, la maternidad es una meta a la que hay que llegar desde muy jóvenes y a las menores oportunidades de estudio o falta de aspiraciones escolares de esta población. Evidentemente, el rol y valores de hombres y mujeres en

torno a la sexualidad, a la familia y a las aspiraciones de desarrollo personal, entran en juego. (Menkes et al., 2007: 12-13).

Según Menkes et al (2007), desde fines de los noventa, las estadísticas sobre SIDA evidenciaron que un porcentaje significativo de los nuevos casos ocurría en personas que habían sido infectadas durante la adolescencia. Evidentemente estos factores se relacionan con un uso de métodos anticonceptivos inadecuado así como por las características de inestabilidad en que se establecen las relaciones de pareja entre esta población, marca dificultades en la negociación que pueden condicionar este uso inadecuado con consecuencias de riesgo para su salud sexual integral y el ejercicio de sus derechos reproductivos. Estos autores, aplicaron en ocho estados de la República Mexicana⁸ un cuestionario tipo-encuesta para analizar los distintos factores que intervienen en la salud reproductiva de los adolescentes que asisten a las escuelas de educación media superior. Entre los resultados reportados señalan que si bien existe un avance en la información que proporciona la educación sexual escolarizada, se debe reforzar la claridad de algunos conceptos donde los alumnos tienen mucha confusión. Se destaca el nulo conocimiento de los estudiantes sobre los días de mayor fertilidad de las mujeres. Asimismo, los alumnos tienen confusión en las opciones que existen para protegerse contra las ITS y sobre el funcionamiento de la mayoría de los métodos anticonceptivos con excepción del condón. En particular se encontró que el padre platica muy poco de aspectos relacionados con la sexualidad y los métodos anticonceptivos con sus hijas. (Menkes et al., 2007: 50-51).

Además de esta condición de vulnerabilidad de las y los jóvenes que les limita en el ejercicio de su salud sexual y reproductiva, me parece importante en mi investigación enfatizar la necesidad de reconocer su derecho al placer y al goce de sus cuerpos sin daño alguno a su integridad emocional y psicoafectiva. Coincido con Rodríguez Martínez (2009; 290) en concebir al erotismo como un fenómeno que incluye el deseo, la experiencia corporal y sensual así como el disfrute de la fantasía y el placer. En tanto que su disfrute y manifestación puede darse en formas tan diversas como sujetos existen y puedan ser sus formas de interpretar conforme a su historia y experiencia de cada uno. En estos procesos también se inscriben las redes relacionales del poder donde se negocian las significaciones de todos estos procesos por los sujetos en específico.

Tomo de Ruth Dixon-Muller (citada por Jacqueline Gysling, 1994:13-26), el

⁸ Las entidades federativas consideradas como prioritarias fueron: Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla y San Luis Potosí.

siguiente concepto de sexualidad:

La sexualidad tiene diferentes significados para personas diferentes en contextos diferentes... El comportamiento sexual consiste en acciones que son empíricamente observables (en principio al menos): lo que la gente hace sexualmente con otros o con ellos mismos, como se presentan sexualmente, como hablan o actúan. En contraste, la sexualidad es un concepto más comprensivo que abarca la capacidad física para excitarse y el placer sexual (libido), y los significados personales y socialmente compartidos, tanto en relación con el comportamiento sexual como con la formación de identidades sexuales y de género. Como un concepto biológico atravesado por la cultura, la sexualidad en este contexto es un producto social, esto es, una representación e interpretación de funciones naturales en relaciones sociales jerarquizadas" (Ruth Dixon-Muller citada por Jacqueline Gysling, 1994:13).

Esta autora define cuatro dimensiones centrales a considerar en esta área, las dos primeras fundamentalmente conductuales y objetivas, y las dos últimas fisiológicas o culturales y subjetivas. Según la autora todas son relevantes para el diseño de programas y políticas de salud reproductiva. Estas dimensiones son:

- a) La elección, número, rango y cambio de parejas sexuales a través de la vida.
- b) la elección, rango, y frecuencia de prácticas sexuales específicas en las cuales se implican individuos o parejas
- c) Los significados culturales del sexo. [Yo digo que también del deseo]
- d) Tendencias sexuales y placer.

Estos cuatro elementos están relacionados con el comportamiento contraceptivo, con el riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual y con otros aspectos de la salud y el bienestar reproductivo y sexual. Los elementos también se encuentran en relación entre sí.

Ante la pregunta sobre si esta escuela secundaria ofrece a los y las jóvenes indígenas⁹ migrantes iguales oportunidades respecto de sus congéneres y si les aporta conocimientos, competitividad así como un espacio propicio para su desarrollo y salud integral en el manejo de su sexualidad y derechos reproductivos; los datos recabados en mi investigación expresan que al parecer los esfuerzos y aportes valiosos de diversos actores aislados se minimizan, diluyen y se pierden ante la falta de interés, vocación y sensibilidad de la gran mayoría de académicos y administrativos, quienes construyen las prácticas hegemónicas en el proyecto de educación secundaria. Sirvan el estudio en profundidad de estos casos de mujeres mazahuas, y el comparativo de éstos respecto de su grupo de pares, para ejemplificar cómo todavía hombres y mujeres jóvenes migrantes indígenas que intentan acceder en lo individual y sin

⁹ Para dar una mayor legibilidad en la redacción de este documento utilizaré en lo futuro el masculino genérico para referirme a "los jóvenes migrantes" apuntando con un sentido inclusivo al respecto que me refiero tanto a hombres como a las mujeres que se transcurren por esta etapa en su ciclo etario.

pertenecer a un agrupamiento de jóvenes de su misma etnia en una escuela que les proteja bajo discriminación positiva, pero discriminación al fin, siguen siendo vulnerables, discriminados y violentados en este espacio escolar de las escuelas mixtas “mestizas”. Actores desechados o de quienes simplemente se vive con indiferencia su deserción, tomando como justificación meros factores ideológicos y de discriminación que no dan cuenta ni permiten resolver la vulnerabilidad de las personas jóvenes, migrantes indígenas en la ciudad de México. Al margen del acceso al nivel bachillerato, sobreviven poniendo en marcha sus estrategias individuales y el capital social que les reporta las redes entre paisanos y familiares en la urbe.

Respecto de mi ubicación epistemológica como investigadora y artesana de esta investigación, concibo a ésta como una relación humana en el más pleno sentido, por lo cual he tratado de recuperar a través de la oralidad y subjetividad, la mirada y el sentido que cada uno de estos actores escolares, informantes clave, atribuye a sus acciones buscando la profundidad en lugar de la extensión, la cualidad y el potencial de las informaciones para rebasar el mero dato. Asumo que tuve la fortuna de entablar interacción durante un año para este primer avance en la conformación de mi objeto de estudio. Consciente de los atributos que este posicionamiento contiene, traté de vislumbrar en todo momento la mirada y expectativa que mantenían sobre mí cada uno de mis informantes y la comunidad en general, sin descuidar mi propia intencionalidad y acción social que influía o no en éstas. Para ello he estado atenta hacia mi subjetividad personal y las expectativas que yo también mantenía respecto de cada una de estas personas. Como tal, en mi apego a un deseo no ingenuo de objetividad, asumo que en nuestras interacciones existieron vínculos de todo tipo, el meramente académico y de intercambio de información (Investigadora-informante) pero sin duda en paralelo también en veces el de amistad y la asunción de roles por transferencia en mi persona en el que se jugaron imágenes, sentimientos y emociones profundas e importantes en toda relación humana como son: felicidad, esperanzas, frustraciones, enojos, tristezas e incluso erotismo. En este tenor considero que con diferencias de grado y conforme a casos particulares debido al tipo de contenidos que implica indagar sobre la experiencia del inicio sexual, así como las características y variable etaria de mis informantes, en algunos momentos pudo haberse establecido imágenes e incluso un vínculo erótico en nuestras interacciones dada la memoria y evocaciones que mis

indagaciones provocaban en algunos estudiantes debido a la puesta en marcha de los imaginarios sociales en torno a los géneros y la sexualidad¹⁰.

En fin, he intentado narrar aquí el cúmulo de emociones que debemos admitir acompañan al investigador inmerso en el campo, donde en veces se vive una como abandonada a su suerte con mínimos recursos y encomendada tan sólo a la buena fortuna y a sus capacidades formadas para tal quehacer. Al fin y al cabo, retomando a Rosaldo (1991) el etnógrafo, es un sujeto situado, cuyo punto de vista está situado a partir de su propia historia y su propia formación.

De acuerdo con Amuchástegui (1995)¹¹ y Rodríguez Martínez (2009) el trabajo de campo tiene un efecto sobre propio investigador cualitativo. En el tema de la sexualidad es importante resaltar que en tanto construcción histórica y social, los elementos que la constituyen en nuestra sociedad y su relación con la regulación del placer y el erotismo, así como el cruce con el género como eje de desigualdad social, son factores comunes en mi formación y la de los investigados. Las implicaciones de esta condición las señala muy bien Rodríguez Martínez, a continuación:

Todo mi marco conceptual estaba colonizado por la supuesta universalidad de la represión [refiriendo a Foucault] y, al ver que los relatos brindados rebasaban y hasta contradecían ese marco, la mirada se nubla. Fue como pasar de un momento de obstrucción metodológica en el que no podía ver más allá de lo que sugiere la hipótesis represiva y el discurso político de la ciencia sexológica que pugna por denunciarla y hasta comprobarla. Ese discurso también era parte de mi subjetividad y admitirlo, influyó para poder aclarar la mirada a los datos y reubicar las evidencias que contenían sobre el placer y el erotismo de estos jóvenes, particularmente, el de las mujeres. [...] Mi reflexión es que no sólo los cuerpos y placeres de los sujetos investigados han sido regulados por el dispositivo de la sexualidad, sino también los de quien hace la investigación. En ese sentido, el énfasis en el discurso sobre la represión estuvo empañando la lectura de los

¹⁰ Para ilustrar esto, traigo a colación mi experiencia en los grupos de primero, quienes mostraron una gran inquietud ante el mero hecho de mencionar dos palabras como son: Prostitución y masturbación. La inquietud suscitada por el grupo de chicos terminó en la entrevista que ellos me formularon a mí, donde su pregunta principal fue saber si yo me había masturbado alguna vez y si las mujeres nos masturbábamos frotándonos los senos, o si algunas más lo podían hacer con un palo de escoba introducido en la vagina según afirmaba uno de ellos. Ante estas interrogantes cuando yo regresé la pregunta sobre por qué les interesaba saber eso de mí, sólo callaron, se sonrieron, se miraron entre sí y se alejaron rápidamente de mí sin continuar el diálogo. De igual forma se expresó este tipo de vínculos e imaginarios en mi interacción con “los chicos” malos de tercero quienes sin miramiento alguno ante mi imagen de mujer madura preguntando por sus comportamientos sobre el sexo, tuvieron a bien formularme sin pena alguna una invitación para ir a un bar “donde podría encontrar lo que andaba buscando.... Placer”, “A un bar donde van “rucas bien calientes” y se las caldean unos “perros” (jóvenes reggeatoneros) que se acercan para bailar con ellas...”. Me preguntaron además si mi marido y yo estaríamos dispuestos a hacer un trío. Desde luego, no deslindo el hecho de que también este tipo de diálogos pudieron ser una forma de mostrar su agresión y disgusto por mi interés, quizá intrusión, sobre sus prácticas eróticas juveniles, incluso por ser mujer en un espacio simbólico de violencia y vulnerabilidad hacia las mujeres, a pesar de ser mayor que ellos pero al fin y al cabo mujer entre “los hombres”.

¹¹ Tal como afirma Amuchástegui: “el objeto de estudio que nos ocupa es un tema que moviliza en el investigador una serie de procesos subjetivos sumamente importantes en su propia constitución como sujeto, y especialmente como sujeto sexual” (Amuchástegui, 1995: 40)

datos hasta un punto: el de la revelación de los datos mismos, el reconocimiento de las múltiples y constantes expresiones que referían los sujetos respecto a su disfrute y el de la confrontación conmigo misma ante tal descubrimiento, el de la aceptación acompañada y asumida a través de la nueva lectura y el esfuerzo de evidenciarlo en el análisis (Rodríguez Martínez, 2009: 289).

Asumo con Amuchástegui (1995) que es fundamental considerar en la metodología de investigación los principios éticos de participación voluntaria e informada y de confidencialidad, así como el posicionar a los sujetos en su lugar de sujetos con derecho a decidir, a hablar, a brindar sus historias y las emociones que conllevan. Así, desde esta ubicación en el campo tomé para aplicar en todo momento como punto de partida dos principios básicos: expresar a todos los actores escolares mi respeto hacia ellos, y estar consciente de que en el intercambio de informaciones que estaba persiguiendo, mi relación con ellos dependía en mucho de mi honestidad y de que yo tendría que poner en juego también algo a negociar en intercambio. Con base en esta experiencia puedo afirmar que un investigador sale del campo transformado y, obtenga en mayor o menor medida sus objetivos, siempre es un ganador porque se lleva un pedazo de humanidad en la vivencia del sí mismo enfrentado a la alteridad. Si bien toda esta narración puede verse como retórica y ser leída incluso como cursi, subjetiva o poco científica; la invitación es a mirar con honestidad que la ciencia desde hace mucho es reconocida y discutida como un saber arbitrariamente establecido que trata de fundarse como principio y fin un bien social. Aunque las más de las veces, no se logra un bien integral para la humanidad, pues se ve afectado por la política, conflictos e intereses de investigadores e instituciones quienes la patrocinan. (Eco, 1995).

Este documento está integrado por cinco capítulos:

En el capítulo uno expongo la nota metodológica de mi investigación y Ofrezco una mirada detallada sobre la metodología etnográfica que desarrollé en mi ingreso al campo y sobre mi ubicación en el escenario escolar así como en sus intersecciones con el entorno del barrio de La Merced. Presento así, de manera general la construcción conceptual de mi objeto de investigación cruzado por las variables del racismo y discriminación que privan en la subcultura escolar y el barrio hacia las personas migrantes indígenas. Aporto además un estado de la cuestión sobre el estudio de la etnicidad, la migración y la condición de las mujeres migrantes indígenas así como de sus sexualidades.

En el capítulo dos, abundo en la construcción teórica y conceptual de mi problema de investigación, introduzco a mis lectores en el estado de la cuestión y discusiones en torno de los conceptos de adolescencia, juventud asignados recientemente al colectivo de jóvenes migrantes indígenas en el contexto de México y de América Latina. Describo la discriminación, estigma y exclusión que aún se vive en el nivel a través de dos casos de varones migrantes hablantes de lengua indígena para afirmar la necesidad de diseñar políticas y prácticas educativas que transformen estas realidades.

En los capítulos tres y cuatro presento la construcción empírica de mi objeto de investigación. El capítulo tres describe la porosidad de los muros de la escuela secundaria respecto de la cultura del barrio de la Merced, como una influencia importante en la construcción de las identidades sociales de las y los jóvenes estudiantes.

Como parte de mi análisis sobre los hallazgos y resultados, el cuarto capítulo presenta la teoría sustantiva generada a partir de dos casos de mujeres mazahuas, estudiantes de secundaria, como dicta el título de esta tesis. Para profundizar en el análisis comparativo de los casos presentados respecto del colectivo estudiantil, el quinto capítulo ilustra la política sexual masculina como estrategia de dominación de los jóvenes hacia sus pares mujeres en el mundo juvenil de la escuela secundaria. Expongo en él además la construcción social en el mundo juvenil de identidades sexuales y de género, de hombres y mujeres estudiantes en diversidad. Concluyo este documento ofreciendo algunas reflexiones sobre la importancia de reconocer que en la secundaria investigada el tema de las sexualidades aún se construye en los discursos adultos dentro de la institución, como un tabú que criminaliza y excluye a menores y jóvenes de los saberes sobre su cuerpo y de sus derechos a una salud sexual y reproductiva integral. En consecuencia además niega su derecho al placer erótico-sexual.

Señalo además los cambios en las identidades étnica, sexual y de género de ambas chicas a partir de su inicio sexual y su ubicación desde la laicidad. Establezco sobre sus relatos autobiográficos un comparativo respecto de sus compañeros varones y mujeres, estudiantes entrevistados por mí en esta secundaria. Por último, señalo la importancia de que el currículo secundario incorpore estos cambios en las políticas y estructuración del sistema nacional.

Capítulo I. Planteamiento, objeto y método para abordar el problema de las sexualidades y de las relaciones interétnicas en una escuela secundaria pública en el barrio de la Merced.

1.1. Introducción:

El objetivo de este capítulo es exponer a mi lector la metodología, técnicas y procedimientos que guiaron mi investigación. Expongo además las dimensiones que ubiqué para aproximarme a las sexualidades juveniles en el marco de las relaciones interétnicas que se viven y construyen socialmente en una escuela secundaria pública en el barrio de la Merced.

La construcción teórica, conceptual y empírica de mi objeto me llevó más allá de las preguntas iniciales de mi investigación a reconocer el ambiente racial y discriminatorio en que tienen lugar los procesos de la interacción social y la vida cotidiana en la institución escolar del nivel secundario que dan marco a las interacciones y comportamientos sexuales en la vida de las personas reales y concretas. Para describir los hallazgos de mi investigación particularmente analizo en profundidad en este documento, dos casos de mujeres jóvenes migrantes mazahuas, en el barrio de la Merced. Plantearé además el comparativo de las identidades étnica, sexual y de género de estas dos jóvenes respecto de otros estudiantes, indígenas y mestizos, compañeros en el marco de las relaciones interétnicas en su escuela secundaria.

En este primer capítulo desarrollo en el siguiente apartado la nota metodológica que guió mi investigación. Continúo brindando una panorámica general a mi lector sobre el origen y composición social del barrio de la Merced como un espacio pluricultural.

De larga data, el barrio de la Merced ha sido un espacio para el abasto e intercambio no sólo de alimentos y diversos productos para el consumo y subsistencia de los habitantes de la Ciudad de México desde la época prehispánica y hasta nuestros días. Sino que además ha permitido el intercambio cultural y de vivencias entre sus pobladores que expresa la diversidad de grupos y otrora de clases sociales que marcan diferencias, jerarquías, estigmas pero de igual forma, el enriquecimiento de las distintas creencias y estrategias de sobrevivencia que los actores sociales en vecindad han implementado para mantenerse en este espacio de frontera.

El constante arribo de quienes llegan a la ciudad, quienes han migrado trayendo con ellos el cúmulo de sus tradiciones y formas de vida de sus comunidades originales mantenidas y resignificadas en el nuevo territorio de la urbe, donde se amalgaman con estrategias para su sobrevivencia y permanencia dentro de una nueva comunidad extendida. Espacio y lugar donde se incrusta y transcurre el tiempo histórico, colectivo e individual, de mis informantes en esta investigación.

1.2. Nota metodológica sobre la investigación:

Opté en mi investigación por el enfoque cualitativo¹² como una tradición interpretativa fundada en diversas corrientes como la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la teoría crítica, la feminista, los estudios culturales, entre otras más, que suponen a un sujeto reflexivo, capaz de argumentar sobre su experiencia en sociedad, se interesan por los significados que los actores atribuyen al comportamiento o simplemente se orientan al análisis de la vida social como relación¹³.

Además considero al género como una construcción social e histórica de carácter relacional que se configura a partir de las significaciones y la simbolización cultural de las diferencias anatómicas entre varones y mujeres. Supone relaciones de poder que producen y reproducen relaciones de desigualdad entre unos y otras. Como proceso conforma simultáneamente identidades, roles y relaciones sociales sobre la

¹² Vasilachis de Gialdino (2007:25-26) resume algunas definiciones del enfoque interpretativo aportadas por diversos autores entre las que destacan: "...Para Mason (1996:4) la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios y señala tres elementos comunes a la rica variedad de estrategias y técnicas...:a) está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y es sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.....Silverman (2005) valoriza la importancia de la construcción del mundo social mediante la interacción secuencial y sostiene que la fortaleza real de la investigación cualitativa reside en que puede emplear datos "naturales" para ubicar las secuencias interaccionales ("como") en las cuales se desenvuelven los significados de los participantes ("que"). Habiéndose establecido el carácter de un determinado fenómeno que es localmente constituido, es posible después (solo después) contestar las preguntas "¿por qué?, examinando cómo el fenómeno está incluido en la organización en la que tiene lugar la interacción."

¹³ En la construcción de mi objeto de estudio y horizonte conceptual estoy tomando los aportes de diversos autores como son: Para el análisis de las prácticas y construcción social de la realidad e identidades sociales: a Berger y Luckman, Erving Goffman, Anthony Giddens, John B. Thompson, Pierre Bourdieu, Gilberto Giménez / Sobre la construcción social de la sexualidad el cuerpo con un enfoque de género: Michel Foucault, Jeffrey Weeks, Margarita Baz, Sobre los aportes desde la teoría de género al estudio de mujeres migrantes y violencia contra las mujeres: Celia Amorós /Estela Serret / Ivonne Szasz / Mary Goldsmith /Soledad González Montes / Para las discusiones sobre la etnicidad, juventud indígena y migrantes mazahuas en la ciudad de México: Miguel Alberto Bartolomé /Maritza Urteaga, Maya Lorena Pérez Ruíz, Martha Romer y Cristina Oehmichen Bazan.

base de experiencias y significados sociales, conforme a los contextos histórico-sociales y culturales de los que forma parte.

Mi interés en esta investigación sigue la propuesta de Edgar Morin (2004:105-108) sobre concientizar la necesidad y desafío de una reforma paradigmática para la escuela secundaria que sea capaz de captar y educar en los caracteres complejos o multidimensionales de las realidades humanas a través de indagar un conocimiento profundo sobre la autonomía adquirida por estas mujeres estudiantes, en el marco de la autonomía en general que ha adquirido el mundo adolescente respecto de la familia y la cultura escolar, sobre las reglas comunitarias y las reglas específicas del mundo juvenil, llegando en el marco del barrio allí, donde existe desintegración del tejido social o familiar que orientan a los jóvenes incluso a la construcción de clanes o verdaderas micro-sociedades, con su territorio sacralizado, sus leyes de fidelidad, castigo o venganza y sus códigos de honor a la par de un clima de alta vulnerabilidad y violencia contra las mujeres.

Denomino como violencia a aquellas situaciones en las que alguien se mueve con relación a otros en el extremo de la exigencia de obediencia y sometimiento de una persona en contra de su voluntad, cualquiera que sea la forma como esto ocurra¹⁴. Es un ejercicio de poder y autoridad que ofende, perjudica y quebranta los derechos de la persona, ya que ocasiona daño, lesión, incapacidad, incluso puede provocar la muerte.

¹⁴ Diferentes especialistas en la temática han clasificado la violencia y la mayoría coincide en que existen cuatro tipos: 1. **Violencia Física** es la más evidente porque el daño producido se marca en el cuerpo de la víctima. Se puede utilizar alguna parte del cuerpo, algún objeto, sustancia o arma de fuego o punzocortante. (Torres, 2001, Martínez, 2004, Morales, 2004, *et al.*) 2. **Violencia psicológica** produce daño en la esfera emocional, se vulnera la integridad psíquica a través de actos u omisiones repetitivos. Entre los medios utilizados puede mencionarse la mordacidad, la mentira, la ridiculización, el chantaje, los sarcasmos relacionados con el aspecto físico, las ideas o los gustos de la víctima, el silencio, las ofensas, las bromas hirientes, el aislamiento y las amenazas de ejercer otras formas de violencia. (Torres, 2001, Martínez, 2004, *et al.*) 3. **Violencia sexual** encontramos a la violación como la más evidente, consiste en la introducción del pene en el cuerpo de la víctima, ya sea en la vagina, en el ano o en la boca, mediante el uso de la fuerza física. La penetración vaginal o anal con un objeto o con una parte del cuerpo distinta al pene también es considerada como una violación. Además se incluyen en esta categoría los tocamientos en el cuerpo de la víctima, obligarla a tocar el cuerpo del agresor y en general a realizar prácticas sexuales que no desea, burlarse de su sexualidad y acosarla. (Torres, 2001, Morales, 2004, *et al.*) 4. **Violencia económica** se refiere a la disposición efectiva y al manejo de los recursos materiales (dinero, bienes, valores) sean propios o ajenos, de forma tal que los derechos de otras personas sean transgredidos. (Torres, 2001) Además existen un sinnúmero de clasificaciones como: violencia estructural, institucional, intrafamiliar, etcétera. La violencia de género es un tipo específico de violencia que se ejerce contra las personas, sin importar la edad que tengan, por el simple hecho de ser mujer u hombre. Se fundamenta sobre todo por las relaciones de dominación y discriminación vinculada con definiciones culturales donde lo femenino y lo masculino se entienden de manera desigual y jerárquica. "Incluye maltrato físico, amenazas, coerción o privación de la libertad, de ser y de actuar. Tiene como consecuencia un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer o el hombre por el sólo hecho de serlo" (INMUJERES-PNUD, 2006:98 citado por Leñero (2009:61).

Existe un arriba, donde está quien ejerce el poder y existe un abajo, quien se somete a ese poder, esto puede ser real o simbólico. (Razo, 2004; Torres, 2001) El poder y la violencia integran una díada presente en la historia de los seres humanos. La palabra “poder” tiene dos acepciones: una vinculada a la potencia creativa (“Puedo hacer esto”) y la otra al dominio (“Tengo poder sobre ellos”) (Hernández, 2001). El poder, según Michel Foucault es algo que se ejerce, atraviesa y produce a los sujetos, no se posee, ni se puede tomar, está presente en cualquier manifestación humana. El poder no se da, no se cambia ni se retoma sino que se ejerce, no existe más que en acto. Las personas están siempre en situación de sufrir o ejercer poder, nunca son el blanco inerte y consistente del poder. El poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos (Foucault, 1993). En este sentido, la violencia está profundamente enraizada en el poder que pone su acento en el dominio, y es esta forma la que predomina en nuestra cultura. La violencia entonces, se aprende, se reproduce, y siempre es una forma de ejercicio del poder. Son las relaciones de dominación, opresión y explotación (clase, etnia, género, nacionalidad, religión, territorio, gobierno, etc.) las que crean el espacio social para la violencia.

Desde todos los tiempos la violencia ha existido en las escuelas en una forma naturalizada, hoy día ésta se ha visto agudizada por las condiciones sociales, económicas y culturales existentes que la alientan y reproducen desde el entorno y permiten que en la escuela se manifieste a través de los modelos de acoso, hostigamiento y violencia escolar que reproducen los estudiantes de los distintos niveles educativos¹⁵. Estos temas van más allá de verlo como un asunto común entre los pares o como una necesidad de establecer disciplina por parte de los profesores en

¹⁵ La violencia que se vive en la escuela ha existido desde el origen de esta institución, pero hoy es también conocida como bullying, denominación anglosajona que se utiliza para referirse al fenómeno del “matonismo”, pues matonismo o abusonismo es la situación de maltrato entre iguales que se caracteriza por el acoso y la intimidación del abusador/a sobre la víctima, en el ámbito escolar. Por lo tanto, un estudiante es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro estudiante o varios de ellos. Lo que está en juego en el bullying es el deseo humano por dominar al otro, al semejante: gozar con su desgracia aunque ésta sea auto-infligida. (Lodeiro, 2009; Rivero, 2006). La violencia en las escuelas, es una realidad presente y múltiple que se manifiesta de diversas formas, es cíclica y silenciosa, ha sido oculta debido a que devela, en términos generales, una mala imagen de la institución escolar, sin embargo, los índices de ésta son muy elevados. La forma más común en que se expresa es la violencia entre pares, seguida de la ejercida por los profesores a través de la discriminación por situaciones de pobreza, origen étnico, género o clase social, en la que las y los docentes emiten expresiones descalificadoras, burlas e inclusive hasta la prohibición del ingreso a la escuela. El acoso y hostigamiento pueden estar vinculados a la promoción de grado o a las calificaciones, pero también en forma soterrada a las formas de relacionamiento entre los distintos actores sociales en la institución escolar. La violencia psicológica es ejercida por maestras/os cuando los estudiantes presentan incumplimiento a las tareas o actividades de las clases o a determinadas conductas dentro del salón.

sus métodos de enseñanza, pues quien la vive puede tener trastornos físicos, psicológicos, emocionales e incluso llegar hasta la muerte.

De acuerdo con el artículo 4º. De la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la discriminación es “toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas”. (Cámara de Diputados, 2003 y 2012) La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) especifica que la discriminación puede darse en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra. La CEDAW, en su artículo uno, define la discriminación contra la mujer como:

Toda distinción, exclusión o restricción hecha basada en el sexo que tenga el efecto o propósito de disminuir o nulificar el reconocimiento, goce y ejercicio por parte de las mujeres, independientemente de su estado civil, sobre la base de igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil o en cualquier otra esfera (CEDAW, 1989; Comité, 2005)

Es importante enfatizar aquí que la salud sexual y reproductiva es un derecho humano de hombres y mujeres sin distinciones por clase social, sexo, etnia o edad.

Mi investigación previa sobre las identidades de género me permite afirmar en reconocimiento a la agencia juvenil, que las y los estudiantes perciben en el marco de las prácticas curriculares de la escuela secundaria, un lugar donde experimentan, construyen y negocian, tanto su autonomía como represión; un espacio que les facilita experimentar cotidianamente la amistad, el juego, el amor, el aprendizaje del ser “hombre” o “mujer”¹⁶. De igual forma experimentan subordinación, temor, violencia física y simbólica que la política sexual produce y reproduce en el mundo escolar, tanto adulto como juvenil donde la construcción social del género se expresa en las interacciones cotidianas entre pares, como modos particulares de ser en diversidad. Donde experimentan además, la violencia y discriminación en las relaciones interétnicas en la configuración de sus identidades sociales y de género en este nivel escolar.

¹⁶ La investigación que aquí presento tiene como antecedente la realización de mi tesis de maestría con el apoyo de la Coordinación de Estudios de la Mujer - UAM Xochimilco y de Conacyt, durante los años 2001-2003. Donde analice la configuración de identidades de género en mujeres estudiantes de secundaria en el Municipio de Ecatepec.

Para desarrollar la investigación de campo a partir de marzo de 2009 gestioné ante la SEP mi ingreso en una escuela secundaria oficial ubicada en el barrio de la Merced. Esta escuela es representativa de aquellas que atienden a poblaciones de origen étnico con antecedentes de migración, un rendimiento del estudiantado en general medio y bajo, con problemas de rezago y fracaso escolar de sus estudiantes en general y particularmente de aquellos reconocidos ante la comunidad por su origen indígena a partir del habla de alguna otra lengua o idioma. Población en la que indagué para la localización de mis informantes utilizando el método “bola de nieve” que consistió en ubicar de entre la comunidad tanto adulta como juvenil a personas clave que me presentaron con los estudiantes migrantes indígenas que entrevisté.

Desde de mayo/2009 y hasta julio/2010 apliqué el método etnográfico recabando en mi diario de campo observaciones en diferentes espacios y eventos escolares, mantenido conversaciones informales con los distintos actores entre ellos: autoridades, conserjes, secretarias, maestros, policías, orientadoras, prefectos y miembros del alumnado en forma individual o en grupo. Realicé además entrevistas autobiográficas en seis casos de estudiantes migrantes indígenas, para seleccionar finalmente entre ellos a dos casos de mujeres mazahuas, objeto de este estudio.

En mi estrategia de aproximación a mi objeto de estudio en el campo he experimentado 5 etapas que a continuación describo de manera general:

Primera etapa: Mi ingreso a partir del mes de mayo, casi al término del ciclo escolar 2008-2009 con la finalidad de ambientarnos tanto la escuela como yo, para negociar el significado de mi presencia con los actores sociales del mundo adulto y académico-administrativo del Centro escolar y en la Coordinación Educativa de adscripción. En ambos sitios, en tanto mujer y estudiante, aunque fuera estudiante de un posgrado, a pesar de mis aclaraciones solo admitían la posibilidad de mi ingreso en calidad de “practicante normalista”.

La escuela secundaria laica, marginal, violenta; donde hice mi trabajo de campo durante más de un año, se localiza en la Delegación Venustiano Carranza. Está ubicada muy cerca de la Av. Fray Servando Teresa de Mier y de los mercados de la Merced y del Sonora. A unas cuadras también se ubican varios parques, Deportivos y la estación del Metro Fray Servando hacia el oriente sobre el eje 1 Oriente. Calzada de la Viga.

Como en la mayoría de las escuelas del nivel secundario en la ciudad de México, autoridades, directivos y docentes, presentan una preocupación por el rendimiento escolar medio y bajo. También por lo que autoridades y maestros refieren como problemas de rezago y “fracaso escolar”¹⁷ de sus estudiantes en general. Durante estos meses, pude observar la dinámica de la vida escolar desde el edificio o espacio donde se ubica la dirección del plantel; revisar los expedientes de estudiantes, establecer conversaciones con el director profesores/as, padres de familia, prefectos, secretarías y personal de intendencia, estos últimos ahora denominados como auxiliares administrativos escolares. Mi vestimenta era formal y semejante a la de los distintos actores del mundo adulto.

Identifiqué que el personal contratado para su operación estaba integrado en tres grupos: el directivo-administrativo, de asistentes de servicio y el docente, conforme lo marca el Manual de organización de la SEP (Sandoval, 2004:181) para las escuelas secundarias diurnas oficiales y también conforme lo marca el Manual de organización de la SEP (Sandoval, 2004:181) (Ver anexo 5, fig.1-3:337-338).

Como parte del primer grupo fungía durante mi solicitud de ingreso una directora responsable¹⁸ de toda la comunidad con cuarenta y cuatro personas

¹⁷ Hernández Flores (2004) en su investigación de carácter interpretativo realizada entre 1998 y 2004, examina con profundidad y rigor analítico la situación actual de la educación de personas jóvenes y adultas para indagar sobre el significado de la educación para jóvenes urbanos marginados. Al vincular la educación básica con nociones de calidad de vida, historia de la educación de adultos, las políticas públicas, las propuestas curriculares y los sujetos participantes, esta autora ilustra desde diversas miradas un campo de tensiones en el cual la realidad de las crisis económicas rebasan por mucho el discurso compensatorio de los programas dirigidos a los jóvenes y adultos empobrecidos, quienes se encuentran en un espacio educativo marginado y con una larga historia de exclusión dentro del sistema. Donde el llamado rezago y “fracaso escolar” es un eufemismo que encubre la realidad inmediata y sin perspectivas a la que se enfrenta esta población debido a su exclusión dentro del sistema.

¹⁸ La plantilla escolar estaba integrada por un subdirector encargado de apoyar en el trabajo académico a los profesores, alumnos, prefectos y orientadoras, un contralor, encargado de la gestión administrativa y el control de los insumos para las labores de la escuela, el resguardo de la cooperativa escolar; cinco asistentes secretariales de apoyo para la dirección (integrado inicialmente por cuatro mujeres, posteriormente por jubilación de una de ellas, en su lugar asignaron a un varón); además cuatro asistentes del servicio de intendencia (integrado por tres mujeres y un varón) quienes se hacían cargo de las labores de intendencia, portería y apoyo en mensajería o compra de artículos requeridos en forma ocasional para las funciones de la escuela; también una conserje que habitaba con su esposo quien hacía las veces de velador del plantel, una hija, madre soltera con su hijo de dos años, egresada dos años antes de esa misma secundaria y un hijo de diecisiete años, estudiante de tercer grado en la secundaria. Esta familia era hablante de náhuatl, originarios de un poblado en el Estado de Puebla, sin embargo se cuidaban mucho de que no se les viera hablar el idioma entre ellos o con el prefecto de tercer grado quien era también hablante de náhuatl, migrante del Estado de Veracruz. Se contaba además, con el Grupo denominado como Sistema de Apoyo Escolar contaba con un médico contratado por doce horas, una orientadora contratada por diecinueve horas y otra más contratada por seis horas; cuatro prefectos y una prefecta que laboraban tiempo completo; además del puesto de trabajo social que estuvo vacante durante mi estancia. Como parte del Grupo docente, se contaba con veintiséis personas, catorce hombres y doce mujeres que integraban al profesorado la mayoría contratados interinamente, entre los cuáles destacaba el

contratadas en la plantilla del centro. Por ascenso de esta directora a la función de inspección, su puesto estuvo vacante en la secundaria de mayo a septiembre de 2009. Sus funciones eran realizadas por el subdirector a quien finalmente también ascendieron al puesto de Director y poco después llegó el nuevo subdirector asignado por las autoridades, ello aproximadamente en el mes de enero de 2010. Además como contingencia común y cotidiana con las que hay que lidiar en las escuelas, existían otras dos vacantes, una contratación por 4 horas semanales para impartir la materia de Formación Cívica y Ética en tercer grado (ciclo 2008-2009), asunto que el Director resolvió internamente. La segunda plaza vacante fue la de Trabajo Social. Durante mi estancia éste fue el único puesto que permaneció vacante por jubilación de la mujer que lo venía realizando y sin esperanza de que hubiera algún interés de las autoridades por cubrirlo a pesar de la importancia y necesidad de esta función por el carácter marginal, de pobreza y violencia en que opera esta escuela.

Respecto de la matrícula escolar del Ciclo 2009-2010, el alumnado en estadísticas fue de 223 personas de las cuales 137 (61.4%) eran varones y tan sólo 86 (38.6%) eran mujeres.

Actualmente se labora solamente en el turno matutino y por la tarde el plantel es utilizado por la SEP como centro de educación para el trabajo a personas mayores de 18 años. Al decir de las autoridades, secretarías de la dirección, profesores y prefectos de la escuela y según pude confirmar con mis observaciones y entrevistas, gran parte del alumnado trabaja a la par de sus estudios en forma invisibilizada y sin remuneración alguna en la mayoría de los casos, ya sea ayudando en el comercio a sus padres, tíos o paisanos. Por lo que no es raro el gran ausentismo que existe por parte de los alumnos, sobre todo en los periodos de fiestas como navidad, 14 de febrero, la semana mayor y la semana de “muertos” (refiriéndose a la primera de noviembre).

Segunda etapa: Una vez familiarizada con el mundo escolar adulto de esta escuela, a partir del inicio del nuevo ciclo escolar, para negociar el significado de mi presencia ante el estudiantado logré mi entrada en las aulas de los once grupos para observar el juego libre y darme a conocer entre las y los jóvenes como una estudiante más, de mayor edad y de otro nivel escolar, que igual que ellos, requería de hacer un

profesor de la red quien era el único contratado en forma definitiva con 35 horas y el representante sindical también de base con 22 horas.

trabajo de investigación para lograr la certificación de sus estudios. Mi intención fundamental en este momento era el reconocimiento de las características del alumnado y localización de mis informantes clave. Ubicada en un lugar entre iguales, a pesar de mi edad y características físicas, evité a toda costa ser identificada por los estudiantes como una profesora más o madre de familia por mi adscripción como adulta. Lo cual más bien podría haberme posicionado ante las y los jóvenes como una intrusa en sus espacios.

La aceptación que me brindaron en un rol como igual a ellos, pudo lograrse con diferencias de grado en cada una de las aulas como describiré en el desarrollo de los capítulos cuatro y cinco del documento. Pero definitivamente considero que fui aceptada en lo general por el colectivo juvenil y pude localizar a mis informantes clave logrando en los casos necesarios el nivel de intimidad y por qué no decirlo, de amistad y complicidad que era requerido para compartir información sobre sus prácticas sexuales en el plantel escolar.

Para esta segunda etapa mi atuendo se había convertido en unos pants azules bastante semejantes a los que el alumnado tiene como uniforme para las clases de educación física por lo que a veces algunos profesores me llegaron a hacer notar que me habían confundido entre los estudiantes en las aulas y el patio de la escuela. El mote que me asignaron los estudiantes varones de tercer año fue el de “la pelos de fuego”, mientras que con las y los estudiantes de primero y segundo tuve asignaciones diferenciadas como: “la nabo”, algunas me referían como “maestra”, otras “señora” y algunos más “compañera”.

Tercera etapa a partir del mes de noviembre/09 hasta febrero de 2010. Fue el momento en el que mi aceptación dentro de la escuela se puso de manifiesto ya que como un miembro me dieron espacio y era reconocida como una más dentro de su comunidad escolar. Para tal caso, en esta etapa, me asignaron el rol de escucha no solo para las y los estudiantes en general, sino incluso de algunas profesoras y profesores. La mayoría de estos actores desde su propia expectativa tenían una mirada sobre mí que me atribuía el rol de “psicóloga” a la que podrían hacer consultas sobre sus problemáticas personales. Mi actitud fue de escucha y prudencia para no opinar al respecto y con toda honestidad plantear ante estas búsquedas personales el refrendo de mis motivos de investigación y de mi incapacidad para cubrir tal rol asignado y negociar mi presencia como investigadora. Durante la etapa anterior y esta tuve oportunidad de verificar la gran mayoría de entrevistas en profundidad y relatos de

vida de mis informantes claves y otros actores de la vida escolar quienes a conveniencia negociaban conmigo y con sus profesores/as el permiso para ausentarse de alguna clase con motivo de ayudarme en mi trabajo de investigación.

Cuarta etapa: la ubico a fines de febrero y principios del mes de abril. Fase en la que amplié mi conocimiento sobre la dinámica de reprobación, rezago, deserción que presenta el estudiantado en general y particularmente aunado a formas de discriminación por etnia y de género la población de estudiantes migrantes indígenas. Momento en el que no pude evitar por mis indagaciones tener mayores roces con el Director del plantel así como con uno de los prefectos de primer año por mis preguntas sobre su comportamiento discriminatorio, mismo que provoco la deserción de un migrante varón mazahua de primer año. Poco a poco por mis vínculos y visitas a estudiantes y padres de éstos fuera de la escuela, en las cercanías del barrio ya fuera en sus casas o en sus puestos de venta en la Merced, algunos miembros de la comunidad adulta prefectos y profesores, me empezaron a ubicar como si yo fungiera en la función o rol de la trabajadora social, que por cierto es el único puesto no cubierto en la plantilla del Centro escolar. Pero el hecho dado y ajeno a esta mirada adulta es que para las y los estudiantes era yo una compañera o amiga mas, con ventajas por mis posibilidades como adulta y reconocida como parte de la escuela para indagar del paradero de algunas/os estudiantes que dejaban de asistir, ya para invitarlos a regresar o por lo menos para traerles noticias a sus compañeros sobre si estaban bien a pesar de su decisión de “desertar” de la comunidad escolar.

Quinta etapa: fue de cierre al trabajo de campo y coincidió con la conclusión del ciclo escolar. Retirada del campo inicie con la sistematización y análisis de los datos recabados. Transcribí todas las observaciones registradas mediante diario de campo, entrevistas autobiográficas y relatos de vida grabadas con el consentimiento de mis informantes. Inicé con la codificación abierta para obtener los principales temas y conceptos desde la mirada subjetiva de mis informantes. Con la finalidad de dimensionalizar las categorías obtenidas, procedí a establecer analogías, semejanzas y diferencias entre los conceptos y categorías obtenidas desde el terreno. En cruce con todo lo anterior utilicé los paradigmas de la Teoría de Género y al Enfoque del curso de vida como herramientas metodológicas.

El enfoque denominado como Curso de vida se nutre de diferentes disciplinas, principalmente la sociología, la psicología y la demografía. Su mayor auge se dio a partir de la década de 1970 y uno de sus principales teóricos es el sociólogo

estadounidense Glen Elder (1985, 1994, 1998, 2001; Giele-Elder, 1998). Esta perspectiva: “se refiere a una secuencia de eventos y roles sociales graduados por la edad, que están inscrustados (embedded) en la estructura social y el cambio histórico” (Elder, 1998). Analiza el curso de la vida individual y colectiva de las personas a través de sus cinco principios fundamentales para explicar las fuerzas sociales más amplias que moldean su desarrollo y reflejan la naturaleza temporal de las vidas y su dinámica en constante movimiento a lo largo de los tiempos históricos y biográficos que se entrecruzan.

Blanco y Pacheco (2005:160-163) nos ofrecen una síntesis de los cinco principios que guían este enfoque: **1) El principio del desarrollo a lo largo del tiempo** que expresa la necesidad de tener una perspectiva a largo plazo en la investigación y el análisis, porque estudiando la vida a lo largo de periodos substanciales de tiempo se incrementa el potencial para apreciar el interjuego entre el cambio social y el desarrollo individual. **2) El principio de tiempo y lugar** que apunta directamente a la importancia de tomar en cuenta lo contextual. Pues el curso de vida de los individuos está “incrustado” y es moldeado por los tiempos y lugares históricos que toca experimentar a cada persona. **3) El principio del timing**, que es un término de difícil traducción al español pero que refiere al momento en la vida de una persona en el cual sucede un evento, a manera del impacto de una transición o sucesión de transiciones que moldean en contingencia el desarrollo humano expresándose de la accidentalidad de su existencia. **4) El principio de vidas interconectadas o unidas en interdependencia**; es decir, en redes de relaciones compartidas donde se expresan las influencias histórico-sociales mostrando que las transiciones individuales frecuentemente implican transiciones en la vidas de otras personas. **5) El principio del libre albedrío o libertad de acción para traducir al vocablo inglés: agency**. Para denotar que los individuos no son entes pasivos, ni determinados en su existencia por influencias y constreñimientos estructurales, sino más bien son seres que pueden llevar a cabo acciones y elecciones que construyen en última instancia su curso de vida dentro de una estructura de oportunidades en el contexto de sus circunstancias históricas y sociales que ciertamente le imponen límites. De manera que las personas pueden moldear sus vidas dentro de límites socialmente estructurados cuyo de venir cambia alternando entre oportunidades y limitaciones histórica y temporalmente contextuales.

En complemento de estos cinco principios, el enfoque del Curso de vida ofrece tres conceptos o herramientas analíticas básicas para su operacionalización: **1) Las trayectorias de vida**, que refieren a una “línea de vida o carrera” que puede cambiar o variar de grado, proporción o dirección a lo largo de la vida de cada individuo o colectivo. No supone secuencia ni velocidad en particular ni determinada en el proceso del propio tránsito. Las trayectorias son diferentes carreras o caminos de vida en distintos ámbitos y dominios, la trayectoria podría pensarse como cursos específicos de acción que tienen orígenes particulares dinámicos y configuran una trama en la vida del individuo, en un contexto histórico y generacional. Una trayectoria de vida abarca una variedad de dominios o ámbitos de acción como pueden ser: el trabajo, la escolaridad, la vida reproductiva, la migración, o en este caso, los comportamientos e inicio sexual. Así pone especial énfasis en el análisis del entrecruzamiento de trayectorias vitales de un individuo y de éste en relación a otros individuos y conglomerados como describiré aquí, la familia de esta chica y su grupo de pares en la escuela y en el barrio de La Merced.

2) Las transiciones que son eventos específicos en ciertos momentos de la vida de las personas que no necesariamente están predeterminados o absolutamente previsibles. Las transiciones siempre están contenidas en las trayectorias y marcan claramente cambios de estado, posición o situación. Pueden presentarse en cualquier momento y en cualquiera de los ámbitos de acción de las sujetos sin predeterminación o previsión alguna, aunque desde luego prevalece un sistema de expectativas en torno a los cambios de diversa índole que suponen en un sujeto la edad, sus ámbitos de acción, etcétera. Las transiciones hacen referencia a los movimientos de los individuos y grupos a lo largo de su vida, dentro de cronogramas socialmente construidos; son normativas en términos de expectativas sociales y de un “deber ser” con respecto al curso de vida que debería tomarse. Estos tránsitos particulares están influidos por la ubicación histórica y espacial de los vínculos sociales manifiestos en interacciones concretas. El control personal como agencia estructurante del individuo en sus propias determinaciones y los cambios registrables en tiempos determinados en interconexión con adaptaciones estratégicas del individuo (Gallego, 2010).

3) Turning point que hace referencia a eventos o contingencias que en la accidentalidad de la existencia humana provocan fuertes modificaciones y se traducen en virajes en la dirección del curso de vida como puede ser por ejemplo: la muerte de un familiar muy cercano y significativo como ocurre en el caso que aquí analizo.

Aunque no necesariamente en todos los casos tienen que ser eventos dolorosos o desventajosos para la persona, sino que puede ser también todo lo contrario.

Para el investigador, el flujo de las trayectorias de vida posibilita un mejor entendimiento del orden social; el análisis de las interconexiones entre las distintas etapas y el peso eventual de determinados sucesos, permite ampliar la reflexión acerca de la forma en que el curso de vida de los sujetos es afectado y afecta las estructuras sociales en las que se encuentran inmersos. Así, los procesos de transición en la vida y los acontecimientos sociales e individuales que marcan el paso de una etapa a otra, constituyen eventos de gran significado en la construcción de identidad de los sujetos pues implican procesos que modifican la representación de sí mismo, adquisición de nuevas habilidades y de cambios en las relaciones con el entorno más significativo y nuevas formas de posicionamiento respecto del orden social en el que se incrusta la vida personal de los sujetos.(Gallego, 2010).

Con base en lo anterior, la Teoría de género y el enfoque de curso de vida me permitieron por último hacer una codificación selectiva de mis datos tomando como categoría central el inicio sexual de las sujetos de investigación utilizando para su análisis como ejes organizadores los conceptos claves: trayectorias, transiciones y turning point. Y para tematizar el análisis en cruce con estas categorías, utilicé cinco dimensiones que me permitieron generar la teoría sustantiva sobre ambos casos. Éstas son:

- 1) La dimensión situacional de las vivencias erótico-sexuales en cada uno de los dos casos.
- 2) La dimensión temporal de las relaciones e interacciones erótico-sexuales y amorosas que han mantenido.
- 3) El significado subjetivo sobre la dimensión emocional de sus vivencias sexuales.
- 4) Las vivencias del poder inmerso en las relaciones y/o interacciones erótico-sexuales y amorosas experimentadas.
- 5) La posición de vulnerabilidad psico-afectiva y emocional así como de riesgo para la salud sexual de la sujeto, en las vivencias y relaciones/ interacciones erótico sexuales y amorosas que ha experimentado.

En cruce con los datos recabados en el campo y el bagage teórico conceptual en la revisión bibliográfica fui acuñando las categorías y conceptos para comprender el

fenómeno y que iré explicando a lo largo del desarrollo del documento, pero me parece oportuno mencionar que asumo con Giménez (2009) que la etnicidad es una construcción cultural asignada por el grupo social e investigadores sobre un colectivo cuyo factor característico es la idea de un origen común, real o mítico. También considero que dada la mezcla étnica y cultural en México, no es posible caracterizar a la etnicidad a partir de diferencias en el fenotipo de nuestra población, por lo que el único factor característico es tomar esta idea de un origen común, real o mítico que da pertenencia a una comunidad imaginaria de consanguinidad y promueve la cohesión mediante elementos objetivos como son las prácticas del lenguaje, un pensamiento enraizado en los ciclos agrarios, el apego y reconocimiento a una cierta tradición anclada en un territorio geográfico. El cual en el caso de los indígenas migrantes puede mantenerse como un referente de solidaridad y pertenencia en “comunidades extendidas”.

Conceptualmente, las identidades son entidades situadas social e históricamente en un contexto particular, por lo que tienen un carácter relacional. La identidad social es un proceso de autopercepción de un “nosotros” que se opone con los “otros” con base en atributos, marcas o rasgos distintivos subjetivamente seleccionados y valorizados que, a la vez, funcionan como símbolos que delimitan el espacio de la “mismidad identitaria”. (Giménez, 2007a) La identidad étnica es una especificación de la identidad social y consiste en la autopercepción subjetiva que de sí mismos tienen los actores llamados “grupos étnicos”. Las identidades étnicas se caracterizan por ser “formas tradicionales” y no emergentes de solidaridad social, que interactúan en situaciones de minorías dentro de sociedades más amplias y envolventes. Constituyen un tipo de identidad colectiva que mantiene lealtad a una tradición basada en un supuesto “pasado ancestral” (que puede ser incluso inventado) por el que se comparte la religión la lengua y otras tradiciones culturales y una idea de consanguineidad o parentesco entre sus miembros ligadas a un “territorio ancestral”. (Giménez, 2007b). En este sentido ubiqué en el campo a estudiantes mujeres mazahuas, como a aquellas que más allá de sus marcas étnicas en su apariencia, poseen aún residiendo en la ciudad de México, un capital simbólico y cultural que se conserva con diferencias de grado ligado a los significados compartidos con sus comunidades indígenas de origen, a través de sus tradiciones. A partir de lo cual, pueden como parte de la joven generación romper con éstos o bien reconocerse como un miembro más de estas comunidades simbólicas.

Las migraciones son acontecimientos que arrastran fuertes implicaciones en la organización de los grupos domésticos, pues sus integrantes deben realizar una serie de adecuaciones ante la situación de la presencia/ausencia de uno o varios de miembros. Aunque la migración no es producto de una decisión individual “....., sino una estrategia de división de labores dentro de la unidad familiar” (Arizpe,1978:87) Los grupos domésticos no son homogéneos ya que los miembros que les integran tienen intereses diversos y no poseen el mismo nivel de poder y autoridad en su seno, de manera que la autoridad y los constreñimientos que subordinan a las mujeres respecto de los hombres, así como las contenciones y resistencias marcan jerarquías y modelan las decisiones familiares en lo que respecta a la migración. También implica en su dinámica la adopción de cambios o nuevas formas de adaptación en los lugares de destino que permiten espacios relativos de autonomía y acceso a mayores recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos para las mujeres y sus familias. Las decisiones que se adoptan para emigrar así como la selectividad de los migrantes, por tanto, pueden ser entendidas también como el resultado de procesos de dominación y negociación al interior de los grupos domésticos. Pueden generar el conflicto cuando ponen en tensión las normas, creencias y representaciones colectivas de lo que socialmente se considera el comportamiento, las prácticas y los papeles más adecuados y normales de hombres y mujeres. La dimensión de género constituye una estrategia analítica que permite descubrir la relación entre los atributos y las funciones que social e históricamente son asignados a los hombres y a las mujeres en los ámbitos de la producción y de la reproducción cultural.

Las categorías de género están presentes en todas las esferas de la vida social. Por ello, también modulan los movimientos migratorios y las prácticas que emprenden los hombres y las mujeres en los lugares de origen y destino. Las categorías de género forman parte de las construcciones culturales que toda sociedad realiza a partir de las diferencias objetivas del sexo, la atribución diferenciada de roles que condiciona la división sexual del trabajo. Operan como un principio ordenador que establece jerarquías y actúa sobre las valoraciones, interpretaciones y prácticas de los actores sociales. Dichas categorías instituyen los atributos que conforman las identidades femenina o masculina de los sujetos, mediante la selección de aquellos elementos que se consideran socialmente como los más adecuados para cada sexo. (Oehmichen, 2005:24)

La identidad de género está anclada en los significados culturales atribuidos al cuerpo, dependiendo de si éste presenta características físicas consideradas femeninas o masculinas. Pero aquí es importante distinguir entre la identidad genérica y la identidad sexual de las personas. La primera se relaciona con el sentido de ser mujer u hombre. La segunda se vincula con la definición de un individuo a partir de la orientación de los deseos eróticos. Así, en su autoadscripción sexual, las personas pueden clasificarse en diversidad ya sea como heterosexuales, bisexuales, homosexuales, transgénero o transexuales. Para algunos autores las identidades sexuales son estáticas. Lamas (1997:349) la refiere como el resultado del posicionamiento imaginario ante la castración simbólica y de la resolución personal del Edipo. Se conforma mediante la reacción individual ante la diferencia sexual. Mientras que la identidad de género está condicionada tanto históricamente como por la ubicación que la familia y el entorno le dan a una persona a partir de la simbolización cultural de la diferencia sexual: el género. Para otros autores (Rosales, 2010: 25-31), las identidades sexuales y los deseos eróticos pueden ser fluidos y cambiantes, en la medida en que forman parte de una sexualidad que es diversa, ya que las actividades y las expresiones, las opciones y las orientaciones sexuales son amplias y variadas y pueden ser cambiantes.

Respecto del grupo Mazahua al que pertenecen las dos chicas de los casos analizados, se refiere en su migración a la Ciudad de México que se asentó desde la época prehispánica en la región denominada “Mazahuacán” que en náhuatl significa “en donde están los del venado”. Su nombre puede haberse derivado de su primer gobernante Mazatl Tecutli (“Señor Venado”) por lo que mazahua significa “gente del venado” (Bellato, 2007:47) Se puede decir que los mazahuas poco han podido disfrutar de una relativa autonomía, pues se trata de un grupo que siempre ha vivido dominado y en relación con otras culturas. Primero vivieron bajo el sojuzgamiento de los “chichimecas”, después de los “mexicas”; bajo los conquistadores durante la época colonial y en la actualidad bajo el poder y dominio económico, político y cultural de mestizos y caciques como ha sucedido en general con los distintos grupos indígenas del país. En la población de 5 años y más al 2010 en México, se declaran como hablantes de lengua mazahua 135, 897 personas, de las cuales 62,813 son hombres y 73,084 mujeres. (INEGI, 2011) Diversos investigadores se han ocupado desde décadas atrás de describir la composición y costumbres de esta etnia (Rojas González, 1939; Arizpe 1978; Lewis 1986).

Mis hallazgos en el campo coinciden con los de Oehmichen (2005) quien describe etnográficamente la reconstitución como comunidad extendida de migrantes mazahuas residentes en la Ciudad de México. En este sentido, las oleadas de migración interna de mazahuas a la Ciudad de México se han dado a partir de la década de 1940 aproximadamente. La mayoría vinieron de dos lugares de origen distintos. La comunidad de San Antonio Pueblo Nuevo situada en el noroeste del Estado de México y en forma minoritaria aquellos que vinieron de San Mateo y San Bartolo, poblaciones cercanas a la Ciudad de Zitácuaro, Michoacán. Los motivos objetivos y subjetivos que promovieron la migración de unos y otros, coinciden en las condiciones de pobreza y la imposibilidad de subsistir en sus lugares de origen. No obstante, se imponen diferencias entre ambas comunidades migrantes mazahuas. San Felipe del Progreso está ubicado en la parte noroeste del Estado de México y en una pequeña área del oriente del estado de Michoacán. Su topografía se caracteriza por contar con un sistema montañoso de mediana altura. Los municipios que componen la región de San Felipe del Progreso son 11, de los cuales 10 se localizan en el Estado de México: Almoloya de Juárez, Atlacomulco, Donato Guerra, El Oro de Hidalgo, Ixtlahuaca, Jocotitlán, San Felipe del Progreso, Temascalcingo, Villa de Allende y Villa Victoria, y uno más, Zitácuaro, en el estado de Michoacán.

Los migrantes de San Antonio Pueblo Nuevo migraron en una oleada de expulsión tras una cruenta lucha contra el caciquismo y la violación de sus derechos de propiedad por las autoridades locales que arrebataron injustamente sus tierras envolviéndolos en acciones de violencia, venganzas, asesinatos y guerra que se extendió posteriormente entre las familias de la etnia por el reparto de las tierras en disputa, debido ya que el gobierno favoreció a unas cuantas familias en detrimento de otras. Por lo que han perdurado en el conflicto y la rivalidad incluso en la ciudad de México. Ante la persecución, violencia e impunidad, el grupo perdedor tuvo que salir del territorio y estuvo conformado mayoritariamente por viudas, niños huérfanos y aquellos de sus representantes en la negociación fracasada y sobrevivientes que eran quienes hablaban un poco el español y siguieron negociando en la ciudad de México la sobrevivencia de su comunidad. Al inicio estuvieron en condiciones muy cercanas a la indigencia, viviendo en cuevas en los márgenes de la ciudad y poco a poco fueron adentrándose hasta la zona centro de la ciudad, colocados en los alrededores del Mercado de la Merced que fuera desde la época prehispánica una de las zonas de comercio y puerta de introducción y abasto de frutas y legumbres para la ciudad de

México. Este mercado se oficializó como tal a fines del S. XIX cuando el presidente Porfirio Díaz avaló su actividad comercial y tuvo su auge hasta 1982, año en que se trasladó a la gran mayoría de bodegueros e introductores a las instalaciones de la nueva Central de Abastos en el oriente de la Ciudad. No obstante, las comunidades mazahuas continúan habitando en los alrededores de la Merced y sobreviven instalados en puestos o lugares por lo que pagan membresía, formando parte del comercio a veces formal, otras ambulante o informal pero siempre sujetos a vigilancia de la autoridad en turno, a los asaltos, a la persecución de los cateos policiacos, a la corporativización de sus líderes y autoridades de la Delegación Política o en actividades de apoyo a algún partido político. En su mayoría los miembros, hombres y mujeres de las tres o cuatro generaciones de mazahuas venidos a la ciudad, han sido encarcelados y acusados por delitos a veces cometidos y en otras tan sólo por calumnias ante las cuáles no han tenido la defensa legal necesaria. Es un hecho común para esta población tener familiares presos o haber pasado ellos mismos por prisión así como la convivencia violenta que ofrece el barrio de la Merced rodeado de otros más de fama por la violencia que en ellos existe como Tepito, Morelos, Manzanares (que es una zona tolerada de prostitución y se da la trata de blancas), donde las relaciones interétnicas se establecen en un contexto de drogadicción, mafias, corrupciones y competencia en general por el espacio hacinado y de pobreza.

A diferencia de los anteriores, los migrantes de San Mateo, poblado cercano a Zitácuaro, han venido a la Ciudad de México, comparten las condiciones de pobreza con los mazahuas del grupo anterior, pero incluso no tienen tanta experiencia ni están corporativizados para defender sus derechos y su trabajo como comerciantes. De igual forma, se ubican en las laderas del mercado de la Merced. Su migración ha sido motivada a partir de problemas como son la sobreexplotación forestal que les ha privado de sus tierras, o bien cuando éstas se poseen, tampoco les permiten la producción suficiente para su subsistencia pues son de temporal por lo que requieren buscar actividades complementarias para su subsistencia como son el comercio en la Merced, o actividades muy poco remuneradas como es el acarreo en “diablitos” de cargas de abasto en las bodegas, albañilería. Las mujeres sobreviven como trabajadoras domésticas, o bien niños y mujeres limpiando zapatos e incluso parabrisas de automóviles en los cruceros o vendiendo chicles.

Ambas comunidades de migrantes, se han caracterizado por la pobreza y sus respectivos indicios o atributos de etnicidad como fuera en un principio su atuendo, la

lengua, sus tradiciones, usos y costumbres. Pero en respuesta a los procesos de etnicización que viven como migrantes internos en la Ciudad y la violencia interétnica, existe la tendencia en las generaciones de jóvenes que nacen en la ciudad a ocultar aquellos indicios de identidad étnica o bien les utilizan a conveniencia en sus estrategias de subsistencia. Entre las características que comparten ambas comunidades mazahuas en la Ciudad de México está su dedicación al comercio de frutas y verduras, pequeñas artesanías que por tres o cuatro generaciones han venido realizando, destaca también su apego y solidaridad mediante redes de parentesco que mantienen como “migrantes pendulares” (van y vienen por temporadas a su pueblo natal) y en la comunidad extendida en la Ciudad. Se expresa además la disminución y ocultamiento cada vez mayor de sus indicios y atributos de etnicidad en las jóvenes generaciones, quienes han decidido no aprender la lengua mazahua o dejarla oculta con tal de no ser estigmatizados frente a las comunidades mestiza y otras etnias del barrio para evitar ser objeto de discriminación.

Respecto de la escuela secundaria estudiada en este caso cabe señalar que analizo a la institución escolar como un espacio de confluencia, interacción y negociación de significados construidos y apropiados en forma diferencial por los sujetos en un contexto histórico específico (Sandoval, 2004:20).

El campo de lo institucional se define como una dimensión del mundo social, de lo humano. Donde nuestra aspiración por conocer es incierta y las “realidades”; reducciones e interpretaciones que presento de las múltiples percepciones y voces de diversos actores que han construido una mirada para sí dentro de la trama de significaciones que comparten en forma local y restringida¹⁹.

Metodológicamente mi análisis intenta separar las partes para mejor explicar mi interpretación de la institución escolar. Las dimensiones subjetivas que del mundo

¹⁹ Como señala Fernández (2004:10). Nos hallamos frente a una dimensión que, convertida en objeto de estudio, obliga a discriminar de la trama de significados aquellos aspectos en los que podemos efectivamente alcanzar cierta certeza de la presencia institucional. Más de una vez esto pone nuestros trabajos en peligro de ser atacados por reduccionistas o por excesivamente difusos, generales, blandos e imprecisos... La oscilación entre la crítica de los otros y nuestras propias dudas es tal vez la única constante de nuestra práctica. Ubicados en la búsqueda afanosa de la institución en una realidad en la que la institución como realidad material no existe, cuando la buscamos en los múltiples objetos materiales, imaginarios, y simbólicos que sí pueden convertirse más fácilmente en objetos de estudio científico, corremos el riesgo real de confundir nuestra posición de análisis y por último nuestros propósitos y la legitimidad de los fundamentos en los que ellos se asienten.

escolar relatan los actores ofrecen la mirada múltiple frente al caleidoscopio que pierde, transforma y reconfigura la cultura escolar²⁰.

Describo el autoritarismo donde se incuba la información parcial que brinda el currículo secundario a las y los estudiantes sobre los temas y procesos de su sexualidad juvenil, negándoles el reconocimiento de sus derechos a la salud sexual y reproductiva integral. Ante los sistemas de vigilancia y castigo que impone la institución escolar, la responsabilidad particular de los distintos actores adultos se deja ver en las acciones y elecciones de apoyo o en contra del estudiantado.

A partir de las prácticas pedagógicas y sociales²¹ la institución escolar junto con la familia es productora de procesos de apropiación de los bienes culturales por parte del alumnado, en nuestro caso mestizo e indígena; también de las contradicciones y desigualdades que impone la disputa del capital cultural en el marco de la sociedad en general y en la construcción de identidades sociales y culturales. Asumo con Pérez Ruíz (2005) que:

Algunos autores emplean el concepto de hibridismo o transfronterización cultural para señalar las relaciones de los indígenas con la modernidad, la globalización y la masificación de la cultura. Aquí apoyándonos en Figueroa (1994) se considera que más que tratarse de procesos mediante los cuales los sujetos viven códigos culturales e identidades superpuestas caóticamente y sin orden rector, estamos frente a procesos de aprendizaje de diversos códigos y pautas culturales que se resemantizan de acuerdo con el código cultural predominante en el grupo al que se

²⁰ Como bien señalan diversos autores la cultura no es un concepto unívoco, Sandoval (2004), Oehmichen (2005), Giménez (1997). La defino con Geertz (1997:133) como: Un sistema ordenado de significaciones y de símbolos en cuyos términos tiene lugar la interacción social misma. En un plano está el marco de las creencias, de los símbolos expresivos y de los valores en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos e ideas y emiten juicios; en el otro plano está el proceso en marcha de la conducta interactiva cuya forma persistente es lo que llamamos estructura social. Cultura es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción; estructura social es la forma que toma esa acción, la red existente de relaciones humanas.

²¹ Para argumentar que en esta secundaria las prácticas discursivas de autoridades y del profesorado guardan una influencia importante en la producción, reproducción y / o transformación de significados en relación a la salud reproductiva y sexual, así como de la discriminación por sexo y por etnia, entre otras más, a continuación expongo algunos supuestos que Norman Fairclough (2003:179-184) señala respecto de los elementos y dialéctica que guardan las prácticas sociales en la reproducción de discursos hegemónicos y/o de resistencia para la conformación del orden social. En principio la vida social puede entenderse como una serie de redes interconectadas de prácticas sociales de diferentes tipos (económicas, políticas, culturales, y pedagógicas que son las que aquí enfatizo) Toda práctica contiene la estructura y la acción, es decir, por un lado, constituye una forma relativamente permanente de actuar en lo social y viene definida por su posición en el interior de toda una estructurada red de prácticas, y por otro lado, un dominio de acción e interacción social que además de reproducir las estructuras posee el potencial de transformarlas. Para Bourdieu, constituyen un habitus como estructuras estructurantes que guían la acción social de las y los sujetos. En el análisis sociológico que hace este autor de la cultura y sus prácticas explicita el cómo existen en ellas formas de interiorización de la exterioridad y formas de exteriorización de las subjetividades, dónde las relaciones e intercambios simbólicos ponen de manifiesto los lazos constitutivos de la reproducción de fuerzas y significados constitutivos de los grupos sociales... "La descripción de la subjetividad objetivada remite a la descripción de la interiorización de la objetividad..." (Citado por Ansart, Pierre (1992:168) Dónde privan desde luego diferentes formas de violencia simbólica y como una dificultad adicional la no-conciencia de los agentes sobre las significaciones de sus prácticas, de sus conductas y expresiones en éstas.

pertenece, lo cual facilita la capacidad de diferenciar y manipular las distintas pertenencias, adscripciones y relaciones sociales. El asunto de saber hasta qué punto esos nuevos códigos culturales contribuyen al cambio y al abandono de la identidad propia puede ser motivo de investigaciones específicas. (Pérez Ruíz 2005; 255)

Así, la forma en que se constituyen y se desarrollan las identidades étnicas en el mundo escolar es también una lucha por las clasificaciones sociales; una lucha por un proyecto de lo que se quiere ser y de lo que los otros buscan imponer, como en lo general ha sido el caso de la Ciudad de México; donde ha prevalecido desde sus antecedentes prehispánicos y hasta nuestros días, la pluralidad cultural tanto como la violencia y la mezcla interétnica que se estableció en su territorio.²² La pluralidad cultural muestra la incapacidad para formular generalizaciones que abarquen un modo de ser indígena urbano. No obstante los datos recabados hasta el momento tienden a romper con estereotipos que vinculan lo indígena en la ciudad estrictamente vinculado con la migración o el campo. Dada la complejidad se hacen necesarios los trabajos etnográficos, como el que aquí presento. Y específicamente aquellos que describan en profundidad los comportamientos de los distintos grupos étnicos presentes en este territorio para describir aquellos grupos indígenas que aún no han sido investigados. Otros por el contrario, han sido ya “tocados” en varias ocasiones lo cual puede afectar la actuación de los informantes, aunado a la tendencia a sobre-generalizar los resultados obtenidos como si fueran representativos de toda la diversidad descrita. (Molina-Hernández, 2006).

Según Rebolledo (2007:1) en la Ciudad de México entre 1950 y 1980 los inmigrantes fueron la causa del crecimiento de la población en un 38%; la población migrante procedió de los Estados de México, Hidalgo, Querétaro, Morelos, Puebla, Tlaxcala, Guanajuato, Michoacán, San Luis Potosí, Aguascalientes, Colima, Guerrero, Jalisco, Oaxaca y Zacatecas. La mayor parte de los migrantes indígenas se integraron a los sectores marginales, algunos viven en condiciones de pobreza y ocupan viviendas irregulares y carentes de servicios. Un sector minoritario se ha ido integrando al estilo de vida urbano y ha logrado adquirir mejor posición económica, apoyo y redes corporativas, credencialización educativa y en general mejor calidad de vida. Pérez

²² “Tan sólo en términos lingüísticos, la ciudad de México tiene una gran diversidad, pues habitan en ella hablantes de casi todas las lenguas indígenas captadas por el censo del año 2000. Las lenguas predominantes son el náhuatl (37 450 hablantes), el otomí (17 083), el mixteco (16 336), el zapoteco (14 150), el mazahua (9 631), el mazateco (8 591), el totonaco (4732), el mixe (3463), el chinanteco (2 461), el maya (1 767), el purépecha (1 724) y el tlapaneco (1 623). Dos lenguas más tienen menos de 1000 hablantes y más de 500, que son el huasteco (914) y el triqui (671). Las otras lenguas tienen menos de 500 hablantes (Pérez Ruíz 2005; 243 con base en INEGI, 2001 y 2002).

Ruíz (2005) ofrece una mirada más amplia y flexible sobre la incorporación y convivencia de los distintos grupos étnicos en el Distrito Federal, afirma que los estudios sobre procesos migratorios y la presencia indígena en la Ciudad muestran que no existe un patrón único de migración así como tampoco una sola manera de insertarse y vincularse a la Ciudad de manera que en el Distrito Federal, las Delegaciones como por ejemplo, Milpa Alta (3 862), Tláhuac (4 016) y Xochimilco (8 725) con pobladores que se consideran descendientes de los indígenas originarios no son necesariamente las que tienen el mayor número de hablantes de lenguas indígenas²³; además la inserción de éstos a la ciudad ha tenido que ver con el campo de ofertas y posibilidades de empleo, vivienda y movilidad social y cultural que se creyó, la urbe ha brindado en las diferentes etapas de su construcción y por otro lado, con el marco de las posibilidades y expectativas de las generaciones de migrantes que han arribado; también de las redes de parentesco y de apoyo con las que puedan contar al momento de su llegada a la Ciudad; así como de las crisis agrarias, económicas y de violencia que existen y se han dado en décadas pasadas en las distintas regiones del país (Pérez Ruíz, 2005:43-44).

En el caso de los indígenas mazahuas, durante los años treinta y hasta los cincuenta, quienes migraron de varias zonas del Estado de México hacia el Distrito Federal (Arizpe, 1980 y 1978), en general eran hombres casados o solteros que tenían escasos recursos y que enfrentaban situaciones difíciles en el campo debido entre otras cosas al aumento de población, la excesiva parcelación de la tierra, la pobreza, el cierre de fuentes de empleo o los sistemas de herencia que no podían dotar a todos los hijos de tierra. En la medida en que fueron mejorándose las vías de comunicación, muchos de ellos se convirtieron en migrantes pendulares, retornando a sus lugares una vez obtenido algún ingreso en la ciudad para continuar con la siembra y cosecha de sus parcelas. Otros más se fueron instalando cerca de las terminales de autobuses y en el centro de la ciudad. Contratándose como cargadores y estibadores en los mercados y dedicados a la venta en pequeño. Aquellas familias que huyeron de la

²³ Muchos habitantes de los que se consideran como pueblos originarios trabajan en la Ciudad de México, otros más se conservan aún trabajando su tierra y produciendo como por ejemplo: mole en Actopan nopal, en Milpa Alta, o flores y plantas en Xochimilco. Otros más se han organizado colectivamente o individualmente y se contratan como mano asalariada. El caso es que en su mayoría los habitantes de pueblos y barrios originales pueden no considerarse indios ni tampoco indígenas sino que se adscriben como mestizos a pesar de que en general conservan alrededor de sus tierras o de los límites barriales fuertes lazos de identidad colectiva que los hace distinguirse o mantenerse como diferentes del resto de los habitantes de la ciudad de México. Lazos que refrendan con rituales y ceremonias de origen católico, la mayoría vinculadas a las festividades de la iglesia como las mayordomías, el compadrazgo, entre otros.

violencia caciquil como fueron los mazahuas venidos de San Antonio Pueblo Nuevo en el Estado de México (Arizpe, 1980; Oehmichen, 2005) buscaron desde el inicio residir en la ciudad y se convirtieron en enlace para los otros que continuaban llegando. Las mujeres mazahuas, por lo general trabajaban en el servicio doméstico. También se hicieron notorias a los pobladores de la Ciudad con discriminatorio sobrenombre de “Marías”, porque a partir de los años setenta se dedicaron a vender frutas y verduras, productos de tela y fibras, venta de chicles y semillas; vestidas con sus atuendos, en puestos ambulantes en la vía pública, otras más, de origen Otomí se dedicaron a la mendicidad característicamente (Arizpe, 1980). Con relación a las carencias y dificultades que enfrentaron, anoto a continuación el testimonio de una mujer mazahua de 36 años, madre de una de mis informantes:

Le digo a m' hija que ella tiene suerte, que aproveche, no como yo, que cuando llegué andaba en la Central de Abastos. Ahí n' mas recogiendo verduras podridas, o fruta, o lo que hallaba, para limpiarlas y venderlas y así poder sobrevivir. Le digo que tiene suerte, no como yo... Yo le digo, debe aprovechar pero no quiere, ya no quiere ir a la escuela. (Mujer migrante mazahua de treinta y seis años. ODC09032010)

Durante la última década ha cobrado interés el estudio de los jóvenes indígenas en las ciudades. Autores como: Martínez Casas (2002), Martínez Casas y Rojas Cortés (2005), Martínez Casas y De la Peña (2004) han estudiado a adolescentes otomíes en la Ciudad de Guadalajara, Anguiano (2002) estudió a jóvenes huicholes en la Ciudad de Tepic; Oehmichen (2002) sobre mujeres mazahuas en la ciudad de México, Maya Lorena Pérez Ruíz (2002) y Maritza Urteaga (2007) a jóvenes indígenas en diversidad, migrantes en la Ciudad de México. Entre las conclusiones más importantes que logran aportar al estado de la cuestión está el hecho de que la única certeza etnográfica es que no existe una sola manera de ser indio(a) y joven en la ciudad y que hoy en día estamos en una etapa aún muy exploratoria de esta nueva condición, donde la escuela es uno de los factores poco estudiados en la relación: sexualidad, etnicidad y migración; promotor entre los jóvenes de nuevos intereses y adopción de nuevas costumbres y tensiones respecto de las tradiciones familiares. Así, los jóvenes indígenas en las ciudades reivindican a la juventud como una etapa de nuevo cuño entre la infancia y la adultez (Martínez Casas 2002; Martínez Casas-Rojas 2005); toman su tiempo para aprender el español, para aprender a contar, para experimentar nuevas formas de ser al adoptar nuevos valores y estilos juveniles de los jóvenes mestizos con quienes socializan en la escuela; al tomar un tiempo para sí e ir postergando las responsabilidades adultas como el maternaje, el sistema de cargos y del trabajo adulto, cuando su condición económica y familiar se los permite; escuchan

nueva música, adoptan el uso de nuevas tecnologías y modas en el vestir y en sus consumos en el contexto de la urbe, donde se apropian además de espacios simbólicos y territorios juveniles entre los cuales, la escuela secundaria puede ser uno de gran importancia. Aunado a lo anterior, en el tenor de las diferencias de género en la ciudades, otro hecho importante que reportan autoras como Martínez Casas-Rojas (2005) y Rosales Mendoza (2009 y 2010) es que las mujeres a diferencia de los hombres, migrantes indígenas en las ciudades, pueden verse sujetas a un estricto control social por su condición de género mediante chantajes, acoso, violencia incluso física y amenazas o castigos de su grupo familiar o parientes en extenso con quienes se vinculan en la ciudad.

Según Pérez Ruíz (2007) muchos jóvenes perciben las ciudades como sitios que presentan nuevas y diversas posibilidades de elección, no sólo de trabajo sino de vida, a pesar del contexto adverso de su actual éxodo a las ciudades cuando se da en condiciones marginales, con fuertes restricciones de empleo y movilidad social que les dificultan concretar sus proyectos de vida y su tránsito a la vida adulta. Ya en las urbes los jóvenes indígenas enfrentan la paradoja de que, si bien están en un medio menos acotado por las prescripciones culturales y de comportamiento vigentes en su familia y comunidad, también es en ellas donde necesitan fortalecer sus vínculos familiares y comunitarios para poder sobrevivir, puesto que se desenvuelven en un ámbito rico en diversidad y ofertas culturales, pero simultáneamente agresivo, altamente competitivo y con un amplio margen para la delincuencia, la violencia, el racismo, la discriminación y, por tanto, para la confrontación étnica. En ese sentido, sus procesos de identidad personales forman parte de procesos más amplios en los que están involucrados sus grupos familiares y sus comunidades culturales, y es en el seno de ellos y/o confrontación y negociación con ellos, como definen el presente y el futuro que quieren, buscan y pueden construir en los contextos locales, nacionales y globales actuales.

La escuela es un espacio de reproducción para la socialización de los alumnos y el desarrollo de sus aptitudes para la vida en grupo, que se constituye por redes y relaciones a su vez constructoras de procesos de transmisión y reproducción de las identidades sociales y culturales. Con ello, del sentido de identificación o exclusión en los individuos como sujetos sociales colectivos denominados genéricamente como hombres y mujeres. En este marco cabe preguntar cómo se dan las interacciones sociales entre estudiantes y específicamente aquellas que mantienen las mujeres

migrantes mazahuas en la escuela secundaria oficial en el contexto del barrio de la Merced en la Ciudad de México.

1.3. El barrio de La Merced en la Ciudad de México: espacio pluricultural.

La ciudad de México²⁴, y su zona metropolitana²⁵ (Ver Ilustración 1), es una de las regiones de México con mayor diversidad etnolingüística, basada principalmente en la presencia de comunidades indígenas originarias del Distrito Federal y otras tantas radicadas, provenientes de entidades federativas del interior del país. Maritza Urteaga (2007:170) señala que no existe concordancia entre las cifras y los indicadores con que se reporta el número de esta población en distintas fuentes. Cabe enfatizar que la cuantificación de las poblaciones indígenas en el caso del Distrito Federal, debe ser tomada con reserva ya que los indicadores con los que se han recopilado las cifras por distintas organizaciones e instituciones como el propio INEGI, varían y tienen un sesgo cultural que no permite dar cuenta de la complejidad que involucra la definición conceptual del perfil asignado a “lo indígena”, por lo que es presumible la subestimación respecto de la población realmente existente.

²⁴ Según Pérez Ruíz (2005) el espacio de la ciudad de México se mantuvo hasta la segunda mitad del siglo XIX con los mismos límites geográficos establecidos desde la Colonia para su traza urbana que eran: al norte el barrio de Tepito, al occidente el paseo de Bucareli, al sur la calzada de San Antonio Abad y al oriente los llanos de San Lázaro. Con el tiempo fueron apareciendo nuevos barrios y suburbios fuera del cinturón urbano que eran zonas donde los indígenas desplazados de sus tierras y otros más que trabajaban para los españoles o quienes fueron primeros migrantes, se fueron concentrando desempeñándose como artesanos, albañiles, vendedores ambulantes o vagabundos, léperos y mendigos. En términos administrativos, en 1917 se ratificaron los límites del Distrito Federal (según lo establecido desde 1889), con lo que se dio la categoría de Municipio. Sin embargo, la inestabilidad política imposibilitó el funcionamiento de sus 13 ayuntamientos aledaños y en 1928 éstos se integraron al Distrito Federal. Con ello pasaron a ser gobernados directamente por el presidente de la República, mediante el Jefe del Distrito Federal. Para su mejor funcionamiento, en 1929, el Distrito Federal se dividió en 13 delegaciones y contaba además con un Departamento Central (éste comprendía las anteriores municipalidades: Tacuba, Tacubaya y Mixcoac). Se creó entonces el Departamento del Distrito Federal, dependencia del poder Ejecutivo que desempeñaba las funciones que tenían antes el gobernador, los ayuntamientos y municipalidades. Esa división administrativa se modificó nuevamente en 1931, con lo que el Distrito Federal quedó constituido por la Ciudad de México y 11 delegaciones que durante 1970 habrían de transformarse mediante una nueva Ley Orgánica del Distrito Federal en dieciséis delegaciones políticas como actualmente se encuentra dividido su territorio. (Pérez Ruíz, 2005:238-241)

²⁵ La zona Metropolitana de la ciudad de México refiere a la extensión de la superficie total de los municipios en los que se ubican las ciudades y localidades urbanas del área metropolitana, que se forman cuando al núcleo original se incorporan localidades diferentes municipios y estados y su población supera los 100 mil habitantes. (INEGI, 1990 y 2001)

Ilustración 1.

ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

- | | | |
|------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| 1. Ixtacalco | 19. Atizapán de Zaragoza | 33. La Paz |
| 2. Benito Juárez | 20. Coacalco | 34. Melchor Ocampo |
| 3. Cuauhtémoc | 21. Coyotepec | 35. Naucalpan |
| 4. Venustiano Carranza | 22. Cuautitlán Izcalli | 36. Nezahualcóyotl |
| 5. Miguel Hidalgo | 23. Cuautitlán | 37. Nextlalpan |
| 6. Cuajimalpa | 24. Chalco | 38. Nicolás Romero |
| 7. Magdalena Contreras | 25. Chiautla | 39. Papalotla |
| 8. Gustavo A. Madero | 26. Chicoloapan | 40. Tecámac |
| 9. Azcapotzalco | 27. Chiconcuac | 41. Teoloyucan |
| 10. Iztapalapa | 28. Chimalhuacán | 42. Teotihuacán |
| 11. Coyoacán | 29. Ecatepec | 43. Tepetlaoxtoc |
| 12. Álvaro Obregón | 30. Huixquilucan | 44. Tepotztlán |
| 13. Tlalpan | 31. Ixtapaluca | 45. Texcoco |
| 14. Xochimilco | 32. Jaltenco | 46. Tezoyuca |
| 15. Tláhuac | | 47. Tlalnepantla |
| 16. Milpa Alta | | 48. Tonatitla |
| 17. Atenco | | 49. Tultepec |
| 18. Acolman | | 50. Tultitlán |
| | | 51. Valle de Chalco Solidaridad |
| | | 52. Zumpango |



Tomado de: Aguilar Medina y Molinari (2008:35)

El territorio que hoy ocupa la Ciudad de México, se ha caracterizado por ser destino y residencia de poblaciones con orígenes, culturas, lenguas e identidades diversas y entre ellas, se han desarrollado relaciones asimétricas e inequitativas; donde se impuso la segregación y dominación del grupo conquistador que ejerció una dominación étnica sobre el grupo de poblaciones dominadas, las cuales ya de por sí no eran homogéneas ni económica ni social ni culturalmente, sino más bien estratificadas y diversas en identidad. Tras la conquista, la ciudad española México-Tenochtitlán hubo de ser destino de nuevas migraciones ahora de españoles y negros incrementando la riqueza de su diversidad a pesar de que las poblaciones originarias disminuyeron dramáticamente debido a las acciones bélicas y al trabajo forzado por las nuevas instituciones españolas como la encomienda. Así, la traza de la ciudad colonial se estableció con base en las relaciones de dominación con argumentos raciales, religiosos y culturales.

De esta forma, desde la Colonia y hasta la fecha, esa identidad –que ha clasificado como indios o indígenas a la gran diversidad de pobladores que descienden (real o simbólicamente) de los pobladores precolombinos- persiste, no sin problemas ni contradicciones, en interacción permanente con lo que son hoy sus identidades propias (o residenciales en términos de Bartolomé,1997) mediante las cuales sus portadores han expresado la resistencia y la permanencia de sus formas de vida, pero a través de las cuales, también se advierten las transformaciones que han debido realizar para continuar siendo. De esta forma, la identidad propia (como miembros de una comunidad cultural determinada) y la identidad asignada (la de indios o indígenas) existen entre la población indígena como dos dimensiones de su identidad, en permanente interacción y conflicto, ya que la identidad atribuida e impuesta, por su connotación colonial, supone que entre los dominados existen ciertos rasgos negativos como parte de sus características esenciales. La interiorización de la identidad negativa, así como la resistencia ante los procesos de dominación, son partes esenciales de la dinámica cultural e identitaria de estas poblaciones, las cuales habrá que atender en el marco de las interacciones sociales establecidas entre estas poblaciones y la sociedad hegemónica y que influyen en el cambio, la transformación o el abandono de sus identidades y culturas. (Pérez Ruíz, 2005:232).

En referencia específicamente del barrio de la Merced; es necesario decir que se trata de un espacio de la memoria urbana de nuestra ciudad que revela un capital patrimonial acumulado durante más de 700 años de historia²⁶. Un aspecto fundamental

²⁶ La Merced se sitúa en el cuadrante sureste del Centro Histórico de la Ciudad de México y aun cuando la extensión y límites del barrio han variado históricamente, en general se ubica en el área que comprende el polígono que delimitan las siguientes calles y avenidas: Al norte, las calles de Corregidora, Zavala y Candelaria. Al sur, la avenida fray Servando Teresa de Mier. Al oriente, la avenida Congreso de la Unión. Al poniente, la avenida José María Pino Suárez. Es del conocimiento común que el nombre del barrio toma

para la delimitación del barrio es que se trata de una unidad socio-espacial urbana, compleja y dinámica, que responde a un conjunto de factores de carácter histórico y multicultural ligados a la residencia de sus habitantes en núcleos vecinales que definen sus principales rasgos identitarios y que expresan en sus interacciones sociales los mecanismos socioculturales de apropiación de este territorio. Curiosamente estas formas materiales y simbólicas se expresan de igual manera en la apropiación que los jóvenes estudiantes realizan en la escuela secundaria como un territorio juvenil. También es característico que la manera en que este conjunto urbano y arquitectónico nutre la memoria y la identidad de los habitantes del barrio y de la ciudad de México, guarda un fuerte contraste con la precaria condición social y la desatención de sus elementos urbanos y arquitectónicos, como evidencia del impacto de las fuerzas hegemónicas y el modo en que se naturaliza la pobreza, el desempleo, el deterioro ambiental y la miserabilización de las condiciones de vida digna para sus habitantes por prácticas corruptas que resquebrajan el tejido social y la riqueza cultural del territorio como condición impuesta por una estructura de poder que ha demostrado ser injusta, incapaz y depredadora. Aún así, se mantiene frente a ella la resistencia popular.

Así, la Merced debe ser considerado como un barrio multicultural, ya que además de las culturas populares que caracterizan al barrio tradicional con sus diversas manifestaciones en las esferas de la vida cotidiana y la vida ceremonial y festiva, es un entorno cultural que se nutre de las aportaciones de cientos de indígenas y campesinos que cotidianamente se asientan en el barrio, debido principalmente a que las características sociales y económicas del entorno permiten el ingreso y la adaptación de los nuevos residentes, cubriendo sus necesidades primarias. Los grupos étnicos que enriquecen y renuevan constantemente la zona son básicamente: mazahuas, triquis, otomis, mazatecos, nahuas y chinantecos, quienes además aportan productos manufacturados (artesanías) y transmiten un carácter único, rico en relaciones sociales. Así, el barrio constituye una entidad socioespacial altamente dinámica que no marca límites rígidos, sólo aproximaciones donde se recrean y consensan diversas formas de identidad, como son la formas del lenguaje, las

como referencia al conjunto religioso formado por la iglesia y el convento de Nuestra Señora de La Merced (siglo XVII), la cual aún se mantiene en el siglo XIX, aunque identificada con “el mercado”, que ocupó el predio de la iglesia y luego con el “mercado al viento”, que se extendió al sur por las calles aledañas. A mediados del siglo XX la referencia se desplazó al nuevo mercado ubicado en la parte oriente del barrio (entre Anillo de Circunvalación y Morazán).

actitudes corporales, la vestimenta, los usos y costumbres, el saludo, los silbidos, las señas y las expresiones lúdicas callejeras, todos constituyentes de una forma especial de relación que identifica crea y estimula la pertenencia al barrio. No son relaciones que se establecen fortuitamente, sino que son el producto de un proceso histórico y social de identificación con un entorno geográfico y cultural propio.

En 1995, el barrio de la Merced contaba con una población aproximada de 25 mil habitantes, que ocupan 5 942 viviendas (4 .12 hab/viv); en ese universo predomina la población joven entre 12 y 20 años y la femenina (52%). La población económicamente activa ocupada es de 10 587 personas (INEGI, 1995), de las cuales cerca de 57% trabaja en el barrio o en un perímetro de tres kilómetros de radio. La mayoría se dedica al comercio (informal y formal) de bienes y productos alimenticios, seguida por las personas que ocupan como empleados, obreros, albañiles, meseros y secretarías, entre otras actividades. La severa estratificación social da cuenta de los graves problemas de pobreza que enfrenta la población del barrio, cuyos ingresos en veces son insuficientes para resolver los requerimientos mínimos de nutrición y educación. A esas estimaciones habrá que agregar los índices de desempleo abierto y subempleo para obtener cifras más cercanas a la realidad económica de los habitantes. Esa situación, si bien se debe a los problemas estructurales de la economía nacional recrudescida por políticas neoliberales y la agudización de la crisis en la economía global, encuentran razones y condiciones particulares en el proceso que ha seguido el barrio. En este sentido, a la par de la desarticulación de comercio de alimentos, organizado en tiendas y bodegas, las relaciones existentes entre los pobladores y comerciantes se han fracturado no sólo desde el punto de vista económico, sino también en el nivel de las relaciones sociales que se ven plagadas de corrupción y violencia; aún cuando se conservan y existen fuerte ligas parentales donde el mantenimiento de tradiciones y las fiestas patronales tradicionales han servido como un importante medio para mantener la relación entre los vecinos y los antiguos comerciantes de la zona. (Tena y Urrieta, 2010)

El barrio se inscribe en dos delegaciones políticas, la parte poniente corresponde a la colonia Centro, de la delegación Cuauhtémoc y la parte oriente a la colonia Merced Balbuena, de la delegación Venustiano Carranza, dividido por avenida Anillo de Circunvalación. La Merced contiene aproximadamente un kilómetro cuadrado con tres zonas: 1) La zona antigua es la más grande y cuenta con 97 manzanas, corresponde a la antigua zona del convento y el primer mercado de La Merced, cuyos límites son: al sur, San Pablo; al norte, Corregidora; al este, Circunvalación y, al oeste, José María Pino Suárez. En esta zona la población presenta una mayor estabilidad residencial aunque en condiciones de pobreza y marginación. Se encuentra además una gran cantidad de locales cerrados (antes bodegas) y concentra un número reducido de comercios y servicios que atienden la demanda local, mismos que se ubican principalmente en la parte oriental. En su porción occidental presenta una mayor actividad comercial y una significativa reducción de la población residente, así como una significativa invasión del comercio ambulante, durante mucho tiempo en las calles de Correo Mayor y en Circunvalación. 2) La zona de San Pablo (área del Teocalli de Teopan), polígono que forman: al sur, fray Servando Teresa de Mier; al norte, San

Pablo; al este, Circunvalación y, al oeste, Pino Suárez. En esta zona se pueden distinguir dos áreas: la primera corresponde al extremo sureste y contiene a la plaza de San Lucas, y la otra circunda a las iglesias de San Pablo el Viejo y el Joven, abarcando lo que anteriormente era la zona de jarcerías y en sus alrededores un entorno de prostitución. 3) La tercera, la zona de las naves (mercados construidos en 1957) en la delegación Venustiano Carranza: al norte la calle de Candelaria; al sur, fray Servando Teresa de Mier; al oeste, Circunvalación y, al este, Congreso de la Unión. Aquí se distinguen también dos áreas principales: la de comercio, que abarca los mercados y bodegas de frutas y legumbres, y el área de vivienda que incluye a la unidad habitacional de la Candelaria de los Patos, así como otro grupo de conjuntos habitacionales situados sobre la avenida Congreso de la Unión. Las discontinuidades y los factores de fragmentación y exclusión social se aprecian a lo largo del proceso histórico y se reconocen en las políticas que los responsables de la ciudad han adoptado o permitido respecto de la Merced —por ejemplo, expulsión de los habitantes para alojar a las clases dominantes, el aislamiento que en distintas épocas la ha convertido en zona de tugurios y bajos fondos, la invasión de servicios de tránsito, transporte y hospedaje a la que siguió la saturación comercial y, sin duda, las disposiciones administrativas relativas a la distribución urbana del territorio que lo ha seccionado físicamente con la apertura de ejes viales y avenidas, las obras modernizadoras que siempre acompañan a la indiferencia respecto de la destrucción de su patrimonio histórico—, por lo cual la fragmentación del territorio del barrio en dos colonias y delegaciones políticas no puede más que interpretarse como otra de las agresiones a esta importante unidad socio-espacial.

Para Lewis (1982) la vecindad y el barrio durante las décadas de los 1950-60, dividían a la ciudad en pequeñas comunidades que fungían como factores de cohesión. Para él las vecindades fungían como amortiguador para las personas migrantes del campo a la ciudad debido a las similitudes entre la cultura de este tipo de viviendas y la de las comunidades rurales. Donde las diferencias en la estructura familiar, la alimentación, la vestimenta y las creencias de los inquilinos de las vecindades no eran notables a la luz de los orígenes rural y urbano de sus miembros²⁷.

²⁷ Oscar Lewis (1982:573-574) fue uno de los primeros antropólogos interesados en el estudio de migrantes indígenas tepoztecos en la Ciudad de México. En sus hallazgos nos reporta sobre la socio-demografía de las Vecindades en la zona centro de la Ciudad de México que: “Los jefes de familia de la vecindad “Panaderos” provienen de seis estados del Centro: Guanajuato, Querétaro, México, Hidalgo, Aguascalientes y Morelos; cuatro de ellos nacieron en aldeas rurales, diez en la Ciudad de México y siete más en otros centros urbanos. Sólo tres de las parejas llegaron a la vecindad ya casadas, después de

Además de las condiciones de pobreza y la subcultura que de ello emerge. Este autor describe a estos habitantes como “campesinos urbanos” quienes tienden al uso de yerbas medicinales, la crianza de animales y la creencia en la brujería, el espiritismo y la celebración del día de los muertos, así como la apatía política y una actitud cínica e incrédula respecto del gobierno. Lewis señala (1982:578) que no obstante el “el culto mexicano del machismo” y el énfasis en general en el dominio y la superioridad del varón, es frecuente que la familia se centre alrededor de la madre, cuya figura cumple una función decisiva en la relación con los hijos aún después de que se casan. Los factores que determinan esta situación, comprenderían la frecuencia con que el hombre mexicano abandona a su esposa y la existencia de la costumbre de la “casa chica”, en virtud de la cual pasa poco tiempo con sus hijos. Otro factor de igual relevancia podría ser según nuestro autor “el efecto desmoralizante que ejerce en los varones la dificultad para cumplir la función que les corresponde como pilar económico y jefe de la familia en una cultura donde el desempleo, la irregularidad en el trabajo y los bajos salarios son condiciones crónicas”. Así era en las vecindades y el barrio o la colonia, donde las personas pasaban la mayor parte de sus vidas y aunque hubiera cambios frecuentes del lugar de residencia, usualmente los habitantes no salían de la misma área geográfica. Donde además era característico que los vínculos con la familia amplia eran estrechos sobre todo en situaciones de urgencia en que se podía contar con un elevado número de parientes vivos o muertos. Además del compadrazgo que se ha expresado como un factor de fuerte cohesión.

haber vivido en otras partes de la Metrópoli. Al igual que en la “Casa Grande”, la mayor parte de los sujetos inmigraron a la ciudad con sus padres o por sí solos a la edad temprana. El tiempo que han vivido en la ciudad los individuos provenientes de otras zonas, varía desde doce hasta 49 años, y es en promedio de 26.2 años. Este último, es un término medio mayor que el de la otra vecindad, lo cual hace suponer que la mayor persistencia de características rurales en esta vecindad más pequeña no depende de qué tan reciente sea la llegada a la ciudad, sino como ya veremos, de la pobreza y la pertenencia a la clase baja....Por añadidura, el límite superior de escolaridad es de cinco años, a diferencia de los once años de la otra vecindad. Es probable que la diferencia más notable entre las dos vecindades corresponda al analfabetismo que alcanza el 40% en “Panaderos” y el 8% en “Casa Grande” Los índices más elevados de analfabetismo corresponde, en ambas vecindades, a las personas nacidas en el medio rural, si bien cabe señalar que 17 % de los nacidos en la ciudad son analfabetas en la “Casa grande” mientras que 42% lo son en la otra vecindad. Además, la generación joven de habitantes de la “Casa Grande” nacidos en la ciudad, tiene más años de estudios que sus padres, lo cual no se observa en la vecindad de “Panaderos”. Presumiblemente la descripción que este autor realizó durante la década de 1960, corresponde cercanamente a la demografía del barrio en que subsistieron los abuelos y padres del estudiantado que se adscribe como mestizo en la escuela de este estudio.

1.4. El barrio de la Merced, origen, historia y composición social.

Para estudiar en profundidad la historia de las relaciones interétnicas establecidas en el entorno del barrio de la Merced es importante remitir a mis lectores a la lectura de Pérez Ruíz (2005); Tena y Urrieta (2009 y 2010); excelentes autores que muestran cómo el siglo XIX fue el periodo de transición que marca la emergencia del proyecto nacional independiente y se caracteriza por la presencia de movimientos sociales que contribuyeron a derribar las viejas estructuras. Que dio lugar a importantes cambios políticos y administrativos, pero también fue la excusa para una larga serie de invasiones extranjeras; eventos que en su conjunto modificaron los límites y las disposiciones territoriales a nivel nacional y particularmente en la Ciudad de México; contexto que determinó la nueva configuración socio-espacial del barrio de La Merced. Los cambios en la ley que establece el carácter y características de la Ciudad de México, parten de las disposiciones constitucionales de 1824, que señalaron a la ciudad como sede de los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial, asignándole al Distrito, que desde entonces se llama federal, un territorio que le fue segregado al Estado de México. En este proceso destaca la eliminación de las parcialidades indígenas con las atribuciones que aún mantenían sobre tierras agrícolas y algunos predios urbanos. A partir de ese momento se sucedieron diferentes cambios de acuerdo con los intereses de los grupos en el poder. Por otra parte, las diversas reformas aplicadas por el gobierno liberal, desde la formulación de la constitución de 1857, minaron la base corporativa y económica de la iglesia y afectaron a las comunidades indígenas congregadas en los barrios, rompiendo la tradición cultural monástica y académica que la había caracterizado, para dar paso a las instituciones civiles y gubernamentales de carácter republicano y centralista. En este nuevo escenario político, el barrio de La Merced sufrió importantes modificaciones en el entorno urbano y arquitectónico: cambios de uso en edificios públicos, las casas señoriales se subdividieron para destinarlas a diversos usos (vivienda, servicios, comercio, talleres, etcétera), la apertura de nuevas calles provocó la destrucción de plazas y la demolición parcial y total edificios de distinto género; todo ello de acuerdo con los intereses de los grupos de poder emergentes.

En 1878, el Canal de la Viga, principal vía de abastecimiento de La Merced, se convirtió en un foco de infección por la gran cantidad de basura depositada en él. Once años después (1889) fue aceptado el proyecto para la construcción del edificio del mercado, el cual permitiría liberar la avenida para el tráfico y tener una buena ventilación. Sin embargo, a pesar de la construcción del mercado, los puestos ambulantes no desaparecieron sino que fueron más y más, ocupando las calles circundantes a la plaza.

La construcción de los mercados de La Merced y El Volador²⁸ fue un factor determinante para la transformación del barrio; concebidos como parte de las iniciativas de modernización e higiene de la ciudad, fueron iniciativas que provocaron la concentración del abasto de víveres para la Ciudad de México en un solo sector. El crecimiento se desbordó progresivamente por las calles aledañas como comercio al viento, atrayendo a los pequeños comerciantes y a los artesanos que vendían directamente una amplia variedad de productos y a bajo precio, lo que atrajo una creciente concurrencia de compradores de diferentes zonas de la capital y del país .

Esta situación provocó la proliferación de servicios relacionados directamente con el comercio, como: cargadores (mecapaleros), aguadores, vigilantes, carretoneros y bodegueros; la dinámica del barrio propició el desarrollo de diversos talleres: carpinterías, sastrerías y vidrierías, entre otros; y también la propagación de diversos establecimientos: puestos de comida, mesones, pulquerías, cantinas y prostíbulos. Este proceso conformó una zona de alta complejidad social, ya que la creciente oferta de trabajo rápidamente integró a una amplia gama de grupos sociales y étnicos, que han caracterizado su organización y estructura socio-cultural.

Por otro lado, el poder económico que alcanzaron los sectores dominantes durante el porfiriato coincidió con los intereses expansionistas de diferentes empresas norteamericanas y europeas, que desde entonces ofrecían incorporar al país el desarrollo tecnológico con el pago correspondiente, ofreciendo créditos (que se convertirían en deuda pública) a cambio de concesiones (petroleras o mineras); de

²⁸ En 1792 el segundo conde de Revillagigedo inauguro el mercado de El Volador, ubicado en el sitio que hoy ocupa la Suprema Corte de Justicia, y que en poco tiempo se convirtió en el principal centro de abasto de la antigua Ciudad de México. La idea era tener un mercado grande, lo más céntrico posible, y otros menores en parajes oportunos "para el mejor y más cómodo surtimiento público; se evitaría así el regateo, quedando prohibidos los puestos sueltos en otros lugares". Este intento de control de la venta de alimentos, dejó fuera a muchos comerciantes que no pudieron tener un puesto en estos mercados. Ellos se establecieron en las afueras de los mismos. El intento de mantener este modo de vida, originó algunos barrios en donde las actividades eran semejantes y homogéneas. (Flores Marini, 1998 citado por Ciudadanos en red, 2010a).

esta forma, la capital accedió a los nuevos servicios públicos: redes de energía eléctrica, alumbrado público, agua entubada, telégrafos y transportes (trenes, tranvías y automóviles), que si bien eran selectivos, contribuyeron a superar las barreras que impedían el desarrollo comercial que para entonces ya dominaba al barrio, más allá de los límites establecidos.

Durante el porfiriato, se reformó la distribución especial de las actividades y de los grupos sociales iniciadas años antes, aunque en ese tiempo aparecieron los grandes almacenes y todos los mercados fueron renovados. La Merced sobresalió como el más importante de todos ellos. Concluido el movimiento revolucionario, el barrio de La Merced recuperó paulatinamente los niveles de actividad comercial, con un crecimiento sostenido que se mantiene hasta la década de los años cincuenta, considerado en esos años como el mayor y más importante centro de abasto de la Ciudad de México. La fuerte actividad comercial se acentuó con el aumento de infraestructura para el creciente número de visitantes que cotidianamente llegaban a la ciudad en busca de trabajo, de compradores para sus productos o simplemente de paseo; así se multiplicaron los servicios de baños públicos, hospedaje, los sitios de taxis, los servicios de carga, las terminales de autobuses foráneos, los sitios de recreación y aumentó el tráfico vehicular. De manera más aguda, se hizo visible a partir de 1930 que los problemas en el campo dieron un nuevo impulso a la migración, que desde siempre ha existido hacia la ciudad de México. La Merced y las zonas adyacentes fueron el lugar de recepción de los migrantes internos que ahí, junto con los productos alimenticios, encontraban empleo mal remunerado y vivienda barata. El transporte motorizado substituyó la precaria relación de abasto que el canal le brindaba, impulsó el comercio y favoreció la expansión de la ciudad. En la década de 1930-1940, en la Merced se experimentaron tres cambios fundamentales (Ciudadanos en red, 2010) Uno a nivel territorial, manifestado por la especialización de los productos agrícolas por calles; otro, más profundo y estructural, fue la formación del sistema de control monopólico en la distribución y comercialización de los productos agrícolas, y finalmente, se consolidó la base económica de la zona, como resultado inmediato de la llegada masiva de inmigrantes extranjeros, incrementando así el comercio, impulsado por la producción de ropa. En la década de los cincuenta se abrió la avenida Anillo de Circunvalación. En menos de 20 años, el tradicional barrio de la Merced se convirtió en un espacio casi exclusivo para el comercio, ampliando y diversificando los productos para consumo doméstico; también se incorporaron sectores importantes de

inmigrantes externos (principalmente árabes e israelitas) que comenzaron a introducir la venta de telas, papelerías y ropa. En ese contexto, los sectores de bajos recursos encontraron un entorno favorable para su integración ligada al comercio como forma de subsistencia. A mediados de siglo, la regencia de la ciudad adoptó diferentes medidas para cambiar la imagen y la eficiencia de la capital. Ernesto P. Uruchurtu (jefe del DDF) puso en práctica diversas disposiciones modernizadoras: arrasar con los “enclaves barriales” (por ejemplo: La Candelaria de los Patos y La Soledad), ampliar y abrir calles y avenidas (Anillo de Circunvalación, J. Ma. Pino Suárez, fray Servando Teresa de Mier y San Pablo), impulsar la construcción de unidades habitacionales y ampliar el equipamiento de la ciudad (parques, mercados y escuelas). Hacia 1957 la organización social del barrio estaba prácticamente dominada por la actividad comercial, y las condiciones en que se realizaba presenta un severo obstáculo para su desarrollo, afectando también la realización de cualquier otro tipo de actividades (domésticas, educativas, industriales, etcétera). Esa situación propició la construcción del nuevo mercado (las Naves) y la dotación de una importante red de infraestructura que mejoró la calidad de los servicios y el abasto en la ciudad, pero también provocó una fractura social al desalojar a una parte importante de los comercios minoristas. Sin embargo, y pese al desalojo del comercio de la zona tradicional de la Merced, la actividad continuó atrayendo a miles de personas que volvieron a ocupar calles y banquetas. El antiguo mercado del ex Convento de la Merced fue demolido, construyendo el nuevo al Oriente de Anillo de Circunvalación; en esa época no se centralizaban todavía las bodegas y la actividad de venta al mayoreo de abasto que, a medida del paso del tiempo, ampliaron su influencia y demandaron mayor espacio. En 1960-61 ocupaban 16 manzanas. En 1975, ya eran 67 manzanas y se estima que en 1982 ocupaban 111 manzanas en una zona delimitada por las calles de Corregidora, Congreso de la Unión, Fray Servando Teresa de Mier y Pino Suárez (Tena y Urrieta, 2010). A finales de la década de los setentas, la Merced era parte de una extensa zona central de la ciudad incluyendo, al norte, la colonia Guerrero, Tepito, Garibaldi y ampliándose hacia el sur hasta la colonia Buenos Aires. Sin embargo, la característica definitiva de La Merced consistía en que continuaba siendo el principal mercado de productos perecederos en el país, de bodegueros y de tianguistas, por lo tanto era un centro importante de abasto popular. (Flores Marini, 2009 citado por Ciudadanos en red, 2010b)

Así, desde siempre y continúa siéndolo, en la Merced el trabajo se inicia en la madrugada y termina en la noche. Con el ir y venir de choferes y macheteros; de

estibadores y diablos; de comerciantes y compradores, sus calles se llenan de gritos, de sudores, de olores y hasta de esperanzas y de amores, pues entre el trabajo y la venta, me fue fácil observar a algunas de las chicas migrantes indígenas egresadas de la secundaria que aprovechaban para charlar con sus pretendientes, quienes vendían o atendían o acarreaban productos en puestos contiguos. Al finalizar la década de los años sesenta, la Ciudad de México presentaba ya un acelerado crecimiento demográfico con una fuerte concentración en los viejos barrios del centro; situación que se intentó resolver con la construcción de unidades habitacionales y fraccionamientos en las periferias (inmediata al centro y fuera del área urbana), cuyo efecto fue un aumento en la densidad y una fuerte demanda de servicios municipales (agua, energía eléctrica, limpia, etcétera); lo que obligó a un replanteamiento de las estrategias del gobierno de donde se derivaron importantes cambios. Las nuevas disposiciones dividieron nuevamente el territorio del barrio en dos delegaciones y la situación del desorden comercial se prolongó por más de 20 años, hasta que se saturó nuevamente el barrio, provocando mayores problemas urbanos que repercutían en el funcionamiento del mercado y el abasto al mayoreo (insuficiente), y otras actividades sociales y económicas, por lo que el gobierno de la ciudad impulsó la construcción de la Nueva Central de Abastos en Iztapalapa. En 1982 concentró al comercio mayorista y a muchos minoristas. Paralelamente, se desconcentraron las terminales de autobuses foráneos a las nuevas instalaciones periféricas (Norte, Sur, Tapo y Tacubaya) y se introdujo el Sistema de Transporte Colectivo Metro. Esos cambios irrumpieron dramáticamente en la actividad que sustentó por más de cien años la tradición comercial del barrio. Esa disposición afectó profundamente las relaciones sociales (vecinales, de parentesco y económicas) entre los habitantes, al desplazar a la población que asistía a trabajar cotidianamente al barrio, la caída del nivel de actividad fue estrepitosa y ocasionó problemas de desorganización en las familias y entre los propietarios de establecimientos; algunas familias cambiaron de residencia y otros de ocupación, pero en general todos tuvieron que modificar las formas de organización cotidiana (desplazamientos, tiempos de convivencia familiar y vecinal, estudios, etcétera), lo que alteró profundamente las relaciones sociales en el barrio. Esto me dio una explicación al por qué muchos de los alumnos de la secundaria fueron registrados según su acta de nacimiento en Delegaciones como Iztapalapa e Iztacalco pues gran parte de la población se mudó en busca de vivienda. Los vacíos sociales se expresaron paulatinamente con el continuo movimiento de poblamiento del barrio. Por

un lado el abandono de inmuebles mientras que contradictoriamente en otros inmuebles y bodegas se da el hacinamiento de nuevas generaciones de migrantes internos venidos a la ciudad por la crisis económica del país y el aumento en los niveles de pobreza y marginación. La vulnerabilidad social se ha extendido y se han agudizado los problemas de violencia, robo, indigencia y prostitución, que pueden convertirse en botín de líderes y especuladores en un entorno de creciente inseguridad para quienes habitan en el barrio. Otros pobladores se han visto obligados a emigrar, cerrar sus negocios o cambiar de lugar o actividad.

Por otra parte, el terremoto de 1985 afectó una parte del entorno construido del barrio de la Merced, incluyendo edificios catalogados, lo que motivó la instrumentación de los programas de renovación urbana y habitacional; en ese proceso, la expropiación de inmuebles alentó una intensa labor reconstructiva con la intención de dotar a la población afectada de nuevos servicios y una mejor vivienda. Después de los sismos el impulso a la participación social y la dinámica que adquirió la reforma política dio lugar a la creación de importantes organismos gubernamentales y civiles, cuyas disposiciones e iniciativas marcan la nueva orientación de los cambios que operan actualmente en la Ciudad de México y que afectan de diversas formas al barrio de la Merced. Su espacio actualmente pasa por un periodo de cambios y transiciones profundas, resultado de las políticas urbanas que han propiciado la desorganización de la vida social, expulsando cotidianamente a los habitantes del barrio o recluyéndolos en las viviendas donde domina el hacinamiento, víctimas de la violencia urbana cotidiana que recorre calles, plazas y avenidas. Ese escenario, afecta el desarrollo del barrio y bloquea las expectativas, causa confusión, tensión y miedo, provocando una desconfianza absoluta hacia las instituciones del gobierno, principalmente por parte de la población residente en el barrio. La experiencia de los habitantes los hace escépticos a las disposiciones e iniciativas eventual repoblamiento del Centro Histórico a través de creación de nueva vivienda para generar una nueva composición del tejido social. También se pretende la actualización de la infraestructura. Y una tercera expectativa recién implementada es el paso de un tranvía moderno o "Metrobus" con la expectativa de que impacte al barrio a pesar de que plantea por un recorrido más turístico que de servicio a los pobladores del centro es bastante limitado. Por lo que sus pobladores aluden a la ausencia de planes y programas gubernamentales de desarrollo que consideren sus requerimientos. En su opinión las iniciativas que se han presentado son parciales y no favorecen la integración, insisten en que

muchas de ellas no resuelven los problemas más urgentes (seguridad, salud, higiene, agua, empleo, educación, cultura y recreación), donde además algunas se presentan como un obstáculo para aplicar otras medidas de carácter global.

Actualmente el paulatino cambio y evolución del propio barrio así como el cierre de bodegas, implicó también el cambio en la relación de usos del suelo que ha pasado a ser: habitación-bodega-comercio. Tena y Urrieta (2010) realizaron con fines de diagnóstico un registro del uso del suelo en todos los predios del perímetro en que se localiza La Merced, tomaron como referencia la estructura del tejido urbano, distinguiendo el uso del suelo también por niveles, con la idea de ser consecuentes con la división horizontal y vertical de la masa construida y de ésta con los espacios abiertos. El resultado de ese registro fue que se verificó el predominio de las actividades comerciales en la planta baja y quedó claro que a medida que se subía de nivel aumentaba el uso habitacional y disminuía el uso comercial. De este tipo de viviendas tuve noticia en algunas de las visitas que realicé a domicilios de algunos estudiantes, informantes de mi estudio para entrevistarlos a ellos o a sus madres. Era característica la saturación, falta de higiene y descuido tanto de los inmuebles al exterior como al interior y de igual forma respecto de sus habitantes, quienes de alguna manera conviven en hacinamiento con los vecinos. Por ejemplo, una vez que buscaba a una informante en su vecindad, ocurrió que me tope con un vecino que salía en paños menores al corredor comunitario para lavarse en un lavadero, sin ningún resquemor de ser visto por mí o los demás. Al llegar al departamento de la chica que buscaba, encontré la puerta abierta de par en par y en lugar de muebles, montones de pacas llenas de tela o ropas, grandes carretes de hilo para máquinas de coser industriales en el mismo cuarto donde comían en una pequeña mesa y también dormían algunos de los miembros de la familia de la chica. En el interior, entre montones de ropa, maquinaria y grandes bolsas acumuladas, los pequeños hermanos de mi informante se perdían a la vista. Estuve tocando por más de veinte minutos sin que nada se moviera dentro, parecía que estaba vacío a pesar de estar abierto todo, después de un rato finalmente me respondieron la madre, y la chica. No pude dejar de pensar que son condiciones muy propicias para el abuso sexual de menores o secuestro de los mismos.

Al parecer el avance de los establecimientos de ventas diversas y papelería en la zona (después de 1985) obligó al repliegue de las familias y la vivienda a segundos y terceros pisos y en azoteas de edificios (algunos considerados como monumentos

coloniales) que, al no contar con los servicios básicos, presentan condiciones insalubres y de hacinamiento, muchas veces en estado realmente crítico. Así, pese a las condiciones de vida existentes, las relaciones sociales se presentan dispersas (o fracturadas), debido en gran medida a la presiones económicas y al cambio de uso del suelo (vivienda a comercio), generando que la vivienda se concentre principalmente: en la zona tradicional, siendo cada vez más susceptible a la especulación inmobiliaria. Actualmente el gobierno y otros grupos de inversionistas intentan intervenir, probablemente con consecuencias de desalojo para los marginados, y coadyuvar al rescate del espacio público como elemento cohesionador del espacio urbano antiguo, mismo que intenta retejer, pensando en nuevas unidades habitacionales o construcción de condominios (Tena y Urrieta, 2010). El evento más reciente que afecta la sobrevivencia de gran parte de las familias que habitan en el entorno de la Merced fue el incendio ocurrido la madrugada del veintisiete de febrero del año en curso, sin que las autoridades ni los medios de comunicación expresen muestras solidarias de apoyo hacia los afectados.

La mayor concentración de población se presenta principalmente al oeste de la zona tradicional, partiendo de la plaza de la Aguilita como eje, entre Corregidora y San Pablo, formando una especie de barrera, donde normalmente la actividad comercial no es predominante. Es una zona donde se concentra la vivienda, existen varias invasiones de predios, prostitución, robo, establecimientos de giros negros y corrupción generalizada; fenómenos que son rechazados por los residentes, quienes han visto mermar su calidad de vida desde 1985, con la llegada de grupos externos al barrio. Se caracteriza también por la fragmentación y segregación, originada por el establecimiento de ejes viales (Pino Suárez, 1950; Anillo de Circunvalación, 1942) que separan las zonas, favoreciendo el aislamiento y una distinción social y económica entre los habitantes de ambas partes, acrecentando las disparidades sin mediación alguna que permita integrar intereses comunes y diluir las diferencias de no ser la comercialización de productos para su subsistencia o la pertenencia a bandas o pandillas en el caso de las y los jóvenes. Dado todo lo anterior, el paulatino cambio en los valores sociales, se ve agudizado por los problemas de las economías en crisis a nivel nacional y global que se reflejan en desempleo, el incremento de conductas delictivas y antisociales; esta situación comúnmente desemboca en conflictos familiares, vecinales, escolares y laborales, que devalúan la convivencia entre los sujetos y a los grupos sociales.

De esta forma, la escuela secundaria donde realicé mi trabajo de campo, se ubica en el perímetro de la tercera zona del barrio de la Merced. Donde acuden migrantes indígenas que pueden ser recién llegados, pendulares o establecidos en la Ciudad desde hace una, dos o tres generaciones. Quienes pueden reconocerse como migrantes o como ocurre por lo general, los hijos de las nuevas generaciones que habitan en el barrio prefieren autoadscribirse como mestizos. Otros más, vienen desde Iztapalapa y Ciudad Netzahualcoyotl, presumiblemente también son hijos de comerciantes e indígenas migrantes con redes parentales de apoyo, quienes a la par de sus estudios van y vienen para dedicarse en ayuda de sus padres al comercio. Viven avecindados con familiares que tuvieron que migrar hacia el oriente de la ciudad al cambio de las bodegas a la Central de Oriente²⁹ o por falta de recursos para rentar cercanamente al barrio de La Merced donde trabajan las más de las veces como parte del comercio ambulante pagando las cuotas respectivas para poderse ubicar en forma temporal.

Además de todo lo anterior, en la Ciudad de México la zona de la Merced (“La Meche”) es conocida por las prostitutas que ofrecen sus servicios en la vía pública. Hay varios puntos donde se ejerce la prostitución: la calle de San Pablo la Avenida Circunvalación, El Callejón de Manzanares, que son incluso los lugares donde habitan o tienen que transitar los alumnos de nuestra escuela secundaria por lo que es innegable la influencia y experiencias que ello les puede reportar en el ejercicio de su sexualidades y en sus saberes cotidianos respecto de las mismas.

²⁹ Durante varios siglos el desarrollo del comercio en el barrio la Merced ha sido una función emblemática de esta parte de la ciudad, así también, durante mucho tiempo las actividades comerciales, de alguna manera “autoregularon” la relación entre el espacio urbano arquitectónico y los diversos grupos sociales que ahí han venido habitando pero ha tendido a colapsarse durante las últimas décadas tanto porque no ha habido un mantenimiento adecuado por parte de los comerciantes, propietarios y autoridades de gobierno de la ciudad a las carencias en cuanto a higiene y necesidades funcionales para el comercio alimentario del extenso de la población de la ciudad de México. Necesidades que se expresan accesorias para el grueso de los comerciantes y habitantes del barrio quienes formando parte de las clases marginadas ven como apremiantes otro tipo de necesidades básicas para su subsistencia sin poder resguardar a mediano y largo plazo un patrimonio o su autosubsistencia con mayor calidad de vida material y social. Todo esto ocasionó que para el año de 1982 en el proceso de modernización de la ciudad por las medidas de planeación urbana se intentó resolver la necesidad de hacer más adecuado el aprovisionamiento de alimentos en la ciudad. El traslado de las bodegas de alimentos perecederos al oriente de la ciudad rompió la dinámica socioeconómica del lugar, de tal manera que al emigrar comerciantes y compradores no sólo se vaciaron los espacios que contenían a las bodegas, sino que la cotidianidad social resultado de muchos años de historia local, sufrió un quiebre significativo ya que parte de la población tuvo que migrar del barrio.

CAPÍTULO II. Juventud indígena, sexualidades y escuela secundaria. El estado de la cuestión.

2.1. Introducción.

El objetivo de este capítulo es presentar la construcción teórica y conceptual de mi problema de investigación. Desarrollo aquí cuatro apartados que introducen los debates en torno a las nociones de juventud; discuto la carencia de una conceptualización y reconocimiento de la juventud indígena en América Latina y en México; describo los cambios generacionales y la recomposición que guardan en el marco de los procesos de globalización.

Para afirmar la necesidad de diseñar políticas y prácticas educativas que transformen las prácticas de exclusión aún vigentes en este nivel, ilustro los procesos de discriminación y exclusión diferenciada por sexo, a través de dos casos localizados en la escuela secundaria donde realicé mi trabajo de campo y discuto las cifras de escolarización reportadas para esta población en nuestro país. Enfatizo así la importancia que tiene para los jóvenes indígenas migrantes la inclusión en el sistema de educación secundaria dadas las cifras reportadas.

Por último, presento un estado de la cuestión sobre el inicio y comportamiento sexual de los jóvenes migrantes indígenas en general y particularmente de las jóvenes migrantes indígenas internas en nuestro país.

Asumo como premisa que la sexualidad es aún considerada en la escuela como un tabú a pesar de que es una cuestión central en las realidades y debates acerca de: las familias y los cambios generacionales en éstas; de las masculinidades y del lugar de las mujeres en los procesos migratorios internos de nuestro país; de los debates acerca de la sociedad y las relaciones interétnicas; de la autodeterminación reproductiva de las personas –en especial el aborto y la salud reproductiva- en cruce con el género, la clase social y la etnicidad.

2.2. Origen de la noción de “Juventud indígena” como una construcción social.

Valenzuela Arce (2002:11) nos señala que “la juventud” es un concepto vacío de contenido fuera de su contexto histórico y sociocultural, pues la condición de ser

joven ha sufrido variaciones fundamentales en el tiempo y por otra parte, este concepto se inscribe en las características fundamentales de la clase de pertenencia. Además en gran parte de las áreas campesinas e indígenas, e incluso en muchas zonas populares, como es el caso del barrio de la Merced y nos muestra la narración de esta profesora; los niños se involucran en procesos de prematura adultez. Donde su vida se define desde los marcos del trabajo y no a partir de las ofertas del consumo promovido por los medios hacia el grupo estrictamente considerado como juvenil.

Con base en el análisis documental y etnográfico desde una perspectiva comparativa en los casos de México y Chile, Feixa y González (2006) afirman que las teorías sobre la invención histórica de la infancia y la adolescencia se han basado casi exclusivamente en fuentes occidentales (más exactamente centroeuropeas y anglosajonas) cuyo sesgo etnocéntrico plantea la necesidad al inicio de este cambio de milenio, de indagar las nuevas formas de ver y vivir estas edades en nuestra región latinoamericana.³⁰

³⁰ En un estado de la cuestión como base a su propuesta, analizan dos debates suscitados en torno a la emergencia del concepto: El primero versa sobre la universalidad de esta etapa en las culturas de todas las épocas, idea formulada por G. Stanley Hall (1904 citado por Feixa-González, 2006; Urteaga, 2007)³⁰, psicólogo norteamericano de formación darwinista, quien propuso la idea ampliamente aceptada de la adolescencia o juventud como una fase de la vida individual, comprendida entre la pubertad fisiológica (condición natural) y el reconocimiento del estatus adulto (condición cultural). Idea que fue disputada en 1928 por Franz Boas y su discípula Margaret Mead. Ésta última estudiando la adolescencia en jóvenes de Samoa concluyó que mucho de lo que atribuimos a la naturaleza humana no es más que una reacción frente a las restricciones que nos impone nuestra civilización. El segundo debate en torno al concepto de juventud fue sobre las características o atributos de esta etapa como son: soltería, dependencia y autonomía, para definir a los sujetos como jóvenes en función de su estatus familiar más que de la edad que poseen. Surgió ante la propuesta de Phillipe Aries en su libro, *L'enfant et la vie familiale dans d'ancien régime*. Quien basándose en fuentes literarias e iconográficas, postuló que la «adolescencia» no existía en las sociedades rurales del antiguo régimen; sino que la juventud era una «invención» de la civilización industrial vinculada a algunas instituciones de la modernidad (como el servicio militar obligatorio, la escuela pública y la sociedad de consumo). En contraposición con Aries, diversos autores como John R. Gillis y Zemon-Davis discutieron la existencia de sociedades de jóvenes en la Europa rural, donde la jerarquía de las edades —con la infancia, juventud y tercera edad situados en diversos estadios de dependencia de los adultos jóvenes— era de hecho un retrato preciso de la estructura de edades política, económica y social de la sociedad preindustrial, que prescribía dependencia para los niños, semidependencia para los jóvenes y retirada senilidad para los mayores; porque ésta era la única manera de prescribir la transmisión de la cultura, la propiedad y la destreza de generación en generación. Según Feixa y González (2006) lo novedoso no es esta condición social de semidependencia, sino las nuevas imágenes culturales asociadas con esta fase de la vida, que son propias de la sociedad industrial madura y que han servido de base para el debate de tales conceptos durante las últimas dos décadas. Para Gillis, el «descubrimiento» de la adolescencia se produce en las décadas que van de 1870 a 1900, acontecimiento que se resume en la sentencia “boys will be boys” (los muchachos han de ser muchachos). Con posterioridad a este debate, nos señalan Feixa y González (2006) en el último cuarto de siglo, diversos historiadores han abordado el estudio diacrónico de la juventud, en monografías que analizan las raíces del concepto en la sociedad clásica (Grecia y Roma antiguas); la sociedad medieval (Europa de antiguo régimen); la primera sociedad industrial (Inglaterra y los Estados Unidos); los regímenes autoritarios (fascismo, nazismo y comunismo soviético) y la sociedad postindustrial (tras los movimientos estudiantiles de 1968). Algunos de estos estudios convergieron en una obra colectiva editada por el historiador italiano Giovanni Levi y el francés Jean-Claude Schmidt, que constituye la primera antología sobre la historia de la juventud (*Histoire des jeunes en Occident*, 1994) donde casi todos los textos con

A la luz de estos debates planteados podemos decir que la “Adolescencia” y “juventud” son dos construcciones sociales. Dos categorías socio-históricas, construidas por las sociedades modernas, pues no siempre existieron los jóvenes como sujetos o colectivo en las distintas culturas, sino que su denominación comienza a existir históricamente cuando se une un aumento demográfico de un grupo social, con la capacidad cultural de elaborar y estructurar etapas, que diferencian a los sujetos en el ciclo de vida humano. (Reguillo, 2000)

Así, desde la teoría social, se ha considerado relativamente como aceptado, denominar adolescentes y jóvenes a todos aquellos sujetos que una determinada sociedad denomina como tales; más allá del debate centrado en lo biológico, sobre si la madurez corporal es suficiente o no, como condición para entrar en el mundo adulto. Esta condición designada como “madurez” es legitimada por un “rito” que hace las veces de frontera oficial entre un grupo de edad y otro, de acuerdo a las culturas determinadas.

Por todo lo arriba expuesto, para Feixa y González (2006) se hace urgente una reconceptualización de la infancia y la juventud en una óptica diacrónica, transcultural y desde una perspectiva de nuestro ámbito geográfico, académico y cultural. Perspectiva que aquí me ocupa con la intención de enfatizar que en este marco de negociación sobre los significados de la etnicidad, las mujeres jóvenes migrantes mazahuas estudiantes de secundaria, a las que me habré de referir en esta investigación, por las características específicas en su condición étnica-migrante, de género y por su edad están sujetas a doble discriminación “como indias y como mujeres aún dentro de su etnia”; incluso triple discriminación pues por su edad juvenil se les obliga a depender económica y moralmente de las redes familiares y de paisanaje. A lo largo de mi trabajo podré ir completando la visibilidad sobre éstas sujetos y otras(os) jóvenes más en su entorno cuyo apremio es la necesidad de reconocimiento a sus derechos cívicos y sexuales que rebase la noción de juventud como una etapa de “moratoria social en el ejercicio de roles adultos en términos de deberes y de derechos” (Urteaga, 2007: 151).

excepción de uno, están dedicados en exclusividad a la sociedad centroeuropea. Feixa y González (2006) se refieren al texto de Gillis, J. R. (1981) *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. New York: Academic Press. Al cuál objetan que pese a la calidad y utilidad del volumen, en su mayoría los textos monográficos están dedicados a la sociedad occidental (en realidad centroeuropea), con incursiones puntuales al Mediterráneo (la Grecia clásica, la Italia fascista) y a los Estados Unidos. Los protagonistas son sobre todo jóvenes estudiantes y urbanos, con informaciones puntuales sobre la clase obrera, las muchachas y el mundo rural. Con lo cual confirman la carencia de estudios sobre esta etapa en colectivos indígenas o cruce con la diversidad étnica.

Ante estas discusiones en torno al concepto de “juventud”, mi interés es subrayar el hecho de que en todas estas teorías, categorizaciones y discursos sobre lo juvenil se cruzan las relaciones de poder y dominación que impone la sociedad adulta, investigadores, educadores, industrias de consumo, etcétera, ante las personas jóvenes, a quienes se atribuyen imaginarios de ser sujetos poco confiables, inestables emocionalmente, irracionales e impulsivos, regidos por sus hormonas e instintos no conformados a la civilización madura y adulta, sujetos de sus pasiones e impulsos sexuales irrefrenables. En mi opinión, es necesario trascender la idea de la adolescencia-juventud como una mera forma de socialización y “moratoria” que justifica su dominación y control bajo una supuesta idea de “educación” fundada en un sentido lineal y determinista del desarrollo individual.

Estoy de acuerdo con Feixa y González (2006) en que se trata, en suma, de proponer una nueva forma de ver la «ciudadanía» en la América Latina del siglo XXI, pero además ya no sólo como un proceso de «incorporación» al estado nación de los sujetos y los grupos históricamente marginados (vistos como un todo culturalmente homogéneo), sino como un proceso de «incorporación» de las diferencias —también las generacionales— a las nuevas identidades democráticas —nacionales y transnacionales— en construcción.

La toma de conciencia incluso por parte de los colectivos indígenas y rurales para comprender esta condición juvenil, implica desvelar una legitimidad identitaria equiparable a la de género, la étnica, o la de clase. Lo que incide en la desconstrucción de los estereotipos, la apertura de espacios formales e informales de participación. Visibilizar a estas y estos actores omitidos, conlleva en mi opinión un necesario aporte a las teorías contemporáneas sobre la juventud, que tienen como núcleo de su interés a las metrópolis y las sociedades urbanas, dejando al margen no sólo al mundo rural e indígena, sino también a espacios geográficos y culturales “híbridos” desde el punto de vista socio-cultural y territorial como intentaré demostrar en los siguientes apartados.

Con base en todo lo anterior, dos hechos son importantes de enfatizar; el primero que todos los debates mencionados han sido en torno a las modalidades de juventud mayoritarias a lo largo de la historia y que siguen siéndolo incluso en buena parte de las sociedades periféricas y dependientes de los países Latinoamericanos como México, por lo que se deja fuera el análisis del ser joven e indígena. El segundo hecho es que ante esta carencia epistémica, diversos estudiosos como José Manuel Valenzuela (1988, 1998), Rosana Reguillo (2001, 2000), José Antonio Pérez Islas y

Urteaga(2004), Maritza Urteaga (2000, 2007), Carles Feixa (1998, 2000, 2006), Maya Lorena Pérez Ruíz (2002, 2003, 2005, 2008), entre otros más, han desarrollado durante las últimas tres décadas nuevas aproximaciones y teoría sustantiva en torno a lo “juvenil indígena y migrante”, para dar voz a estos actores sociales en el marco de sus condiciones locales y regionales. Sus indagaciones explican que los estudios socioculturales habían tendido a ignorar la dimensión generacional. Tanto los estudios sobre las comunidades indígenas, como los centrados en sociedades rurales y urbanas, tendieron a ver a sus sujetos de estudio como indios, campesinos, colonos, hombres, mujeres, burgueses, obreros, pero no como niños y niñas. Y todavía menos como jóvenes. La explicación tradicional a estas omisiones pone énfasis en la inexistencia de las categorías de infancia y juventud en las sociedades latinoamericanas más allá de algunas minorías sociales (clases medias) y territoriales (zonas urbanizadas), debido a que la gran mayoría de personas adscritas a sectores subalternos tienen una temprana incorporación en la vida adulta.

Carles Feixa (Feixa-González, 2006) por ejemplo, analizó en el caso de los distintos grupos de edad en la etnia zapoteca y concluyó que la mayor parte de las culturas indígenas en México, no habían reconocido históricamente una fase del ciclo vital equivalente a la “juventud” de la sociedad occidental. Que el estatus subordinado de las muchachas, la temprana inserción de los muchachos en la actividad económica, la inexistencia de signos de identidad específicos para las personas más jóvenes, (por ejemplo en el vestir), explicaba su “invisibilidad” en las comunidades étnicas. También que en muchas lenguas indígenas, al parecer no tienen un término específico para definir la juventud, dado que el tránsito fundamental es el paso de niño a adulto mediante el trabajo y el “sistema de cargos” y de soltero a “ciudadano”, mediante el “matrimonio” o unión conyugal.

Además, Feixa-González (2006) y Urteaga (2007) denotan la parcialidad por parte de los propios investigadores en la antropología mexicana tradicional para visibilizar la condición juvenil ya que su preocupación principal consistió en describir ritos y atributos que denotaban las formas de ser características de cada pueblo o etnia pero a través de sujetos, varones adultos, discriminando en su narración a niños y mujeres³¹. De este modo, la transición de la infancia a la adultez en el caso de los

³¹ Urteaga (2007:153) retoma una cita excelente de Acevedo (1986) la cual previamente fue citada por Feixa, (1998:105) y que a continuación anoto por la calidad de su aporte. “Hablar de lo indígena ha sido siempre nombrar a los dirigentes, los chamanes, rezanderos o curanderos, artesanos o milperos, mayordomos o macehuales. El indígena de los textos etnológicos casi siempre ha sido un hombre

varones estaba relacionada con la asignación de cargos religiosos y políticos en el interior de la comunidad. Hoy día, el reconocimiento de esta etapa etaria se vincula también en el caso de las nuevas generaciones rurales e indígenas con la experiencia migratoria como un nuevo paso obligado para obtener estatus de adultez en el caso de los varones principalmente a causa de la escasez de tierras y de formas de sobrevivencia por las crisis económicas y macro-estructurales. Por ejemplo, en este sentido Álvaro Bello (2008), describe los procesos y experiencia de la migración en jóvenes indígenas de la comunidad purépecha de Nurio, Michoacán, que migran hacia los Estados Unidos. En el marco de usos y costumbres de esta comunidad los varones no casados son nombrados como *Tumbi*, condición asociada a los cambios corporales externos y al desarrollo de su sexualidad y capacidad de procreación, pero el tránsito hacia la adultez tradicionalmente se veía marcado por el matrimonio que prácticamente les convertía en sujetos comunitarios y poseedores de derechos para participar con voz y voto en asambleas y poder acceder a cargos y responsabilidades. No obstante, ante la escasez de tierras y los conflictos comunitarios la consecución y disfrute del estatus de adultez se está reorientando hacia la migración que según nos refiere el autor, está reubicando el carácter de la tradición en un campo de significaciones más complejas, donde la experiencia de la migración abre la posibilidad de construir nuevas trayectorias vitales entre distintas generaciones. La migración vista como una actividad “adulta” poco a poco va tornándose en una posibilidad de construir trayectorias más cercanas a las ideas hegemónicas de “juventud” porque permite a los jóvenes en su retorno, nuevas posibilidades identitarias que se manifiestan en estilos juveniles como es por ejemplo el “Cholismo” en esta comunidad, les permite también nuevos nichos de consumo o formas de agrupamiento para vivir interacciones con gente distinta y espacios distintos al de su comunidad original a pesar de que su migración se da siempre de manera desventajosa por su falta de preparación que les ubica en los estratos salariales y laborales más bajos en contextos de explotación con alto grado de discriminación y otras formas de violencia. No obstante, la experiencia de la migración ha permitido que estos jóvenes expresen transformaciones y cuestionamiento hacia los esquemas tradicionales de su comunidad original. Ante lo cual Maritza Urteaga (2007:

adulto... Pero hablar de lo indígena ha significado hablar muy poco de los niños indios...; el discurso tampoco ha involucrado a los adolescentes y jóvenes de los grupos étnicos, los que conforman la población del porvenir, lo mismo en términos económicos que culturales. No se ha considerado que también ellos podían tener inquietudes ante la situación de deterioro progresivo y constante de sus esperanzas de superación socioeconómica.”

162) nos dice que: “la imagen cultural juvenil que emerge entre la nueva ruralidad mexicana es la del/a *joven migrante indígena*”.

Por otro lado, para el caso de las mujeres en algunas etnias el único evento de transición importante para adscribirles a una etapa de juventud era el inicio de la menstruación como inauguración de sus capacidades reproductivas³². Tradicionalmente las descripciones del tránsito de una etapa a otra en su ciclo de vida estaba restringido a la descripción de posibilidad de que en una edad muy temprana pudieran pasar de ser mujeres solteras a mujeres casadas o en concubinato y debido a la patrivirilocalidad de sus culturas, pasar a vivir bajo la supervisión de la suegra residiendo en el seno de la familia del compañero en unión. Al respecto, Martínez Casas (2002) narra cómo al momento de su investigación, la adolescencia como categoría social no existe en el ciclo de vida de los otomíes. Tampoco instituciones como el noviazgo, a lo cual aporta el caso de una de sus informantes, mujer otomí que fue la menor de 13 hermanos perdió a su padre cuando tenía siete años y vivió con su madre viuda, sus hermanos mayores, tres cuñadas y varios sobrinos. Ella nació y creció en la ciudad de Guadalajara; sólo asistió durante tres años a la escuela, entre los diez y los trece años de edad, desde pequeña fue vendedora ambulante de papas fritas. A los trece años empezó a verse a escondidas de su familia con el que sería su marido. Él llegó de Guadalajara con sus padres provenientes de Santiago Mexquititlán cuando tenía seis años. Trabajaba tejiendo asientos de tule y mimbre para sillas y se contrataba en las esquinas de zonas residenciales o como artesano mueblero en Tlaquepaque. Unos meses después de que empezaron a verse, Pancho el futuro marido se la llevó a vivir a casa de su madre antes de cumplir los catorce años. Diez meses después el muchacho fue invitado a participar en una peregrinación de los

³² En este tenor, Álvaro Bello (2008:166) nos describe el caso de las mujeres purépehas de la misma Comunidad de Nurio, Michoacán, arriba mencionada, que: “La etapa más dramática del ciclo, sin embargo, se produce en la adolescencia y con la llegada del matrimonio, ambos hitos conectados entre sí. En el caso de las mujeres, el ciclo está marcado por la llegada de la menstruación, que en lengua *purhe* se nombra con la palabra *úristkiri*, que se puede traducir como el momento en que las mujeres comienzan a menstruar. Si bien este hecho biológico abre paso a una nueva etapa en la que se considera a la mujer como preparada para contraer matrimonio, es este hecho, es decir, el matrimonio en sí mismo, el que establecerá un nuevo hito en la vida de las jóvenes. Con la menstruación las mujeres serán consideradas *uatsi* o jovencitas y estarán en situación de ser raptadas (*siupa*). Una *uatsi* robada es conocida como *siupakata*. Este hecho es tan importante en la vida de los purépehas que tiene una palabra específica para los jóvenes que no han logrado robar a una *uatsi*, a ellos se les llama *siupajpestia*, que designa “al que ya no robó” o no pudo robar a una joven. Lo que según pude averiguar constituye una especie de afrenta, sobre todo entre los hombres por eso al casarse, las mujeres recibirán el nombre de *nanas* o *nanásapichu*, en el caso de las recién casadas y *naná keri* en el caso de las mujeres mayores casadas. El matrimonio por lo tanto establecerá un nuevo estatus como adulto; sin embargo, hay un periodo en que las mujeres son declaradas parte de un ámbito juvenil, aunque con nuevas responsabilidades y obligaciones en el seno de su nueva familia así como de la comunidad”.

otomíes a Atotonilco Guanajuato, a instancias de lo cual el celador –otomí encargado del orden y la disciplina en el santuario y durante el viaje, le presionó para hacer la primera comunión y para casarse por la iglesia en un lapso no mayor a tres meses. El día que la chica cumplió quince años y pidió una fiesta, su familia le dijo que ella ya era mujer casada y que los bailes no eran propios de su condición. Si bien las autoridades del registro civil les negaron la capacidad para el matrimonio en virtud de la corta edad de ambos contrayentes, el párroco de la parroquia de Santa María en el Cerro del Cuatro, accedió a casarlos por la iglesia sin cubrir el requisito del matrimonio civil como una ceremonia previa argumentando que era mejor ello que permitirles continuaran viviendo en pecado” por el concubinato. Un mes después del matrimonio, la chica dejó al esposo y se refugió en casa de su madre después de una golpiza que le dio “su casi-esposo”. La familia le ordenaba que regresara con el muchacho y se salió de su casa. Encontró trabajo como empleada doméstica y se salió de su casa donde había pedido perdón para que le permitieran volver a vivir con ellos en el domicilio de la madre (pues no tenía padre). Como no le gustó el servicio doméstico lo dejó y regresó a casa de sus familiares donde los Hermanos mayores le exigieron que volviera con Pancho a lo que ella se negó; no obstante regresó a instancias de su madre que le permitió regresar bajo promesa de que en un futuro pudiera volver con su prometido para casarse por las dos leyes o de lo contrario enfrentar a la familia y a toda la comunidad enterada de tal afrenta. En este sentido, si la chica decide romper con el sistema de imperativos morales corre el riesgo de marginarse del grupo familiar y de la comunidad de paisanos de Guadalajara. El hermano mayor ha asumido el papel de jefe moral de la familia y a pesar de que es su madre quien sostiene al hogar y le da cohesión. Todos los hermanos varones consumen cerveza regularmente y dos de ellos tienen severo problema con el alcohol y ejercen además diversos niveles de violencia doméstica especialmente en las noches durante los fines de semana. Además la hermana de esta chica se juntó por las mismas fechas que ella con otro muchacho y se embarazó a los pocos meses. Al momento de ser publicado este artículo nos narra la autora que ya tenía tres hijos y vivía con el padre de estos en la casa de sus suegros donde era maltratada y despreciada por “ser más india que ellos”; su compañero nació en la ciudad, aunque proviene de padres otomíes, sólo quiere hablar el español. Las nueras tienen la obligación de aprender todo aquello que les exige su suegra. Deben encargarse de los quehaceres domésticos, del cuidado de los niños pequeños y de complacer sexualmente al marido cada vez que se los demande. Según la

investigadora es frecuente que cuenten con poca privacidad y sus relaciones sexuales son presenciadas por el resto de la familia. La suegra les exige además que se hagan cargo de la comida y la limpieza para que aprendan “cómo le gusta al marido que hagan las cosas”. Respecto de ambas hermanas, se ven violentadas además por sus propios hermanos con el pretexto de corregirlas a falta de un padre para que cumplan con el comportamiento esperado en una mujer joven. (Martínez Casas, 2002:26-29)

No obstante lo anterior, hoy día, al igual que los varones de su edad, es posible que estas mujeres tengan posibilidades de gozar de un periodo de tregua o postergación de las responsabilidades adultas ya por la entrada de la tele-secundaria a las zonas rurales, el acceso a las redes de comunicación y la migración para continuar estudios en las ciudades o como mera posibilidad para obtener mejores ingresos y calidad de vida (Barrera Bassols-Oehmichen, 2000; Valladares de la Cruz, 2008; Rosales Mendoza, 2010). Un testimonio sobre las posibilidades de cambio en estos usos y costumbres, lo ofrece Marina Anguiano (2002) quien observó durante varias décadas a comunidades huicholas pertenecientes a Jalisco y Nayarit. Afirma que entre los huicholes de Nayarit, la ceremonia tradicional del matrimonio que estaba llena de enseñanzas sobre los roles diferenciados por género ha ido desapareciendo paulatinamente ya que:

Debido a la educación escolarizada, cada vez más presente en la zona, tanto los niños como las niñas asisten a los planteles de nivel preescolar y primario en la propia sierra, de preferencia a las escuelas-albergues bilingües. En algunas localidades ya hay centros donde se imparte educación secundaria. Un considerable número de jóvenes cursan la preparatoria fuera de sus poblados, en las zonas urbanas o suburbanas, con miras, de ser posible a realizar estudios superiores: la carrera del magisterio, carreras técnicas o universitarias. La situación anterior ha traído como consecuencia que el periodo entre la pubertad y la edad adulta se prolongue de manera considerable surgiendo así la etapa de la juventud antes inexistente. Incluso las jóvenes que cursan estudios universitarios están conscientes de que si estuvieran en su pueblo se les consideraría ya muy grandes para contraer matrimonio y que aun en la ciudad no les sería fácil casarse. (Anguiano, 2002:38-39)

Aportando para nuestras conclusiones en torno a la emergencia la juventud indígena, Urteaga (2007:148) presenta su análisis desde la década de 1950 a la fecha sobre datos empíricos recabados por la investigación etnográfica sobre grupos indígenas mexica. Concluye con base en ello que en algunas etnias: “Sí existe algún

vocablo que signifique a la juventud. Aunque en no todas las lenguas indígenas tengan un término específico para nombrarla”. Algunas sí lo tienen como por ejemplo presentan los estudios de casos revisados en su análisis, de Lourdes Pacheco (1997) y Regina Martínez (2000)³³ o bien para la lengua Náhuatl los términos *In telpochtli*, *in ichpuchtli*, que según Urteaga, fueron reconocidos a partir de que la Revista de Estudios sobre la Juventud del CREA antes de 1988, les tomó como nombre. (Urteaga 2007:150-152). “No obstante, al parecer en otras etnias no existe tal vocablo o designación etaria y en la gran mayoría de etnias en México, No se sabe”. Por lo cual argumenta que hace falta mayor trabajo de campo para lograr recuperar desde el significado y contenidos concretos de estas construcciones sociales entre los propios grupos étnicos y con ello poder confrontar la idea occidental de la juventud como “moratoria social de roles adultos tanto en términos de deberes como de derechos”. Lo que sí es innegable a partir del análisis de esta autora, es el escaso interés por los jóvenes en las etnografías de los pueblos indios, lo cual atribuye al lugar marginal, que éstos guardan en sus culturas. Según Urteaga, a éstas últimas los antropólogos las han observado como sistemas internamente homogéneos o integrados, cuyos miembros comparten patrones, valores y significaciones comunes y delimitando –por la diferencia sus fronteras con otras etnias autónomas con miembros integrados por los sistemas de creencias valores y costumbres--. Concepciones que califica como “cerradas” o parciales debido a su arraigo en la modernidad; que deben ser confrontadas y ampliadas por la descripción y estudio de espacios de inconsistencia interna existentes en las propias etnias. Opina que para superar estas nociones

³³ A partir de ambas investigaciones sobre el caso de las comunidades huicholas en Nayarit y en Jalisco, se observa que entre ellos la etapa de la juventud prácticamente no existía. Porque aún teniendo vocablos diferenciados para designar los diferentes estados en el ciclo de vida de hombres y mujeres, aunque estaba considerada, los individuos en realidad no vivían esta etapa como diferenciada en su ciclo de vida. Sobre todo en el caso de las mujeres debido al acortamiento entre su infancia, que cursaba por el adiestramiento a los roles domésticos y la agricultura al tránsito casi inmediato en la asunción de roles de adultos con las responsabilidades de la unión conyugal. “El paso de nonutzi (niño) a uki (mayor) era a través del matrimonio y éste se realizaba a edades muy tempranas – las niñas podían ser prometidas en matrimonio desde muy pequeñas (6 a 8 años) y por tanto ser “apartadas” del grupo. Y los varones solían casarse antes o después de los 15 adquiriendo, con ello, “los compromisos comunitarios de todos los mayores”. Años más tarde, Regina Martínez y Angélica Rojas, dan cuenta de la existencia de otros términos que los huicholes de la Comunidad de San Miguel Huaixtita (Jalisco) tienen para nombrar a sus jóvenes de aproximadamente 15 años: *temaik** (joven hombre) o *+imaria* (joven mujer), quienes permanecen en esta categoría hasta que se casan, independientemente de la edad. Y si bien, como observan las investigadoras citadas, “esta clasificación permitía inferir que dentro de la sociedad huichola existe la etapa social de la juventud”, la realidad es que los jóvenes acostumbra(ban) casarse (vivir juntos) a temprana edad, entre los 15 y 16 años, lo que significa que casi nunca llegaban a ser *temaik+* o *+imaria*, por lo menos hasta 1995, año en que comenzó a funcionar la secundaria Tatutsi Maxakwaxi. Institución cuya presencia “ha postergado las relaciones matrimoniales, alargando la estancia de los individuos en la etapa de la juventud y obligándolos a resignificarla”. (Urteaga 2007:150-151)

cerradas es necesario reconocer, de las propias etnias como culturas, aquellos lugares sociales de la diferencia de acuerdo a factores como son la clase, la edad, el género, la preferencia sexual, las relaciones de poder, subalternidad y dominio entre sus propios miembros.

De esta forma, si bien desde la segunda mitad de la década de 1980, con la emergencia de las juventudes urbano-populares y el auge de estudios provocados por el Año Internacional de la Juventud (1985), estas graves omisiones sociohistóricas y precariedades teóricas comienzan progresivamente a resolverse; no obstante siguen pendientes de mayor indagación sistemática, actores sociales invisibilizados (como las juventudes rurales e indígenas, que aquí nos ocupan), quienes producto de los procesos acelerados de modernización e “hibridación cultural” han comenzado a emerger a partir de la década de los 90.

2.3. Cambios en la socialización y estrategias de resistencia de los jóvenes migrantes indígenas ante sus familias.

Maya Lorena Pérez Ruíz (2008) afirma que:

[..] sin que haya consenso en torno a una definición de lo que significa ser joven, y menos aún entre los indígenas, lo cierto es que la mayoría de los estudios hacen referencia a un sector de población importante para las sociedades contemporáneas (cuya edad fluctúa entre 12 y los 29 años aproximadamente), que no puede dejarse de lado, por su número, el impacto que en ellos tienen las transformaciones económicas, culturales, comunicacionales e informáticas asociadas a los procesos de desarrollo y globalización, así como por sus demandas y formas de participación, movilización y acción social. (Pérez Ruíz, 2008:11).

En este sentido, no se puede analizar la noción y estilos de lo juvenil, como nuevas adscripciones juveniles o identidades sociales, sin contextualizar su condición en el marco estructural y socio-cultural particular, sin duda hoy día influido por lo global. Porque no existe una sola forma de “ser joven”, sino una multiplicidad de estilos y formas de lo juvenil que se expresan y se viven en diversidad.

Los estudios más recientes sobre lo joven indígena (Urteaga, 2007; Pérez Ruíz, 2008) expresan que la noción de juventud se mantiene en conflicto y transita por nuevos significados ya que antes era reconocida como un estadio de madurez biológica previo a las responsabilidades adultas del matrimonio y del sustento económico familiar. Mientras que hoy día se encuentra en tensión por los cambios en las expectativas de las y los jóvenes indígenas que ante las industrias culturales y la

globalización, experimentan nuevos deseos y proyectos que pueden estar alejados del sentido comunitario y de herencia cultural que en ellos encomienda su grupo étnico de origen. Hoy día, los jóvenes indígenas se ubican “en el vértice entre la continuidad de la tradición, el cambio radical e incluso la invención de nuevas tradiciones” (Pérez Ruíz, 2008:10).

Como mencioné arriba, la migración es un factor importante en los cambios sobre la noción de “juventud” entre los colectivos indígenas y, más precisamente, es un detonante en la constitución de estilos juveniles en las propias comunidades rurales y en las ciudades, como es el caso de la Ciudad de México. Al parecer, la intensificación de los flujos de migrantes de zonas indígenas es causada por diversos factores. El principal ha sido el deterioro en las bases materiales de arraigo en las comunidades de origen de los migrantes debido a la ineficacia del reparto agrario y la falta de tierra por el aumento demográfico que han puesto en crisis los patrones de la herencia de la tierra. Sumado a lo anterior, la escasez de tierras de buena calidad por el deterioro ecológico acelerado de regiones enteras y la falta de interés de los gobiernos por apoyar al campo (Arizpe, 1980).³⁴ Fenómenos que han venido afectando a los indígenas y campesinos, sobre todo a los más jóvenes –principalmente a los varones, aunque no exclusivamente – Quienes al ver con incertidumbre su futuro en el área

³⁴ Como un ejemplo, el clásico libro de Lourdes Arizpe (1980) a través del análisis del caso de las “Marías” en la ciudad de México nos aporta elementos para ubicar dos dimensiones importantes en el proceso de migración interna mazahua. Primeramente ofrece una minuciosa descripción en el marco tanto de lo estructural como de lo individual sobre los factores de expulsión y de atracción, que han movilizadado la migración de estos grupos poblacionales. En segundo lugar, nos describe la existencia de dos modelos diferentes que coexisten en la migración: el indígena y el mestizo. Esto último me parece relevante en el análisis de los procesos e ideologías que involucran las relaciones interétnicas en la Ciudad de México. Para la autora el fenómeno de “las Marías” tiene su origen en la migración de familias indígenas a la ciudad de México, producida por cambios en condiciones demográficas y económicas del campo y en el desarrollo industrial centralizado en esta ciudad. La migración no puede atribuirse a un solo factor, sino a un sistema de combinación de varios factores que han provocado una reacción en cadena. A saber: deterioro de las condiciones económicas de los campesinos indígenas, al mismo tiempo que la ciudad de México ofrecía altas ganancias y movilidad social ascendente. La interacción de factores individuales y estructurales indica que la migración rural urbana no puede atribuirse mecánicamente a los bajos ingresos en el campo. Máxime que se presenta no sólo entre los campesinos y jornaleros pobres, sino también en la burguesía rural. Ambos patrones de migrantes son distintos. De la burguesía rural emigran los hombres jóvenes, quienes provistos de una educación primaria, secundaria y a veces hasta bachillerato, salen a buscar empleos para ascender en la escala socioeconómica, se sienten con la confianza suficiente de entrar en competencia por ocupaciones que ofrezcan un mayor estatus en la ciudad. En contraste, el campesino indígena, marginado económica y socialmente en su propio pueblo, se repliega en su cultura tradicional y no busca integrarse, no tiene interés en educarse ni en adiestrarse técnicamente puesto que ello no le ha traído nunca ningún beneficio en su comunidad. Su deseo ha sido más bien permanecer tranquilo en su sociedad indígena. Al verse forzado por necesidad económica a salir a la ciudad, busca sólo obtener las mayores ganancias en el menor tiempo posible, para regresar a su pueblo. O en el caso de los migrantes pendulares, ir y venir apoyados en las redes de parientes y paisanaje en continuidad a sus tradiciones como comunidad extendida ahora en la ciudad.

rural, han tendido a migrar hacia los centros urbanos y hacia EUA como destino. Las zonas o regiones indígenas de mayor expulsión de sus jóvenes son aquellas en las que persisten condiciones de mayor exclusión de los índices de bienestar social, entre los que están el acceso a la educación y al empleo.

Otro factor no menos importante es la rigidez en las estructuras de prestigio y estatus que las sociedades adultas en las comunidades de origen imponen a estos jóvenes quienes ven limitadas sus participaciones y reconocimiento en tanto no asuman los roles de la vida adulta a través del sistema de cargos y las responsabilidades del matrimonio por lo que la experiencia de la migración ha venido a ser una nueva estrategia que les ofrece, no sin peligro y riesgos, un acceso a mejor calidad de vida e ingresos económicos a la vez que puede ofrecerles un reconocimiento frente a la propia comunidad, en otras como en el caso de las mujeres, tensiones, estigma y discriminación pues la migración es un fenómeno impregnado por los códigos del género, tiene dos caras. De manera que los motivos por los que migran hombres y mujeres así como las formas y lugares de destino expresan diferencias por sexo. (Rosales Mendoza, 2010)

Según los datos del INEGI-Inmujeres (2010) es mayor el número de mujeres que migra internamente en el país, mientras que los migrantes externos son mayoritariamente varones. Además, en tanto que la migración es un acontecimiento que arrastra fuertes implicaciones en la organización de los grupos domésticos, sus integrantes deben realizar una serie de adecuaciones ante la situación de la presencia /ausencia de uno o varios de sus miembros. Aunque la migración no es producto de una decisión individual “[...], sino una estrategia de división de labores dentro de la unidad familiar” (Arizpe,1980:87) Los grupos domésticos no son homogéneos ya que los miembros que les integran tienen intereses diversos y no poseen el mismo nivel de poder y autoridad en su seno, de manera que la autoridad y los constreñimientos que subordinan a las mujeres respecto de los hombres, así como las contenciones y resistencias marcan jerarquías y modelan las decisiones familiares en lo que respecta a la migración. También implica en su dinámica la adopción de cambios o nuevas formas de adaptación en los lugares de destino que permiten espacios relativos de autonomía y acceso a mayores recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos para las mujeres y sus familias. Las decisiones que se adoptan para emigrar así como la selectividad de los migrantes, por tanto, pueden ser entendidas también como el resultado de procesos de dominación y negociación al interior de los grupos

domésticos. Pueden generar el conflicto cuando ponen en tensión las normas, creencias y representaciones colectivas de lo que socialmente se considera el comportamiento, las prácticas y los papeles más adecuados y normales de hombres y mujeres. La dimensión de género se constituye así en una estrategia analítica que permite descubrir la relación entre los atributos y las funciones que social e históricamente son asignados a los hombres y a las mujeres en los ámbitos de la producción y de la reproducción cultural.

A las mujeres indígenas que migran, su éxodo hacia las urbes les enfrenta paradójicamente a la apropiación de nuevos espacios y territorios en un medio menos acotado por las prescripciones culturales y de comportamiento vigentes en sus familias y comunidades de origen. (Rosales, 2010) Pero también en donde necesitan fortalecer sus vínculos familiares y comunitarios para poder sobrevivir en condiciones de pobreza y marginación, ante un ámbito rico en diversidad y ofertas culturales, aunque simultáneamente agresivo; altamente competitivo en condiciones de desventaja y con un amplio margen para la delincuencia, la violencia, el racismo y la discriminación y por tanto, para la confrontación en las relaciones interétnicas que en él se suscitan. (Pérez Ruíz, 2002a)

Tal situación es aún más grave entre las jóvenes indígenas que deben afrontar las presiones de sus propios grupos familiares y comunitarios que generalmente ven con desconfianza su deseo de emigrar y su partida. Por otra parte, al llegar solas a las ciudades, son valoradas negativamente por los hombres de su comunidad o de otras comunidades, al no tener a su lado las estructuras familiares y comunitarias que las respalden y protejan de este modo muchas veces son tratadas sin ningún compromiso afectivo y hasta abandonadas cuando resultan embarazadas, otras enfrentan relaciones de violencia familiar (Rosales, 2009). El único medio exitoso para enfrentar estas desventajas ha sido formar redes de mujeres en distintos espacios donde confluyen con otras mujeres indígenas inmigrantes de su misma comunidad o de otras, donde encuentran formas de apoyo para lograr un desarrollo personal y social. (Martínez Casas, 2002; Rosales, 2009).

Por otra parte también la escuela ha sido un factor que motiva los procesos de migración. Aguilar y Molinari (2003) nos dicen:

Otra dinámica que la escuela ha introducido en las comunidades indias es la de la forzada migración, de alguna manera por el éxito escolar, lo que significa que la escuela también ha sido una institución que ha enseñado el desarraigo, ya que los niños de las rancharías tienen que irse a vivir durante toda la semana a la cabecera municipal, en los albergues escolares, para poder cursar la educación básica, pero al

terminarla tienen que salir del municipio y dirigirse a la escuela de la región que cuenta con secundaria para poder proseguir con su instrucción. Lo mismo sucede cuando llega el momento de los estudios superiores y claro, la escuela cada vez estará más lejos del hogar, por ello los jóvenes indígenas que han podido concluir con su preparación escolar, por lo general ya no regresarán a su pueblo, por ello los padres de familia y su comunidad saben bien que dar a un hijo una educación que comprenda más allá de la instrucción básica es también una de las formas más ciertas de perderlo (Aguilar y Molinari, 2003:19).

Al respecto en el caso de los jóvenes migrantes que retornan a sus comunidades ya sea con mayores estudios o con mayores recursos económicos, presentan también tensiones en su identificación plena con la comunidad por los elementos culturales incorporados ajenos a éstas. Así como por la falta de identificación o la mirada de desconfianza que pueden brindar hacia ellos los jóvenes indígenas que no han migrado y han permanecido en sus comunidades originales (Bello, 2008; Rosales Mendoza, 2009).

Además, la incorporación de nuevos elementos culturales en las propias comunidades rurales también crea mayor tensión entre las generaciones indígenas adultas y los jóvenes, en virtud de la desobediencia o resistencia que estos últimos pueden oponer con su creatividad para la permanencia y reproducción de sus ritos, tradiciones y costumbres. En este sentido, Pérez Ruíz (2008) señala:

Otro aspecto que cruza una buena parte de los trabajos reunidos en este libro es la asociación del sector joven indígena con ciertas actitudes y comportamientos que para los adultos significan problemas: una queja es la desobediencia, otra es la creciente afición de varios jóvenes al alcohol y recientemente a las drogas, y otras más, su tendencia al agrupamiento en "bandas" juveniles, algunas de ellas dedicadas a delinquir. Además de ello es constante la queja por la poca participación en la vida familiar, productiva y comunitaria y quizá la más extendida y más sentida sea su pérdida o su alejamiento de las tradiciones, lo que puede incluir descalificación por parte de otros jóvenes, de los familiares y de los jefes o autoridades mayores. Todo lo cual pone en peligro de muchas maneras la continuidad cultural del grupo. (Pérez Ruíz, 2008: 25)

Diversos autores (Urteaga, 2007; Fischer, 2008; Terrazas Merino, 2008; Romer 2008, Pérez Maya, 2008b y 2008c; Valladares de la Cruz, 2008) dan cuenta de cambios generacionales en las comunidades indígenas y rurales, algunos atribuibles a la migración mientras que otros han sido producto de la propia urbanización en las zonas rurales como describe Camarena-Ocampo (2003:81-96).³⁵ La tercera y última

³⁵ Este autor presenta el cambio en los símbolos de la identidad en tres generaciones de los habitantes de Santa Ana del Valle, Oaxaca, donde la primera generación de los abuelos representada por los ancianos de la familia ubicados generacionalmente entre los años 1900-1920 tuvieron como núcleo duro de su identidad étnica el ser "tejedores" y plasmar a través de esta actividad exclusiva de los varones un sistema de prestigio vinculado a la religiosidad inscrita en sus tejidos para reproducir sus mitos y leyendas. Estos también utilizados como modos de subsistencia familiar y comunitaria que les distinguían y daban prestigio incluso ante otras comunidades étnicas de la región. Posteriormente, la generación de los padres (ubicada en la década de los 40) acusa un abandono del sentido mágico-religioso de los tejidos artesanales de la generación pasada para adscribirse como "artesanos". Éstos, sin dejar de ser zapotecos se convirtieron en

generación reportada por el autor, nace a partir de los años 60 y refiere al momento del estudio a jóvenes que fluctúan entre 15 y 30 años de edad, quienes dejan de ser artesanos, aprendieron en su infancia el oficio pero ya no les gusta, prefieren “vivir de otras cosas”, sus aspiraciones son estudiar y llegar a ser doctoras, enfermeras, secretarias o maestras, los varones también prefieren estudiar y ser profesionistas o cuando el dinero no les alcanzó para estudiar contratarse como albañiles, mozos, choferes que les parece más redituable que la artesanía. Aunque sus concepciones siguen ligadas a las viejas creencias de sus ancestros, para ellos ha cambiado el significado del tequio, del tejido y la artesanía, de la comunidad y los dioses ligados a la naturaleza han cambiado. También el sentido de las fiestas pues antes eran para solicitarle a la Virgen de Santa Ana que les enseñara el oficio del tejido y ahora simplemente se le pide poder encontrar trabajo. Prefieren mirar al futuro en donde puedan lograr cierto confort de lo que es la vida “moderna”:

La perspectiva acerca de la artesanía cambia entre estos jóvenes, pero de igual modo se comienza a perder esa cohesión dada en términos del respeto a la tradición representada por los viejos. Los jóvenes no respetan a los mayores del pueblo, los tratan como si fueran “inútiles y de repente los bromean, antes los saludábamos con mucho respeto”. Inclusive no les gusta hacer el tequio, son individualistas. Esto ha ocasionado conflictos con los mayores quienes se quejan de ellos y dicen: “ser santero es contribuir y colaborar con tequio a la comunidad y tener respeto a nuestros mayores y autoridad que los jóvenes no lo hacen.”... Este cambio se debe en parte a su relación con el mundo exterior, Aurora Bautista nos dice: “el dilema que enfrenta la comunidad se debe a: “las mujeres que salen del pueblo y que regresan ya no les gusta hacer nada, les gusta comprar sólo lo hecho. Bueno, a mí me parece muy bien que salgan, pero que no deserten, que hagan las cosas, que no se pierda la costumbre tan fácil. Hay que seguir haciendo las cosas que nos enseñaron nuestros padres y abuelos, no olvidar (Camarena, 1996:93-94).

En este mismo sentido, Bello (2008:161-179) documenta la construcción de “lo cholo” producto de los procesos de la migración juvenil en una comunidad purépecha de Nurio, Michoacán; arriba mencionada (infra.74-75). Esta forma de adscripción juvenil, nos dice el autor, puede ser un proceso específico mediante el cual los jóvenes se insertan en nuevos nichos identitarios para confrontar las identidades que

migrantes hacia la Ciudad de México y E.U.A. Retornaron a su comunidad con la experiencia de vivir y trabajar fuera de la región, lo cual les propició aspiraciones para retomar el tejer con la noción de “negocio” más que de herencia o legado de sus ancestros. Esta visión les permitió innovar no sólo en los procesos de elaboración de los gabanes y textiles cambiando los motivos para hacerlos más comerciales y procediendo a su comercialización, factores por lo cual se expresó conflicto con sus padres. Además de los cambios en las relaciones familiares y en los códigos de género de su régimen local, pues en ausencia de los hombres que migraron, las mujeres empezaron a tejer además de sus faenas domésticas habituales para la subsistencia. Ante las comunidades mayoritariamente femeninas en ausencia de los hombres las mujeres, ubicadas como Jefas de familia, se ocuparon de ganar ingresos tejiendo o colocándose al regreso de los hombres en las nuevas fábricas de artesanías y logrando reconocimiento como tejedoras mientras ellos comercializaban las prendas en vías de obtener más ganancias.

tradicionalmente han tenido en el sentido etareo. Es una forma de visibilizar y evidenciar una condición que es percibida por la comunidad como algo que viene de fuera pero que a su vez no les es totalmente ajena. Es procesado como una diferencia, como una forma de subvertir los símbolos de adscripción comunitaria, pero es a la vez una forma que al ser asumida por los jóvenes se moldea y adquiere los matices específicos de su vivencia local. “Lo cholo” es criminalizado por los mayores y asociado junto con la migración con violencia y droga.

En este sentido, ya sea que lo juvenil se vea como resultado de un proceso de construcción social o simbólica, una forma de identificación que define formas de organización, interacciones o estrategias sociales, o bien como agrupamientos o adscripciones grupales, o como comunidades emocionales. Más que formas de adscripción, normativas o funcionales, lo juvenil se presenta como una gran diversidad y complejidad, lo que vuelve imposible articular un solo campo de representaciones, porque “el sentido de lo juvenil siempre se está haciendo, armándose en un *continuum* simbólico que desvanece fronteras, márgenes y límites. (Reguillo citada por Bello, 2008:163).

2.4. Visibilizar a los invisibles. Primer paso en la construcción de una ciudadanía cívica y sexual para los jóvenes migrantes indígenas.

Mi primer gran desafío al llegar a la escuela secundaria, fue visibilizar a la población indígena. Me interesaba analizar la especificidad de sus interacciones amorosas, de cortejo, de preferencia sexual, así como la reestructuración de sus identidades étnicas y de género en el marco de los discursos, los tiempos y espacios de la vida cotidiana en la escuela. La primera dificultad que encontré fue que la población del plantel negaba la existencia de estos estudiantes en la matrícula escolar del plantel. De igual forma se negó la existencia de prácticas de racismo y exclusión entre la población del plantel. Paulatinamente en mi contacto cotidiano con la comunidad escolar fui observando las dificultades y polémicas que conllevan los temas de la etnicidad, la migración, la sexualidad, la juventud y el género en el marco de las relaciones interétnicas de este centro escolar secundario en el contexto del barrio de la Merced, como intentaré bosquejar a continuación.

Mi acceso a la escuela secundaria lo logré gracias a la recomendación de uno de los profesores, quien me dio informes sobre la asistencia en uno de sus grupos de segundo grado, de un estudiante migrante indígena hablante de náhuatl, recién llegado de la Sierra de Puebla y de otros migrantes indígenas entre el alumnado en general. Una vez que establecí contacto con las autoridades del plantel, contrariamente a este dato, lo primero que me dijo el Subdirector en turno fue: “...Si quiere usted puede venir aquí a hacer su trabajo de investigación; pero le advierto que aquí no va a encontrar ese tipo de alumnos que usted quiere localizar. Porque aquí no asisten ese tipo de alumnos...” (ODC-17-03-2009)

Algunos maestros con los que tuve mis primeras conversaciones al respecto me proporcionaron la misma opinión que el subdirector. Al parecer esta negación forma parte sutil del racismo y la discriminación hacia estos jóvenes, que priva en la interacción de los actores sociales en este plantel. Posteriormente tuve ocasión de preguntar a las secretarías que fungen como apoyo administrativo en la Dirección y Subdirección del plantel, quienes mostraron una mayor sensibilidad para orientarme respecto de mi búsqueda. Así, inicialmente me fueron señalando de entre sus listados de grupos a los alumnos que ellas y la comunidad escolar identificaban como migrantes indígenas ya sea a partir de los apellidos de origen náhuatl, o bien de la vestimenta y lengua que hablan sus padres o tutores que asisten al momento de inscribirlos o en las juntas convocadas para “padres de familia”. Donde a pesar el uso del masculino genérico quienes asisten en su mayoría son mujeres: madres, hermanas, tías, abuelas. De cualquier forma, los señalamientos de distintos informantes venían acompañados con comentarios y descripciones negativas sobre los migrantes indígenas como por ejemplo:

Son muy desconfiados, casi no hablan. O luego también como no entienden la lengua,... no ponen los datos completos en los formatos de inscripción. Por eso sus expedientes no están completos..... Vienen con sus vestidos tradicionales... pero también otros vienen muy “sucitos” a la escuela... Así... Como llegan del pueblo y se quedan a veces en la calle o con otros familiares también muy pobres.... Les falta el agua, luego vienen sin bañarse y apestan.... Los otros niños les hacen el feo porque apestan.....La mayoría empieza. Pero luego, luego, se van porque faltan mucho a la escuela por trabajar, por ayudar a sus padres....¡No!... vienen después y reprueban y se van....Los padres no los mandan porque prefieren ponerlos a trabajar para que les ayuden (ODC050909).

De igual forma, una de las dos orientadoras educativas del Centro escolar me fue indicando algunos posibles informantes por sus apellidos. Ello a partir de las listas de grupo porque en realidad sólo conocía de cerca a los alumnos que tenían muchos reportes por “mala conducta” o algún otro problema más delicado reportado en las

Juntas de Evaluación por los prefectos, los docentes o autoridades. Pero no había trato cercano o más personal con el alumnado sino ocasionalmente por lo que no podrían darme referencia en concreto de quiénes eran cada uno de los “posibles estudiantes migrantes indígenas”. Respecto de los prefectos ante mi pregunta, tan sólo una de los cuatro en total a cargo de los grupos que integran el plantel, me dio detalles de sus grupos y de los alumnos³⁶ migrantes que han pasado por la escuela durante generaciones. Así tuve noticia sobre aquellos que reconocía la propia comunidad escolar adulta como migrantes indígenas con una connotada asociación entre las representaciones sobre la migración de estas personas indígenas, estigmatizada con calificativos de flojera, pobreza y suciedad. Además, tajantemente todos me hicieron notar que era muy difícil tener una contabilidad de este tipo de población y de su asistencia escolar porque faltaban mucho los estudiantes en general y mayormente los migrantes indígenas. De hecho pude darme cuenta a lo largo de mis observaciones durante todo el trabajo de campo de que en efecto, la mayoría del estudiantado son hijos de comerciantes de la zona y tenían gran ausentismo cada vez que llegaba alguna fecha de venta por temporada y no había manera de retener al estudiantado quien marcaba un alto índice de reprobación y deserción escolar por ausentismo entre otras causas.

Por su parte quien fuera el subdirector en turno a mi llegada, también me dio su opinión, que no distaba mucho de estas primeras opiniones. Me expresó con detalle que los malestares y dificultades que padecen los migrantes en la Ciudad de México según él es “por su gusto”, pues “se mantienen en la pobreza por su flojera y porque les gusta vivir así... en lugar de trabajar”:

Yo siempre estude y trabajé al mismo tiempo a pesar de los desvelos. Si uno trabaja puede salir adelante, eso pasó conmigo, yo tuve que estudiar y trabajar todo el tiempo y así pude salir adelante. Esta gente que viene y está aquí y así se queda....lo que necesita es ponerse a trabajar para que puedan salir adelante,..... Si no logran salir adelante es porque les gusta ser flojos y sucios (ODC070909).

Este tipo de creencias en torno a los migrantes indígenas prevalece en la población en general pero se denota con mayor fuerza como parte del aprendizaje intergeneracional de aquellas personas que como este subdirector, hijo de migrantes quienes en su lucha por sobrevivir en condiciones adversas en la ciudad de México desde las primeras décadas del siglo pasado, una vez establecidos y como producto

³⁶ En esta tesis cuando me refiera a los alumnos, aclaro que mi mirada es incluyente de varones y mujeres aunque no lo marcaré reiteradamente para dar mejor legibilidad a mi redacción.

del mestizaje, habiendo logrado un mejor nivel socioeconómico y redes de parentesco o recursos de apoyo social estables, se mimetizan olvidando o negando su origen, por lo que muestran un menosprecio y creen tener más valor frente a aquellos que muestran rasgos de etnicidad.

(Testimonio del subdirector en turno): Yo no tengo mamá, me crié con mi tía-abuela, pero le decía yo mamá... Para mí fue mi mamá y papá... Pero llegué aquí de Tlaxcala muy chamaco, y mis tíos, que fueron.... Bueno un tío que fue el que nos apoyó económicamente..., porque no tuve papá, mi papá nos abandonó también era comerciante aquí en la Merced. Mi tío empezó aquí precisamente por esta zona. Llegó con muy poco, pero empezó a trabajar y luego como comerciante prosperó. Se hizo introductor de productos hasta que pudo poner un local y ahí, con trabajo nos fue sacando adelante.... ¡El trabajo es la clave!.... ¡Así me educó mi madre!.... (ODC070909).

En la comunidad escolar, adultos y jóvenes ante mi pregunta sobre si existían migrantes indígenas en la matrícula del alumnado, por lo general mostraban en principio negación, luego procedían a señalar a uno que otro dentro de la comunidad como migrante excluyéndose ellos mismos tajantemente de tal condición; aunque en algunos casos posteriormente ya avanzada en mi investigación y una vez que me tuvieron mayor confianza, fueron informándome sobre profesores, prefectos, la conserje por ejemplo, el propio Director dentro de la comunidad, todos ellos migrantes de los estados de la República, por lo general de Veracruz, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Guerrero principalmente, quienes recurrían a ocultar su origen para no ser tratados mal por los otros en la ciudad de México. Así, obtuve testimonios como el siguiente:

(Profesor de música, migrante indígena): Yo he encontrado aquí alumnos que vienen con sus papás de distintos Estados. He tenido hasta otomíes, nahuas,...de todo. Pero no lo mencionan mucho. Porque pues es uno así. Yo por ejemplo, cuando llegué.....Porque yo soy de la Costa chica..... Cuando llegué, pues me di cuenta que la gente no te trataba bien si decías que eras de fuera. Te miraban mal, desconfiaban.... Entonces, pues ya no lo mencioné y poco a poco pues ni era necesario. Además como todos venimos de distintos lados de la República si no por los padres, por los abuelos. Y ya somos tantos...Pues ya incluso nos parecemos en los rasgos físicos los que son de aquí o vienen de otro lado. ¡Pues quien va a saber de dónde vienes! Entonces, pues que Yo empecé a decir que era de aquí y así ha sid (E2PM4_040310).

Las primeras generaciones de migrantes fueron restringiendo y minimizando las marcas de adscripción étnica como una forma de resistencia y defensa ante el racismo con el que tuvieron que lidiar y fueron los propios padres, quienes entre otros, han obligado a las siguientes generaciones a abandonar la lengua en pos de integrarlos a la nueva cultura urbana. Han inculcado en sus hijos y nietos, el desprecio hacia “el indio” y la vergüenza sobre su origen indígena por lo que es necesario ocultar cualquier

marca de etnicidad, principalmente el uso de la lengua, como parte vital para sobrevivir en la ciudad.

(Profesor de música, migrante indígena): [...] Pero aquí tenemos muchos profesores de fuera, no lo mencionamos, pero venimos muchos de fuera... Yo.... mi madre... ella era,... este, era de Ometepepec, rumbo a Puerto Escondido. Pero ella,... este, aprendió el amusgo que es una lengua, pues de la Mixteca guerrerense. Y este.... No, pues empezamos a hablar. Mi mamá nos hablaba. Pero mi papá se enojaba mucho: - "¿Por qué les enseñan a mis hijos? ¡No, no son indios!"-, decía: -"¿Por qué?... Y es que en aquel entonces era como que se le veía a uno y le trataban mal,... ¡Como indio! Le regañaba a mi mamá: "Son de aquí de la ciudad" decía... (Se ríe el entrevistado nerviosamente) Así decía mi padre... Pero yo me acuerdo que en el desayuno, en la comida nos hablaba, según nosotros también. Pero nomás veíamos a mi papá y ya dejábamos de hablarlo. Ya no. Yo todavía, si voy entiendo algo con mis primos. Y siguen viviendo ahí, que nunca salieron... Si entiendo el idioma, pero ya hablarlo no puedo. Hay, hay palabras con, consonancias muy especiales. ¡Ya no puedo!... Pero a mí sí me gusta mucho.... Yo si voy, pues me voy por allá... ¡Por unos meses sí! (E2PM4_040310).

Otra descripción sobre la forma en que la comunidad experimenta la estancia de alumnos migrantes indígenas me la proporcionó la Profesora del laboratorio de Biología:

Sí, aquí hemos tenido jóvenes que vienen de comunidades indígenas.... Cuando llegan son muy callados, muy tímidos. Si no hablan la lengua bien, pues mejor se quedan callados porque se burlan de ellos y sus compañeros les hacen de cosas... Son muy buenos estos jóvenes cuando llegan... pero nada más aprenden y luego son peores que los otros, se vuelven más canijos y latosos que los que les hacían cosas... Luego ya no sabe uno como controlarlos (ODC-120510).

Al respecto, también me brindó una descripción detallada la profesora del Taller de mecanografía, quien trabajó previamente en una secundaria oficial en la Colonia Federal. A la fecha cuenta con 27 años de servicio, seis de haber llegado a la secundaria objeto de este caso. Pidió su cambio por la cercanía a su domicilio pero al llegar a este nuevo centro escolar no le agradó el clima de violencia y "lo pesado" que es el trato con los muchachos, pues dice: "exigen sus derechos como adultos ante el profesorado". A la vez presentan carencias económicas y afectivas además de que en el barrio que circunda a la escuela, viven en un clima de violencia que al principio espantaba a esta profesora y no le permitía entender las características de sus nuevos alumnos pues se sentía ajena a este contexto a pesar de que su casa está ubicada en una unidad habitacional en el barrio de "La candelaria".

Presento a continuación un fragmento de la primera entrevista que tuve con ella:

Profesora Taller de Mecanografía (PM): Pues yo creo que por el rumbo en que viven y por todo lo que les toca vivir, ellos viven experiencias bien pesadas que yo al principio hasta los odiaba... ¡La verdad!. La primera semana lloré y luego después no los soportaba. Decía yo; ¡Ay! mugrosos, feos, groseros, vulgares... y así ¿No?...

Entonces decía yo, qué me pasa dios mío, ¿Por qué me tocó aquí? Bueno, me iba lamentando.... Y por ejemplo esa niña,...hmm... ésta, ¿se llama... es.... qué?... ¡Ah!... "M" (refiriéndose de una joven mujer migrante mazahua, desertora del tercer grado de secundaria durante el ciclo previo a mi ingreso al campo)... es la hermana de "A" (Alumna migrante mazahua de catorce años, inscrita en segundo grado).... "A", si la ubica ¿no?

Entrevistadora (E): ¡Ah sí! ¡ Sí, cómo no!

(PM): Yo como que dije: ¡Esas niñas de dónde salieron!... ¿O qué no? sin ponerse a pensar muchas cosas. ¡Porque yo no había tenido alumnos de esa índole, jamás! ¡Allá no ve uno ese tipo de niños! (Taller E2b/100210)

Autores como Beriain (1996), señalan que cuando hacemos frente a la realidad "del extranjero", más allá de las fronteras de nuestro mundo, hacemos frente a la necesidad de efectuar una clasificación del desconocido. El extranjero en esta situación, cuestiona nuestra propia seguridad o mejor, la seguridad de nuestra clasificación provocando ansiedad.

De esta forma, las identidades sociales³⁷ que construyen los grupos étnicos, en este caso la profesora por ejemplo quien se reconoce como "mestiza", suponen el fortalecimiento de la unidad sociocultural ante el/los otro(s).

Esta profesora, a partir de su experiencia previa del mundo escolar en el otro plantel secundario, construyó como formas naturales modos de clasificación instituidos; supone que contaba con "otra clase de alumnado". Una población estudiantil que mayoritariamente se adscribe y es reconocida por ella como "mestiza", asociada con mayores recursos económicos y con otro tipo de tradiciones culturales respecto de esta escuela que está junto a la Merced. El imaginario al que apela la profesora de esta comunidad escolar previa con la cual se ha identificado ella misma, le permite creer que se mantiene como "pura" frente a la "impureza" de lo extranjero a través de proyectar ciertos límites que bien pueden ser, territoriales, morales, organizativos como se denota en su narración a continuación:

Entrevistadora (E): ¿Y cómo se desempeñaba ella en las clases? –Refiriéndome "M" a la chica migrante mazahua desertora del tercer grado, hermana de mi informante "A".

Profesora Taller de Mecanografía (PM): Pues ella se desempeñaba muy tímida en un principio y por ejemplo no sé si sus medios económicos son de veras muy reducidos o la tecnología de donde ella vive. Porque decía...No podía ni siquiera agarrar la máquina de escribir, acomodar los dedos...Lo que los demás si hacían porque usan la computadora... Y ella,... Es más, prendían la máquina y luego, luego empezaban a trabajar,Ella no, ¡Ella no!,... ¡Le costó mucho trabajo poder adaptarse!... es

³⁷ Las identidades sociales son una construcción social que se realiza en el interior de marcos sociales e históricos que contextualizan la posición de los actores y que por lo mismo orientan sus representaciones y acciones. Dependen de factores objetivos y subjetivos; expresan el resultado de una especie de compromiso o negociación entre la autoafirmación y asignación identitaria, entre la autoidentidad y la exoidentidad. Cfr. Giménez (2007 y 2009); Miguel Bartolomé (1997).

más, me decía: ¡No puedo, no puedo!. ...¡Si puedes!.. Le decía yo,... Y me contestaba: ¡No maestra, esto es muy difícil!. - ¿Cómo va a ser difícil?..¡Está fácil mira!..... Y le explicaba y le explicaba... Y decía que no podía y no podía. Hasta que un día dice: Qué cree maestra ya estoy pudiendo,...¡Pero le costó mucho trabajo!.... Porque para ella era tan novedoso el teclado, ...¡Pero novedoso!.Para ella ha sido difícil porque yo creo que así somos los mexicanos ¡bien racistas!, Eh? O sea ella tiene modos... tiene muchas cosas que la ven así como más indita, más feíta. “Más esto, que yo...Y eso me da derecho a humillarla.....”, dicen: “Yo creo que el hecho de que yo esté más blanquita y tu más morenita. Pues eso ya me hace sentir superior a ti”; aunque yo esté indita también. Pero, si ya me visto con ropa o ya me manejo mi celular. ¡Pues eso me quita lo “naca”! O sea,... bueno así es como ellos lo proyectan..... Y así es como yo lo capto.O sea yo entre menos hable de tecnología, más esté... así, más morenita....¡Más indita me voy a ver!... Y entonces más me van a segregar y más me van a humillar,.... No importa si a lo mejor como dice usted me pinto el cabello para parecer menos o ya saco mi celular o ya digo que uso de marca. Pues eso me hace ser, creo, yo creo se me quita lo naca o lo india. Porque yo creo que no es lo naco, porque ellos lo manejan como indio, como naco, como algo feo... Si yo en un momento dado... este, vengo de un pueblo y que habló un dialecto de pronto aprendo el español pero, me empiezo a desenvolver diferente. Siento yo que ya se me quitó o que voy a olvidar mis orígenes. Porque a ellos les da mucha pena decir de qué orígenes son. (Taller E2b/100210)

Es importante aquí señalar que la modificación de un elemento cultural en el núcleo de las identidades sociales ya sea individuales o de un colectivo, debe analizarse en el contexto de lo que éste significa para la identidad del grupo, de acuerdo con sus propios referentes; de igual forma, la incorporación de elementos externos debe analizarse en función de cómo estos son leídos y asumidos de acuerdo con los códigos culturales propios y de cómo éstos afectan o no la continuidad de la identidad propia. Miguel Bartolomé (1997), denomina como “transfiguración cultural” cuando el abandono de la propia cultura no supone la renuncia de la identidad e implica una estrategia adaptativa de la sociedad subordinada para poder seguir siendo lo que se es:

La identidad es un concepto polisémico que alude a fenómenos múltiples, ya que no hay un ser sino formas de ser. Es decir que no existen esas identidades esenciales tan caras a los ideólogos de los nacionalismos que pretenden reivindicar formas ahistóricas y generalmente falsificadas de la conciencia social, como propiedades innatas de los miembros de un grupo.....Aquí parto de una propuesta radicalmente contraria a las “esencias compartidas”, en la medida en que la identidad representa un fenómeno procesual y cambiante, históricamente ligado a contextos específicos. Al respecto Joan Pujadas (1993:63) destaca que la continuidad de la identidad de los grupos étnicos se manifiesta precisamente a través de las discontinuidades que hacen a las sociedades reelaborar su propia imagen. La historia de una sociedad aparece así como un vaso conjunto de diferentes imágenes especulares de sí misma, aunque generalmente orientadas hacia un modelo que pretende definirla. (Bartolomé, 1997:42-43).

Así, en este contexto del barrio de la Merced y dentro del centro escolar en que realicé mi trabajo de campo, fue frecuente entablar conversaciones con un mismo actor social que se posicionara en su habla frente a mí a veces autodenominándose como mestizo y en otras según el nivel de confianza o de privacidad, que tuviera la apertura

para manifestarse como migrante ya que en el marco de las relaciones interétnicas en la ciudad de México al igual que en otras ciudades, la discriminación que se impone entre los miembros de distintas etnias en convivencia, establece jerarquías e inferioriza según muestran autores como Bello (2008), Romer (2008) y Urteaga (2007).

Tomo de Pérez Ruíz (2005:260) al “sistema interétnico” como el conjunto de relaciones sociales que organizan la totalidad de la vida social, mediante la clasificación y la dominación de un sector de la población al que el grupo dominante considera diferente, precisamente por sus especificidades culturales y/o identitarias. Con ese sentido, su carácter étnico lo adquirirían determinadas relaciones sociales, únicamente cuando se estructuran sobre la base de las diferencias culturales que justifican la asimetría y la dominación de un sector de población sobre otro. No obstante, para esta autora es posible que dentro de un sistema social cuyas relaciones sociales fundamentales no se definan étnicamente, como el sistema clasista, se desarrolle también la dominación étnica como una dimensión más de la dominación. Es así pues, que en el barrio de la Merced, podemos encontrar a colectivos que formando parte de una misma clase social, expresen acciones de discriminación hacia otros con base en sus marcas de adscripción étnica. O bien podemos también encontrar a personas que en función de sus identificaciones y auto-adscripciones se diferencien respecto de los otros a pesar de haber tenido el mismo origen étnico e incluso compartir la historia migratoria o mostrar un fenotipo y apariencia física similar al otro que discrimina. Al fin y al cabo como señala Bartolomé citando a Bonfil Batalla (1997):

Ya Guillermo Bonfil (1972) nos había advertido en un ensayo pionero, que la categoría supraétnica de indio es una forma de designar al colonizado dentro de la estructura colonial, en la cual el otro referente es el colonizador. Pero lo que ahora nos importa es la capacidad que tiene esa antinomia interétnica básica para organizar las representaciones colectivas y las consiguientes manifestaciones ideológicas de sus protagonistas. Así la identidad étnica aparece como una ideología producida por una relación diádica en la que confluyen tanto la autopercepción como la percepción por otros. Por lo tanto la configuración y pervivencia de las identidades étnicas depende no sólo de uno de los participantes de un sistema interétnico, sino de ambos. Así, las categorías étnicas actuales pueden ser entendidas como construcciones ideológicas resultantes de las respectivas historias de articulación interétnica de cada grupo. (Bartolomé, 1997:47)

En este marco de relaciones entre “blancos”, “mestizos”, “indios”, “paisanos”, miembros de comunidades étnicas en diversidad, las identidades se negocian, se amoldan, recomponen y transforman en una construcción histórica en un tiempo y contexto específico. Identidades sociales como adscripciones, narraciones y pertenencias del “sí mismo” en un “nosotros” a diferencia de “los otros”. Donde los ya sea adultos, mestizos, o jóvenes indígenas en interacción con paisanos y otros

mestizos, buscan diferenciarse y a la vez imponer relaciones verticales de poder e infravaloración hacia los marginados asociándoles marcas identitarias de diferencia. Que las más de las veces están vinculadas a estigmas e imaginarios sociales cuyas representaciones son sinónimo de pobreza, mugre, miseria, suciedad y flojera. Todo esto cobra implicaciones que trascienden en tanto que el grupo social de pertenencia, no está constituido tan sólo por los individuos que le componen, por el territorio o espacio que ocupan, por las cosas que utilizan, por los actos que realizan, sino ante todo, por la idea que tienen de sí mismos, por su auto-concepción, por su representación en la que se inscribe una “relación nosotros” conformando una identidad colectiva mediante códigos culturales de referencia institucionalizados que otorgan ese referente del “nosotros”.

Así, mediante la auto-representación se conforma un consenso sociocultural básico en una serie de significados que alternan con la otredad como “lo extraño”, lo ajeno”, “lo diferente” como condición de posibilidad de la propia identidad. Cuando el grupo de “extranjeros” o migrantes, deja de ser un grupo de paso y logra establecerse permanentemente, para ser incluido socialmente debe lograr ciertos derechos de “propiedad”, de contrato, de ciudadano dentro del grupo social y pueden oponerse por parte de este último dos tendencias. O bien hacia la asimilación, hacia la integración dentro de la cultura dominante, negando sus orígenes étnicos y asumiéndose como “mestizos”. O bien hacia el mantenimiento, hacia la protección y hacia el desarrollo de la cultura originaria del extranjero apelando o exaltando sus costumbres y reinventando aquí la reminiscencia de sus comunidades primordiales. Lo que originará la necesidad de promover una coexistencia que de ser lograda otorga al migrante una conquista social de “oportunidades vitales”.

De esta forma, en esta escuela ubicada en la Merced conviven en interacción social miembros de diferentes etnias, pero también de diferentes generaciones de migrantes ya por los años de su ingreso a la ciudad o bien por la edad que tienen al llegar aquí. También por el tipo de residencia como migrantes pendulares o los ya establecidos permanentemente en el nuevo territorio urbano. Estas diferencias se proyectan en estatus pues sus adscripciones guardan marcas de pertenencia y se negocian en medio de las relaciones de poder y violencia en todas sus formas en la competencia que establecen por el espacio y la sobrevivencia, aunque sea en forma marginal.

2.5. Diferencias por sexo en los modelos de atención a estudiantes migrantes indígenas en esta escuela secundaria.

Autores como Alexis Rivas Toledo (2008) para el caso de Ecuador; Milka Castro et al. (2008) para el caso de Chile; Pérez Ruíz (2008)³⁸ y Del Val (2009) para el caso de México; insisten en las dificultades y problemas conceptuales que subyacen en la intención de conteo para registrar a la población indígena en los Censos Nacionales de población y otras instancias. Por su parte Urteaga (2007:156) señala que las cifras en cuanto a la población indígena en México es aún un tema controvertido. Hay muchas fuentes y maneras de contarlos, pero ninguna de ellas da un número totalmente confiable al respecto. En cuanto a los jóvenes indígenas, también sus cifras son variables. Nos dice que CONAPO, por ejemplo, sostiene que en el año 2000 existían 4.47 millones de jóvenes indígenas: 40.6% tenían entre 12 y 17 años de edad (rango de edad que otras fuentes consideran aún como niñez); 33.5% entre 18 y 23 años y 25.8% tenían entre 24 y 29 años de edad. Dadas estas inconsistencias las cifras en mi opinión, deben ser consideradas como tendencias y meras aproximaciones. No obstante su ambigüedad, me parece importante y grave que aún en esta intención fallida de conteo es observable la brecha de género que expresa mayor pobreza y vulnerabilidad para las mujeres ante los hombres de las distintas etnias en México ya que en el conteo de 2005 el número de personas de 5 años y más que declararon hablar lengua indígena fue de 6 011 202; este número significa el 6.7% del total de población de 5 y más años residente en el país. Durante este mismo año, del total de los hablantes de lengua indígena, 720 mil no hablaban español; de éstos, 64% eran

³⁸ Coincido con Urteaga (2007:172) en señalar a Maya Lorena Pérez Ruíz como la primera antropóloga que pregunta por la especificidad juvenil migrante indígena en las ciudades, en un intento de reflexionar teóricamente sobre este “nuevo campo de investigación” con base en los pocos estudios sobre niños y jóvenes indígenas (2000, 2002 y 2008). De manera interesante y sugerente, organiza las estadísticas de las distintas instituciones e investigadores brindando una panorámica nacional de los denominados “jóvenes indígenas”, para luego identificar una gran diversidad de situaciones y problemas que enfrentan cuando llegan y viven en las ciudades”. Según las cifras aportadas por el INEGI (2002) entre la población que declaró hablar lengua indígena, los jóvenes eran también el sector generacional mayoritario, ya que por cada cien hablantes de lenguas indígenas, 29 eran jóvenes de entre 15 y 29 años de edad; mientras los niños (de entre 5 y 14 años) eran 24 por cada cien personas. En México existen poco más de 1’700,000 jóvenes indígenas. Un dato importante es que de éstos, alrededor de 1 millón (28.1% de 3.6 millones) vivían en áreas rurales y poco más de 700,000 (29.8% de 2.4 millones) vivían en zonas urbanas.

mujeres (461 mil) y 36% hombres (259 mil). Respecto de la asistencia escolar de para el año 2010, el cuadro 1 es bastante ilustrativo.

Cuadro 1. Porcentaje de la población de 6 a 29 años hablante de lengua Indígena que asiste a la escuela por grupos de edad según sexo. 1990 y 2005				
Edad	1990		2005	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
6-11	74.6	71.7	92.3	91.8
12-14	69.6	55.5	84.8	80.5
15-17	34.2	22.1	50.4	43.5
18-22	12.0	7.8	16.1	12.8
23-29	5.2	3.2	4.8	4.0

Fuente: INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Tabulados básicos, II Conteo de Población y Vivienda, 2005. Tabulados básicos. Tomado de INEGI-InMujeres, 2010

Cabe aquí hacer dos aclaraciones: la primera que si bien los criterios de asimilación étnica en pos del mestizaje como política posrevolucionaria por parte del estado y de las tendencias indigenistas se han preocupado tan sólo por contabilizar hablantes de español como sinónimo de erradicación de la pobreza e incluso han contribuido a erradicar varias lenguas indígenas menoscabando la riqueza cultural de nuestro país. No obstante, es innegable la interesante y loable puesta en marcha de proyectos que pugnan por lograr sistemas educativos interculturales o pluriétnicos, aún en discusión y proceso de definición en función de la permanencia de los apoyos internacionales que se puedan mantener. (Dietz-Mendoza, 2008; Didou-Remedi, 2009)

La segunda aclaración refiere a la afirmación que acertadamente formula Maya Lorena Pérez Ruíz (2008) sobre el hecho de que ni todo joven indígena es pobre ni todo pobre es indígena, pues existen diferencias en los recursos y estatus que pueden lograr quienes migran ya sea mediante las alianzas étnicas y el acceso a oportunidades de mejor ingreso económico o incluso lograr además mayor estatus y reconocimiento social por alguna filiación política (Oehmichen, 2002).

A pesar de lo anterior, en esta investigación la mayoría de mis jóvenes informantes se mantienen en niveles de pobreza económica y su capital cultural y social las más de las veces está también mermado en el marco de un tejido social vulnerado por la violencia en todas sus formas, el alcoholismo, la drogadicción, la vida ilícita y corrupta que se promueve entre los actores sociales del barrio.

De manera que la población joven indígena a la que me habré de referir por lo general se encuentra en desventaja pues el promedio de escolaridad de quienes tienen entre 15 a 19 años y son hablantes de lengua indígena registran en 2005, 7.3 años aprobados para los hombres y 6.9 para las mujeres. Este es un aumento significativo respecto del registrado en 2000 que fue de 6.2 años en los hombres y 5.5 años en las mujeres. No obstante, su significado es que la gran mayoría de hombres y mujeres hablantes de lengua indígena en nuestro país, no logra el acceso a la educación secundaria. Es decir, no concluye siquiera la educación básica formal, como podemos ver en el cuadro 2.

Cuadro 2. Indicadores sobre educación de la población de 15 a 19 años hablante de lengua indígena 2005		
Educación	Hombres	Mujeres
Analfabetas	6.5	9.7
Sin escolaridad y no asisten a la escuela	8.8	12.6
Hasta 5° de primaria	18.0	21.5
Primaria completa	36.8	43.3
Promedio de escolaridad	7.3	6.9

Fuente: INEGI. II Censo de Población y Vivienda, 2005. Base de datos. Tomado de INEGI-InMujeres, 2010.

Los datos empíricos recabados en mi trabajo de campo me permitieron profundizar sobre las formas de discriminación que vulneran a esta población juvenil y ver que en la escuela secundaria observada, existía una diferencia por sexo tanto en los estilos de atención brindada a los estudiantes migrantes indígenas como en las consecuencias de éstos en el “fracaso o éxito escolar”. En la atención brindada hacia el estudiantado las mujeres adultas dentro del plantel (directora, orientadora, prefecta o docentes) por lo general siempre mostraron explícitamente su afectuosidad, cercanía y tendencia a involucrarse personalmente en la resolución de sus problemas. Mientras que por el contrario en los varones, escasamente se manifiesta preocupación por resolver la problemática que presentan las y los estudiantes. Los varones adultos del grupo educador se expresaron distantes e incluso temerosos de expresarse en sus afectos o motivos por la afinidad o declarada atención que pudieran proporcionar a los alumnos.

Una explicación al respecto que me dieron un prefecto y dos profesores es que en virtud de su condición de varones no es adecuado acercarse a sus estudiantes, sobre todo si se trata de señoritas o niñas, pues puede ser muy mal visto y causa de

difamación o malos pensamientos de los demás respecto a sus intenciones en la atención³⁹. Lo cual puede referir de algún modo a dos cosas: por un lado la existencia de prácticas de acoso y abuso sexual dentro del sistema y por otro a representaciones de la masculinidad hegemónica⁴⁰ como una forma negada a la expresión de afectos y emociones para los varones.

Respecto de los datos y estadísticas reportadas por los administrativos de la escuela sobre la matrícula escolar que mencioné en mi nota metodológica en el capítulo anterior, cabe decir que las cifras que con gran apuro autoridades y secretarías reportaban bimestralmente a sus autoridades, eran totalmente ficticias, pues nadie en el personal ni yo como observante, tuvimos nunca el número real de las y los alumnos que se mantenían inscritos y asistían como alumnos regulares. En principio por el gran ausentismo que no permitía a maestros ni prefectos en las aulas saber el número exacto de alumnos que continuaban inscritos o se habían dado de baja por causas familiares, o tan sólo estaban enfermos y regresarían, o simplemente como me tocó saber en el caso de algunos informante “porque les daba hueva” o les caía mal “X” profesor o materia que les tocaba y preferían faltar. Por otra parte además, desde el ingreso y estructuración de los grupos al inicio de cada ciclo escolar, no les es posible dar una cifra real de los alumnos que quedarán inscritos en cada grupo porque se pueden inscribir al siguiente grado alumnos con hasta cinco materias reprobadas, si tienen seis son considerados repetidores. Aunque es remoto el hecho de que aprueben todas las materias, se les permite irse incorporando conforme van

³⁹ Como ejemplo, uno de los dos prefectos de primer grado me describió una experiencia con la madre de una alumna de algún ciclo escolar en el pasado. Quien al decir del prefecto, se disgustó porque éste le llamó la atención a su hija, indicándole que debería traer más larga la falda y según su relato, la señora se disgustó y le reclamó que: “él no tenía por qué andarle diciendo nada a su hija respecto de su arreglo”. A manera de justificación me dijo que a partir de ese momento, él prefiere ya no meterse con ningún alumno porque “...si les dice uno algo, está mal y si no les dice también. Desde entonces, ya no me meto para nada con estos chamacos” (ODC090210). Aunque muy a pesar de tal justificación, este prefecto era objeto de burlas por parte del estudiantado y sus compañeros lo tachaban de torpe, flojo, apático, incluso su compañero prefecto, responsable junto con él de los grupos de primer grado, se refirió de él como: “Es un pendejo. Lo dejo una hora y ya lo quieren matar al desgraciado. Yo ya le dije: “eres un pendejo”. Se lo merece, se merece que lo traten así los chamacos. Le dicen: “Quítate capulina, araña patona”. Eso y más. Es que si no les hablas fuerte, si no te impones, pues eso pasa. A ellos les gusta la mala vida. Yo los trato mal, los trato a gritos, los dejo sin recreo y me quieren.”(ODC051209).

⁴⁰Al respecto Daniel Hernández Rosete (2008b) nos aporta los significados que otorgan a la masculinidad hegemónica diversos y reconocidos autores: “La masculinidad hegemónica es un modelo cultural que es referido como la única forma de ser hombre verdadero (Gutman, 2000) como tipo ideal supone que los varones han de ser siempre proveedores económicos, heterosexuales, homofóbicos y que han de estar alejados de todo indicio femenino (Badinter, 1993) como el llanto, la expresión afectiva y de emociones atribuidas a la feminidad, por ejemplo, el miedo se trata de una construcción social, es decir, implica un orden de género e identidad que supone mandatos (Seidler,2000) que operan en la subjetividad de los varones que creen en ella, por eso tienden a propiciar riesgos para su salud mental y física (De Keijzer, 2001).

aprobando las materias adeudadas. Por otra parte y en un sentido más drástico, me pude percatar que ante la gran preocupación que les causaba a directivos y profesores la presión de las autoridades de la SEP para elevar el nivel reportado en las evaluaciones bimestrales, se prefería sobre todo a partir del tercer bimestre dar de baja a aquellos alumnos que por mala conducta o por cantidad de materias reprobadas podían hacer que bajara el promedio general de la escuela. En algunos casos también me di cuenta que varios alumnos ya estaban dados de baja y algunos de sus profesores no estaban enterados al respecto, incluso los prefectos venían a ser informados una o dos semanas después, mientras tanto, seguían siendo reportados como alumnos regulares a pesar de su notoria ausencia.

La manipulación de los datos estadísticos en forma interna por la escuela permite que no se afecte su evaluación ante las autoridades de la SEP, pues al hablar de la baja de un alumno, por lo general refieren a un acto voluntario que puede obedecer a cambio de domicilio u otra situación que depende del sujeto en cuestión sin responsabilidad de la escuela. Mientras que la permanencia en reprobación de un número amplio de sujetos dentro de sus instalaciones necesariamente afecta el promedio general del grupo escolar y de la escuela en general en sus evaluaciones ante la SEP.

Respecto del vínculo entre el “éxito o fracaso escolar” de migrantes indígenas estigmatizados y acosados por la comunidad estudiantil y estas diferencias por género en el trato y cuidado que brindan en esta escuela autoridades, docentes y prefectos en función del sexo de sus estudiantes, encontré que hacia los estudiantes varones migrantes indígenas existe una mayor discriminación y violencia física por parte de sus compañeros y profesores en las aulas hasta provocar incluso su deserción escolar. Prácticas en las aulas que permiten expresiones de omisión en la atención y falta de interés hacia estos jóvenes; agresiones físicas y simbólicas que atentan contra sus derechos, deteriorando su dignidad y muchas veces pueden ser causa incluso de su ausentismo o expulsión soterrada. Su ausencia se maneja oficialmente y se explica como mera “deserción voluntaria” de un grupo poblacional desinteresado, apático y flojo a quien no le gusta estudiar. El darlos de baja es un procedimiento eficaz para eliminarse problemas cotidianos aunque ello signifique su exclusión del sistema secundario y de los subsecuentes.

Particularmente me referiré a dos casos de varones migrantes indígenas que fueron dados de baja en esta escuela durante el lapso que duró mi trabajo de campo.

El primero concerniente a un varón migrante de dieciséis años, hablante de lengua náhuatl, quien ingresó y cursó el primero y segundo grado de secundaria previo a mi llegada al plantel y de quien habré de refirme ficticiamente como: Braulio (ExV1_Exalumno varón 1).

Tuve noticia de él antes de iniciar mi trabajo en la escuela por lo que guardaba un gran interés en entrevistarlo. Lo primero que hice una vez autorizado mi ingreso al plantel como investigadora fue tratar de localizarlo, pero me informaron que había dejado de asistir recientemente y “se había dado de baja oficialmente”. Al preguntar por este exalumno lo que obtuve fue su expediente administrativo incompleto que se guardaba en la subdirección del plantel con un documento de baja oficial donde no explicaba el motivo. Tras varias evasivas para abordar el caso, las secretarías fueron las primeras en darme razón de la baja. Argumentaron que la madre le dio de baja por necesidades personales debido a un cambio de domicilio hacia un lugar lejano al plantel, por lo que el chico no podría seguir asistiendo a la escuela. Las autoridades en turno confirmaron esta versión, no obstante cuando me dirigí al prefecto que lo tuvo a su cargo durante sus estudios y el trámite de su baja, me dijo con voz segura: “Quién... ¡ah! ¡No pues ese chavo ya ha de estar hasta en Estados Unidos!... ¡Sí, seguro ya ni está! ¡Él quería irse de migrante y además ni le interesaba estudiar, no le gusta la escuela, no quiere venir!... ¡Ya debe estar en Estados Unidos!”. (ODC040609)

Al no sentirme satisfecha por las versiones de los adultos sobre el caso, me dirigí a compañeros del chico, quienes me fueron ampliando los datos al respecto. Por una parte, una joven se quejaba de que el muchacho era “bien pelado”, que “era bien llevado con otra compañera” y que “le hacía cosas en el salón”, que “la manoseaba y se llevaban bien pesado, no sé cómo ella se dejaba y no lo acusaba” (ODC060609). No obstante al preguntarle a la joven implicada en el supuesto manoseo, ésta me refirió que no era así, que el muchacho era su amigo y que sólo jugaban igual que todos los demás. Pero que en realidad me dijo: “... la traían contra él”.

Otros compañeros que compartieron clases con él, a mi pregunta por el muchacho, me contestaron: “¿Quién? ¡Ah, “el negro”, ese!... ¡No sé!... (risas) Cuando estábamos en inglés y hablábamos, él salía hablando náhuatl... Más risas y luego entre los propios informantes se hostilizaban y discutieron porque uno empezó a señalar a los otros diciéndoles: “¡A ver tu Nahuatl!... Tú, habla con la señora” (risas de burla). –“¡Ah! ¡¿Qué te pasa?!... ¡Ya verás, te voy a madrear?... ¡¿Yo qué...?! ... ¡Eso lo serás tú!... ¡Chinga a tu madre!...”. (ODC060609b)

Otros compañeros de su grupo escolar, más interesados en ayudarme me proporcionaron otra versión: Que el chico había sido amenazado por un compañero y por eso había dejado de asistir pero aún andaba en los alrededores, vendiendo “jicaletas” en una carretilla por el mercado de Sonora. Me prometieron que me llevarían a localizarlo porque era muy regular que lo encontraran vendiendo a la salida por ahí, o en “las maquinitas” a la vuelta de la escuela. No obstante, las tres veces que concerté ir a localizarlo con sus conocidos e incluso con un primo de él, salimos en su búsqueda y no logramos encontrarlo. Por lo que procedí a hablar con la profesora que fungió como asesora de su grupo, quien atendió su caso durante su último año de estancia en la escuela. Ante mis indagaciones la profesora se mostró sumamente interesada en que yo pudiera localizar al muchacho y saber cómo estaba. Me dijo con tristeza que éste, efectivamente había sido amenazado por otro joven de su grupo de quién era conocido que consumía y distribuía drogas. Según la profesora ese joven manejaba a todo el grupo porque les provocaba temor. El alumno migrante dado de baja era el que en ocasiones se le oponía, por lo que ganó su animadversión. La profesora me refirió cómo todos sus compañeros de aula hostilizaban y agredían al chico hablante de náhuatl. El prefecto y los directivos no le prestaron ninguna ayuda hasta que por miedo, prefirió ya no asistir. La profesora concluyó su relato expresándome su tristeza por la falta de apoyo de “la escuela” para con el caso. Dijo que incluso a pesar de que se había reportado al agresor, nadie había hecho nada contra él y que mejor a otros jóvenes les habían dado de baja. Pero no a este chico violento y agresor, de quien se sabía que era distribuidor incluso de droga. Por miedo, nadie se había metido con él. Más bien el muchacho agresor acabó dejando voluntariamente la escuela porque no quiso seguir estudiando. Al decir de la profesora en cuestión, a ella también la amenazó. Pero a pesar del miedo y la decepción que sentía por todo lo que ocurría, no se amedrentó y siguió asesorando al grupo, tratando de ayudar a los muchachos. Así pues, para los directivos del plantel, el caso cerrado del chico migrante hablante de náhuatl, sólo fue un número menos a contabilizar en las estadísticas escolares que evitó, al ser contabilizado como baja, un aumento en el porcentaje de reprobación. Por lo que fue mejor para la escuela la ausencia definitiva del joven que acumular su reprobación semestre con semestre. Les significó algo así como quitarse un problema de encima. Para el prefecto y demás profesores en igual forma significó librarse de un alumno inquieto que, por su condición de migrante y la dificultad en el manejo del idioma, demanda mayor atención y una didáctica especial a sus docentes.

Respecto del segundo caso de exclusión educativa, quiero referir el de un varón migrante mazahua de trece años, a quien nombraré como Derek (AV1_Alumno varón 1). Dentro del total de la matrícula estudiantil, fue el único alumno al que percibí que tenía problemas para hablar bien el español y por lo que sus compañeros de grupo se burlaban abiertamente de su pronunciación gramaticalmente incorrecta. Tuve oportunidad de observar varias horas de juego libre en su salón de clase y en el patio de la escuela, lo cual me permitió darme cuenta de cómo sus compañeros ensayaban “luchitas” entre ellos y se golpeaban jugando para dominarse unos a otros, pero cuando a alguno se le ocurría ir contra Derek, se juntaban haciendo “bolita” y entre todos lo golpeaban más fuerte que a los demás. El chico se defendía con todo lo que podía y una vez liberado, si les iba ganando alguno de los compañeros se quejaba con el prefecto o con el docente responsable y al que regañaban por supuesto era a Derek.

A pesar de mi insistencia hacia este joven para que me permitiera entrevistarlo, nunca aceptó hablar conmigo me decía que no podía hablar porque su mamá le iba a regañar porque ella no le autorizaba a hablar con nadie. Inscrito en primer grado y habiendo cursado los dos primeros bimestres empezó a dejar de asistir. Según me informó su madre, instalada en una esquina cercana al mercado de la Merced donde acostumbra con un anafre vender elotes y dulces. Primero faltó por una fuerte gripa que lo tuvo en casa, luego porque al viajar en el metro de su casa hacia la Merced, se quedó dormido y dejó la bolsa con su uniforme extraviándolo, por lo que le daba pena asistir. Cuando quiso regresar a la escuela, en la revisión del uniforme a la hora de entrada uno de los prefectos y profesor responsables le regresaron y no le dejaron entrar en una ocasión. A pesar de que no es requisito indispensable portar el uniforme, para que un joven sea admitido como estudiante en ninguna escuela, la exigencia que se hace de ello es un uso tradicional y fue suficiente para que no regresara más por pena a volver a ser rechazado. Y así Derek dejó de asistir desde las últimas semanas hábiles del mes de diciembre sin que el prefecto diera aviso ni profesor alguno se informara o interesara de las causas o diera aviso del caso. De hecho, existieron otro tipo de eventos que desalentaron al chico a asistir según los comentarios de su madre:

Mujer migrante hablante mazahua de 36 años, quien habla también un poco de español, madre del alumno excluido (M): Es que así es la situación de que le hacen cosas a mi muchacho...que les van quitando el ánimo de estudiar,...Un maestro, me dijo el chamaco que le dio un putazo....sin que él lo hiciera nada malo, así, nomás lo jaló aquí (Señalándome la patilla derecha) Lo jaló bien fuerte y dice mi muchacho que lo hizo llorar de tan juerte jalón que lo dio. También dice que le apretó muy fuerte aquí (Señalándome la madre la comisura entre el cuello y el hombro) Que le enterró bien juerte los dedos y le dolió mucho.

E: ¿Y no se quejó su hijo con el prefecto de lo que le hizo ese maestro?

M: ¡Sí, pero no lo creyó cuando mi niño lo dijo!...luego otros niños en la escuela. Los chamacos lo traiban de encargo, nómas le hacían cosas..... Una vez me dijo que le sacaron su cuaderno y le escribieron así.... cosas... cosas feas y el nombre del maestro y luego lo guardaron cuando él no los vio. entonces luego lo acusaron con el maestro de que tenía eso ahí nomás y s ni sabía nada y el maestro le pidió que le enseñara y no le creyó que él no había hecho eso y lo castigó.....Otra vez me dijo que tuvieron que juntar \$30.00 por cada niño para una cosa que iban a comprar y luego ya no se pudo, no se compró nada y le devolvieron sus \$30.00 a él, pero ya nomás faltaban como dos de que les devolvieran su dinero, ... una niña y los otros no le devolvieron nada y le echaron la culpa a s de que él le había robado.... entoncesél les dijo sculquenmen pa' que vean que no traibo nada, pero no quisieron 'sculcarlo y todos se burlaron y se quejaron de'l.... como no aceptaba que'l tuviera el dinero de esa niña... entonces entre todos.... hicieron bolita... y lo golpearon.... entre todos.. Así mi dijo.... y el maestro no hizo nada.....luego cuando fui l otro día a firmar su boleta mi dijo el profesor, ese así uno morenito así con su carita (refiriéndose al prefecto de primero) mi dijo que mi chamaco ya esta reprobado en todas las materias porque faltó tres meses.... pero no.... no faltó tres meses... Sólo fue en enero que si faltó porque si es cierto que se fue a acapulco pero no fueron tres meses y como ya esta reprobado porque faltó que mejor ya no lo lleve yo a la escuela porque ya no hace las tareas ni le echa gana a la escuela,...entonces.... para que venga nada más a echar su desmadre con los otros... 'tonces que mejor ya no se los lleve. Por eso.... hablé con ese señor maestro y con el otro el chaparrito ya grande, ese es el director ¿No?Pero no, a la entrada todos los días están ahí revisando y no les dejan pasar si no traen la ropa de la escuela.... entonces como me dijeron que ya no lo lleve estamos esperando para que en agosto lo inscribamos y que repita el año; si es que él quiere regresar allá. (ODC02032010)

Mientras alegábamos al respecto, la hermana mayor del joven, también migrante mazahua de diecisiete años, quien reprobó el tercer grado y no obtuvo certificado en la misma secundaria debido a su ausencia por dos meses en que estuvo hospitalizada debido a quemaduras que sufrió por un accidente con el comal de su puesto de venta⁴¹; también intervenía diciendo que no tiene caso que el chico vaya a la escuela: “nada más va a ir a perder el tiempo si ya está reprobado en todas las materias tiene que reprobado el año escolar” (ODC02032010). La cuestión es que el prefecto le dijo a la señora que ya no llevara al niño apenas a mediados del tercer bimestre y aún si lo hubiera reprobado, que recuperara el año escolar dependía de si el niño tenía o no oportunidad en las distintas materias aprobando los dos siguientes bimestres lo cual ayudaría a su promedio general final. Pero al desalentar la asistencia del chico refrendaron su deserción y de hecho ello fue responsabilidad del prefecto quien por cierto previo a mi conversación con la madre, cuando yo le preguntaba sobre el caso y el por qué no asistía el joven, sólo se concretaba a decirme que ya no quería estudiar, que “el chamaco” le había dicho: “que mejor se quedaba a tomar una torta y

⁴¹ Una de las secretarías de la dirección me sugirió que tal vez el chico al que me refiero en este caso no quería hablar conmigo por orden de su madre debido a este accidente ocurrido meses antes de mi llegada, que dio motivo a que la policía interrogara a la madre para descartar del caso un posible maltrato infantil por negligencia en el cuidado de sus hijos.

un tamal en su puesto donde nadie lo molestara, que ahí estaba mejor que en la escuela.” (ODC03032010).

Fuera de toda legalidad el prefecto encargado de su grupo, al inicio del tercer bimestre indicó directamente a la madre del niño que ya no podría seguir asistiendo a la escuela porque estaba dado de baja. Cuando yo le pregunté directamente después de enterarme del hecho, me argumentó tajantemente: “Para qué lo quiero aquí si nada más está echando puro desmadre, no estudia, no trabaja, na’mas da pura lata”. (ODC03032010). Molesto por mi intromisión me aseguró que su señalamiento a la madre era correcto. Citó con voz confusa y rápidamente dos o tres supuestos artículos inventados por él de la “Ley Federal de Educación”. Así se fue sin dirigirme comunicación alguna después de esa conversación durante mi permanencia en la secundaria. Lo curioso es que dentro de la comunidad escolar el propio prefecto era uno de los miembros que notoriamente denotaba su condición de migrante indígena náhuatl, originario del estado de Veracruz. Aunque por lo general procuraba vestir de traje o con chamarra de cuero, su habla era notoriamente “cantada”. Expresaba un sonsonete, forma de caminar y fenotipo que no dejaban lugar a duda de que comparte una historia migratoria cercana a los chicos que ha excluido de esta escuela.

Este caso muestra cómo los propios migrantes una vez inculturados en la urbe adoptan la identidad indígena como negativa y no sólo intentan ocultar toda marca sobre su origen étnico, sino además excluyen a los otros que por sus orígenes pueden recordarles su condición indígena.

A causa de mi inquietud respecto a este segundo joven excluido, me dirigí al Director en turno para ver si sabía del caso como me dijo la madre, o si podía intervenir para reingresar al chico al saber de la actitud intransigente y prepotente del prefecto. No obstante, el directivo eximiéndose por completo de responsabilidad alguna se contentó con regresarme la responsabilidad a mí como si yo tuviera alguna función dentro del plantel. Anoto a continuación algunos extractos de nuestra conversación que transcribí en mi diario de campo:

Director de la escuela secundaria (D): ¡Pues los puede sacar o no sacar! [Refiriéndose a sus papeles en expediente para gestionar su baja]...Afortunadamente hay lugar. Siempre hay lugar.

D: Bueno pero antes de eso, lo que yo estoy ahorita comentando...ahorita lo que yo le estoy refiriendo es que lo importante es actuar...Que si como usted, yo estoy allá en el grupo, pues lo importante es actuar. Yo sé que usted está haciendo una investigación pero lo importante de una investigación no es detectar solamente el problema, hay que actuar. En una investigación no pongo yo: “detecté este problema”. ¡No es sólo detectar el problema, sino que hay que actuar! De todas maneras la investigación es una propuesta que yo estoy haciendo y si a lo mejor yo

colaboro con una propuesta para resolver pues entonces yo puedo ser promotor... Porque yo, si estoy haciendo un trabajo y sale un problema, pues actúo,...Yo por ejemplo, cuando hago mis trabajos así, no es perfecto pero es perfectible... Yo siempre mi planteamiento, el problema que se va a desarrollar e investigar... Ya hice el planteamiento, ya hice mi investigación pero también que hice yo para resolver el planteamiento de lo que está ahí... Yo no voy a realizar un trabajo que no está completo pues no lo avalo porque, sino entonces cuál es la investigación que se está haciendo, nada más estar captando las anomalías.... Yo cuando tenía a mis alumnos de la superior les decía ahí está el problema, ahora cómo lo resuelven. Y a los que vienen de “practicantes” o de “estorbantes”-refiriéndose a la propia entrevistadora-Yo les digo. “los necesito aquí de tiempo completo porque sólo así se van a dar cuenta de todas las problemáticas existentes que son muchas en una escuela... ¡No, yo quiero propuestas! Como, le digo: ¡Hay que actuar, no sólo sirve diagnosticar! ¡La cosa es actuar! (ODC04032010).

De mi conversación con el director del plantel, que duró no más de diez minutos y donde concluyó diciéndome que próximamente no iba a poder darme mucho tiempo porque estaría ocupado en actividades programadas por la coordinación sectorial, lo único que tuve claro es que no se iba a intervenir por parte de la escuela para que el joven expulsado regresara o para sancionar al prefecto y que se le hiciera saber a la madre sobre el equívoco en la información que éste le dio causando la deserción del joven. Posterior a esta conversación me dirigí con una de las dos orientadoras para plantearle el caso e hizo lo mismo que el Director, también me preguntó que cómo iba yo a intervenir para resolver el caso. Definitivamente era un hecho que a nadie en la escuela le importaba atender la deserción de migrantes indígenas.

Ahora bien, sobre las consecuencias de estos estilos de atención para el caso de las mujeres estudiantes migrantes indígenas abundaré en el capítulo cuarto que es sustantivo en esta tesis. Pero es oportuno aquí enfatizar que a diferencia de los varones, la tendencia que observé en autoridades y personal de la comunidad escolar era procurar su permanencia en la escuela como una intención de protección bajo la idea de que: “Estas chicas inmediatamente que dejan la escuela se embarazan o se fugan con el novio” (testimonio de una de las secretarias de la Dirección de la Escuela) ODC160809. Así, me fue muy frecuente escuchar que los estudiantes migrantes indígenas que habían estado en esa escuela eran calificados como “flojos, que no les gusta estudiar, que nada más quieren tener hijos, se fugan con el novio y no concluyen ni obtienen su certificado porque no aspiran a más debido a su flojera” (ODC160809). Por lo general se refieren a esta población en femenino como si no ingresaran varones denotando que se ofrece mayor visibilidad y permanencia en el sistema a las mujeres. Aunque desde luego, también ellas se dan de baja antes de concluir la secundaria quedando excluidas del nivel secundario y por supuesto de los subsecuentes. Ante

estos hechos encontré como diferencias: primero que hacia las mujeres se ofrece una mirada compasiva de apoyo bajo la idea de una doble moral que argumenta que: “hay que ayudarlas lo más posible para que no acaben vendiendo chicles en la calle con los hijos a un lado”. Segundo, que su exclusión mayormente se muestra como un acto de voluntad ya que ellas reprueban o abandonan la escuela antes de obtener su certificado sin dar noticia a las autoridades de la escuela hasta que regresan efectivamente después de varios años por sus papeles, ya unidas “...y cargando al chamaco” ODC160809. En estos casos la escuela no se ha preocupado por indagar si en su deserción se involucra el peso la violencia doméstica y la condición de pobreza en la que se encuentra su grupo familiar, aspectos a los cuáles habrá de contribuir en su descripción este trabajo. Como ejemplo de esta apatía y desinterés por el alumnado anoto a continuación la opinión al respecto de la Profesora de Taller de Mecanografía:

Entrevistadora (E): Y en cuanto a la escuela, ¿tienen algún modelo o proyecto para educar a estos jóvenes? Porque yo lo que veo es que tienen los “chavos” en general una despreocupación por estudiar.... Y a estos jóvenes migrantes indígenas pues ni quien los atiende y se van... ¿No?

Profesora del Taller de Mecanografía (PM): ¡No les interesa!

E.: Pero no sé si la escuela tiene consolidado un proyecto hacia dónde los quiere llevar, orientar...

(PM): ¡Yo pienso que no! O sea... aquí hay mucha apatía. O sea, todos o la gran mayoría de los compañeros viven por un sueldo. Estamos aquí porque aquí nos tocó, porque aquí,...Y muchos a pesar de que no les guste... ¡Porque no les gusta!.... Se aguantan porque han aprendido a que aquí se maneja mucha corrupción. Hay mucha corrupción porque nuestros jóvenes de aquí, ellos vienen también de una sociedad muy corrupta. La gran mayoría de ellos tienen familiares en el reclusorio; que el papá, que la mamá, que el tío, que el hermano⁴². Entonces ellos conocen corrupción nada más, y ellos así se manejan, incluso yo cuando empecé a trabajar aquí los reprobados me decían; maestra cuánto quiere para pasarme, cómo le hacemos para que me pase, les decía; cómo? a ver no te entiendo, si maestra o sea cómo le hacemos para que yo pase la materia o cómo le hago para tal cosa. Pues ponte a estudiar ¿no? O tráeme los trabajos que te faltan, o hazle así, o hazle asado. Entonces se iban molestos. Entonces yo no entendía,...Yo no entendía hasta que me di cuenta de cómo era su modus vivendi. Yo les he dicho: Mira hijo, yo con que te vengas y te sientes ahí con eso es suficiente para que te ponga los dieces. Así te lo digo de una vez; aquí tú presencia. Si tú no vienes no te voy a regalar la calificación o me la vas a saber pedir. (Taller E2b/100210)

Es necesario señalar que los años aprobados en el Sistema Educativo Nacional es uno de los factores que más influye respecto del promedio de hijos nacidos vivos de las mujeres de 15 a 49 años hablantes de lengua indígena, registrándose una

⁴² Al respecto Oehmichén (2005) nos ofrece en su excelente trabajo un amplio panorama sobre la persecución y estigmatización que han padecido desde generaciones atrás los migrantes avecinados en el rumbo de la Merced. Específicamente del grupo Mazahua, quienes de algún modo y por generaciones han tenido que enfrentar las persecuciones, golpizas, encarcelamientos reiterados, arrebatos de sus mercancías por parte de policías y líderes corporativizados quienes buscan aprovechar su estancia como vendedores en vía pública por lo que la gran mayoría han estado en algún reclusorio.

disminución conforme se incrementa su nivel de escolaridad, desde 4.1 hijos nacidos vivos entre las que no tienen ningún grado aprobado; hasta 0.7 entre las que cuentan con al menos un grado de educación media (InMujeres-INEGI, 2010). De estos datos es posible inferir la importancia que guarda la correlación entre el nivel de estudios que adquieren estas jóvenes con su salud sexual y reproductiva así como con su calidad de vida, aspectos que iré abundando en el desarrollo de los siguientes capítulos.

Pérez Ruiz (2008) señala que la intensidad de los movimientos poblacionales migratorios en los últimos años ha modificado el rostro del México contemporáneo tanto en sus regiones rurales como urbanas. Una de sus consecuencias es que en un gran número de localidades rurales se percibe la ausencia mayoritaria del sector joven (masculino y femenino) de la población y su mayor visibilidad en las ciudades. Si bien estas olas migratorias no constituyen un fenómeno exclusivo de la contemporaneidad, lo que sí es nuevo son las características, las rutas, quiénes son los que migran, los objetivos de los migrantes y la intensidad y velocidad del proceso actual. También la influencia e importancia de los estudios secundarios para estos colectivos. No obstante, en su llegada a la ciudad de México, pese a su obligatoriedad como parte de la educación básica nacional; la discriminación y exclusión del sistema secundario para los migrantes indígenas marginados es desafortunadamente un peligro inminente como he mostrado en este apartado.

2.6. Sexualidades juveniles y mujeres jóvenes migrantes.

Es grave la vigencia de prácticas de exclusión y discriminación hacia estudiantes migrantes indígenas en nuestras escuelas. Como referí en el apartado anterior, ello ha enfocado prioritariamente la preocupación de estudiosos e investigadores hacia temas como son: el bilingüismo e integración cultural y rezago educativo (Rojas Rangel 2005; Aguilar-Molinari 2003; Rebolledo 2005 y 2007; Rosas Carrasco 2005; Negrete Arteaga 2005). Pero pocos son los estudiosos que se han ocupado en abordar temas relativos a las condiciones de vida, vulnerabilidad y riesgos en salud reproductiva⁴³ entre otros

⁴³ Para Rodríguez, (2002:9) la salud reproductiva es “el estado de completo bienestar físico, mental y social de los individuos en todos aquellos aspectos: a) que los individuos tengan la capacidad de reproducirse, así como de administrar su fecundidad; b) que las mujeres tengan embarazos y partos seguros; c) que los resultados de los embarazos sean exitosos en cuanto a la sobrevivencia y bienestar materno-infantil; d) que las parejas puedan tener relaciones sexuales libres de miedo a los embarazos no

más, en este tipo de poblaciones (Rodríguez Gabriela 2000 y 2008b; Rodríguez-De Keijzer, 2000 y 2002; Valladares de la Cruz 2008).

Claudio Stern (2008:15) nos señala que a partir del año de 1994, con la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo que tuvo lugar en 1994, la salud sexual y reproductiva de los adolescentes se fue constituyendo en una prioridad en el ámbito internacional y como resultado de ello numerosas organizaciones en diversas partes del mundo han trabajado en programas e investigación sobre este tema, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de los jóvenes que viven en países en desarrollo. Pero poco se sabe sobre la permanencia y cambios generacionales en el inicio sexual y las prácticas de cortejo de migrantes indígenas. Ante esta carencia epistémica, me parece oportuno el aporte que esta tesis puede ofrecer al tema en cuestión.

Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, para el año 2000 había 27.2 millones de jóvenes en México, de los cuáles 52% eran mujeres y 48% hombres, entre los resultados más interesantes reportados para México en el Censo del 2010, tenemos que en el país residen 29.7 millones de jóvenes que representan la cuarta parte de la población total. De la población de 15 a 29 años el 37.1% tienen de 15 a 19 años, el 33.3% de 20 a 24 y el 29.6% de 25 a 29 años de edad. Entre los “adolescentes” de 15 a 19 años que han tenido relaciones sexuales, tres de cada cinco no usaron método anticonceptivo en su primera relación sexual. Del total de emigrantes internacionales, el 57% tenía de 15 a 29 años de edad en su salida más reciente. De cada 100 jóvenes de 12 a 17 años, 14 consumen alcohol y el 63.3% de los jóvenes que iniciaron su consumo antes de los 17 años, lo hicieron con inhalables. (INEGI, 2011)

Los resultados del censo 2010 revelan que antes de los 20 años, la población del país se compone por un número mayor de hombres respecto al de las mujeres, después de esa edad la relación se invierte al ganar paulatinamente mayor peso el grupo de mujeres. La menor proporción de hombres conforme avanza la edad se explica porque en general las mujeres viven más tiempo que los hombres y a partir de las edades jóvenes la emigración internacional comienza a ser predominantemente masculina.

deseados o a las infecciones de transmisión sexual”. Yo agregaría, otro punto que es el derecho al placer y al erotismo, en tanto, sujetos sexuados para los adolescentes y jóvenes sin importar clase, etnia, género o condición social.

Respecto del conocimiento de los métodos anticonceptivos, el 97.6% de las jóvenes conoce o ha oído hablar de un método de control natal y 62% de las jóvenes unidas lo usan; entre las razones por las cuales las jóvenes unidas no usan actualmente algún método anticonceptivo, destacan que 43% no lo necesita o está embarazada y 19.3% no lo usa porque quiere embarazarse.

El inicio temprano de las relaciones sexuales sin la debida protección expone a las parejas a un mayor riesgo de adquirir enfermedades de transmisión sexual o a embarazos no planeado que pueden poner en peligro la vida de la madre y su producto. Los resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2009, muestran que del total de adolescentes de 15 a 19 años que han tenido relaciones sexuales, 61.8% declaró no haber usado un método anticonceptivo durante su primer encuentro; entre las jóvenes de 20 a 24 y 25 a 29 años este porcentaje aumenta a 66.5% y 7% respectivamente.

A pesar del deseo expreso de querer limitar o espaciar su descendencia, una de cada cuatro adolescentes unidas (24.7%) no hace uso de métodos anticonceptivos, con lo que está expuesta a un embarazo no deseado; esta condición se identifica como demanda insatisfecha de métodos anticonceptivos; para las jóvenes de 20 a 24 el porcentaje de mujeres unidas con demanda insatisfecha es de 17.8% en tanto que para las de 25 a 29 años de 14.4%.

De acuerdo con los datos de la muestra del Censo 2010, cuatro de cada diez mujeres jóvenes tienen al menos un hijo nacido vivo, entre las adolescentes dicha razón es de una de cada ocho; conforme avanza la edad, la proporción de mujeres que han experimentado la maternidad aumenta hasta siete de cada diez entre las que tienen 25 a 29 años.

La distribución porcentual de las tasas de fecundidad, estimadas con información de la ENADID 2009, muestra que en México, en el trienio 2006-2008, las mujeres de 15 a 29 años de edad contribuyeron con 70.1% de la fecundidad registrada en el periodo, las adolescentes aportaron 15.7%. El embarazo en las adolescentes no sólo representa un alto riesgo para la salud de ella y de su producto, sino que tiene también una repercusión social y económica, ya que en numerosas ocasiones la maternidad a tan temprana edad implica menores oportunidades educativas o el abandono total de los estudios, lo que puede incidir en exclusión y desigualdad. (INEGI, 2011)

Las infecciones de transmisión sexual constituyen un problema importante de los y las jóvenes dado el inicio de su vida sexual activa y los riesgos que les implica no utilizar métodos para tener sexo seguro o protegido. En 2008, otras enfermedades de transmisión predominantemente sexual no clasificadas en otra parte fueron la principal causa de infección entre los jóvenes (79.8%, afectando principalmente a los varones (90% contra 74.2% de las mujeres). La segunda infección sexual de egreso hospitalario entre la población joven es por Virus de Papiloma Humano (VPH), con un porcentaje de 3.9%, siendo mayor su presencia entre las mujeres (5.7%) comparado con los hombres (0.8%) Ante esta situación que denota mayor vulnerabilidad habitual para las mujeres ante las infecciones de transmisión sexual de toda índole, las autoridades en Salud Pública han optado por brindar campañas de prevención y vacunación dirigidas exclusivamente hacia ellas. Aunque estas acciones marcan un sentido discriminatorio que minusvalora la intervención hacia los varones como grupo portador. Es un hecho que es importante concientizar a las mujeres sobre la necesidad y derecho a su autocuidado, a exigir el uso del condón y el poder de decisión sobre sus cuerpos tanto como su placer y el desarrollo integral de su salud.

La sífilis y el herpes genital son otras de las principales infecciones en este grupo poblacional, afectan tres de cada 1000 jóvenes. Las mujeres son las que tienen una incidencia mayor de herpes genital (3.6% frente a 2% de los hombres), en tanto que los hombres concentran el mayor porcentaje de infección por sífilis (4% frente a 2.7% de las mujeres)

Autores como Rodríguez-de Keijzer (2002) Amuchastegui (2001) Szasz-Lerner (1998) Grimberg (2002) coinciden en argumentar que se expresan comportamientos diferenciados por sexo en los motivos y vivencia del inicio sexual en pareja de, hombres y mujeres, jóvenes en general e indígenas en sus comunidades de origen. En estas trayectorias sexuales y de vida, diferenciadas por sexo, se implican relaciones jerárquicas y de inequidad entre hombres y mujeres.⁴⁴ Las construcciones de sentido y los valores asignados a la iniciación sexual por género pueden constituir condiciones

⁴⁴Al respecto Szasz (1998) sugiere que las encuestas realizadas declaran que hombres y mujeres, especialmente si son jóvenes y solteros, son marcadamente diferentes. Los varones dicen iniciar relaciones coitales más temprano, mayoritariamente con parejas no estables y sin vínculos afectivos y dicen tener mayor variedad de parejas y de prácticas sexuales antes y después de la unión conyugal. En las mujeres el inicio de las relaciones coitales se vincula mayoritariamente con el noviazgo, la conyugalidad y la procreación. El uso de anticonceptivos y de medidas preventivas de infecciones de transmisión sexual resulta extremadamente bajo entre los jóvenes solteros sexualmente activos y el uso de medidas preventivas es casi inexistente en diversos grupos de población.

de fragilidad específicas para cada sexo. Por ejemplo: para los hombres su iniciación sexual las más de las veces ha sido prevista incluso preparada como un evento social, se percibe como un rito de iniciación y tránsito hacia una edad adulta, que le reafirma en su identidad como hombre y en casos puede verse como un evento festivo o gozoso. En las mujeres jóvenes por lo general, se reportan narrativas de este hecho, como algo poco planeado o previsto, cuya memoria no siempre es gozosa y que puede estar asociada con sentimientos de culpa o insatisfacción.

Como un dato importante en vinculación con las prácticas de iniciación sexual femeninas, Hernández et al. (2008) señala a la ruralización del ITS/VIH. Donde en un contexto de migración preferentemente hacia E.U.A., las nociones de conyugalidad y nupcialidad conllevan roles sexuales definidos por medio de formas de poder asimétricas que son sostenidas por ideologías de género y pueden favorecer relaciones sexuales sin condón. En este marco, como ya he mencionado arriba la migración al igual que el inicio sexual, pueden ser considerados como formas rituales de iniciación masculina. Mientras que las mujeres se mantienen sujetadas a prácticas de raptó, concubinato o nupcialidad donde la privación de sus recursos, de capital social y económico, les hace presa de condiciones de pobreza y agudiza su vulnerabilidad frente a ITS/VIH-Sida.

Las etnografías étnicas priorizan selectivamente la descripción de algunos eventos como los ritos de paso y los ciclos ceremoniales masculinos (mediante el acceso al trabajo en sitios ajenos – y lejanos - a la unidad familiar, al “sistema de cargos” y al matrimonio), los cuales marcan las transiciones sociales de la niñez a la edad adulta. Pero no se han observado evidencias de rituales que marquen las fronteras entre la niñez y adultez de las mujeres. No obstante, algunos trabajos señalan el tránsito de su habitar en la casa familiar hacia la casa de la familia del varón con quien iniciará una vida en común, bajo la vigilancia de la suegra o cuñadas, como uno de los cambios de estatus (de soltera a casada) más importantes en el ciclo de vida de las mujeres indígenas mexicanas.

Respecto a las mujeres que migran hacia las ciudades Maya Lorena Pérez Ruíz (2002:15-16) señala que las jóvenes indígenas tienen que enfrentar la paradoja de que si bien gozan en este nuevo espacio de cierto alejamiento de las prescripciones y comportamientos vigentes en su familia y comunidades de origen, se ven obligadas a fortalecer los vínculos familiares y comunitarios como necesarios para sobrevivir en un ambiente urbano rico en diversidad y ofertas culturales pero simultáneamente agresivo,

competitivo y con un amplio margen de delincuencia, violencia, racismo, discriminación y confrontación étnica. Así, la joven indígena migrante, también tiene que enfrentar la desconfianza que sobre ella mantienen sus familiares y comunidad originales por su alejamiento y mientras que en el lugar de arribo, también enfrenta miradas de desconfianza por ser mujeres solas, valoradas negativamente por los hombres de su comunidad o de otras comunidades al no tener de su lado las estructuras familiares y comunitarias que las respalden. De este modo, muchas veces son tratadas sin ningún compromiso afectivo y hasta abandonadas cuando de sus encuentros amorosos resultan embarazadas. En este tipo de casos la amistad y agrupamiento con otras mujeres indígenas inmigrantes puede ser una estrategia útil y positiva para su sobrevivencia, aunque también puede existir proclividad a caer en redes urbanas de prostitución o incluso en mendicidad.

Por otra parte, respecto a los cambios en los significados de la sexualidad, Ana Amuchasteguí (2001) analizó los significados del deseo, el placer y la actividad sexual de jóvenes de ambos sexos residentes en los contextos urbano, semirural e indígena, concluyendo al respecto que la coexistencia de diversos significados cuyo grado de coherencia o contradicción, con modos de pensamiento tradicionales o modernos, varía según el contacto de los jóvenes con la cultura urbana y la educación formal. La autora señala la existencia de dos tipos de saberes sobre la sexualidad percibidos por las mujeres. Uno planteado como metáfora de la actividad y la sensualidad femeninas, arraigado en la identidad y en las diferencias de género que constituye un indicador de la calidad moral de la mujer y otro racional y separado del ámbito del cuerpo, que no tiene una connotación moral ni de género. En el medio rural el rígido sistema de división de roles de género al parecer, no permite tener conversaciones sobre la sexualidad: mientras la mujer debe ignorar lo relativo a la actividad sexual, el hombre debe enseñarle mediante un lenguaje no verbal. Las metáforas y significados de la actividad sexual femenina informados por las y los entrevistados reflejan una narrativa impregnada de creencias y doctrinas del catolicismo; prescriptivas y en algunos casos de resistencia o subversión ante éstas. Amuchasteguí encuentra además que las jóvenes urbanas viven contradictoriamente el deseo femenino, validado por los discursos modernizantes de la escuela y la televisión pero condenado por las creencias sobre la escisión de las mujeres en dos tipos (las recatadas y las promiscuas) Según Amuchasteguí, lo que se mantiene al parecer constante es que las jóvenes intentan en

su discurso integrar el afecto y el deseo sexual y muestran grandes conflictos e incertidumbres respecto al comportamiento sexual.

Rosales Mendoza (Rosales, 2009; Ortiz-Rosales, 2009) ha descrito a través de relatos de vida de mujeres indígenas mayas yucatecas y Nahuas del estado de Veracruz, cómo viven su sexualidad y la construcción social de sus identidades de género. Si bien las mujeres de ambos grupos han podido construir identidades de resistencia y empoderamiento ante las formas de control, violencia física y sexual sobre sus cuerpos. En el grupo de las mujeres nahuas veracruzanas, destaca la construcción en identidad femenina el uso de su sexualidad y de sus cuerpos en función del maternaje. Así mismo, a pesar del alejamiento y de la capacidad de empoderamiento que les ha dado incorporarse al trabajo remunerado, no deja de pesar en ellas la expectativa social de su grupo étnico de pertenencia por lo que se viven con cierta tensión en su condición de mujeres migrantes en la ciudad.

En los grupos migratorios de varones y mujeres indígenas migrantes en la ciudad, existen cambios transgeneracionales en las prácticas de iniciación sexual y sus dinámicas sociales, que son importantes de documentar, lo cual constituye una justificación para indagar sobre el tema objeto de esta investigación doctoral.

Cabe enfatizar que las mujeres indígenas enfrentan una doble desventaja en su capacidad de decisión, el acceso a los recursos y la capacidad de acción: ellas son indígenas y mujeres. Como indígenas tienen menos acceso a la educación que los no indígenas como he referido arriba. Además en este sentido, la brecha educativa entre hombres y mujeres también es mayor en la población indígena. Es importante considerar que algunas de estas mujeres pueden reivindicar su derecho a la diferencia cultural y a la vez demandar el derecho a cambiar aquellas tradiciones que las oprimen o excluyen y que son impuestas por sus pueblos indígenas y reforzadas por el Estado para imponerles roles y derechos de etnia y de género, tradicionalmente atribuidos a lo femenino e íntimamente ligados con la maternidad y a la esfera doméstica/familiar, que les ofrece doble exclusión, explotación y discriminación. Ante esto, algunas mujeres indígenas han cuestionado los discursos hegemónicos y establecen la discusión para repensar al multiculturalismo y la autonomía de los pueblos desde una perspectiva que permita reivindicar el derecho a la auto-determinación a partir de una concepción de identidad como construcción histórica que se está reformulando y reinventando cotidianamente lejos de permanecer estática y donde es posible encontrar otros modos

de ser y convivir en forma plural, digna y en equidad para todas y todos (Ham Fernández 2006:14-15).

Dada la trascendencia del evento de inicio sexual en pareja para la configuración de identidades juveniles, así como para su proyecto de vida e implicaciones en la adultez. Me parece indispensable analizar, comparar y describir las especificidades del proceso que experimentan las sujetos de mi investigación y en cruce con este interés reconocer en qué medida su tránsito por la escuela secundaria puede o no constituirse en una herramienta útil para el desarrollo de conocimientos, capacidades y estrategias para su salud sexual y reproductiva.⁴⁵

Todo lo enunciado arriba es parte del estado de la cuestión y contexto global en el que tienen lugar los comportamientos e interacciones sexuales de las dos mujeres jóvenes, migrantes mazahuas, estudiantes de secundaria, cuyos casos analizó en profundidad en el capítulo IV de esta tesis. En complemento a lo expuesto en el siguiente capítulo introduciré a mi lector en la cultura del grupo escolar, donde llevé a cabo mi investigación. Describiré a los actores sociales tanto adultos como juveniles, los valores, creencias y prácticas que construyen en su interacción social. Todo esto para dar cuenta de la circunstancia y del contexto histórico-social-cultural en el que se incrustan las trayectorias de vida de estas jóvenes mujeres estudiantes, migrantes mazahuas.

⁴⁵ Al respecto, Camarena (1998) señala: “La Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos celebrada en Viena Austria, en 1993, resaltó que los derechos de las mujeres y las niñas son parte integral de los derechos humanos y afirmó que las mujeres deben poder disfrutar los más altos niveles de salud mental y física durante su vida. En este mismo tenor se confirmaron la III Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, Egipto 1994) trascendiendo a nivel internacional el debate del crecimiento demográfico como un problema en sí mismo que cause la pobreza e inequidad así como las migraciones masivas, colocando a las personas y sus derechos humanos como inalienables en el centro de las políticas de población. Durante 1995, la IV Conferencia Mundial de las mujeres (Beigin, China) se estableció que las mujeres tenemos derecho a disfrutar del más alto nivel de salud física y mental. El disfrute de ese derecho es esencial para su vida, su bienestar y su capacidad de participar en todas las esferas de la vida pública y privada. La salud de las mujeres incluye su bienestar emocional, social y físico porque la salud conlleva factores biológicos que están relacionados con el contexto social, político y económico en que vive (UNFPA, 1995:36) En esta conferencia también se definió a la salud reproductiva como un conjunto de métodos, técnicas y servicios que contribuyen a la salud y su bienestar reproductivo al prevenir problemas relacionados con el tema. Incluye también la salud sexual, cuyo objetivo es el desarrollo de la vida y las relaciones personales y no exclusivamente la asesoría y la atención en materia de reproducción y de enfermedades de transmisión sexual (UNFPA, 1995:37-38).”.

CAPÍTULO III. Discursos, prácticas y comportamientos adultos. Las sexualidades en la escuela y en el barrio de la Merced.

3.1. Introducción.

Expongo aquí una semblanza general del contexto específico donde cobran significado los relatos de vida de mis informantes clave. Mi objetivo en este capítulo es describir las creencias, valores y comportamientos que ofrece la comunidad adulta a sus estudiantes, como aprendizajes valiosos para la vida. Por comunidad adulta me refiero a autoridades, administrativos, profesores, madres y padres de familia, vecinos, en torno a la escuela de mi investigación, quienes construyen el proyecto educativo institucional y social, en el marco de su localidad.

Asumo que como parte de su agencia el estudiantado de esta escuela secundaria, imita, rechaza o negocia sus posicionamientos y ubicaciones, en las prácticas cotidianas e interacciones sociales, dentro del entramado de relaciones en su entorno familiar, social y escolar.

Por contexto social me refiero a la circunstancia específica; todo aquello que rodea y enlaza la acción de los diversos actores en el mundo escolar y del barrio de la Merced. Se constituye por las realidades que son capaces de co-construir los actores sociales, adultos y jóvenes, que interactúan en él.

Según Henao (Citado por Chávez y Falla, 2004:170) el tejido social, como las interacciones cotidianas, está conformado por una urdimbre de redes⁴⁶ que han sido clasificadas en tres grandes grupos:

- Redes de sociabilidad; integradas por las relaciones de vecindad, de amistad o de parentesco.
- Redes de comunicación; compuesta por las relaciones que hacen posible la comunicación fluctuante determinada por el dialogo y la interacción mutua.

⁴⁶ Las redes son formas de interacción social, en la que se da un intercambio dinámico entre personas, grupos, e instituciones. Conforman un conjunto de interdependencias entre partes, elementos, procesos donde se dan una serie de relaciones internas e interdependientes, que sirven de soporte emocional, cultural, físico, social y económico entre sus actores. Una red social es concebida como la manera en que un grupo de individuos establecen distintos tipos de relaciones a partir de unos intereses comunes. A través de ellas se constituye un sistema abierto, dinámico y en permanente construcción, en el cual, los vínculos sociales que permiten el desarrollo de la experiencia de vida, constituyen nudos, tramas, a manera de redes de un vasto “tejido social” como metáfora de estos procesos. Estas redes conforman, una especie de fronteras entre el individuo y la comunidad/sociedad, entre su identidad y alteridad social, entre los sujetos que constituyen su conjunto social (Chávez y Falla, 2004: 170).

- Redes de transacción; que tienen que ver con la movilización de recursos, negociación resolución de conflictos y la utilización de intermediarios.

En ampliación Chávez y Falla (2004:169-187) definen al tejido social como:

«Ámbitos cognitivos que posibilitan la exploración de diversas lógicas, culturas; discursos» (Foucault, 1987); o son «formas de organización social; múltiples conocimientos locales, racionalidades, imaginarios sociales» (Geertz, 1994), o, parafraseando a Renato, «implica las representaciones sociales y formas de entendimiento cultural». (Chávez y Falla, 2004: 169)

Así, el tejido social podría representarse analíticamente como una malla o una red bastante tupida que en algunos puntos está rota o desconectada y en otras se agolpan relaciones de cotidianidad. Adquiere relevancia ya que ofrece garantía de continuidad y consolidación de las experiencias organizativas asociadas en lo local con el tejido de las relaciones cotidianas que pre-existen en el barrio o zona en que interactúan los actores sociales. De manera que los individuos que entran a formar parte de los grupos y organizaciones, como es el caso de esta escuela secundaria, participan ya de relaciones (familia, vecindad, trabajo, religión).

De lo anterior se desprende como elementos constitutivos del tejido social: el desarrollo local y regional, la participación ciudadana y comunitaria, el sentido de democracia, las prácticas culturales e inclusive el capital social al que acceden en grado diferencial y según el tipo de interacción que hay entre los actores sociales. Procesos todos estos que se desarrollan en un espacio de cotidianidad donde tiene lugar las representaciones de mundo, las relaciones diarias, la autonomía y la autodeterminación o bien la sujeción y enajenación. En este sentido el capital social, se relaciona con «las condiciones inherentes al comportamiento de los individuos que les permitan interactuar en trabajo de grupo, estableciendo así mecanismos más efectivos para cumplir las metas» (Hernández, 2000).

El capital social⁴⁷ incluye las representaciones del mundo y de la vida cotidiana; es un elemento constitutivo del tejido social que permite a los actores como fruto de sus procesos de socialización, las condiciones inherentes para actuar y trabajar en grupo estableciendo mecanismos y estrategias útiles para enfrentar las situaciones

⁴⁷ Pierre Bourdieu señala que el capital social: “es el conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una *red durable de relaciones* más o menos institucionalizadas de entre-conocimiento y entre-reconocimiento; o, en otros términos, con la *adhesión a un grupo ...*» (Bourdieu, 1985, p. 2 citado por Stanek, Oleg, s/f.) El capital social refiere a los recursos que uno puede movilizar a través de sus amigos, allegados o relaciones más lejanas. Estos incluyen no solamente bienes materiales o financieros, también informaciones, contactos influyentes, protección, etcétera.

futuras de manera efectiva. Procesos que potencian el valor e importancia que de una u otra manera el individuo asigna al hecho de «estar con otros».

Pero para que exista comunidad se requiere no sólo del conjunto de personas, sino también de un espacio geográfico que siendo vital para dichas personas, determina parte de su desarrollo. En el entorno del barrio de la Merced, las cuerdas, las instituciones, etcétera, son espacios poblacionales donde las personas ensayan las relaciones sociales inmediatas, enmarcadas en un contexto de fuerte cercanía física e intensidad social, donde cada cual conoce relativamente bien a quienes son sus vecinos más próximos y establece algún tipo de relaciones con ellos, algunas veces de carácter positivo y otras negativo. Así los actores sociales establecen contacto o interactúan socialmente en escenarios diversos donde el lenguaje y los símbolos compartidos son un elemento central en su interacción. (Giddens, 2001: 865).

El tejido social, puede definirse entonces como el entramado de relaciones cotidianas que implican a su vez relaciones de micro vínculos en un espacio local y social determinado como lo es el barrio, donde sus habitantes comparten y negocian significados como cultura, recreación y capital social al relacionarse entre ellos para obtener algún fin determinado y al interactuar con su entorno y medio macro-social. Así, el tejido social supone pensar en una serie de relaciones dinámicas mutuas y de influencia recíproca entre los habitantes de una vereda, barrio, municipio o localidad y que están cumpliendo una función de apoyo, soporte y movilización de los elementos psicológicos y psicoafectivos a las personas que la integran (Chávez y Falla, 2004).

A través de las interacciones sociales, la circulación de expresiones lingüísticas, gestos, acciones, etcétera, en contextos sociales estructurados implican relaciones de poder, formas de conflicto y desigualdades en términos de distribución de recursos. Aquí, las ideas o creencias compartidas pueden servir para justificar los intereses de los grupos dominantes. En todas las sociedades en las que hay desigualdades sistemáticas y arraigadas entre los grupos existen ideologías. Maffesoli (1993: 65-78) afirma que empleada la palabra ideología “sin connotaciones peyorativas, es un verdadero conservatorio del desear-vivir social.” Para este autor la ideología forma parte del acto fundador de una sociedad ya que es ante todo una comunidad de ideas. En este sentido, las ideologías solo valen en tanto reúnen y en tanto constituyen una comunidad pues son mortales y efímeras. Por lo que para Maffesoli (1993:73): “Este aspecto es el que da grandeza a las representaciones, las cuales siguen a las

generaciones, expresan sus deseos, sus nostalgias y proyectos y puesto que éstas mueren son superadas y ceden su lugar a otras quimeras”.

Para Giddens (2001:864) el concepto de ideología está estrechamente relacionado con el de poder, puesto que los sistemas ideológicos sirven para legitimar el diferente grado de poder que tienen los grupos. Asumo con Giddens (2006) que el poder es un concepto de orden segundo en la ciencia social, entre otros más, elemental y primario:

[...], agrupados todos en torno de las relaciones de acción y estructura. El poder es el medio de obtener que se hagan cosas y como tal, está directamente envuelto en la acción humana [...], no hay duda de que algunos de los conflictos más enconados en la vida social se ven acertadamente como “luchas de poder”. Estas luchas se pueden considerar relacionadas con intentos de repartir recursos que brindan modalidades de control en sistemas sociales. Por “control” entiendo la capacidad que ciertos actores, grupos o tipos de actores poseen de influir sobre las circunstancias de acción de otros. En luchas de poder la dialéctica, la dialéctica de control opera siempre, aunque el uso que los agentes situados en posiciones subordinadas puedan hacer de los recursos de que disponen difiere muy sustancialmente en diferentes contextos sociales. Giddens (2006:309)

Para Thompson (1998) la tesis de la ideología dominante tiene como problema que ofrece una explicación demasiado simplista sobre el funcionamiento de ésta en las sociedades modernas; su análisis debe asociarse principalmente con las maneras donde las formas simbólicas se intersectan con las relaciones de poder:

Estudiar a la ideología es estudiar las maneras en las que el significado sirve para establecer y sostener las relaciones de dominación. Los fenómenos ideológicos son fenómenos simbólicos significativos en la medida en que sirven en circunstancias sociohistóricas particulares, para establecer y sostener las relaciones de dominación. (Thompson 1998:85).

En este tenor, como Margulis señala, la juventud es una condición relacional determinada por la interacción social, cuya materia básica es la edad procesada por la cultura (2001:46-47). Es una condición definida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad en cruce con ideologías, pues supone ideas, creencias y representaciones sociales en torno al cuerpo, la salud, energía, capacidad reproductiva, sexo y género de las personas, clase social y condición étnica. Donde la diferenciación social, supone procesos de distinción generacional, de conflictos y tensión por el control y el poder.

La edad nos lleva a pensar en generaciones. Cada nueva generación construye nuevas estructuras de sentido e integran con nuevas significaciones los códigos preexistentes. El concepto de generación se enfoca más desde la historia que desde la

biología. Y alude a los procesos de socialización, del tiempo y espacio en que se nace y se vive de acuerdo a condiciones históricas, políticas, sociales, tecnológicas y culturales de la época en que una nueva cohorte se incorpora a la sociedad. Las personas pueden pertenecer a una generación y en su devenir, conforme a su edad va cambiando su estatus a través de distintos estadios donde uno de ellos es el estatus juvenil (Margulis, 2001:47).

El clásico texto de Durkheim; *Sociología y Educación* (1922 e.o.), describe los procesos de educación como una socialización metódica que impone el proyecto de la generación adulta a la generación joven en busca de la reproducción cultural. Supone un bien social en tanto que busca la integración moral del colectivo; no obstante, la imposición de saberes en las prácticas cotidianas de la institución escolar promueve el control social por parte de la generación adulta a través de la interiorización de valores y creencias que se consideran valiosas como legado y tradición para las jóvenes generaciones.

En la institución escolar se establecen pactos en la relación entre los actores, que pueden ser en mayor o menor grado justos o no. Pero en ambos casos en la reconfiguración intergeneracional guardan intersticios que permiten a la par la reproducción, la resistencia y/o transformación de las formas del orden social establecido. Cambios, transformaciones, resistencias enfrentadas con las inercias, hasta llegar a la reconfiguración de nuevos pactos y formas institucionales en apego a la ética de los actores y sus grupos. Éstos se encuentran en la escuela, conviven y se reconocen en la otredad, se identifican o se diferencian entre sí, manteniendo en el encuentro tensión, conflicto y/o negociación como parte de su agencia.

Con base en lo arriba expuesto, en el desarrollo de este capítulo ilustro la violencia, corrupción y descomposición del tejido social en el entorno de barrio de esta escuela y su vínculo intrínseco con las prácticas y comportamientos sexuales de los estudiantes de esta secundaria, mestizos y migrantes indígenas. Donde las generaciones adultas y juveniles en sus procesos de socialización y educación, incorporan también falsas creencias sobre sí mismos y la alteridad, que les vuelve proclive a la falta de solidaridad, el abuso, las adicciones, el acoso y la violencia inmersa en las formas de relacionarse. Todo esto refleja el tejido social del entorno barrial presente en esta escuela secundaria.

A continuación, sin fines de prescripción moral, describo y someto a discusión los contenidos implícitos en la vivencia social en el barrio de la Merced a través de los cuatro apartados que desarrollo a continuación.

3.2. El mundo adulto en la institución escolar.

En este apartado ofrezco la mirada que tuve dentro del escenario escolar cotidiano. Cuando inicié mi trabajo de campo sólo permanecían como miembros fundadores de la escuela: la profesora ayudante de laboratorio de Biología, quien ingresó cinco años después de su creación y una secretaria o apoyo administrativo de la dirección; ambas en proceso de jubilación. Incorporadas unos pocos años después que ellas también estaban dos secretarías o asistentes administrativos (iniciando su trámite de jubilación) y el prefecto de tercer grado. Ellos fueron los únicos que con dificultad me relataron la historia de este centro escolar⁴⁸ que inició sus labores cuarenta años atrás (1969) ubicada en Eduardo Molina, muy cerca del metro San Lázaro, de la calzada Zaragoza y de la antigua cárcel de Lecumberry. El interés por el pasado institucional, los pactos y denegaciones de éstos a lo largo del tiempo, busca entender el presente ya que:

Abrir el movimiento al “recuerdo del pasado” posibilita desentrañar las historias institucionales que se estructuran en el imaginario de los sujetos como una prolongada decadencia, con la sensación concomitante de pensar en un futuro de cataclismo o estallamiento, o por el contrario, de “procesos iluminados” que superarían “en un momento” las contradicciones presentes. Estas oposiciones recurrentes en el imaginario de los sujetos institucionales, se reafirma en la lectura que realizan del tiempo institucional donde construyen para determinados periodos y de forma cíclica, oposiciones en el juego institucional que se expresan en: antiguo/moderno, reaccionario/progresista, viejo/nuevo y donde la antinomia jugada en sinónimos que refieren a lo tradicional versus lo nuevo colocan a los sujetos institucionales en disyuntivas difíciles de reconocer en sus trayectorias biográficas. (Remedi, 2004:28-29)

⁴⁸ Como señala Eduardo Remedi, la reflexión de la intertextualidad en la dimensión de lo institucional nos lleva a pensar sobre un conjunto de prácticas presentes que se articulan de forma desigual y en procesos combinados del orden de lo curricular, las historias de los sujetos, los quehaceres cotidianos, etcétera, que posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación que abren un abordaje a la intertextualidad que aborda: “la institución en su historia vivida, expresado en una trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto; la cultura institucional, leída en lo situacional de las prácticas expresadas en institución de vida; la cultura experiencial, centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas.” (2004:26-27)

En su origen la escuela era muy prestigiada, contaba con dieciocho grupos en la mañana y dieciocho grupos en la tarde, las personas se formaban y hacían cola toda la noche para que les dieran su ficha de ingreso. Pero a causa del cambio de ubicación debido a la construcción del Palacio Legislativo, la comunidad escolar tuvo que migrar a distintos locales provisionales durante algún tiempo donde privaba la incertidumbre y el enojo entre los profesores, padres y alumnos.

Debido a las muchas quejas la escuela se ubicó en forma definitiva en el barrio de la Merced. Ello fue aproximadamente en el año de 1982. A pesar de que al llegar ahí aún se conservaban los dieciocho grupos matutinos y vespertinos en su matrícula escolar, ésta fue disminuyendo poco a poco. Los padres fueron sacando a sus hijos por disgusto y otro factor pudo ser paulatinamente la creación y funcionamiento de varias secundarias oficiales con las que compite hoy por el alumnado en la zona.

La historia del plantel guarda una sucesión de conflictos y politización que fueron trasformando la confianza y solidaridad de sus docentes en desintegración y apatía en la comunidad escolar. Si bien a causa de la organización y resistencia por parte del profesorado se logró el cambio de varios de sus Directivos que por sus acciones desleales a hacia la comunidad se hicieron no gratos para la misma⁴⁹; las autoridades de la SEP no quedaron muy satisfechas con estas movilizaciones por lo que instrumentaron acciones diversas y cada vez más eficaces para el acoso hacia los profesores que fueron líderes del grupo: levantamiento de actas administrativas, cambios de horarios o transferencias incluso de algunos profesores que aunados al tiempo de jubilación de algunos de éstos paulatinamente fue haciendo decaer la participación que lograran en aquellas épocas (E1PB11062009).

Poco a poco conforme se fueron retirando los profesores con mayor antigüedad, las autoridades comenzaron con una política de contratación del profesorado por horas en lugar de tiempos completos, de igual forma el ingreso de profesores universitarios y no sólo de normalistas que ha ido cambiando el perfil de la

⁴⁹ En el histórico de la comunidad escolar esta etapa de cambios y conflicto suscitó la unidad e incluso la acción política de profesores y padres, quienes provocaron el cambio consecutivo de tres directores asignados a la escuela, según la descripción que me hizo la profesora del laboratorio de biología (E1PB11062009). Aunque la comunidad escolar encontró cierta paz y agrado con el cuarto director en turno, éste tuvo que jubilarse y en su lugar vino una nueva directora que logró posicionar a esta escuela secundaria en el programa de “Escuelas de Calidad” pero a la hora de hacer un reporte, las profesoras que iban a hacer el informe observaron que no checaban los datos del gasto aplicado. Mostraba que les habían dado cosas que en realidad no se habían comprado. Entonces la comunidad de profesores exigió rendición de cuentas y transparencia a la directora. Pidieron que les presentara la factura de lo que se compró y que les explicara dónde estaban las cosas reportadas que nunca habían llegado a sus manos. Tras este evento aunque los profesores no pidieron que quitaran a la Directora, al hacerse notar su fraude ella misma se cambió de escuela.

planta de profesores junto con el clima de la propia institución pues mis informantes dieron cuenta de que ya no existía ese ambiente de confianza, de compartir y charlar entre la comunidad, sino más bien, poco a poco se fue estableciendo la competencia, la fragmentación en grupos con intereses encontrados entre los profesores con énfasis en las diferencias ya porque unos fueran “universitarios” y otros “normalistas”⁵⁰, o bien porque eran “definitivos” o “interinos”, “de tiempo completo” o “contratados por horas”, “sindicalistas” o “de confianza”, etcétera.

Fue a la séptima directora en turno la que autorizó mi ingreso a esta secundaria para desarrollar mi trabajo de campo. Quien en el poco tiempo que duró antes de ascender al puesto de inspectora logró el afecto de la comunidad escolar pues le atribuían “muchísima calidad humana”. Aspecto en el que estoy de acuerdo por el trato que tuve de ella, aunque desafortunadamente después de los tres meses que tardó el papeleo para mi ingreso al plantel con la autorización de la Coordinación Operativa a partir del mes de mayo del mismo año, cuando llegué a la escuela para realizar mi investigación, la directora ya no estaba en el puesto y tuve que tratar con el Subdirector en turno quien no estaba a gusto con mi presencia, pero había tenido que aceptar mi solicitud a instancias de su predecesora.

Conflicto es el concepto clave que describe a la realidad y condiciones que subsisten entre los actores sociales en esta escuela. Al recabar algunas historias y relatos de vida entre los miembros adultos de esta comunidad escolar, no pocas veces me fue notoria la soledad con la que cada uno de ellos vive su función laboral así como la falta de solidaridad e identificación en grupo, aunado a ello los conflictos personales y el dilema en cómo llevar a cabo alguna tarea o acción pedagógica, el trato con alumnos o padres. Curiosamente fueron aquellos profesores y prefectos migrantes instalados en la escuela quienes guardan mayor cercanía, apoyo y consejo entre sí. Por ejemplo, los maestros de Ciencias I y II, que viven juntos y comparten gastos ayudándose en la sobrevivencia como migrantes en la ciudad. También el prefecto de tercero, hablante de náhuatl y la prefecta de los segundos años, ésta última a su vez ha sido de gran apoyo en sus consejos para el joven profesor de la materia de “Aprender a Aprender” que se imparte a los primeros años. A su vez el profesor de

⁵⁰ Etelvina Sandoval (2004) presenta ampliamente en los primeros capítulos de su clásico texto sobre el nivel secundario, los antecedentes históricos y detalles de la disputa y conflicto de intereses aún persistente entre la UNAM y la SEP. Esta contraposición aún prevalece en el discurso de varios de mis informantes como el director por ejemplo y también de la profesora de Formación Cívica y Ética de segundo grado quien siendo egresada de la UNAM y de la UAM, relata verse atacada por un grupo de profesoras egresadas de la Normal.

matemáticas es una figura de apoyo clave que utiliza la prefecta de segundo para “controlar” a los grupos a su cargo.

No obstante estos buenos ejemplos de solidaridad, las oposiciones entre los intereses creados por cada uno de los grupos promueven una dinámica de tensión y conflicto que contrapone a unos y a otros; o bien en la negociación y conforme a la accidentalidad escolar permite alianzas temporales supeditadas a algún beneficio económico, material o simbólico conforme a los sistemas de prestigio. Así, existía conflicto entre autoridades y maestros, entre estas dos instancias y los padres de familia, entre las secretarías y el director. También del director con los trabajadores manuales lo mismo que con el contralor y con el profesor representante sindical. Conflicto entre los orientadores y las secretarías, o entre éstas últimas y los profesores. Con los últimos se contrapunteaban los prefectos. Y desde luego, entre todos éstos grupos de adultos con el alumnado del plantel. Pero en momentos específicos podían reagruparse las alianzas y bien, para amonestar a algún maestro por parte del director la queja de un padre de familia siempre era oportuna, o bien, entre la propia comunidad escolar del Centro y los padres de familia.

Al iniciar mi trabajo de campo en la escuela secundaria, mi primer contacto fue con la comunidad adulta académica y administrativa, para una vez ubicada en este espacio relacionarme en un segundo momento al inicio del siguiente ciclo (2009-2010) con el alumnado. Mi intención en todo momento fue desmarcarme de ser reconocida en mi calidad de adulta como una profesora más. Para ello tenía en cuenta que tendría que recorrer un largo proceso con prudencia, para no ser rechazada por quienes yo preveía como mis informantes, por supuesto sin violentar tampoco las normas de la comunidad adulta.

El subdirector que me atendió a mi llegada, inició en el puesto dentro de este plantel cinco años atrás. Era un hombre de la tercera edad, con aproximadamente un metro cincuenta de estatura, de una delgadez cadavérica que enfatizaba su rostro arrugado y sus ojos negros, vivaces y con gran brillo. Siempre pulcramente arreglado, de traje y con gabardina de pana, en veces usaba bufanda, otras para alguna festividad escolar, con corbata de moño y traje blanco, zapatos bicolor; su figura destacaba por contraste con el espacio contemporáneo de la comunidad. A veces me parecía un personaje sacado de las películas de los años veinte. A sus setenta y seis años de edad y cincuenta de servicio, dijo tener una larga trayectoria y vasta experiencia en la docencia y la administración escolar en los niveles de primaria y

secundaria. En sus relatos de vida me dijo que cuenta con tres especialidades avaladas por la Normal Superior: en psicología, en español y en matemáticas. Además de un Doctorado en Pedagogía y que entre muchos de los cargos desempeñados tuvo oportunidad de participar en los inicios de la Normal Superior de Yucatán, como miembro fundador y profesor invitado, donde impartió los primeros módulos y de lo cual siempre se sintió orgulloso. Según sus relatos de vida, para él la vida nunca fue fácil, él fue muy pobre desde sus orígenes, huérfano por lo que afirma que siempre tuvo que estudiar y trabajar a la vez.

Profesores, secretarías, conserjes e incluso los policías auxiliares de la Delegación asignados a la escuela con motivo del programa de Escuela Segura se quejaban de él porque no se involucraba realmente en los problemas de la escuela y procedía más bien a granjearse a las autoridades para quedar bien con ellas y ver si le conservaban en el puesto sin mayor complicación. Aprovechaba el conflicto existente entre los distintos miembros del personal para hacer alianzas con algunos miembros que le permitían ganancias. A otros, no gratos, los atacaba y mantenía marginados de mayor número de horas o Comisiones. Una vez un maestro me dijo:

A mí el director me utilizó, primero me prometió más horas y que me iba ayudar con la definitividad, pero nada más me entusiasmó para que yo le trabajara de a gratis las horas que tenía descubiertas en la materia de Cívica. También me tuvo en otras dos materias nada más para hacer los programas porque no había y estaban difíciles... Me tuve que hacer bolas viendo a ver como sacaba todo el curso pasado trabajando con cinco materias distintas, y luego ahora que va a meter la propuesta, ya me enteré de que propuso a otra maestra que es con la que se lleva bien y a ella le van a dar el nombramiento... Ya no le creo, y como yo le hablo con la verdad y le digo sus cosas ahora, pues ya caí de su gracia... Pero no me importa, yo trabajo y no me voy a dejar, allá él que engaña. (ODC15102009)

Al respecto Sandoval (2009:97) nos dice que el manejo de plazas docentes por las delegaciones o las secciones sindicales y los grupos directivos, nulifica en los hechos los concursos de selección de personal interno (raras veces son públicos) que llegan a realizarse. Tal situación genera prácticas clientelistas contrarias a una visión académica, en las que los profesores participan negociando sus propios intereses y que tienen repercusiones en el trabajo educativo. Por mi parte, una vez que pude desapegarme de la estricta vigilancia del Director e iniciado el ciclo escolar 2009-2010, fui vinculándome con las secretarías para la revisión de expedientes del alumnado.

Los expedientes de los alumnos estaban muy ordenados pero escasos de contenido para mis necesidades, constaba en ellos dos o tres documentos: primero que nada las fotografías del alumno(a) , luego una hoja que fungía como formato de inscripción por el tutor o quien inscribió al alumno cuyo contenido máspreciado era la

dirección y teléfono a donde se les podía localizar en caso de necesitarlos la escuela para algún comunicado, en algunos casos se acompañaba del acta de nacimiento del alumno y su certificado de primaria. Cuando no existía el expediente de algún alumno que intenté localizar me decían que podría tenerlo la Orientadora o el Subdirector quienes según las necesidades a veces consultaban algún caso. En realidad la información de las actas de nacimiento tampoco me permitió sacar datos concretos respecto del lugar de nacimiento de la población estudiantil pues era muy diverso el tipo de documentos que encontré. La mayoría estaban registrados en el Centro de la Ciudad, otros en Delegaciones como: Iztapalapa, Venustiano Carranza, o en algún Estado de la República, abundaban quienes venían de Puebla, entre otros que localicé fueron Jalisco, Michoacán, Veracruz, Yucatán. Los formatos de las actas eran muy variados, algunos tenían domicilios de los padres, abuelos y testigos, otros no. También encontré que muchos expedientes en lugar de acta de nacimiento podían tener una acta de reconocimiento de paternidad, donde presumiblemente según me explicaron las secretarías el padre se presentaba para dar su apellido como hijo legítimo al niño/a. En algunos casos, el registro no había sido en el momento del nacimiento sino varios años después. Checando con los propios alumnos posteriormente encontré que lo asentado en las actas distaba mucho de lo que era la realidad porque podían estar habitando en el Distrito Federal y después de varios años ser registrados en los lugares de nacimiento de los padres o abuelos o incluso padrinos, porque sus padres lo creían así más fácil o conveniente; y viceversa, alguien que fuera migrante pendular y habitara aquí con su familia, decidía registrar aquí a sus hijos por la cercanía a su lugar de trabajo en la Merced.

Conforme a los planes y programas estipulados por la SEP para el nivel, la escuela laboraba cubriendo sus objetivos y rituales. Preferentemente en lunes, se realizaban los honores a la bandera una vez por semana, se entonaban el himno y se escuchaban las efemérides preparadas por algún maestro comisionado según el rol de asignaciones quien a su vez se apoyaba en sus alumnos para realizar la ceremonia. Ya en las labores, cuando “el padre de familia”⁵¹ era citado por algún profesor o prefecto, tenía que avisarse al director. El visitante esperar en la antesala, luego subir al salón con quien le llamó y los alumnos ponerse de pie para recibirlo, aunque después el relajo y bullicio que hacían no permitiera la entrevista entre los adultos sin

⁵¹ Así se refiere genéricamente como masculino al familiar o tutor del alumnado, aunque se trate por lo general de madres, hermanas, tías, abuelas de los alumnos invisibilizada ante tal denominación.

disturbios o llamadas de atención. De hecho esta era una disposición general hacia el alumnado, que ante la presencia de cualquier adulto, tenía que ponerse de pie como muestra de respeto. Por otra parte además, las cargas administrativas opacan el quehacer académico⁵².

A la par de la ejecución cíclica de todas estas rutinas, ante mis observaciones de esta comunidad escolar, la población estudiantil me parecía a veces como los cardúmenes en la mar, que de pronto se desplazan en movimiento de un lado a otro densamente poblados y en otros momentos ante cualquier vibración, imperceptible a los ojos del observador, se ven disueltos y permanecen inatrapables.

En el caso del alumnado la inasistencia era una rutina en su estilo de vida, desde aquellos alumnos que detalladamente podían darme un recuento sobre las ausencias que podían presentar durante el semestre, en función de haber pasado ya la entrega de algún trabajo o examen pendiente, o por el ausentismo de algún docente. Lo cual les permitía dosificar su asistencia y ausencia en proporción de los requerimientos mínimos para su pase aprobatorio de año escolar o bimestre. Por otra parte, aquellos jóvenes en la escuela quienes además de estudiar tienen que trabajar para colaborar con el sustento familiar, ya porque sean hijos de familia de bajos recursos, otros más, a cambio de su sustento y ayuda para sus estudios en virtud de que los padres los encargan con parientes o paisanos. Es el caso de una chica de segundo grado que vivía con su tía y le ayudaba en su negocio en la Merced; su madre estaba encarcelada desde hace dos años en un reclusorio y durante el tiempo que desarrollé mi trabajo de campo, la chica siempre tuvo la amenaza de su tía de que la iba a sacar de la escuela. Ante lo cual la profesora de mecanografía ayudó mucho para que ello no ocurriera, pues mandó llamar a la tía y platicando con ella logró contener su deseo de retenerla todo el tiempo en el negocio. El desempeño escolar de la chica era excelente además de su notable inteligencia.

Encontré otros estudiantes que trabajaban con mejor remuneración. Un estudiante de segundo me dijo que trabaja como ayudante de repartidor de Coca Cola donde tiene un horario que además le permite estudiar, aunque llegaba muy cansado a la escuela por el acarreo de las cajas. Según dice le gusta porque “le pagan bien y es

⁵² El programa estipulado para los seis periodos de trabajo escolar se cumplía en forma bimestral como eran las distintas juntas de evaluación, de proyecto, de academias, de Consejo Técnico, con padres de familia para firma de boletas. Se recibía la visita de inspectores, jefes de clase, profesores novatos que fueran a realizar prácticas, agentes diversos en la instrumentación de campañas de vacunación, simulacros de sismo, evaluaciones por carrera magisterial, etcétera.

un trabajo más o menos estable”, aunque cuando le pregunté si había firmado contrato alguno como menor de edad, me dijo entonces que no tenía contrato, pero lo cree estable ya que unos familiares que trabajan ahí le ayudaron a negociar que lo aceptaran a pesar de ser menor de edad. Una estudiante de primero me relató con gran entusiasmo cómo aprende al ayudar a su padre a montar tinglados y audio para fiestas. Ella me interceptó y me dijo con mucho aplomo y entusiasmo: “Yo si quiero trabajar con usted, cuánto me va a pagar”. Su expresión y actitud me comunicó un sentido de logro, de autosuficiencia y satisfacción en ella, pues con la remuneración que le da su papá dice que puede comprarse “lo que quiera”. Otra chica más de segundo año me dijo que trabaja como niñera, que ella cuida a dos niños, uno de siete y otro de cuatro, cuando le dije que me parecía que era mucha la responsabilidad que tenía con ese trabajo si tuvieran un accidente los niños o se le enferman; me miró asintiendo con la cabeza y una mirada grave, pero dijo que necesitaba el trabajo para comprar las cosas que le piden en la escuela. Inmediatamente después de conversar conmigo como si fuera una adulta con responsabilidades, dio media vuelta y se fue a jugar con los vecinos de banca arrebatándose un pequeño juego de video que tenían en el salón y que era la codicia y motivo de pleito entre ellos. De todos los estudiantes que me relataron que trabajan, ninguno me dijo con exactitud cuál era su horario de trabajo, ni el salario que percibían. Lo cierto es que son condiciones precarias, pero no parecen ser percibidas por ellos como detonantes de inequidad o explotación.

3.3. “Policías y ladrones en la escuela”: linderos y filtraciones del barrio a la escuela y viceversa.

Desde el ingreso a la institución escolar, durante su permanencia y hasta la salida, los actores sociales se ven inmersos en sus interacciones, como lo señala Remedi (2004) en “momentos rituales” y hábitos de grupo en general, consagrados por su repetición y uso hasta convertirse en “verdaderos ceremoniales”:

En la institución y al parecer por efecto de “hipertrofia de la memoria procesual” los recuerdos de los actos de grupo se transmutan en la repetición del acto mismo donde se presentifican en hábitos y modos de comportamiento rigidizados en el tiempo, perdiendo el sentido de su origen, perpetuando una patología obsesiva de la

institución ligada a estrictas necesidades de conservación y autoconservación. En lo observado, la repetición de “estos actos”, constituye una suerte de envoltura protectora y rígida, “una protección total contra lo inesperado y contra lo que aún no ha podido ser pensado”. Se expresa en el nivel institucional en una especie de sedimentación, donde el acto repetitivo separado de su contexto originario y de biografías individuales concretas se ofrece como un guión de signos y tipificaciones, ofrecido como una “solución permanente” a un “problema permanente” de una colectividad institucionalizada dada. La sedimentación en su posición repetitiva se cristaliza en roles: en lo que representa el rol y en su desempeño; en esta modalidad el rol reproduce todo un nexo institucional y de comportamiento. (Remedi, 2004:30-31).

Lo anterior era visible en esta escuela secundaria, desde la portería, que era por excelencia el lugar de los adultos. Fueran éstos, profesores, policías, porteros, prefectos, pasaban y se detenían en este punto largo rato para tener noticia de lo que estaba ocurriendo en la escuela y entre sus miembros. Junto al portón de la entrada estaba construido un pequeño recuadro con techo, bien protegido de las inclemencias del tiempo por medio muro y una ventanita en el extremo que daba al patio. Bajo la agradable sombra se turnaban, alternando según los horarios, los distintos asistentes junto al personal de apoyo de intendencia en su guardia y atención del portón de entrada. El espacio cuenta además con una pequeña mesa donde se apoyaba la libreta de registro de entrada de visitantes, rodeada de varias sillas para hacer menos torturante la estancia y espera a quienes tuvieran necesidad. Este lugar brindaba confort para quienes se apilaban por largo espacio esperando el cambio de hora charlando con jocosa amenidad. Todo visitante o persona ajena, yo misma, teníamos que firmar la libreta a la hora de entrar y salir, así como el asunto que nos traía a estar en la escuela. Desde la puerta se le avisaba al Director sobre quién del personal entraba y salía. Ahí se hacía la primera sala de espera mientras autorizaban el paso para lo que hubiera que gestionarse en la escuela, ya fuera una audiencia con el director, solicitar un trámite con las secretarías, o entrevistarse con algún profesor u orientadora presentando como solicitud el citatorio respectivo. Esto último era lo más recurrente.

En la portería se instalaban también los dos policías asignados por el programa de “Escuela segura”. Permanecían ahí en promedio tres días de la semana por un lapso de cuatro a seis horas clase. La mayoría de las veces el par de elementos policiacos cubría las horas de entrada y salida. Sobre todo ésta última y también durante el receso largo o recreo escolar.

Desde esa ubicación (Ilustración 2) se domina todo el patio escolar y algunos corredores así como la entrada a los baños ubicados en el extremo derecho, que

preferentemente visitaba la comunidad escolar. Los baños, por cierto, eran compartidos entre jóvenes y adultos del plantel.



Ilustración 2. Vista del patio central desde la portería, al fondo en planta baja, el cubo de las escaleras y entrada a los baños tras el muro.

La portería fungía como un panóptico, símbolo de la institución disciplinaria perfecta. (Foucault, 1987:175-230). Situado en la escuela, encarna la vigilancia jerárquica para ejercer la disciplina. Un observatorio inscrito en la arquitectura de la escuela-edificio que se constituye en un aparato para vigilar. Donde la mirada de los adultos intenta ver permanentemente todo lo que ocurre en la escuela con la finalidad de encauzar los comportamientos del alumnado y de la otredad. La mirada vigilante en forma permanente vigila, controla y normaliza, sanciona y disciplina. Los otros, los observados se saben vigilados, cuidan sus comportamientos y ocultan a esta mirada lo que es posible y necesario evitar.

En sus escritos sobre la delincuencia, el cuerpo, la locura y la sexualidad Foucault analizó la aparición de instituciones modernas como las cárceles, los hospitales y las escuelas, que han tenido un gran papel en el control y seguimiento social de la población. Explica cómo las ideas ilustradas sobre la libertad individual

tienen “otra vertiente”, relacionada con la disciplina y la vigilancia. Aportó importantes ideas sobre la relación entre el poder, la ideología y el discurso en las organizaciones modernas. En *Vigilar y castigar* (1987) Foucault discute la genealogía del poder y analiza el periodo que media entre 1757 y 1830, durante la cual se sustituyó la tortura de los prisioneros por el control mediante normas carcelarias⁵³. El nuevo sistema no pretendía ser más humano, sino “castigar mejor.... Insertar más profundamente en el cuerpo social el poder de castigar” (Foucault, 1987: 82) A diferencia de la tortura, esta nueva tecnología del poder de castigar se producía al comienzo del proceso de desviación, afectaba a más gente, era más burocrática, más eficaz, más impersonal, más invariable, más sobria, e implicaba la vigilancia no sólo de los criminales, sino también de toda la sociedad. El castigo se hizo mucho más sistemático en la era industrial y las “organizaciones carcelarias” como un rasgo de las sociedades disciplinarias se hicieron más burocratizadas al vincularse a una compleja red administrativa de organismos estatales que incluían el sistema de justicia civil y penal.

Foucault advierte los riesgos de la extensión de esa disciplina especialmente dentro de la red policial estatal para la que toda la sociedad constituye un campo de percepción y un objeto de disciplina. Plantea la pregunta retórica: ¿Es sorprendente que las prisiones se asemejen a las fábricas, las escuelas, los cuarteles, los hospitales y que todas estas instituciones se parezcan a las prisiones. (Foucault, 1987: 228) Al final, nuestro autor ve el desarrollo de un sistema carcelario en el que la disciplina se traslada “desde la institución penal al conjunto del cuerpo social” (Foucault, 1987: 298). Pero también cree en la existencia de fuerzas que se oponen al sistema carcelario.

En opinión de Foucault, el poder opera mediante el discurso para conformar las actitudes que tiene la población hacia fenómenos como la delincuencia, la locura o la sexualidad. Con frecuencia, los discursos expertos establecidos por quienes tienen el poder o la autoridad sólo pueden contrarrestarlos otros discursos rivales también expertos. De este modo, los discursos pueden utilizarse como una poderosa

⁵³ Según Ritzer (1993:426-28) Foucault describe cómo se da un cambio producto del desarrollo irregular, no de una evolución racional. Su idea general es que esta sustitución representó una humanización del trato que recibían los criminales, este trato se hizo menos desagradable, doloroso y cruel. Desde el punto de vista de Foucault, la realidad fue que el castigo se racionalizó (“el verdugo [en la guillotina] debía ser simplemente un vigilante meticoloso” (1987:13) y llegó a ser más eficaz con los prisioneros. La antigua tortura de los prisioneros solía demostrarse públicamente pero constituía “una mala economía del poder” porque tendía a suscitar desasosiego entre los espectadores (1987:79). El vínculo entre el conocimiento y el poder se manifestaba claramente en la tortura y, con el desarrollo de normas, ese vínculo se oscureció. El nuevo sistema de reglas era más regular, más eficaz, más constante, y sus efectos eran más concretos; en suma, ese cambio aumentó los efectos del castigo y disminuyó sus costes económicos” (Foucault, 1987:80-81).

herramienta para restringir formas de pensamiento o de habla alternativas. El conocimiento se convierte en una fuerza de control. Foucault trata con mucha frecuencia en sus escritos de cómo se vinculan el poder y el conocimiento con las tecnologías de la vigilancia, de la aplicación de la ley y de la disciplina. (Giddens, 2001: 844)

Esta nueva tecnología, la tecnología del poder disciplinario, estaba basada en el modelo militar. No implicaba un sistema de poder único y omnicompreensivo, sino un sistema de micropoderes. Foucault describe una “microfísica del poder” con “innumerables puntos de enfrentamiento” (1987:26-27). Identifica tres instrumentos del poder disciplinario. El primero es la vigilancia jerárquica, o la capacidad de los funcionarios de vigilar todo lo que está bajo su control con una simple *mirada*. El segundo es la capacidad de imponer sanciones normalizadoras y castigar a los que violan las normas. De este modo alguien podría ser juzgado negativamente y castigado por cuestiones relativas al tiempo (por llegar tarde), relativas a la actividad (no prestar atención) y a la conducta (ser maleducado). El tercero es el uso del examen para observar a los sujetos e imponer sanciones normalizadoras sobre las personas. El tercer instrumento del poder disciplinario implica los otros dos. Los tres instrumentos son utilizados sistemáticamente en todos los sistemas e instituciones educativas. Además, según Giddens (2001:456) para Foucault existe también otro tipo de vigilancia más sutil pero igualmente importante como es el mantener archivos, registros escritos e historiales de la vida de las personas. En este tenor sabemos que en la vida de las escuelas, los expedientes académicos se utilizan para seguir la trayectoria de los individuos desde su ingreso y a medida que su posición va cambiando en la organización; se proporcionan además de sus historiales reportes o registros de detalles personales y con frecuencia juicios sobre la personalidad del sujeto que muchas veces son utilizados para la toma de decisiones disciplinarias.

Así, la transición de la tortura a las normas carcelarias constituye un cambio del castigo corporal al castigo del alma o la voluntad. Este cambio a su vez entraña consideraciones sobre la moralidad y la normalidad. Los funcionarios de prisiones y los agentes de policía comienzan por juzgar la normalidad y la moralidad del prisionero. Finalmente, esta capacidad para juzgar se extiende a otros “jueces de orden menor” tales como psiquiatras y educadores. De aquí surgen los nuevos cuerpos de conocimiento científico penal y estos constituyen la base del “complejo científico-legal” moderno y la base del saber disciplinario de las “ciencias humanas”. De manera que el

conocimiento crea las tecnologías que ejercen el poder. En este contexto analiza el Panóptico que constituye una estructura que permite a los funcionarios una observación completa de los criminales. Donde éstos no necesitan estar siempre presentes, puesto que la simple existencia de la estructura y la posibilidad de que los funcionarios estén en ella, constriñe a los criminales. El panóptico constituye una enorme fuente de poder para los funcionarios de prisiones, ya que les da la posibilidad de una vigilancia completa. Y lo que es más importante, su poder es enorme porque los prisioneros llegan a controlarse a sí mismos, dejan de hacer varias cosas por temor a ser vistos por los guardias⁵⁴. Aquí podemos apreciar un claro vínculo entre el conocimiento, la tecnología y el poder. Además, Foucault vuelve a su preocupación por las ciencias humanas, ya que señala que el Panóptico es un tipo de laboratorio que facilita la recogida de información sobre las personas. Representa el precursor del laboratorio socio-científico y de otras técnicas de las ciencias sociales para reunir información sobre las personas. Y en otro sentido, Foucault cree que el Panóptico es la base de “un tipo de sociedad” (1979:216) de la sociedad disciplinaria”.

Posicionados desde el panóptico en la escuela, en amena charla profesores y porteros se quedaban instalados por un buen rato en la portería cada que podían para intercambiar algún chisme sobre el Director o las últimas noticias importantes de comentar, como una vez que se quejaron los vecinos “de atrás” de la escuela, quienes instalados en un puesto ambulante sufrieron la violencia de los “terribles e incontrolables alumnos de primer grado” que habían aventado pintura y otros objetos, dañando las ropas que vendían los dueños del puesto. Debido a la queja inmediata, la escuela tuvo que mediar entre los afectados y los padres del alumno agresor para que se les restituyera el costo de lo perdido. Desde la portería también se le “echaba un ojito a los carros”, que como el mío se quedaban en algunas ocasiones en la calle frente a la escuela. Pues según me informó la portera desde mis primeras visitas, era

⁵⁴ Según Foucault (1987:203-208), la prisión moderna procede del Panóptico, una organización encarnada en la arquitectura-edificio, concebida por el filósofo y pensador Jeremy Bentham en el siglo XIX. “Panóptico” fue el nombre que Bentham dio a la prisión ideal que concibió; nunca logró vender el modelo en su conjunto al gobierno británico, pero algunas de sus características sí se incorporaron a prisiones construidas en los Estados Unidos, Gran Bretaña y el resto de Europa. El Panóptico incorporaba varios rasgos estructurales característicos que posibilitaban a las autoridades carcelarias el control del tiempo, el espacio y los movimientos de los prisioneros. Aunque no dejaba de haber zonas comunes en las que hacer ejercicio o comer, los prisioneros estaban aislados en celdas individuales con una única ventana que podía verse desde una atalaya central. Dichas celdas se colocaban en círculo, de manera que los guardias de la torre de vigilancia pudieran controlar todas las celdas desde un solo enclave. Sin embargo, los prisioneros podían no darse cuenta de que los guardias les observaban en un momento dado, ya que las persianas de las ventanas de la torre los hacían invisibles. El Panóptico pretendía maximizar el control del comportamiento de los internos mediante una vigilancia real o imaginada. Los prisioneros como podían ser observados en todo momento, se veían obligados a regular sus propias acciones.

importante que yo buscara al cuidador que me señaló, al que nombraré “M”, para encargarme mi carro. Porque este sujeto era “el único confiable” a los ojos de la portera y profesorado, quienes me señalaron que a pesar de ser “un drogadicto por todos conocido”, era “muy buena gente y muy tranquilo”. Ante la situación de inseguridad dejar afuera los autos era un desafío a “los rateros”, aunque sólo fuera por unos minutos. Algunos de los cuáles vivían en una vecindad contigua a la escuela. El cuidador “M” sólo estaba ahí en temporada “baja” de ventas, que era cuando le daba permiso la mafia de los cuidadores “autodesignados”, cuyo líder, vivía frente a la escuela. Todos emparentados entre sí y amparados, según me explicó la portera, por sus conocidos y por las mordidas que daban a las personas encargadas de dar permisos por parte de la Delegación Venustiano Carranza. El líder de los “viene-viene” era un sujeto, de unos cincuenta años de edad, con aproximadamente un metro sesenta de altura, cabello canoso y unos treinta kilos de sobrepeso. Tenía subempleados a sus parientes para que en temporada de mayor venta por “las fiestas”, se ocuparan de cobrar no menos de treinta pesos por auto estacionado frente a la escuela. Ya no por cuidarlo, sino por dejarlo estacionar, bajo la consigna de que “no le pasaría nada a tu auto”, si les das la cuota. De no hacerlo, simplemente no te dejaban estacionar así fueras quien fueras. Estaban tan bien organizados que en alguna parte del auto, no ubicada por el propietario, le pegaban una calcomanía temporal para que supieran los demás, que ya habías dado “la mochada”. El líder era además tío de un alumno de tercer grado que con altanería desafió la autoridad del profesor de Música, de manera que este último tuvo que negociar con el líder de los “viene, viene”, quien estaba registrado en la escuela como tutor del muchacho para llegar a un acuerdo sobre cómo debería ser tratado el alumno en cuestión. Según el profesor él le hizo ver al tío lo mal que estaba la educación del muchacho” y en su desempeño en la materia. Según los chismes de la portería, “Que bueno que llegaron a entenderse porque el tío del muchacho era capaz de echarle montón”.

En la portería también tuve oportunidad de escuchar cuchicheos con enojo y observar los ánimos caldeados de la mayoría de docentes que adscritos en tres bandos distintos se contrapuntearon haciendo tomar partida incluso al alumnado para lograr la representación al cambio de comisión de la cooperativa escolar. Pocas veces pude observar tanta participación y con tan expreso interés de la comunidad escolar en general. Interesada, le pregunté a uno de los profesores si acaso era mucho el dinero que se ganaba en la cooperativa escolar o por qué era tanto ofuscamiento por lograr la

representatividad. El profesor se concretó a decirme: “No, maestra, son unos cuantos pesos. Pero esto que ve, es puro orgullo nada más.”. (Testimonio del profesor de la asignatura Ciencias I).

Como explica Remedi (2004:30-31) los “momentos rituales sedimentados en la rigidez de roles” operan a manera de un guión de obra teatral donde la presencia de “subuniversos de significación segregados institucionalmente”, pueden ser mecanismos ocultos o a la vista de los sujetos institucionales, cuyo contenido cognitivo es reservado y específico del rol que actúa el sujeto en oposición al acopio común de conocimiento institucional. Por lo que estos subuniversos de significado permiten a determinados sujetos, según el caso, el acceso para la obtención de promociones o ganancias (puestos administrativos por ejemplo) respecto de los otros grupos o roles inmersos en la colectividad que ignorantes del secreto reservado se ven segmentados en la comunicación con desventaja donde pueden ponerse en marcha estrategias diversas que van desde la intimidación; “propaganda racional como “prácticas de prueba” que a manera de “ritos iniciáticos” contribuyen a la iniciación de ciertos miembros que deben mostrar el grado de adhesión a líderes “mesiánicos” institucionales; o bien “propaganda irracional” como puede ser el murmullo, los chismes, rumores, calumnias que circulan e interpelan los “intereses y las emociones de los profanos, quienes ocupan parte de su tiempo a desentrañar” el contenido implícito por la movilización de temores e inquietudes entre los sujetos “no autorizados”, cuya puesta en marcha se constituye como una red de sostenimiento de hábitos institucionales implícitos que eternizan el presente y ponen freno a la memoria institucional.



Ilustración 3. Desde mi auto, vista de una calle cercana a la escuela secundaria en temporada de ventas navideñas.

Para ser más explícita en mi narración he nombrado como “la portera”, a una de los cuatro asistentes de apoyo que se mostraba más preocupada por la comunidad estudiantil. Los demás asistentes de intendencia no mostraban interés en los miembros de la escuela, se veían poco dispuestos a otra cosa que no fuera cubrir su jornada con el mínimo esfuerzo, presionaban para desocupar los salones limpiarlos y cerrarlos, o si podían se desaparecían un rato y no se les localizaba por ningún lado.

“La portera”, era una mujer de aproximadamente unos cincuenta años de edad con un metro cuarenta y cinco de estatura, tez blanca muy arrugada para su edad, ojos cafés y cabello castaño oscuro, de carácter muy afable y actitud crítica ante la comunidad. Tuvo tres hijos y por el más joven se veía obligada, pero muy agradecida, de tener que asistir a terapia grupal con motivo de la rehabilitación del muchacho, al que ella por vergüenza refería como su sobrino cuando contaba su historia. El joven de apenas 19 años, se asoció con algunos vecinos delincuentes por el consumo de drogas y participó en un asalto por lo que fue presentado ante el tutelar de menores y le mantienen en reclusión. Ella dice que por asistir a las pláticas con los psicólogos

poco a poco, “le ha ido cayendo el veinte” para darse cuenta de lo importante que es conocer y hablar con los muchachos “para que puedan salir adelante”. Sobre todo con lo mal que están las cosas por el rumbo y lo fácil que es caer en conductas delictivas y en “el vicio”. Del grupo de los adultos, la portera con su intención de ayuda hacia la comunidad, en realidad se convirtió para mí en una informante junto con los prefectos y algunos profesores. Me presentó con algunos estudiantes que tenían problemas en su casa por descuido de los padres. De alguna que otra estudiante que le había confesado que “le hace al activo o si ya lo dejó”, “del joven que se peleó y lo dieron de baja”. En fin, muchos casos interesantes que fueron de gran utilidad para que yo ubicara la condición general de las y los jóvenes estudiantes del plantel y por supuesto, de aquellos estudiantes reconocidos por la comunidad escolar como migrantes indígenas. Además la portera era una gran crítica del Director y su desatención hacia la población estudiantil y los problemas en general de la escuela.

También la mujer policía criticaba la apatía del Director y su falta de responsabilidad ante los problemas de la escuela. La mujer policía tendría aproximadamente unos cuarenta años de edad y dieciséis de antigüedad en la corporación. Su motivación para convertirse en una “mujer policía” fue por un asalto e intento de violación que sufrió en una “pesera”. Se libró de sus oponentes a quienes enfrentó diciendo: “Si te atreves a tocarme “hijo de la chingada”. ¡Uh, no sabes! ¡Verás cómo te va! ¡Mejor mátame, porque donde te encuentre, yo te rompo el cerebro! ¡Primero muerta a que me toques cabrón, porque te rompo tu cerebro!” A lo que le contestaron: “¡No, se ve que tú sí eres “bien cabrona!” (E1MP22012010). Y luego de esto relata que no se metieron con ella. Pero el incidente aunado a su necesidad del trabajo la condujo a laborar como policía. Ya antes, había trabajado como mesera y como secretaria en algunas Notarías Públicas. Porque según relata, ella tiene estudios y le gusta hacer bien su trabajo como servidora pública. En las Notarías trataba con judiciales y abogados; de ahí recibió la recomendación para entrar. No obstante, aún con ella tuvo que seguir trabajando por su cuenta, en lo que pudiera. Porque a la par del trabajo, mientras le hacían los exámenes y la aceptaron, dice que trabajó seis meses absolutamente “de a gratis” en la corporación. Una vez adentro, no le ha sido nada fácil, porque “hay que darse a respetar con los compañeros”, “darse a valer con los jefes”. Quienes por ser mujer y porque están acostumbrados a que otras mujeres en la corporación les “sueltan prenda para ascender o están ahí por su físico. Por lo

general no respetan a las mujeres en la corporación”. Pero ella sí hace que la respeten y si no, se les pone al “tú por tú”, pues está capacitada para defenderse:

Aquí es otro ambiente y si uno no se acopla, le digo: ¿crees que puedes sobrevivir? ¡Noo!. Yo les digo a mis compañeros: “A mí me respetas hijo de tu puta madre, porque yo me doy a respetar”. Uno tiene que tener muchas agallas aquí... Y me dicen: “Qué te voy a respetar, ni qué” y me les pongo y hasta que me dicen: Discúlpame”. Yo practiqué el Tae Kwon Do, fui campeona a nivel nacional, entrené Box con Marco Antonio Barrera, entrené Lima Lama, fui Sub-campeona a nivel nacional y en el Kempo, Kim Box....con puro hombre. Yo dije me darán uno pero dos ya no me sientan, y no me dejen, y así los reto. Me dicen: “Pero es mujer”. Yo digo “No me importa, y así les ‘puedo partir el cerebro”. A veces también dicen que en la policía “la mujer” tiene que hacer lo que ellos quieren, este,... Y es que muchas chicas porque usted tenga un buen puesto tienen que hacer esto (señala su cuerpo) y no saben hacer nada. Porque yo fui la mejor secretaria de Seguridad Pública. Porque luego llegan así como “bien monumentos” (señala con las dos manos hacia su cuerpo). Y les dan así un puesto alto sin saber hacer nada. Pero no siempre es así, hay otros jefes que lo que valoran es lo otro. Cuando yo fui secretaria del Jefe de Recursos Humanos me dijo: “No yo lo que quiero es una buena secretaria, no me importa que esté bonita, ni nada. Quiero que sea eficiente, que sepa taquigrafía y mecanografía, que dé 600 golpes por minutos..., que cumpla”. Yo tuve diez en todo,... (Testimonio de la mujer policía el programa Escuela Segura)

La mujer policía me habló de los problemas del barrio con los que ellos tienen que lidiar, muchas veces sin tener siquiera los refuerzos necesarios o los apoyos por parte de sus superiores. Por lo que dice: “Uno ve aquí muchas cosas, pero a veces ya mejor se hace uno de la vista gorda, finges como que no ves o vas y le dices al fulano, sabes qué mejor vete de aquí, o deja de hacer eso, porque si no a la otra si te proceso, o algo así”. Me sugirió no llevar mi carro, o no andar con papeles importantes en la bolsa porque, según decía, ahí todos en el rumbo se daban buena cuenta de que eres “de fuera y de que traes cosas” y son “bien ratas”. Pero agregó además que para los policías es difícil cumplir siempre con su deber, porque a veces le dedican todo el día para detener y procesar a algún maleante y si no hay parte acusadora pues lo dejan libre y les echan la culpa a ellos. Pero no es así, ellos cumplen con su deber. Respecto a los delitos en la zona que involucran a los jóvenes están sobre todo el robo, la venta o consumo de drogas. Si hay parte acusadora se presentan en la Delegación y si procede se mandan al Tutelar de menores para que se les procese. También se les llega a detener por faltas a la moral en el parque que está cercano al plantel escolar. Otras veces, cuando hay peleas entre los chavos o incluso entre las escuelas, la policía si es alertada por los directivos o alguna autoridad, trata de intervenir para detener el pleito y mediar la situación. En este caso sobre todo, buscan hacerlos hablar y que lleguen a un acuerdo, incluso con los padres de los sujetos que se hayan peleado para que logren un acuerdo como particulares. Si alguno quiere

levantar un acta, es en calidad de particular. Los elementos policiacos sólo dan protección y evitan que el pleito llegue a más, según me explicó.

Así, por parte del Sector encargado del Programa de “Escuela Segura” en la Delegación, se mantenían asignados en forma permanente un par de policías dentro de la escuela. En promedio unas cuatro horas durante tres o cuatro días de la semana. Cubrían preferentemente el receso largo o recreo y las horas de entrada y salida del plantel. Además, una patrulla hacía rondines ya casi a la hora de la salida o cuando había rumor de posible pelea y tenían con tiempo el reporte. Cosa que ocurrió una sola vez durante mi investigación, en que con eficiencia el prefecto de tercer grado les dio aviso. No así el Director, de quien la mujer policía decía: “El Director no interviene, qué podemos hacer, una vez fuimos a platicar con él para pedirle que interviniera en un pleito que se dio aquí a la vuelta, y nos dijo que no, que lo que ocurriera fuera del plantel ya no es de su incumbencia, que él sólo es responsable de lo que ocurra adentro.

A primera vista ver a la policía dentro de la escuela me pareció un hecho sumamente violento y de extrema vigilancia para los jóvenes estudiantes. Sin embargo, una vez instalada pude constatar que de algún modo la presencia de la policía no estaba del todo fuera de lugar. Ya que la violencia del barrio azolaba no sólo a las y los estudiantes, o visitantes que entran y salen del barrio para comprar o turistar, sino que se puede atentar incluso en contra del profesorado y autoridades del plantel incluso por grupos externos a la escuela que guardan vínculo estrecho con el alumnado.

En este sentido pude entrevistar tres veces a la profesora de Civismo de segundo grado, quien muy alarmada me detuvo la primera vez para externar con alguien su sentir. Esta profesora estaba siendo violentada en la secundaria que investigué y en otra secundaria donde trabajaba el turno vespertino. Ella enseña la materia de civismo a los segundos años. Es además una de las profesoras que estaba en conflicto constante con el director, con parte del alumnado y con algunas profesoras egresadas de la normal. Esta profesora era Socióloga, estudio su bachillerato en la UNAM y la licenciatura en la UAM. Contaba con 20 años de servicio en el sistema de educación secundaria. Mantenía controversia con las otras profesoras formadas como normalistas. A quienes les reconoce que “son muy constantes” aunque critican al profesorado cuya formación es como “licenciados”. Decían de ellos que: “No saben ni

la materia ni tienen los elementos pedagógicos que brinda la Normal para impartirla”⁵⁵. Ante tal crítica, para la profesora de Civismo, lo grave es la soberbia de las personas. A lo cual dice:

Profesora de Civismo (PC): Pertenece a la misma clase, y no reconocen que uno si sabe todo depende de la ideología de cada quien. Es una mafia, se respetan mucho entre ellas, pero si no eres del grupo, te echan montón. Estamos en una cultura donde si no transas no avanzas” pero si nos vamos en esa línea no sabemos qué va a pasar. Y si no queremos cambiar a la sociedad así se va a quedar. Unos pocos somos los que tenemos el valor de denunciar. No sé qué vamos a hacer con nuestro país. ¿Por qué cree que algunos maestros mejor se esperan a la salida?...Porque saben que los van a agredir, entonces mejor se esperan y ya saben que después se van con calma mejor. (Testimonio de Profesora de Civismo, 2º. Grado)

Me informó con mucha angustia e impotencia sobre su temor e indignación por el mal trato que recibe el profesorado de secundaria:

(PC): Tengo que hablar de esto, la situación está horrible para el profesorado que trabajamos en secundaria en el Distrito federal. El trato es indigno, somos tratados como basura, tenemos que hacer algo, ya no hay garantías para nosotros. O sea, nos hemos dejado tanto que ya no somos dignos... Yo de verdad me da pena decir que soy maestra de secundaria, porque ya no nos tratan como antes, sino como si fuéramos una basura. ...El compañero ve que le gritan a uno y no, ni en cuenta. Y más si es tu enemigo, pues dicen: “que le griten”. No maestra, o sea estamos tan degradados y nosotros mismos en nuestros valores que estamos cediendo a la descomposición y falta de valores de la sociedad y dejamos pasar las cosas y no hacemos nada. Al final, uno dobla las manos porque se cansa y por salud mental, uno dice, yo vengo cumplo mi jornada y no me importa nada más. (Testimonio de Profesora de Civismo, 2º. Grado. (E1PC2/02022010))

El motivo que la desbordó a hablar conmigo fue que en uno de los salones de tercero se suscitó un altercado porque varios alumnos del grupo querían golpear al Profesor de Ciencias III quien fungía como su tutor y al reportar el incidente al Director del plantel, éste no hizo nada al respecto según la profesora. Además me habló de las preferencias y choques que el Director tenía con el profesorado que estaban en contra de él. Por lo general tenía el ánimo de no recontratarlos cuando eran interinos o de fastidiarlos y ver si se iban, aún cuando tuvieran la base, como ella.

Entre las cosas graves que me relató estaban las amenazas que habían recibido varios profesores y ella misma, por parte del alumnado de la escuela. Sus

⁵⁵ Según desarrolla Sandoval citando a Reyes y Zúñiga (2009:94-95) “La formación académica de la mayor parte de los maestros de las escuelas normales tienen como componente los estudios realizados en normal básica y normal superior en diversas especialidades. Los estudios universitarios solo tienen reconocimiento en el medio si han sido realizados después de la normal; los profesores que exclusivamente tienen estudios universitarios cuentan con poca valoración dentro del medio, pues se considera que un buen maestro de normales debe haber trabajado en la escuela ‘primaria

propios alumnos hacia mofa de esta profesora y le faltaban al respeto por su apariencia física y su arreglo personal. Y es que la mayoría en la escuela había escuchado y teníamos conocimiento de que el apodo que le habían puesto sus alumnos era “*La chichis*” por su prominente busto y su vestimenta que era considerada como “exótica” por algunos como la mujer policía que vigilaba regularmente el programa de “Escuela Segura”, también algunas mamás y alumnos con quienes llegué a conversar. Mientras que por su parte, la profesora sin ignorar estos hechos, se autodefinía como “una mujer guapa, bien dotada”; se sentía segura de sí y le gustaba lucir su cuerpo al que consideraba “bastante sexy”:

Qué culpa tengo yo de ser bonita”. Pero no voy a dejar que me insulten porque tengo minifalda, uno se la pone..., Pero no, bueno....Ve uno esas reacciones. ¡Y ya no, mejor vengo de pantalón! Porque también cuando uso mallas negras llaman mucho la atención....¡Pero no!, ellos tienen que aprender que tienen que respetar. Por que son tremendos y por eso ya estoy mandando llamar a las mamás para dar seguimiento...El que más me molesta es uno “altote”, delgado, así. Ya mandé llamar a la mamá y lo dispensa y él nomás hace “No, no”. Y su hija de la señora, la hermana del chamaco, me esperó en la esquina con otros muchachos, algunos ni siquiera son de la escuela y me empezó a gritar “Chichona”. Porque así llaman; qué culpa tengo yo de que mi mamá me haya dado algo” (señalándome su busto),... Y me empezó a gritar y que le digo: “No hija, no digas tal cosa” Y bueno, yo no me había dado cuenta... estaba así a un lado, abajo, una botella y la tenían escondiéndola. Entonces yo les dije, ahorita los voy a ir a acusar, y regresé a la escuela y no estaban los policías, pasé con el Director. Porque él también tiene que hacer algo, son de segundo. Y si no me apoyan yo me voy a ir directo a Jurídico”... Tengo que denunciar por su seguridad del muchacho y por mi propia seguridad. (E1PC2/24022010) (Testimonio de Profesora de Civismo, 2º. Grado)

Pero aún así en su opinión, el Director no hizo nada y coludido con la madre del muchacho, dejó pasar el caso sin intervenir para no ganarse animadversiones o incluso verse amenazado en su persona “por el grupito de alumnos y los vagos de la esquina”. Y así la profesora de Civismo me fue describiendo conflictos y la falta de apoyo que vive el profesorado, quien se ve solo y sin apoyo por parte de las autoridades, orientadoras y prefectos.

Otro de los temas que me informó, fue el hecho de que en la otra secundaria donde prestaba sus servicios en el turno vespertino, en semanas recientes una alumna fue violada por otro alumno del mismo plantel. Como se obscurecía temprano, al parecer, el muchacho aprovechó el aislamiento. En un salón vacío sometió a la chica a la que después encontró llorando la profesora de civismo y la alumna le confió lo que “le había pasado”. El prefecto encargado ni por enterado se dio. Ella lo denunció ante el director. Quien al parecer no procedió y entonces fue a denunciar a la inspección, su queja se encontraba “en proceso” cuando me lo contó. Pero ahora la profesora vivía

además bajo amenaza del grupo de muchachos que en su otra escuela la estaban acosando, según ella, debido a que son parte de una red de drogadictos, cuya violencia es de todos conocida y nadie asume combatirla, ni autoridades ni la policía que circunda la zona de esa escuela.

Ante la situación de falta de seguridad personal en las dos escuelas secundarias donde trabajaba, así como lo que considera como una “falta total de ética y compromiso por parte de las autoridades escolares y policíacas”, la profesora terminó diciéndome:

Si no recibo ayuda por parte de estas gentes, voy a recurrir a mis conocidos. El director no me respaldó, no ha hecho nada, me dijo que hasta la semana próxima porque ahorita estoy con las actividades. Y es cuestión ya de mis derechos....Porque ya quisieron golpear a un profesor aquí adentro, a otro lo tienen ya amenazado de muerte. Es un grupo de drogadictos y no hacen nada. Los muchachos están formando banditas, varios de ellos se drogan. Yo como vivo por aquí he visto que viene a la salida un señor y llama a uno de los chavos de tercero y le deja la droga, yo lo he visto. Salió uno que se drogaba, no le dieron seguimiento y los propios alumnos están diciendo: “Hay, no nos hacen nada”. Y le suben de tono, a algunos profesores les hacen de todo, les gritan, los ofenden y otros mejor se van. Es un problema grave de todas las escuelas y no se tiene ánimo de intervenir. Porque ya hemos permitido demasiadas bajezas. Uno tiene que hacer valer sus derechos o si no lo atropellan. Y es que las autoridades sólo cuidan a sus “cuatachos” de su grupito de amigos, a los otros no, porque no les importamos. Nadie se va a meter porque dicen: “Es sólo en su escuela maestra. ¡No, en las demás no están así!”. (E3PC2/24022010)

3.4. Creencias religiosas y violencia interétnica. Santeros, estudiantes y los mercados: Sonora y La Merced.

El contexto escolar expuesto arriba está enmarcado por dos mercados: “El Sonora” y “La Merced” que son parte sustantiva en el entramado de redes sociales que establecen los estudiantes e incluso profesores y autoridades de nuestra escuela. El cúmulo de artículos y prácticas comerciales que en ellos se establecen son un reflejo de los valores, creencias y comportamientos de adultos y jóvenes en el barrio. En ellas se deja ver un sincretismo que permea la religiosidad y/o el apego hacia lo sagrado y otros cultos como atributo inherente a la etnicidad, que hoy en la urbe se mantiene en la reconformación de identidades producto del mestizaje⁵⁶.

⁵⁶ Según señala la etnohistoriadora Amalia Attollini (citada por Ortega, 2010), los mercados en México, son una síntesis de la cultura. Actualmente en la Ciudad de México hay poco más de 300 mercados públicos. En los mercados se da cuenta casi de la totalidad de la cultura de la región y los estilos de vida de la población, ya sea en el Estado o país en el que se ubican. En los mercados está representado todo, es decir, los productos que cotidianamente utilizan para la comida, los cuales nos hablan de la producción agrícola y de los intercambios comerciales que existen en la región. Es ahí, donde se puede conocer

Todas estas creencias y valores son filtrados a la escuela por el alumnado que acude al plantel. Quienes en su mayoría son hijos, sobrinos, paisanos o parientes de comerciantes establecidos y ambulantes en uno u otro mercado y sus alrededores. Las secretarías, prefectos y actuales profesores han buscado ser adscritos a la misma por la cercanía a su domicilio particular además, procuran darse su escapada para ir a hacer compras diversas según sus necesidades de consumo. La mayoría habita en colonias contiguas, como por ejemplo la profesora de Mecnografía que vive en un condominio en la Candelaria, el nuevo subdirector tan solo a unas cuadas dentro de la misma Colonia Merced Balbuena, al igual que una de las secretarías entre otros tantos más.

El Sonora es un mercado más moderno que el de La Merced, no obstante, también es heredero de la vieja tradición de los mercados prehispánicos, fundado formalmente hace treinta y seis años (Ixtlán, 2009; El mercado de Sonora, 2010). Tiene gran actividad e influencia para la población citadina que acude eventualmente cuando tiene deseo o necesidad de acceder a la medicina tradicional mexicana y otros medios alternativos para su salud de “cuerpo” y “espíritu”. Como señalé arriba, este mercado se localiza muy cerca de nuestra secundaria en cuestión.

Al igual que en La Merced, en los espacios del Sonora se entrecruzan los tiempos de lo pre-moderno, lo moderno y lo posmoderno. El ejemplo, está en las dos secciones de venta que han hecho famoso al mercado: la de plantas medicinales y la de magia. Ambas bien diferenciadas aunque comparten un mismo espacio.

El uso de las plantas medicinales tiene una larga tradición en la medicina indígena de México. Producto de cientos de años de observación empírica y experiencia compartida, su utilización está estrechamente vinculada a conceptos mágico-religiosos además de ser un elemento cultural que expresa prácticas populares muy arraigadas en la tradición. La enorme variedad de plantas medicinales que encontramos en el mercado nos habla de lo extendida que está la costumbre de utilizarlas en nuestra población. En este marco, el Sonora es un mercado versátil en el que se conjugan la tradición y la modernidad, la magia y lo eminentemente práctico, la medicina y la fe; en fin, en él las y los estudiantes de nuestra secundaria encuentran un

realmente como es esa población, porque la verdadera esencia de los pueblos esta en las calles y en los mercados. Como lugares de intercambio, son espacios cuyo origen puede remontarse a la época prehispánica como espacios de trueque entre las diversas culturas del altiplano e incluso de Mesoamérica, por increíble que parezca ante las distancias geográficas.

espacio de influencia, convivencia e interacción. Por lo general es un espacio para que algunos estudiantes desarrollen un trabajo sea asalariado o no. Muchos de ellos en apoyo a su economía familiar. Y otras veces, se convierte en un alivio y herramienta de protección ante la violencia del barrio e incluso ante la violencia escolar, como es el caso de los y las jóvenes “santeros”, quienes se envisten como tal, para evitar amenazas y violencia hacia su persona o la de sus seres queridos.

- (I) Yo soy santero desde los ocho años. Yo llegué..., bueno llego a ver muertos todavía. Y a mi hermano lo iban a matar; lo pusimos en la santería. Ahí lo marcaron y le dieron un muerto. Este muerto... bueno... lo hacen llamar Ta Manuel. Esta persona es un indígena que arrastra los pies no los puede levantar, camina arrastrado y...Y ahí fue cuando yo me empecé a involucrar y vi que a mi hermano le empezaron a hacer muchas cosas. Y dije: no, voy a ver qué puedo hacer y lo saque, saque a mi hermano de ahí, no sé cómo
- (E) ¿Y tu hermano es mayor o menor que tú?
- (I) Mayor, cuatro años
- (E) Pero y ¿cómo sabían que lo iban a matar? O sea, ¿estaba amenazado?
- (I) El muerto
- (E) ¿Por eso se fueron a proteger?
- (I) Pero... pues no hicieron bien el trabajo desgraciadamente...
- (E) ¿Pero no lo atacaron, o sí?
- (I) No
- (E) ¿O le pasó algo?
- (I) No, nos engancharon con eso
- (E) ¿Nada más?
- (I) Y... y...¡Si, fue mucho coraje porque nos sacaron veinte mil pesos!
(Testimonio de un joven de dieciocho años, Santero, estudiante de tercer grado en la secundaria durante el ciclo 2008-2010)

Encontré dentro de la escuela secundaria un gran interés de las y los jóvenes estudiantes, algunos a favor y con deseos de participar como miembros, otros con temor respecto a lo desconocido, y otros más ya dentro de este tipo de agrupaciones. Coincidentemente con el testimonio anterior, la misma explicación me dio un alumno de tercer grado:

Muchos entran por protección, por ejemplo, bueno...¡Yo no era agresivo, pero me hice agresivo! Porque a uno cuando lo ven tranquilo, no lo ven tranquilo, tranquilo... ¡Lo ven tranquilo pendejo! De que: “¡Ah! ahorita paso y le pego y no me hace nada”....Entonces cuando entré a la secundaria así pasaban y no hacía nada. Y dije: “¡Cámara se las paso!”.... Y yo me juntaban con los de tercero y hasta que me dijeron: “¡No ya rómpelos su pinche madre! Y si no te sabes defender, pues dinos y te hacemos el paro”. Y yo les decía: “¡No, es que yo si se pelear!”... Pero, yo tenía la,... es que a mí me daba miedo pegar en la cara. ¡No sé por qué! Pero siempre me daba miedo. Hasta la fecha, le voy a pegar a alguien en la cara y antes de que reciba “el putazo”, así, cierro los ojos...Y pues siento miedo. ¡No sé por qué, pero ya así es! Me da miedo pegar en la cara...pero, bueno le explico, entonces yo me hice agresivo por eso para defenderme y protegerme por mi mismo. Pero los que se meten a ese tipo de grupos (la santería) son porque pues les gusta ser tranquilos,... ¿No se ha dado cuenta que hay gente tranquila? Ponga usted no, aquí hay dos chavos tranquilos. Los dos son igual de tranquilos, los dos son igualitos en todo aspecto.

(Toma sus manos hacia el frente y me señala con sus dedos) Pero a este dedo todos pasan y le pegan. ¡A este dedo no, porque tiene la protección de la santería! Y al meterte a la santería el rito de iniciación es que te rayan con una navajita. Te hacen tus marcas y todo. Pero haga de cuenta que, si a ese chavo pasan y le pegan lo único que pasa es que te va mal, si le agarras el collar que trae atravesado ¡Uuuy! ¡Te va de la patada! ¡Hasta se aparecen cosas en tu casa! Yo sé eso ahora porque me metí a la santería hace, hace dos meses y ya aprendí varias cosas. También ahí aprendí a calmarme. Porque en la santería ya no puedes pegar tú. Ya debes dejar que todo se lo cobre la () () que está ahí. ¡Ya nomás me quito mi collar y les digo a que, bueno los nombres y que se cobre todo lo que me hagan. ¡Se los aviento y ya! Eso no se va a quedar así! (Testimonio de un joven de tercer grado durante el ciclo 2008-2009)

Los estudiantes que se autodenominaron como santeros o aquellos a los que les llamaba la atención llegar a serlo me expresaron que sus padres les prohibían ser incluidos en este tipo de prácticas, no obstante si encuentran la manera se incorporan a escondidas de su familia para sentirse protegidos y a la vez incluidos en una grupalidad respetada y temida por los otros que les amenazan en su entorno.

Yo dije pues yo me meto”, Pero nada de que... de que yo era Santero... No lo saben mis papás. Mis papás son católicos y están en contra de todo esto. Mis papás y mi abuelitos vienen de un pueblo cerca de Guanajuato y allá son muy católicos. Toda mi familia es católica y no va con esto. (Testimonio de un alumno de segundo grado ciclo: 2009-2010)

Yo quiero ser santera, a mí me gusta mucho eso y quiero saber más. Pero mi mamá ya me prohibió que entre a eso, ella no quiere. Pero si quiere al rato platicamos usted y yo sobre eso. (Testimonio de una chica de segundo grado ciclo: 2009-2010).

Según uno de los estudiantes que se autodenominó como santero, al entrar te vas formando tú sólo, el padrino o la madrina los introduce, pero al parecer tratan de guardar el anonimato pues ninguno de los muchachos aceptó presentarme para intentar entrevistar a su padrino o al de algún otro conocido:

Este... bueno yo no tuve padrino eh, realmente... yo fui a una casa, el señor no me quiso dar la mano porque dijo que era muy, tenía mucha vibra y él me dijo: “sabes que yo te hago esto”, obviamente no me dijo su nombre. Son cosas que a lo mejor llegan a pasar, o sea no tanto. Aquí... , no sé si todavía esté, a dos calles está el padrino de una amiga. Sí ahí tiene su estatua de Orula... (Testimonio de un joven santero, estudiante de segundo grado en el ciclo 2009-2010)

Luego de haberse introducido en la Santería, van buscando experiencias, investigando y estudiando los orígenes, los ritos y sus aplicaciones para lograr mayor

formación de manera autodidacta. Así me dio su versión de los principios básicos que dominaba ya:

Es una religión que se originó desde la vieja América, cuando llegaron los españoles, ya que se originó por los africanos como esclavos. Ellos buscaban un refugio donde apoyarse. La santería es lo... la misma religión católica fue presentada por diferentes nombres, imágenes, Shango viene siendo Dios, Orula la virgen María y varios nombres que no recuerdo ahorita. Vienen siendo el “Niño de la paz”, el “Niño doctor”, el “Niño de la fertilidad” y todo esto ... A los que te meten en la santería se les llama tu padrino o tu madrina. El grado más alto de la santería viene siendo el “Tata”; que viene siendo el más cercano a Shango, que es el Dios de la santería..... No se toma ningún otro activo, nada más es la forma de interpretar la religión. En Cuba se van a lugares, se van a panteones, se van este... como la brujería y santerismo. Si quieres a lo mejor saber algo de... por decirlo un familiar muerto van al panteón agarran tierra de panteón y todo esto. Igual que la alquimia, yo también estoy estudiando la alquimia. (Testimonio de un joven de dieciocho años, Santero, estudiante de tercer grado en la secundaria durante el ciclo 2008-2010)

El aprendizaje de la Santería también les reporta una experiencia vital de su entorno y de sí mismos en él. La ritualidad está siempre presente y les hace sentir seguros para enfrentar a sus enemigos, a lo desconocido y a todo lo que les amenaza anteponiendo lo sagrado como mediación para sí; además de reportar una ganancia económica para quienes la ejercen con prestigio ante su comunidad.

Yo cuando empecé este... el Ta Manuel me dijo que iba a dejar a mi hermano en paz, este... lo llevamos con los cristianos, tampoco y cuando lo llevamos a los cristianos mi hermano... va a sonar muy gracioso parecía el exorcista. Porque se empezaba a mover y empezaba a hablar otro idioma y nadie entendía nada más que yo y para mí eso fue muy... No duro, pero sí muy fuerte. Porque o sea, una cosa es ver muertos y otra cosa ya enfrentarlos, ya...Se supone que no tienen ningún vínculo la Santería y la medicina indígena mexicana, pero como toda religión habla de un mismo creador, se relacionan por ejemplo en los sacrificios que se llegan a utilizar... hay un sacrificio como le estaba comentado hace rato como la cabeza de gallina eso es para meterse una protección, hay uno para ver el futuro que vendrá siendo bueno... es el futuro, presente, pasado. Lo que se hace es cortarle la cabeza a la gallina, poner un plato con miel, sal, limón y sangre de gallina y tomársela. (Testimonio de un joven de dieciocho años, Santero, estudiante de tercer grado en la secundaria durante el ciclo 2008-2010)

En contraposición a los santeros, existen otras grupalidades en la que pueden adscribirse los jóvenes del barrio y los estudiantes de la secundaria como son: la devoción a la “Santa Muerte” y el satanismo. En esta última identificación sólo localicé a un joven, que se asumía como Darketo y quien además quiso identificarse con el “vampirismo” pero después de pasar las tres primeras pruebas no soportó seguir compitiendo para su inclusión en este tipo de grupo y expresó sentir asco de los principios que promueven, eventos todos estos que detallaré en el último capítulo de esta tesis. Respecto de la devoción a la “Santa muerte”, tuve noticia más bien de familiares de alumnos y alumnas, quienes siendo comerciantes en la Merced, se

adscribían a este tipo de creencias como otra forma de protección, donde los enemigos temen tocarlos porque se pueden morir a causa de la venganza que cobre “La Santa”.

Mencionar todo esto me parece relevante pues denota las identificaciones y distinciones que los y las jóvenes estudiantes establecen en las relaciones interétnicas que establecen en la ciudad donde experimentan sus sexualidades y además como estilos juveniles que reconfiguran sus identidades y posicionamientos dentro de la escuela así como en su entorno de barrio.

3.5. Lo que ofrece la escuela secundaria a sus estudiantes en materia de educación sexual.

Cuando pregunté al Director sobre su filosofía y acciones para educar en materia de sexualidad a la población estudiantil de su escuela, me dijo muy contundente que durante sus primeros años de egresado de la Normal Superior él siempre había insistido en la importancia de ese tema y que se había preocupado por prepararse al respecto. Desde su juventud mantuvo acaloradas discusiones con su maestro el Dr. Antonio Ballesteros Cano, quien afirmaba que para educar a los niños (refiriéndose a su trabajo en la escuela primaria) era indispensable tener la “equiescencia de los padres”; pero el director no estaba de acuerdo con su maestro porque en su experiencia no siempre fue fácil lograr un acuerdo consensado entre el profesor y “los padres” para hablar de esos temas (nótese el genérico en masculino, a pesar de que en las juntas y llamadas escolares predominan las madres de familia). Me refirió como ejemplo su osadía cuando se atrevió a dar una clase sobre el tema de la menstruación en uno de sus grupos de niñas de la primaria y por ello algunas madres lo acusaron ante la inspección pidiendo que le “cortaran la cabeza”. No obstante, el inspector que conocía bien su trabajo lo defendió. De igual forma, cuando estuvo en Yucatán se esforzó para que los normalistas a su cargo, a pesar de las limitaciones de su formación, se prepararan y hablaran sobre el tema a sus futuros alumnos.

Según me dijo el director, sus fundamentos para hablar sobre el tema han sido desde su juventud la Teoría Freudiana, guiada en la idea del pansexualismo o pansofía sexual, que me explicó se caracteriza porque no restringe la sexualidad a la mera

genitalidad sino que toma a la libido como una energía vital que cada individuo tiene que regular y que se expresa en todas sus acciones como parte del instinto de vida en paralelo al instinto de muerte, también siempre presente.

La mayor parte de la gente cree que hablar de educación sexual es hablar de la relación hombre-mujer o coito. Sin embargo, la mala información o lo que llaman tabúes o prejuicios es lo que no deja desarrollar en forma normal a la gente. (E2D04032010)

Me relató además cómo se nutrió de lecturas muy enriquecedoras tanto como económicas que según me refirió le sirvieron mucho:

Es que yo encontré, y digo tirado porque lo compré en un puesto así de esos que están vendiendo libros usados, así, tirados en el piso."La educación sexual en la escuela mexicana" y cosa rara, escrito por mexicanos, Anderson. Me viene a la cabeza un pensamiento de Margarita Comas⁵⁷, que dice "Porqué nos da pena hablar de lo que a Dios no le dio pena crear". ¡Hay que maravilla! Y abunda en sus capítulos de esa obra que se llama *La educación sexual y la coeducación de los sexos*, en editorial Lozada. (E2D04032010)

A mi pregunta sobre si estaba implementando alguna estrategia para brindar al estudiantado los apoyos y conocimiento para su desarrollo y salud sexual en plenitud, sólo concluyó que no es posible porque hoy día "no hay maestros", además de que ya nadie trabaja fuera de su horario o sin remuneración extra:

Efectivamente mi propuesta es que nos preparemos para poder dar una mejor educación por ejemplo ahorita lo que está haciendo falta es hablar sobre madres solteras, que los matrimonios desunidos. Porque eso es lo que les hace falta. ¿Pero quién lo va a dar? (E2D04032010)

Respecto de los embarazos precoces que se han reportado en la escuela me dijo: "Sí ha habido casos de estudiantes embarazadas aquí, y ello causa baja a las estudiantes, pero se manejan con mucha discreción". En relación a la educación sexual de sus estudiantes secundarios y la experiencia de vida en el barrio de la Merced no mencionó siquiera la prostitución y la pornografía que indiscriminadamente encuentran los jóvenes.

Tampoco me habló de la existencia de dos programas que la SEP ha instrumentado, cuyas metas educativas son ayudar a los jóvenes a vivir su sexualidad

⁵⁷ Margarita Comas Camps (1892–1973) fue una pedagoga española del siglo XX. Vinculada a la Institución Libre de Enseñanza, fue una de las principales protagonistas en la introducción de la didáctica de las Ciencias en España. Licenciada y doctora en Ciencias Naturales (una de las primeras mujeres que consiguió estos títulos en España), visitó centros educativos de Francia e Inglaterra y cursó estudios de posgrado en la Facultad de Ciencias de la Universidad de París y en el Bedford College de la Universidad de Londres, ejerciendo como profesora de distintas Escuelas Normales y de la Universidad de Barcelona, hasta su exilio forzoso a Gran Bretaña. *La coeducación de los sexos*, es una obra fundamental donde justifica la necesidad de terminar con las diferencias educativas entre hombres y mujeres. Tomado de Wikipedia, disponible en línea: <http://es.wikipedia.org/wiki/Margarita_Comas_Camps> (visitado el 9 de diciembre de dos mil doce).

con responsabilidad y con equidad: el primero denominado “Omblicos al Sol”, el segundo es el Promajoven (Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas). El programa “Omblicos al Sol” consiste en dos módulos de formación que la Subdirección de apoyo Técnico Complementario de la Coordinación Sectorial de Educación Secundarias-SEP, capacita e imparte a uno o dos profesores representantes de cada una de las escuelas secundarias en el D.F.⁵⁸. Busca complementar los contenidos del currículo secundario en materia de sexualidad con el diseño de actividades didácticas y contenidos innovadores alternativos apoyados en la perspectiva de la Sexología. Sin embargo, el propio director descalifica no sólo a quienes lo hicieron, sino a la propia profesora que envió a capacitarse en representación de su escuela. Quien durante mi estancia reproducía el módulo al interior del plantel para los grupos de segundo año, aunque tenía dudas de poder impartirlo el siguiente por la falta de interés, compromiso y mala actitud de los jóvenes.

Entrevistadora. ¿Y usted cómo ve los contenidos del programa que instrumentó la SEP, “Omblicos al Sol”?

Director. Mire yo le diré que las gentes no tienen la preparación para expresar lo que debemos expresar. Gente que de alguna manera llegaron a las editoriales de la SEP, pero no son gente preparada. Es como el médico que le dice al paciente, no tomes alcohol porque te hace daño y él agarra y le pone duro. Pues entonces porque tiene el hábito de tomar alcohol de cada ocho días, pues es lo mismo. Entonces como le dices al alumno, no llegues tarde o no faltes si tú lo haces. Entonces como le voy a decir a una persona hablando de educación sexual, si yo soy el que necesito. Entonces ese es uno de los problemas que hay en la educación. Yo voy a insistirle, yo he actuado, en un momento dado, Vuelvo a mi primaria, una mamá que me criticó y que me amenazó con “le van a cortar el cuello” y no pudo...

Respecto del Promajoven (Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas) (*Cfr.* <www.promajoven.sep.gob.mx>). Éste segundo apoyo por parte de la SEP, inició su funcionamiento en el año 2004 y opera desde entonces en todos los estados de la República, procura la instrumentación de acciones afirmativas, contra el rezago educativo de las adolescentes que enfrentan la maternidad temprana. Con base en la perspectiva de género, busca la equidad proporcionando una ayuda económica, hasta por diez meses en un año, a la joven y estipula su derecho a la educación para que no sea objeto de discriminación por parte de las autoridades de su escuela, quienes están obligados a mantenerla inscrita durante el periodo de parto y lactancia, a fin de que reinicie o continúe sus estudios, sean de primaria o secundaria.

⁵⁸ Los talleres se imparten dos veces al año en dos sedes: C.M. “Gregorio Torres Quintero”. Calle Sur 65 A No. 3228, Col. Viaducto Piedad, tel. 55-19-48-98 y en la Central de Laboratorios y Talleres No.1, calle Lorenzo Boturini, esquina Xocongo, tel. 57-40-30-82.

En el caso de las secundarias una de las orientadoras a quien nombraré como O19, me informó que por lo que ha comentado con su coordinadora de materia y otras colegas de secundarias de la zona, calculan en promedio de dos a tres casos por año de chicas con embarazo. Debido a ello, con interés y diligencia O19 ha buscado información en la materia como es la ayuda del PROMAJOVEN, o pláticas extracurriculares impartidas por organismos como el Instituto de las mujeres del Distrito Federal y la Comisión de Derechos Humanos del D.F. De manera que en nuestra secundaria en cuestión el año pasado al darse un caso de embarazo, gracias a la oportuna intervención de O19, la chica logró el permiso de sus padres y la tramitación de la beca correspondiente, quedando en espera su reingreso una vez que haya dado a luz y estabilizado su situación en casa, pues si bien los papás apoyan económicamente a la chica, la posición de la madre de la chica desde el principio fue negar la posibilidad a la joven de utilizar la pastilla de emergencia o interrumpir el embarazo, según comentó con O19.

Posteriormente la orientadora me dijo que gestionó pláticas con el Instituto de las mujeres; había dieciséis temas muy interesantes que tenían programado impartir a los distintos grados en la escuela entre ellos, violencia en el noviazgo, sexualidad y otros tantos referentes a la autoestima y la equidad de género. Pero en la realidad escolar la carga horaria de las materias permitía sólo la realización de una plática juntando dos grupos. Desafortunadamente eran uno de primero y otro de tercero. La diferencia de edades e intereses según la orientadora causó que “dieran mucha lata” a los instructores del Inmujeres del D.F. De manera que éstos se disgustaron y tan sólo acudieron en cuatro ocasiones. Sin haber informado oficialmente su decisión dejaron de asistir y quedó pendiente el apoyo informativo que pudieran haber ofrecido a los y las jóvenes escolares.

Por otra parte, debido a su atención prioritaria a programas y peticiones de documentación e informes por parte de las autoridades de la SEP, las dos orientadoras de la escuela guardan un trato personalizado mínimo con unos pocos estudiantes, de los cuales arman expedientes ya sea porque son casos graves detectados o canalizados para seguimiento por mala conducta, drogadicción, embarazo adolescente o en el mejor de los casos para brindarles orientación sobre becas de apoyo económico. Por el contrario el servicio de prefectura tiene una constante presencia en los grupos, conoce personalmente a cada uno de los estudiantes a su cargo puesto que cada orientador tiene en responsabilidad en promedio dos grupos a los cuales

vigila mientras no estén bajo supervisión de algún profesor o durante los traslados fuera del aula para dirigirse al cambio de hora a las clases de talleres, educación física, al salón de cómputo, de música o a los laboratorios de Ciencias. Durante mi estancia en la escuela me pude percatar que debido al ausentismo del profesorado había semanas enteras en que los prefectos tenían que hacerse cargo de atender a dos o hasta tres grupos al mismo tiempo y de éstos, incluso alguno podía tener hasta tres horas libres seguidas si faltaban dos profesores cuya hora se continuaba o bien en las clases de taller que abarcaban varias horas en un mismo día.

Este tipo de eventos hacían un caos la vida cotidiana de los grupos de primer grado, que por cierto era el grado que contaba incluso con dos prefectos, pero a los cuales los chicos no mostraban ningún respeto. Le temían a uno que les gritaba y les imponía sanciones para darse a respetar, mientras que del otro se burlaban, le aventaban cosas e incluso, brincaban detrás gritándole “Capulina” e insultos que le restaban autoridad. Había otros dos prefectos, una mujer responsable de los cuatro grupos de segundo grado y un varón que atendía a los tres grupos de tercero. Ambos gozaban de prestigio por su control y vigilancia que por lo general mantenía en orden a estos grupos ante la ausencia de profesores, aunque desde luego la audacia de las chicas y los chicos, regularmente no dejaba de burlar la vigilancia y experiencia de éstos. Recuerdo por ejemplo, que en una ocasión me vi obligada en complicidad y a solicitud de dos chicas de segundo, quienes eran mis informantes, para introducir dos litros de leche y a escondidas de los policías, prefectos y porteros, que se hallaban vigilantes en la puerta y dispersos en el patio escolar. La misión era con el fin de ayudar a desintoxicar a un compañero que se había cruzado o “pasado” con algún tóxico. Nunca supe de quien se trataba, si era de segundo o tercer grado, ni qué pasó con él, pero las redes estudiantiles en solidaridad se movilizaron para que su caso pasara sin ser detectado por el mundo adulto escolar.

En otra ocasión también fui testigo de gran alboroto entre profesores, prefectos, autoridades e incluso la gente de intendencia. Toda la escuela estuvo vuelta arriba por la búsqueda de una chica de segundo que se les extravió. La alumna al parecer había entrado a la escuela, sin embargo detectaron que no estaba en ninguno de sus espacios. La búsqueda fue tan notoria que los demás alumnos se dieron cuenta y empezaron a sacar versiones por la ausencia de la chica. Al no encontrarla por ningún espacio, la comunidad escolar dio la versión de que en realidad no había llegado a la escuela. Pero algunos estudiantes me dijeron que fácilmente podían quedar fuera de la

mirada de los adultos si subían por una de las escalerillas al techo de alguno de los edificios escolares y desde ahí quedarse escondidos sin que nadie los detectara el tiempo que quisieran. Otra chica de primero también utilizó en otra ocasión algunos estantes para esconderse durante una asignatura que no era de su agrado, al quedarse dormida fue descubierta por el fluir de su respiración que fue detectada por un profesor de las siguientes horas asignatura y desde luego, fue sancionada con varios días de suspensión.

En fin, ante las horas que tienen que enfrentar con los grupos y el riesgo que representa la inactividad ante el ingenio, creatividad y perspicacia del estudiantado que multiplica los pleitos personales, accidentes e indisciplina en general; los prefectos buscan ponerles algunas actividades aunque por lo general lo que exigen con mayor entusiasmo los y las chicas es que los tengan en el patio de juegos. Esto último es imposible si hay demasiados grupos sin profesores al mismo tiempo, o si el patio está ocupado por las clases de Educación Física o ensayo de escolta. Para planear actividades en estos casos y en apoyo a la prefecta de segundo se me ocurrió prestarle tres libros que podrían sugerirle actividades complementarias de aprendizaje. Me refiero a la serie “Afecto”, tomos 1, 2 y 3⁵⁹, (para los tres grados respectivamente) que buscan la educación integral en salud, sexualidad y vida familiar, los cuales en mi opinión a pesar de haber sido editados en 1994 contienen una propuesta que rebasa los enfoques biológico y de la ética que impregnan al currículo oficial para enriquecerle con una mirada psicológica y social en ocho áreas básicas como son: valores, comunicación, roles sexuales, autoestima, toma de decisiones, aspectos biológicos de la sexualidad, salud y uso efectivo del tiempo. Esta serie de textos fue elaborada con los aportes de investigadores como Susan Pick de Weiss y colaboradores. Busca formar nuevos patrones de pensamiento y nuevas actitudes frente a un enfoque integral de la sexualidad para educadores y educandos. No obstante el entusiasmo con que la prefecta me recibió los textos, dos meses después cuando le pregunté si le habían servido mis libros, si ya había tomado nota y pudiera recogerlos, me informó rotundamente que no los había querido siquiera revisar explicando: “es que como manejan el tema este de la sexualidad, pues yo no sé de eso. Entonces, no los utilicé, se los traigo mañana.”(ODC25112012) Contrariamente a esta actitud, quien me agradeció que le prestara estos mismos textos como apoyo a sus clases fue el profesor

⁵⁹ Me refiero a los libros: Fernández Rincón, Myriam, Elvia Vargas Trujillo y Clara Vargas Trujillo (eds.) (1994) *Afecto. Educación integral, salud, sexualidad y vida familiar. Educación Secundaria*. Tomos 1, 2 y 3. Santa Fe de Bogotá, Norma ediciones, S.A. de C.V.

que imparte la Asignatura Estatal durante el primer grado a todos los grupos de la escuela; única oportunidad para las y los estudiantes de conocer, preguntar y discutir sobre sus sexualidades en las aulas. Porque a pesar de la inclusión del ámbito de la sexualidad y la equidad de género en el rediseño de planes y programas efectuado en 2006 en las materias de Ciencias I, y Educación Cívica y Ética I, II y III, los profesores que imparten estas asignaturas me indicaron que no revisaban ese tipo de contenidos. De manera que no sólo el currículo oficial presenta un enfoque parcial respecto de la educación sexual, desde luego en las prácticas del currículo vivido y oculto, la verificación de los aprendizajes en esta temática se da en la medida y capacidad del profesorado al cargo de las materias en cuestión. En el caso de nuestra secundaria, cuando me acerqué a las profesoras que imparten las materias de Educación Cívica 1 y 2, me informaron que ellas no tocaban en lo absoluto el tema de la sexualidad, que eso le correspondía revisarlo al profesor de Ciencias 1. Biología (De revisarse el tema abarcaría solamente entre seis y siete clases del curso). Ambas profesoras centraban sus clases en los temas de convivencia familiar, social y la ciudadanía civil prioritariamente.

Cuando pregunté al profesor de Biología, si ya había revisado los temas de la unidad temática o Bloque IV, titulado *La reproducción*, me dijo que él no veía esos temas, que si yo quería observar las reacciones del grupo ante la impartición de los temas podía pedirle a su compañera de laboratorio, la profesora encargada del programa de “Omblicos al Sol”, que ella diera esas clases para que revisara los temas del libro. Me explicó con voz apagada que él prefería no dar esos temas porque no quería prejuiciar a sus alumnos con sus propias vivencias de la sexualidad, si debían aprender, esperaba que lo hicieran libremente por su cuenta y en la medida de sus propias necesidades e intereses, buscaran ellos mismos los medios para iniciarse en su sexualidad. Le pedí entonces que me permitiera revisar los temas de su libro de texto para saber los contenidos oficiales que se tendrían que revisar y entonces me hizo esperar de una a dos semanas para brindarme el texto porque él no lo tenía, sino que aprovechaba tener en préstamo el de alguno de sus alumnos para preparar sus clases a partir de ahí y luego se los regresaba. Al parecer por alguna razón que no me explicó, no tenía siquiera el plan oficial de la asignatura. (ODC25112012)

Y efectivamente, cuando le pregunté a los jóvenes de los distintos grados, me indicaron que en Ciencias I, nunca vieron nada de esos temas. Que la revisión de métodos anticonceptivos y el uso del condón los trataron más bien con el profesor de la

Asignatura Estatal denominada como “Aprender a aprender”. Cuando entrevisté al profesor que daba esta asignatura me dijo que se ocupaba de revisar el tema con un enfoque distinto al de la clase de Ciencias I, que él trataba de hablar sobre la sexualidad responsable para el adolescente. Lo impartía conforme a su experiencia como profesor interino de las asignaturas Formación Cívica y Ética I y II, cuyo enfoque es para que el alumnado conozca y evite riesgos que pueden tener como consecuencias del embarazo precoz y la ruptura de su proyecto futuro. Se da prioridad a los temas de la familia y la ciudadanía responsable, les hablaba por ejemplo de la diversidad sexual y el respeto a los derechos de las personas homosexuales. Gracias a este profesor que impartía la Asignatura Estatal, todos los grupos de la escuela tenían por lo menos noción de algunos esquemas y conceptos sobre la importancia del uso de métodos anticonceptivos.

Revisé el contenido del bloque IV. La reproducción el libro de texto que utilizaba el profesor de Biología y me di cuenta de que la explicación aunque aparentaba un lenguaje científico y de supuesta objetividad, involucraba en su discurso valores morales y daba un trato superficial y parcial a la temática. Por ejemplo, la secuencia temática en que se presenta el contenido del bloque permite conjeturar que toda relación sexual conlleva a la procreación y que esta última debe tener como condición una paternidad responsable. Al plantear los métodos anticonceptivos y la prevención de “enfermedades por transmisión sexual” después de los temas de la fisiología y anatomía del dimorfismo sexual da por hecho para los estudiantes que “lo normal” es la existencia de solo dos sexos, también que de toda relación sexual pueden contraer “una enfermedad”, y se explica brevemente al VIH-Sida contribuyendo a estigmatizar a las personas homosexuales y bisexuales como portadores de la pandemia.

Y es que a pesar del largo trayecto por una década que ha tenido el incluir a la educación secundaria como obligatoria y universal, cierre y última etapa de la educación básica para nuestro país⁶⁰; la revisión de planes y programas oficiales no es suficiente como un dispositivo de cambio, a pesar de haberse planteado así. Pues

⁶⁰ Según Sandoval (2004) la propuesta de integración en un solo ciclo formativo de educación básica los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria fue formulada por primera vez desde el discurso modernizador que propusiera el gobierno de Carlos Salinas de Gortari para lograr “un cambio estructural de fondo que se expresaría en un nuevo modelo educativo” (Sandoval 2006:51) posteriormente se continuó esta idea de modernización en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB). La concreción de este nuevo modelo para la educación básica llegó a su oficialización en 2011 con Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que culmina las reformas curriculares en los tres niveles; inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la Reforma a la Educación Secundaria (RES) y en 2009 con la Reforma de Educación Primaria. La intención es lograr una integración y secuencia curricular basada en el enfoque por competencias en los tres niveles.

característicamente contiene tan sólo un enfoque informativo y parcial sobre la anatomía y dimorfismo sexual entre macho y hembra, que busca:

“...formar a los adolescentes para una sexualidad responsable y protegida...El fortalecimiento de hábitos y actitudes saludable se impulsa a partir de los principales determinantes de la salud en la población mexicana infantil y adolescente: alimentación correcta, higiene personal, sexualidad responsable y protegida, así como la prevención de enfermedades, accidentes, adicciones y conductas violentas para la creación de entornos seguros y saludables” (RIEB, 2011; 30).

Para lo cual se lleva a efecto la revisión esquemática de métodos anticonceptivos y sobre las formas de transmisión del VIH-Sida y las ITS, fundado en un enfoque de “riesgos” que promueve la estigmatización de grupos o colectivos como portadores de ese riesgo.

Todo lo anterior tiene graves implicaciones como marcan Hernández-Rosete et al (2011:13) ya que:

...la negación del derecho a la educación sexual ocurre precisamente en medio de uno de los contextos epidémicos más complejos. En primer lugar se trata de infecciones de tipo viral que no son curables⁶¹ y que representan un importante reto de atención para los sistemas de salud, pero que en gran medida son prevenibles mediante el uso de condón. En segundo lugar porque la dinámica de población en México muestra un importante incremento entre grupos de edad menores a los 25 años, lo que representa un bono demográfico importante para el desarrollo social y económico del país. La omisión pasa entonces no sólo como una transgresión constitucional, sino como un problema de carácter ético cuya magnitud se advierte ante la proporción del problema que representan los embarazos adolescentes y las nuevas infecciones de VIH/ITS en tanto retos de política pública educativa. (Hernández Rosete et al. 2011:13).

Es importante entonces, contrastar la adecuación y pertinencia de los discursos institucionales para educar, con los discursos, las prácticas y comportamientos sexuales del contexto del barrio de la Merced como entorno que también da formación y plantea necesidades en la materia para los infantes y jóvenes conforme a su realidad social y cultural, como intentaré describir de manera general en el siguiente apartado.

3.6. De camino a la escuela...Sexo, prostitución y pornografía en el barrio de la Merced.

Además de la tradición e historia que guarda la zona de la Merced en la ciudad de México (“La Meche”); es también conocida como una zona donde las prostitutas

⁶¹ Aquí los autores nos aportan una nota que dice: “Con excepción de la hepatitis “C”, el Papiloma Humano y el VIH son infecciones no curables”.

ofrecen sus servicios en la vía pública. Aún con conocimiento de la autoridad que se muestra cómplice y tolerante de estas prácticas, a pesar de que entre las prostitutas abundan las menores de edad, sobre todo migrantes internas e incluso se llega a dar la trata de personas. En la Merced hay varios puntos donde se ejerce la prostitución: la calle de San Pablo la Avenida Circunvalación, El Callejón de Manzanares, que son incluso los lugares donde habitan o tiene que transitar el alumnado de nuestra escuela secundaria por lo que es innegable la influencia y experiencias que ello les puede reportar en el ejercicio de sus sexualidades.

En una ocasión estuve platicando con alumnos de uno de los primeros grados. Eran un grupo de tres compañeros que amablemente aceptaron platicarme las experiencias de su sexualidad y cuando les pregunté qué significado tenía para ellos el transitar cercanamente en los lugares donde se ejerce prostitución en la Merced, si habían tenido algún contacto con las señoras que trabajaban en la vía pública; uno de ellos se apresuró a decir:

¡A mí me dan miedo! Una vez, cuando yo venía para la escuela una señora de esas, me llamó. Y cómo estaba parada, así en la puerta de una vecindad que tenía el sahúan así hacia adentro, cuando me acerqué, me jaló pa' dentro y ya no me quería soltar. Me estaba ofreciendo que así que bien barato, que si no me gustaba, que si no era yo hombre, y así. Y cuando yo me desesperé más, le dije que ya se me hacía tarde, que no me iban a dejar entrar a la escuela, entonces, en eso pasó un señor y que se da cuenta y ya que le dice: "Ya déjalo ir, no seas así". Y que me suelta, entonces yo ya corrí hacia la escuela. Pero desde entonces a mí me dan miedo, procuro pasar rápido y sin verlas o mejor no me vengo ya por ahí. (Testimonio de un alumno de primer grado del ciclo 2009-2010, con trece años de edad, ODC23042010)

La Merced tiene la fama de tener trabajadoras sexuales que cobran sus servicios muy barato. Consecuentemente es muy frecuentada por trabajadores de bajos ingresos como, obreros o albañiles Aunque de vez en cuando, pueden llegar a ir jóvenes de buena posición social en busca de aventuras y que luego a manera de logro reportan sus andanzas en la web como si hubiera algún mérito social al respecto. Ese es el caso de la crónica titulada: "El callejón de Santo Tomás. La pasarela del sexo"⁶² (2006) hecha por Ruvalcaba seudónimo del autor de un blogg de varias páginas en la Web. Donde con lujo de detalle narra al lector, desde su propia satisfacción y

⁶² El Callejón de Santo Tomás se encuentra en la perpendicular que forman la Avenida Circunvalación y la calle de San Pablo, a tan sólo unos metros del paradero de microbuses de la ruta que va hasta el metro Morelos. Cruzando la avenida se encuentra el mercado de la Merced. Es un lugar donde se comercializa el sexo, ofreciéndose en pasarela las sexoservidoras ante una muchedumbre de posibles clientes entre quienes se encuentran mayoritariamente comerciantes, diableros y locatarios del barrio, alguno que otro oficinista o visitante en el mismo.

percepciones al ubicarse como uno más de sus clientes, el grotesco ambiente en el que trabajan las sexo-servidoras o trabajadoras sexuales.

Sin saber mucho al respecto, en una ocasión me ofrecí a acompañar a la prefecta de segundo grado para informarnos sobre la ausencia reiterada de una alumna de los grupos a su cargo. Cuando le dije que iba con ella a la casa de la alumna, primero se animó, luego dudó y me dijo: “Vamos a decirle al maestro de matemáticas, a ver cuándo puede ir con nosotras para que nos acompañe porque por aquí no debemos andar solas”. Yo me sorprendí de su actitud pues estoy acostumbrada a moverme sola en la ciudad e incluso, aunque con precaución, para esas alturas de mi investigación ya había iniciado a recorrer algunas de las calles en torno a la escuela y al mercado de la Merced. Aunque aún no tenía conocimiento de los llamados “carruseles” donde las prostitutas ofrecen sus servicios y para tal efecto desfilan en pasarela ante una multitud de observadores. Este proceso fue lo que pudimos ver de reojo cuando finalmente el profesor de matemáticas se desocupó y nos acompañó. Como no encontrábamos la calle del domicilio, ni sabíamos exactamente donde se ubicaba, tuvimos que cruzar la Avenida Circunvalación y meternos entre los callejones para buscar la continuidad de la calle que buscábamos. Como si supieran de un peligro inminente, el profesor y la prefecta iban casi corriendo durante todo el recorrido. Mientras que yo sin comprender el por qué de su actitud tan apresurada, de vez en cuando, me detenía atrás para mirar los alrededores. Así, tuve oportunidad de observar a las chicas que desfilaban y a la multitud que impresionantemente daba la idea de que algo grave iba a pasar. La crónica del blogg de Ruvalcaba referida arriba en la web: describe en detalle cómo se da en proceso este tipo de eventos a través de la mirada de un joven, cliente que logra una relación sexual con una sexoservidora y la satisfacción que ello le propició. Según la fuente de *Juegos.mx* (2010), el 24 de julio de 2010 fue clausurado el local donde las sexo-servidoras ofrecían sus servicios en el callejón de Santo Tomás. La Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal lo clausuró pues se imputa que ese lugar se utilizaba para cometer los delitos de lenocinio y trata de personas. Durante más de 20 años el callejón de Santo Tomás operó sin contratiempos. Al momento, desconozco si ha sido reabierto este sitio, no obstante, siguen en funcionamiento cuando menos en el barrio, el callejón de manzanares y toda la zona de San Pablo.

La prostitución es un fenómeno difícil de erradicar ya que existen factores económicos, políticos y culturales que impiden hacerlo. Es una fuente de inversión muy

atractiva que genera ganancias para una gran cantidad de personas que giran en torno a la prostituta, tales como policías, lenones, servidores públicos, familias, etcétera. Así mismo, existe mucha tolerancia hacia los abusos cometidos tanto de parte de los padrotes como de las lideresas, quienes establecen vínculos afectivos y “de protección” hacia ellas y obtienen sus ganancias al proporcionarles “un espacio seguro” de trabajo y fungir como intermediarias entre ellas, las autoridades y los policías. En suma, existe a la vez una red de intereses económicos que sustenta a la prostitución como una actividad organizada socialmente con fines mercantiles. (Rodríguez et al. 2003) estudiaron el vínculo entre el consumo de drogas y la prostitución que ejercen mujeres migrantes en la zona de la merced. Su estudio concluye que este estilo de vida favorece que algunas de estas mujeres lleguen a consumir drogas ya por el grado de estrés que les genera la explotación a la que se ven sometidas y que las convierte en un grupo vulnerable a la violencia, rechazo social y la indiferencia institucional. Las mujeres del estudio al parecer han entrado a ese estilo de vida por causas diversas como: extrema pobreza, haber experimentado un abuso sexual durante su infancia ya sea por el padre, padrastro o algún familiar cercano, así como por carencias afectivas que las hacen vulnerables a ser “enganchadas” por los padrotes quienes aprovechándose de esta situación, establecen un lazo afectivo con ellas y las inducen a la prostitución. En algunos casos, como los registrados por estos investigadores, son los propios padrotes y clientes quienes les inducen a las drogas. Entre las mujeres entrevistadas por este grupo de investigadores, el consumo de sustancias parece ocurrir como una forma de adaptación al medio ambiente en que se ejercen la prostitución ya que de alguna manera les permite subsistir. La mayoría de las veces, ellas no han buscado las drogas y se las han ofrecido aceptándolas al principio porque les reditúan ganancias económicas. Drogarse explican las sexo-servidoras, les permite soportar sus largas jornadas de trabajo, quitarse el temor de entrar al cuarto con un cliente, olvidarse de lo que su familia podría pensar de ellas si llegaran a encontrarlas en ese lugar o simplemente de no ver la gran competencia que tienen respecto de otras mujeres más jóvenes que son ingresadas en la prostitución. No obstante sus afirmaciones, al consumir drogas o sustancias tóxicas, parece que empeoran los múltiples problemas que de por sí padecen estas mujeres, pues reciben mayor agresión y violencia por no cubrir sus cuotas ante los padrotes, las multas ante “la autoridad”, o porque los clientes no les quieren pagar sus servicios o ya no las buscan cuando se han agravado sus problemas de adicción.

La cuestión es que los linderos entre estas realidades y las experiencias del inicio sexual que algunas jóvenes migrantes, estudiantes de la secundaria a las que era mi intención contactar son tenues. Una vez durante mis observaciones en el patio de la secundaria durante el recreo, se me acercó una conocida, una alumna de tercer grado que era migrante interna, nieta de una familia adinerada radicada en la Ciudad de Morelia, a quien la mayoría de sus compañeros en lo general no aceptaban por “sus modos de señorita recatada, chismosa y “fresa””. Debido a lo cual su amiga más cercana era otra chica también estigmatizada por sus compañeros por profesar la religión “Mormona” (algunos incluso la nombraban como que era “mamona”, a lo cual ella decía que no le importaban los otros diferentes de ella. Que ya estaba acostumbrada a que fueran “envidiosos y estúpidos todos los compañeros del salón”). La chica “fresa”, esperaba casarse en cuanto saliera de tercero. Aunque su mamá le había prohibido tener novio aún, ella se las ingeniaba. Le emocionaba pensar en casarse, la ceremonia y sobre todo me manifestó su gran deseo de embarazarse a la brevedad porque le gustan mucho los bebés. En eso estábamos cuando de pronto, me miró y me señaló con el dedo a una de sus compañeras diciéndome: “Usted cree que esa chava... esa, la de allá... Es prostituta. El otro día estábamos hablando en el salón entre compañeras, de que trabajaban y ella dijo que era prostituta... otros dicen que sí, que la han visto allá por San Pablo”. Sin más, continuo con su narración sobre sus planes futuros. De igual forma, el profesor de la Red, así le llaman al profesor responsable del salón de cómputo en la escuela. Me relató que él conoció a una estudiante de segundo grado que le confesó que trabajaba como prostituta, pero a las pocas semanas de habérselo dicho dejó de asistir a la escuela y nadie supo más de ella.

Más adelante tuve oportunidad de preguntar al nuevo subdirector del plantel, sobre cuál era el contenido que en materia de sexualidad le podría ofrecer la escuela al alumnado en el contexto de la Merced y me dijo:

En realidad nosotros no podemos darles nada, porque ellos ya saben más que nosotros. Todo lo tienen al alcance. Tenemos entre nuestros alumnos hijos de prostitutas, incluso algunas alumnas pueden probablemente estar trabajando como prostitutas. ¡Ellos ya saben más que nosotros! (Testimonio del subdirector de la escuela secundaria. OCD20052010)

Este párrafo puede ser concluyente sobre las carencias que posee esta escuela secundaria para brindar una educación sexual integral a sus estudiantes en las dimensiones del currículo vivido y oculto. En el currículo oficial el manejo de las

sexualidades se reduce a tratarlas como un tema más en el currículo oficial 2006. Todo esto muestra la negligencia y falta de voluntad que el mundo adulto mantiene hacia los derechos sexuales y de salud reproductiva de sus alumnos ante las realidades del contexto que les circunda.

Una vez expuesto el contexto y objeto de mi investigación en este capítulo y los que le preceden; en el siguiente capítulo desarrollaré el análisis en profundidad de dos casos de chicas migrantes mazahuas estudiantes de secundaria. Advierto a mi lector que en concordancia con los principios y herramientas metodológicas propuestos por el enfoque de curso de vida (infra. 39-41), describiré los ámbitos de las sexualidades y la escolaridad en las trayectorias de vida de estas jóvenes en cruce y entrelazamiento con las trayectorias de vida de otras y otros compañeros escolares, familiares o personas importantes para el devenir y transición de su curso de vida y de su agencia.

CAPÍTULO IV. Análisis del inicio sexual en dos casos de mujeres mazahuas estudiantes de secundaria.

4.1. Introducción.

Este capítulo constituye el núcleo sustantivo y objeto de esta tesis. Para su desarrollo he aplicado el enfoque metodológico del Curso de vida⁶³ en dos casos de mujeres mazahuas, estudiantes de esta secundaria.

Ambos casos ilustran la afirmación de Giddens (2006) sobre el hecho de que las estructuras sociales junto con los esquemas personales son a la vez el contexto condicionante y el efecto condicionado de la interacción humana. Por eso, son siempre y al mismo tiempo, poderosos marcos para orientar y restringir las posibilidades de acción y precarios escenarios vulnerables al cambio que provoca dicha acción. El análisis de la acción reflexiva de estas mujeres migrantes estudiantes de secundaria ofrece una mirada sobre las permanencias y transformaciones existentes en sus identidades étnicas, sexuales y de género bajo la influencia del contexto del barrio y de la escuela que he descrito en los capítulos antecedentes. A través del conocimiento asimilado por su experiencia vivida entre pares, sobre su sexualidad y los modos diversos de ser en la escuela; su acción reflexiva las lleva a construir el propio cambio en las estructuras sociales de su grupo étnico, familiar y escolar. Además del cambio en su propia auto-estructuración o configuración de sus identidades sexuales y de género.

La reflexividad de estas chicas se expresa en su capacidad para volver sobre sí mismas y resistir las construcciones sociales sobre la sexualidad y la diferencia sexual que desde su grupo familiar y barrial se mantienen en el marco de las relaciones interétnicas (Pérez Gómez, 2004:29). Los retos a los que se han visto enfrentadas estas chicas durante sus historias de vida suponen la posibilidad de utilizar el conocimiento de su experiencia vivida, en la medida que se va produciendo en su joven edad, para enriquecer y modificar sus propias intenciones y el propio proceso de

⁶³ Como indiqué arriba (infra pp. 39-41), este enfoque teórico-metodológico se nutre de diferentes disciplinas, principalmente la sociología, la psicología y la demografía. Su mayor auge se dio a partir de la década de 1970 y uno de sus principales teóricos es el sociólogo estadounidense Glen Elder como mencioné en el capítulo uno de esta tesis.

conocer tanto como la realidad y las representaciones asignadas por el grupo adulto familiar y escolar. Se expresa además en ambos casos que el apoyo entre mujeres, constituye uno de los más importantes capitales sociales con que cuentan para iniciar paulatinamente la resistencia y/o el cambio de su realidad personal, familiar, étnica y escolar.

Coincido con Sheper-Huges (1997), cuando advierte sobre el quehacer etnográfico, en que:

[..], ha de ser transformador del yo, pero no (y aquí está la cuestión) transformador del otro. Demanda una relación con otro a quien se accede *sin que éste resulte tocado* (Levinas, 1987:92)...o *alterado, violado, fragmentado, desmebrado* [...] aquí la entrevista etnográfica es más dialógica que monológica y el conocimiento antropológico sería algo producido a partir de la interacción humana y no algo meramente "extraído" de informantes nativos ajenos a las agendas ocultas que llevan consigo los antropólogos. A pesar de no apelar a una neutralidad científica privilegiada, intento ofrecer descripciones ajustadas a los acontecimientos y a las relaciones tal como las he percibido y tal como a veces he participado en ellas. Mostrando sobre la marcha las maneras utilizadas en el trabajo de campo dejando entrever lo que hay detrás de las escenas..." (Sheper-Huges, 1997: 35-38)

Y es así, que en los avatares de mi quehacer etnográfico enfrentado a realidades y dilemas prácticos en esta investigación, la única certeza que encontré es que yo salí transformada.

A continuación, con la finalidad de mostrar cómo las biografías de estas jóvenes están enlazadas a las de otras y otros jóvenes escolares, familiares y vecinos de su barrio; presento sus relatos y focalizo en ellos sus vivencias y comportamientos sexuales en un análisis comparativo respecto de sus compañeras(os) en la escuela y de su barrio.

4. 2. CASO UNO: "Yo estoy como santa Elena, cada día más buena".

4.2.1. Origen y redes de pertenencia social y familiar:

Utilizaré el nombre de Masika⁶⁴, para referirme a la informante de este primer caso. Una estudiante, migrante indígena mazahua de quince años de edad, inscrita en el tercer grado de secundaria al momento de nuestras conversaciones. Su estatura de

⁶⁴ Este nombre ficticio es de origen egipcio y significa: nacida en la tempestad.

aproximadamente 1.40 m., su peso fluctuaría entre 40 y 45 kg., tez morena con cara cuadrada, ojos negros pequeños y rasgados, pelo también negro, largo y lacio. Por lo general lucía cabisbaja, en su apariencia el tono de su piel se veía pálido y con manchas amarillentas como las que aparecen por falta de vitaminas o mala nutrición. Logré interactuar con ella gracias a otra compañera de su grupo a quien también nombraré ficticiamente como Daila⁶⁵. Me la presentó en el mes de mayo de 2009, en el baño de alumnas, donde se escondían e intercambiaban confidencias. En ese momento por su apariencia desmejorada y el llanto que la embargaba -después me dijo que era por “penas de amor”-, no pude tener mayor contacto que la mera presentación e intercambio de nombres al saludarnos. Más adelante tuve oportunidad de entrevistarme con ambas chicas y me platicaron sobre las prácticas sexuales y de cortejo que realiza el estudiantado en los distintos espacios de su centro escolar. Pude observarlas también en sus aulas de clase, taller y horas de juego libre. Posteriormente Masika me permitió tres entrevistas autobiográficas, dos en forma individual y una más en pareja con Daila, a través de las cuales pude recabar en profundidad sus relatos de vida y la trayectoria de su experiencia sexual. De lo anterior se desprenden los siguientes datos empíricos que ilustran cómo la sexualidad y el deseo pueden ser contruidos desde formas variadas y diversas que cada individuo desarrolla en función de su biología pero también de su entorno familiar y sociocultural. De manera que la sexualidad y el deseo corresponden a un fenómeno histórico tanto en lo personal como en lo social (Foucault 1989; Weeks, 1998).

Así, detecté en esta chica rasgos de identificación que expresan conflicto y tensión en su preferencia sexual posicionada en forma temporal en dos opciones, lésbica y heterosexual. La preferencia lésbica, posiblemente motivada como una forma de resistencia política y de autoafirmación respecto de su erotismo para sí misma, ante la decepción que le ofrece el comportamiento masculino de los varones y el rechazo a la violencia de género en su entorno escolar y familiar. Su preferencia heterosexual, por otro lado, guarda vínculos profundos con su pertenencia familiar, étnica y de género como migrante mazahua, inmersa en las estructuras-estructurantes o hábitos en sus procesos de socialización.

Nuestras conversaciones se interrumpieron abruptamente porque dejó de asistir a la escuela y sus familiares la escondieron en otro domicilio, a partir de la segunda quincena de enero de 2010. Esto ocurrió debido al asesinato de su tío, del cual fue

⁶⁵ Daila es un nombre de origen latín y significa: bella como una flor.

testigo la propia chica y por lo que su familia paterna en afán de protegerla de otro ataque del agresor, la retiró de la escuela y del barrio recluyendo a la chica junto con su madre en otro domicilio desconocido para la comunidad del barrio. Así la chica se convirtió en más de las estudiantes migrantes mazahuas que deserta del sistema sin concluir sus estudios secundarios.

Cuando le pregunté a Masika por sus orígenes la chica declaró ser parte de la comunidad mazahua ignoraba el nombre exacto de las poblaciones originarias de las que vinieron sus parientes, tanto por la línea materna como de la paterna. No obstante, sabe que ambas familias eran del mismo “pueblo” y se conocían desde antes de migrar a la ciudad de México. Por los datos que me ofreció me fue posible ubicarla en la genealogía de la comunidad Mazahua originaria de San Felipe del Progreso, Estado de México. Es nieta de migrantes de primera generación por línea materna y bisnieta de migrantes de primera generación por la línea paterna. Arizpe (1975) y Oehmichen (2005) documentan ampliamente el contexto político, económico y social en los procesos de migración de estas generaciones de mazahuas a la ciudad de México.

Masika describe que sus abuelos, padres y tíos hablan y/o comprenden la lengua. Pero éstos la utilizan o prefieren ocultar su conocimiento de la lengua frente a los otros en la ciudad. Por su parte Masika, no la ha aprendido, conoce algunas palabras, pero por lo general le es extraña y prefiere que sus familiares le hablen en español. Además me expresó que no piensa aprenderla en lo futuro, pues en la ciudad no le es necesaria y lo único que le provoca es “burla de todos los compañeros”. Tampoco le es indispensable cuando a veces, ella y su madre u otras tías llegan a ir, ya sea por algún trámite o papeleo a “su pueblo”. Así nombra al lugar de origen de sus padres y abuelos. Donde ya también se habla el español, de lo cual pudo darse cuenta en su última visita, tres o cuatro años atrás⁶⁶.

Al momento de iniciar con nuestras conversaciones Masika vivía en la casa de sus abuelos maternos donde se instaló tres o cuatro años atrás cuando sus padres se

⁶⁶ La chica recuerda vagamente el nombre de su pueblo como: “San Antonio...no sé qué,...Es que no me acuerdo del nombre. Sí he ido, pero es que se me olvida.... Está adelante de Toluca, no sé bien como se llama” (E2MASIKA131009). Además refiere que ambos abuelos ya no quisieron regresar a su pueblo porque: “...quedaron huérfanos o algo así” (*Ibidem.*). No obstante, sus abuelas materna y paterna, han pugnado en todo momento porque allá se realicen ciertos ritos o festejos familiares. Su abuela paterna es muy católica y se preocupa por bautizar a los distintos miembros de la familia ampliada, de los entierros de sus difuntos, o en el caso de mi informante, quiere incluso ver la posibilidad de llevarla allá para otra vez su bautizo. Porque aunque cuando era más pequeña Masika fue bautizada en el Distrito Federal, al decir de su abuela, “no vale este rito” porque la bautizaron en una capilla excomulgada, por lo que será necesario volver a bautizarla. Para ello planeaban ir en breve a “su pueblo”.

divorciaron después de una relación de siete u ocho años de estar casados por lo civil. Antes vivían en la casa de los abuelos paternos. Como una acción poco común en las costumbres de su etnia, después de su divorcio, la madre de Masika regresó con ella a la casa de sus padres donde cohabitaban con ambos abuelos maternos y cinco hermanos de su madre (Cfr. Gráfico anexo de la genealogía materna de Masika). Vivir en este nuevo hogar ha traído problemas a Masika por la envidia que le tiene el más chico de sus tíos, quien compite con ella por la atención y regalos que puedan ofrecerles los tíos mayores o su abuelo, “por ser los consentidos” debido a su edad.

Por otro lado su familia es mucho más extensa y recompuesta en su genealogía paterna (Ver gráfico anexo Genealogía paterna de Masika). Tanto el abuelo paterno como la abuela tienen un patrimonio propio logrado como locatarios establecidos dentro del mercado de la Merced. Masika se refiere de ellos como una familia que es:

No pesada, sino que...cómo le diré, son “ricachones”, son pudientes porque tienen bastante dinero....Son “un chorro”...son muchos de familia. Mi abuelito es líder de “Carretones” -una calle, corredor comercial a las afueras del mercado de la Merced. Tiene un puesto de vinos y licores. Todos lo respetan, le tienen miedo.... Tiene muchos enemigos pero también muchos amigos. Mi abuelita también tiene su puesto. Mi mamá me dice que por qué no me voy a vivir con ellos para que nada me falte. Yo le digo a mi mamá: “¡No que te pasa, estás loca! Mejor me hubieras dicho que mi papá era un “diablero”, no que es un “ricachón”.”. El quiere que yo me vaya a vivir con él pero yo le digo no...a la primera semana me vas a comprar pero ya después ni te acordarás y ahí me vas a dejar nada más. (E2MASIKA131009)

Enfatizo aquí dos hechos relatados por la chica que me parecen datos trascendentes de su contexto familiar paterno: Primero que al momento de nuestras conversaciones, su padre permanecía interno en terapia de rehabilitación para “curarse del vicio” que consiste tanto en beber como en drogarse. Además años antes estuvo en prisión por robo, a lo cual la chica no quiso darme ninguna ampliación del dato. Del segundo hecho trascendente me informó Masika en la última entrevista que me concedió; me refiero a que el veintisiete de diciembre de dos mil nueve, asesinaron a uno de sus tíos a quema ropa, frente a ella y su madre. El difunto era medio hermano de su padre, recién había llegado de Estados Unidos donde por cierto, debido a la portación de una identificación falsa, permaneció recluido en prisión por un año antes de regresar a México. Migró hacia allá desde tres o cuatro años antes de que lo mataran, según me explicó la chica, para alejarse de problemas que tuvo por haberse involucrado en un robo. Masika sabe que el asesino de su tío fue “un morro”, es decir un joven maleante que quería ganar prestigio para ser reconocido como “sicario” en el

barrio. Pues según la chica, este tipo de figuras son parte de las últimas “modas” que se estilan para dar protección a los líderes de distintos grupos de comerciantes en la Merced. Por lo que le concedió prestigio al asesino matar a uno de los hijos de su abuelo, porque éste último es muy respetado en el barrio.

El joven asesinado tenía veintisiete años y contaba al momento de su muerte con dos familias, una en México y otra en E.U.A. Además tenía en la Merced otra novia a la que mencionó Masika. De manera que dejó huérfanos aproximadamente a cinco infantes. Después de haber matado al tío, el asesino atacó a Masika, quien se defendió y pudo desviar los tiros pero quedó realmente muy impresionada al grado de bajar seis kilos después del trágico evento y además se agudizaron sus problemas de salud. Ya que desde un año antes padecía por una piedra en la vesícula biliar y de una infección en el riñón.

Con motivo de este hecho de violencia o turning point⁶⁷, se originó una transición en el flujo de la trayectoria de vida de Masika y que afectó su proyecto de vida futuro provocando su deserción del nivel de educación secundaria. Pues para protegerlas a ella y a su madre, el abuelo paterno las trasladó a vivir en otra de las casas que posee, intentando evitar cualquier ataque del asesino. Su abuelo además estaba preparando en venganza matar al “morro” asesino de su hijo que: “no supo con quien se metió”. Esperaba hacerlo más adelante cuando las cosas se hubieran calmado u olvidado, ya fuera mediante sus contactos con las diferentes policías que custodian el barrio o bien cuando finalmente el individuo cayera en algún reclusorio. Porque según me explicó Masika, su familia tiene miembros y redes de poder en cualquiera de los reclusorios en la ciudad de México, como para poder asesinarlo en cuanto entre a alguno. Según Masika el abuelo posee gran cantidad de armamento en su casa para defenderse cuando surge la necesidad. Como por ejemplo en un pleito ocurrido meses antes de nuestras conversaciones. Sus nietos sostuvieron una violenta pelea con una pandilla del barrio. Donde se suscitó una balacera y su abuelo después de participar, presentó problemas cardiacos, presumiblemente a causa de la agitación ocasionada por el susto de ver en peligro a toda su familia.

⁶⁷ El enfoque del Ciclo de vida ofrece tres herramientas analíticas básicas: 1) **Las trayectorias de vida**, 2) La segunda herramienta son **las transiciones**. 3) La tercera herramienta se denomina como **Turning point**, a las cuáles me he referido en el capítulo uno de esta tesis. (*Infra*. 39-41).

4.2.2. Redes de pertenencia escolar:

Masika era una alumna irregular en su asistencia y con bajo promedio en su trayectoria escolar. Como la mayoría de sus compañeros había reprobado varias materias; en segundo grado cuatro materias, en tercero ya debía dos a fines del segundo bimestre. Desde la primaria recibió burlas específicamente por su origen étnico pero ante ellas me explicó que “no se dejaba” y les contestaba para que no se metieran con ella. Aunque su círculo de amistades en la escuela no era reducido, pues jugaba y platicaba con los miembros de su grado en general, ella consideraba como su única amiga a la chica que me la presentó: Daila. Ésta última era una figura carismática pues juega tan bien el fútbol que los chicos le permitían que jugara con ellos y a veces participara junto con Masika cuando les permitían estar en grupo en la cancha durante horas libres o durante la clase de educación física. La amiga también practica box y espera, si llega a destacar en ese deporte: “Poder ser alguien, para mantener mejor a mis padres”. Así ambas chicas tienen más de nueve años como amigas, se hacen confidencias y se acompañan en todo, dentro y fuera de la escuela. Aunque a veces se han llegado a pelear porque a Masika le daban celos cuando su amiga prefería estar con otras compañeras y la dejaba sola. Ambas chicas estaban inscritas en tercer grado en el mismo grupo. Pero han estado juntas desde la primaria compartiendo lo bueno y lo malo que les ha ocurrido en sus jóvenes trayectorias de vida, que no están ajenas al dolor y a la violencia familiar, escolar y de barrio. Por lo que incluso en una ocasión la amiga de Masika me expresó: “Es que mi vida es muy dura.....”.

Daila, la amiga, no rebasaba el metro con treinta centímetros. Su carita era ovalada, con el mentón marcado y unos dientes grandes, muy blancos, que dejaba ver poco porque casi no sonreía. Sus ojos eran castaño oscuro, brillantes, con una chispa. También el pelo, siempre anudado en una larga trenza hasta la cintura que la caracterizaba. Conocí a Daila en el baño, ella me interrogó para saber por qué estaba yo en la escuela y si tenía alguna función vinculada con la autoridad. Una vez que le expliqué que no era del frente enemigo, tocó su turno para explicarme que se había salido de la clase de taller de costura y se estaba escondiendo en el baño. Ante lo cual me pidió que le hiciera “un paro”: que consistió en dejarle mi celular para saber la hora y así poder salir cuando acabara la jornada, para irse a su casa. Con mi celular podría evitar asomarse y que la viera el Director en sus rondas de vigilancia por el patio principal. Accedí a hacerle “el paro” y a causa de ello nos hicimos amigas. Así fui

descubriendo las cualidades, problemas y conflictos que tenía esta chica. Ella era muy activa e inteligente, su carácter chispeante hacía reír mucho a Masika. Además tenía excelentes capacidades para el fútbol y el box que despertaban su admiración. Semanas más tarde me di cuenta de que cada miércoles tramaba su escapada de las clases del taller de corte. Por lo cual ya era conocida y estigmatizada por los conserjes, prefectos y el médico escolar. En otra ocasión volví a encontrarla en el baño escondiéndose. Pero reflejaba verdadero dolor estomacal, al grado que sus compañeras y acompañantes presentes junto a ella, entre ellas Masika, la estaban tratando de ayudar. Me preocupé al saber de su dolor y la llevé con el médico escolar. Quien me refirió que ya era “su cliente” y que por lo general sólo fingía para escaparse de su responsabilidad en el taller. No le dio ninguna pastilla y tuvo que continuar con sus actividades. Días después Daila me preguntó si era peligroso tomar vinagre solo. Quería saber si dejaba consecuencias. Porque según me explicó, la vez que se quejó por el dolor estomacal había tomado vinagre para que le diera diarrea y poder escaparse de la clase. El caso es que no le creyeron, pero el dolor de estómago le seguía atormentando aún semanas después.

Gracias a los buenos oficios de Daila fui introduciéndome en la red de estudiantes de la secundaria. Esta chica me fue presentando con otras compañeras y compañeros de los distintos grados para lograr ubicar a algunas de mis informantes clave. Ella también reconocía como su “mejor amiga” a Masika y decía que desde pequeñas se acompañaban en sus penas y en sus glorias.

De nuevo en el baño, en otra ocasión me la encontré poniéndose una venda en las manos, le pregunté el motivo y me dijo que se había lastimado al entrenar. Pero no le preocupaba, porque uno de sus mayores sueños era llegar a ser muy buena peleando. Y si ganaba mucho dinero, quería sacar adelante a sus padres para que ya no tuvieran que trabajar. Platicando con la portera respecto de lo simpática y atrayente que era Daila, me explicó con tristeza que meses antes le hizo confidencias de que:

Esa joven estaba “haciéndole al activo”, que es un solvente inhalable que por su bajo costo utilizan algunos jóvenes del barrio para drogarse. Pero felizmente parece ser que ya lo dejó, pues es una pena que estuviera drogándose una chica tan simpática como es ella. (ODC25022010).

Igual que Masika, su amiga debía, desde el primer grado, dos materias reprobadas. Más las que había acumulado durante el segundo grado. Lo cual provocó que estuviera suspendida por reglamento para inscribirse hasta el término del primer

periodo escolar del tercer grado y también se le prohibió la entrada al salón hasta no aprobar los extraordinarios. Motivo por el cual en muestra de apoyo sus padres la acompañaron en la escuela durante la ejecución de los exámenes extraordinarios y hasta lograr su inscripción normal. Durante una de sus visitas tuve oportunidad de conversar con ellos y con orgullo me enteraron de su apoyo hacia su hija para que continuara entrenando boxeo y fútbol. La madre de Daila me expresó que a ella en realidad no le parecía del todo bien una actividad así para una “mujercita”. También dijo que al parecer esta hija suya, la más pequeña de su familia, resultó la más problemática y latosa de sus hijos. Incluso “peor que los hombres”, porque les daba más problemas que los dos varones mayores que aún vivían con ellos. Y por eso Daila era muy diferente de su primera hija, la mayor de todos y ya casada por lo que no cohabitaba con ellos. Por el contrario, el padre de Daila me fue comentando con orgullo que su hija es muy buena en el boxeo. Que cuando entrenaban en el gimnasio han conocido a personalidades del boxeo y que Daila es muy reconocida y recomendada por su entrenador. Por lo que al parecer puede tener futuro en el campo del boxeo a pesar de que él ve que es un espacio muy difícil para las mujeres. Entre otras cosas más, me fueron platicando sobre algunas travesuras o detalles graciosos de su comportamiento desde niña atribuyéndole precocidad y gracia. El padre me narró cómo desde cinco años antes ya tenía un novio. Este joven un día le pidió permiso formalmente para tener un noviazgo y casarse en un futuro con su hija. Él le contestó que no era tan fácil, que si pensaba ganarse su autorización tendría que ir a trabajar con él todos los días. Pero para su sorpresa, al siguiente día muy temprano se le presentó el muchacho y se ganó su estimación para que la dejara platicar y estar con su hija toda vez que había mostrado su disposición para el trabajo y la seriedad de sus sentimientos por ella. Otro elemento que salió en nuestra plática, fue la queja de los padres contra Daila. Porque dijeron que es muy influenciable por las malas amigas que consiguió en su grupo durante el grado anterior. Quienes según los padres, incluso le habían hecho reprobar. Por lo que después tuvo que padeciendo. No obstante, ellos estaban dispuestos a vigilar que no dejara de estudiar. A pesar de todas estas dificultades, los padres me expresaron que la apoyarían para que estudiara por lo menos toda su secundaria como sus dos hermanos mayores y después ya sabría ella si se casaba o no. A diferencia de los relatos de sus padres, cuando obtuve mayor confianza de Daila, me dio otra versión de sus prácticas y preferencias sexuales.

Según me refirió uno de los dos prefectos que atendieron durante el segundo grado su grupo escolar, esta chica junto con Masika y otras cinco compañeras de su grupo, eran “tortilleras”. Ante mi inquietud de saber más al respecto, el prefecto evadió el tema y no me dio más elementos (ODC091109). El otro prefecto que compartió la responsabilidad de atender al mismo grupo, escuetamente me narró que estas chicas acostumbraban retarlo e intimidarlo en pequeño equipo. Delante de él se tiraban en el suelo y se levantaban la falda, retándole a que mirara que entre ellas se tocaban. ¿Y usted que hacía al respecto como prefecto? – Le pregunté- “Nada”, me contestó, “Yo me retiraba mejor, porque una vez tuve un problema, me vino a acusar una mamá por haberle indicado a su hija que le bajara al dobladillo de su falda...Ya me querían levantar un acta por acoso a una alumna.... Desde entonces ahora no les digo nada...” (ODC091109). Dicho lo anterior, sin ampliar más sobre el caso, dio media vuelta y me dejó con la palabra en la boca.

La propia Daila se expresaba sobre sí misma con un conflicto, es decir, a la vez que me explicó en entrevista que ella “no era de ese tipo de chicas que les gustan las otras chicas”, y las descalificaba. Pues me contó que una vez estando de visita en casa de su prima en Saltillo, ésta la invitó a participar de la relación lésbica entre ella y una amiga de la cual fue testigo, y según la narración de Daila, les dijo: “están bien locas, yo no le hago a eso”. No obstante en otra parte de sus relatos me explicó que había tenido durante su estancia en la escuela por lo menos seis novias. Con su celular me mostró sus fotos y sobre todo la de una que tenía fuera de la escuela. También me contó que tenía un problema con un estudiante de tercero porque Daila le habló por teléfono para decirle que le iba a bajar a su novia y éste la amenazó con golpearla pero con toda su banda. A lo cual ella expresó que era muy poco hombre porque “para partirse la madre tiene que traer a toda su banda”. Hecho que trascendió en su familia, y por lo que su madre y su padre le propinaron unas golpizas debido a que Daila asumió frente a ellos su preferencia lésbica. A partir de ese momento la obligaron incluso a quitarse la trenza, a cambiar su apariencia, que claramente lucía más femenina con el pelo suelto y copete. Aún con sus escasos recursos, la mandaron al salón de belleza a pintarse el pelo. Desafortunadamente para los padres, según me explicó la chica, ello sólo hizo que sus amigas, quienes la miraban con admiración, se enamoraran más de ella y le pedían que fuera su novia. (E1AMASIKA_121009)

Ella me explicó que no quiere ser novia de sus amigas refiriéndose específicamente a Masika, pues no puede compartir con ellas después de una relación

de noviazgo todo lo que han vivido como amigas, casi hermanas. Se mostraba ambigua respecto al futuro de su proyecto de vida en pareja. Por una parte consideraba que su novio, al que aceptan sus padres, se merece que se case con él por haber estado ya con ella durante cinco años. Pero Daila me dijo que le da miedo perder su virginidad con un hombre porque pensaba que le dolería más. Además estaba consciente de que a pesar de la amistad y estimación que le tiene al chico, éste le parecía “feisito y chistoso, porque habla muy chistoso como tartamudeando”. Pero no estaba enamorada de él como para ser su esposa. En concreto, ella declaró que le gustan más las mujeres y la novia con la que se relacionaba en ese momento, fuera de la escuela, le estaba pidiendo que se fugara con ella para que vivieran juntas. De esta última los padres no sabían nada. De irse, me dijo que lo haría huyendo y dejaría todo atrás, incluso sus estudios, el boxeo, pero conservaría la amistad de Masika. (E1AMASIKA_121009).

Cuando le pregunté a la profesora de taller de mecanografía si era frecuente encontrar relaciones lésbicas entre las estudiantes en esa secundaria ella me contestó que no era una cuestión de todos los años pero que sí llegaban a presentarse en algunos grupos, donde coincidían chicas que tuvieran estas preferencias. Según la profesora, en sus veinte años de servicio dentro de la escuela, había visto por lo menos dos o tres generaciones donde se expresaba este vínculo entre sus alumnas. (E2PM4_040310)

Y es que Daila en realidad de quien estaba enamorada era de otra chica de tercer grado, quien había estado entre sus amigas y participando de las caricias y jugueteo erótico que experimentaban entre mujeres en su grupo de segundo grado. De esta chica, Daila me señaló: “Usted que quiere saber sobre esas cosas de sexualidad, pregúntele a esta chava y verá qué tiene que decirle muchas cosas bien feas, ¡Bien subidas! Porque a ella le gustan los dos, hombres y mujeres” (E1AMASIKA_121009). Cuando la señalaba a lo lejos, decía insultos sobre ella, la refería como: “bien desmadrosa”. Esta tercera joven, a quien nombraré ficticiamente como Nanette, era una chica que faltaba mucho durante el tercer grado, tenía quince años al momento de nuestra entrevista, su estatura era aproximadamente de un metro cincuenta centímetros, piel blanca y delgada, sus cabellos color miel y ojos castaños. Su apariencia no dejaba ver la rudeza que los otros describían en ella. No obstante su frágil apariencia, cuando hablaba, Nanette gozaba de emplear toda clase de insultos desafiando a todos. En su habla cotidiana fallaba al aplicar el sentido de las palabras al

comunicarse. Por ejemplo cuando me pidió: “Si habla conmigo...¡Eso sí, le pido que tenga “la mínima discreción”! ¡Eh! No quiero que después aquí vayan a andar diciendo todo lo que sabe de mí”. Tenía además dificultad para pronunciar algunas palabras como Xochimilco, al que nombraba “Chochimilco”, entre otras más. (ODC09122009).

Para el profesorado, el prefecto de tercer grado y el alumnado en general dentro de la escuela, Nanette tenía fama y aspecto de chica ruda. Por ello, la comunidad en general la respetaban y procuraban no buscarle pleito. Logré que me diera oportunidad de entrevistarla y me dijo: “Si usted quiere saber mi vida, entonces va a tener que ir a mi casa para entrevistarme. Tiene que pedirle permiso a mi abuelita”. Yo me sujeté a su solicitud y me llevó para pedirle permiso a su abuela en el puesto ambulante que tenía junto al mercado Sonora. Para entrevistarme con la abuela primero que nada me instruyó en que yo debería decirle que era psicóloga y que iba a platicar con ella con motivo de sus bajas calificaciones. También me dijo que el puesto ambulante que tenían les había quedado después de que las recogieron de la vía pública y por no “dar mordida”. De manera que no las reubicaron como establecidas por lo que ahora la abuelita vendía en una especie de triciclo ambulante, pues la cuota por éste era menor.

Cuando llegué con la abuela me presenté y le hablé sobre mi investigación. La mujer de tez blanca y pelo castaño oscuro con abundantes canas, medía un metro cuarenta aproximadamente de estatura, regordeta, con apenas cuarenta y cinco años. Lucía un aspecto prematuramente envejecido. Ha trabajado como vendedora en la Merced desde que tenía quince años. Al verme llegar se turbó porque recordó que ese día había faltado a una junta para firmar boletas en la secundaria. Me explicó que ella había encargado a la hermana mayor de Nanette que atendiera la solicitud. Ni una ni otra, asistió. Yo le aclaré que era ajena a los procesos de la escuela y que para enterarse y firmar la boleta tendrían que visitar al subdirector o al prefecto personalmente. Una vez con el consentimiento de la abuela, Nanette me llevó hasta su casa. Vivía en una bodega muy cercana al callejón de Santo Tomás. A mi señalamiento sobre la peligrosidad de la zona ella me dijo que los jóvenes del vecindario las respetaban mucho a ella y a su hermana, que eran buenos vecinos y a veces hasta las defendían.

Nosotros no nos hablamos con nadie de aquí. ¡De Iztapalapa sí! No es porque no quiéramos (sic) convivir con nadie de aquí. Pero sabemos que si convivimos con otros, ellos no nos envían porque fuman cigarro normal. No como los de aquí que fuman y venden puros de mota. Si se da cuenta mi cuadra está muy fea. Está fea, no porque la quiéramos (sic) tener así. ¡No! Sino que está fea porque como aquí venden

todo eso. Está fea para que digan: “No pues ahí no me meto. Porque sé, que me pueden robar”. Hay un chavo de aquí que a mi mamá la conoce y anda en eso, pero nos cuida. Y dice que mi hermana y yo somos sus hijas. Aunque no ha tenido nada que ver con mi mamá. Dice que es nuestro papá para protegernos. Él no nos deja que “nos peliémos”(sic). ¿Si le comenté a usted que me pelié? Llegué aquí con “mi pata” sangrando. Eran de una cuadra del otro lado. [Refiriéndose a la avenida de Anillo Circunvalación]. Ellos ya venían con pistolas. Entonces él salió y dio la cara por mí. ¡Yo también salí! Pero la chava traía navajas, traía un arma. Una chiquita de esas que parecen plumas para escribir. Disparó y me rozó y me dejó así sangrando por eso corrí. Porque yo no soy de esas personas que dicen: “¡Ah sí, te voy a matar! Ni eso. ¡Yo, a puro puño limpio! Si te gané, pues ya. Si quieres una revancha. ¡Pues te la doy! Yo aprendí box con mi mamá. Íbamos al “Giordan” que está en Salto del Agua. También aprendí natación allá por la escuela de mi hermana, que está por el metro Carrera, en una escuela particular. Porque mi mamá siempre nos acostumbró a lo bueno, no a lo corriente. El Tai Kwan Do, lo estudié en casas Geo por Ixtapaluca cuando me fui de vacaciones con una tía. (E2NZ_21122009)

Mi entrevista con esta chica me permitió ver cómo, los rasgos personales que enfatizaba en sus identidades sociales tanto como los nombres con que se le reconocía en su adscripción en los distintos grupos, familiar y escolar, se mostraban contrastantemente diferentes. Mientras en la secundaria era reconocida como Nanette, en su casa la llamaban Zuley. Su nombre completo era Nanette Zuley. Y efectivamente, Zuley se transformó a mis ojos, de chica ruda, se convirtió en una especie de sustituto materno para su hogar. Especialmente para su hermana mayor, por quien estaba preocupada pues estaba iniciándose en la adicción a las drogas y esto era más grave en su condición de madre soltera. Fany, la hermana mayor de Zuley, no concluyó el bachillerato. Debía cuatro materias del último semestre que tendría que aprobar en extraordinario. Pero lo había dejado pasar por su embarazo y luego por su trabajo. Entramos a su casa y lo que más llamó mi atención fue ver que su vivienda era una bodega acondicionada, donde para aprovechar espacio entre el piso y el alto del techo, tenía improvisados dos niveles a manera de tapanco. Mientras en la planta baja se encontraba la cocina, el comedor y un montón de muebles; el primer piso consistía en una tarima con maderas. Las escaleras para subir daban la idea de la provisionalidad de la construcción. Al parecer arriba estaban las camas, la separación de habitaciones era mediante telas de estampados con colores diversos y estridentes que funcionaban como puertas-cortinas-paredes. El mobiliario contrastaba con la pobreza del lugar, pues el refrigerador, la estufa y otros muebles amontonados se veían costosos y nuevos. El estéreo, la sala y trinchadores de madera de buena calidad, resaltaban del resto de la casa. Como una constante por toda la casa, era visible el amontonamiento de muebles, ropas, ollas y trastes sucios, abandonados por la prisa de los comensales por salir al trabajo. Zuley tenía el encargo de lavarlos por ser la última en desayunar. Al centro del espacio que formaba la cocina tenían una

pequeña mesa que funcionaba como comedor, a la que me hizo sentar y me obligó a tomar el desayuno con ella: “¡Ande, ande, aquí tiene que comer a fuerzas! ¡No se vale que me diga que no!”. El alimento que ofreció denotó la dificultad para obtener el sustento diario de su familia. Por ejemplo, el café que tomé tuvo que ser obtenido removiendo con agua los residuos para obtener la última ración del pequeño frasco de Nescafé. Para continuar, unos chilaquiles bien sazonados, con cebolla, queso y crema; el otro alimento para la familia durante el día tenían una sopa de pasta y no más. Cuando me senté a la mesa estaba terminando de desayunar un primo de Zuley. Al parecer ella y toda su familia se consideran mestizos pues han vivido en la ciudad por lo menos tres o cuatro generaciones de las que tiene conocimiento la chica. No sabe de dónde migraron hacia la ciudad, pero reconoce que tiene familia de su abuela en Acapulco, Guerrero y por otro lado en Veracruz. Cohabitaban con ella y su abuela, en ese mismo domicilio, su abuelo Manuel de cincuenta y dos años; su primo de quince años; otra prima de dieciséis años de edad; Fany su hermana, de diecinueve años y su bebé de un año aproximadamente. Al iniciar nuestra conversación dentro de su espacio doméstico, la brava Nanette se convirtió en Zuley, como la nombraba toda su familia: una niña sencilla, amable, tierna, que me fue comentando la situación de su familia y los problemas que le ocupaban entre los cuales dos eran sus principales preocupaciones. La primera, que su hermana dejara la adicción a “la mota”:

Lo que ahorita me está preocupando, es que “ésta” [refiriéndose a Fany] se me vaya a descarrilar. Me preocupa que no come y todo eso. Me tiene muy preocupada porque yo tengo que ir por ella en las noches y fijarme en ella. Porque si uno no se fija en sí misma, quien la va a ayudar. ¿Está de acuerdo? Entonces, yo voy a ver en qué la puedo ayudar porque es mi hermana. ¡Está deprimida! Yo la comprendo porque ahorita no está mi mamá. ¡Pero no es para que se envíe! Dejó al chavo con el que se juntó porque vivían con su familia y no le daban de comer, estaba bien flaca. Y después de que nació Desiré, su bebé, se vino con nosotros porque se había puesto muy mal. La niña nació casi muerta en el hospital de Inguarán. Al nacer no podía salir, estaba atorada de los bracitos y la sacaron con fórceps y a Fany le quedó un desgarre y se desangró mucho. ¡Casi se mueren y las revivieron! Por eso se vino para acá con nosotros. ¡Ahora si ya come. Por eso esta gorda! Pero ella estaba más flaca que yo cuando se juntó con ese chavo. (E2NZ_21122009)

El otro problema y por el que Zuley faltaba tanto a la escuela era que a su madre la tienen recluida en un penal para mujeres al sur de la ciudad. La historia que me contó fue realmente cruda. Mientras hablábamos, me mostraba el álbum fotográfico para conocer a su familia y de ella a dos personajes destacados. El primero su “papá Raúl” quien en realidad era su padrastro, pero ante lo cual la chica explicó:

No es padre el que engendra, sino el que cría. ¡Y para mí, papá Raúl fue mi verdadero padre! Nos quería y nos tenía muy bien a las tres. Él vio por mí desde que tenía como tres años. Nos llevaba a Veracruz con su familia y ahí tengo una casa que es mi herencia....No con papeles, porque mis papás nunca se casaron. Pero es mi herencia y cuando podemos vamos para allá y andamos en moto, vamos a la Playa. Mi hermana Fany y yo, cada una tiene su papá, pero no les hablamos, se separaron de mi mamá y no nos quisieron, nunca se hicieron cargo de nosotras. Vivíamos primero con mi abuelita, pero cuando mi mamá se juntó con papá Raúl, el nos quería un montón. Pero se murió de un infarto hace tres años y nos quedamos solas.

A papá Raúl le gustaba traer su medalla de oro, mire (muestra el objeto en una fotografía). Nos compraba cosas "bien buenas", tenía su camioneta. Y estos son sus amigos (mostrando la siguiente fotografía donde aparece el finado y tres varones más). Allá tienen una cueva que se llama "la cueva de los muertos". Está por Playa Casitas, cerca de Martínez de la Torre. Allá, a los que son verdaderamente sus amigos y que se murieron, van y los desentierran para enterrarlos nuevamente ahí en la cueva y que estén todos juntos. Esto lo saben nada más ellos, no es una tradición más que entre sus amigos.

A mi verdadero papá me lo topé ayer, pero no le hablo. Nada más me vio y se rió. Venía en un mustang y con unas chavas adelante con él. Él es bombero de aquí, los que están al lado del Sonora. ¡Pero yo no le pido nada! ¡No le hablo ni me importa para nada! A quien quiero de veras es a mi papá Raúl. ¡Pero él ya no está con nosotras porque murió!. (E2NZ_21122009)

El otro personaje y centro de la vida o motivación de todas las acciones de Zuley es su madre. Esta mujer de treinta y seis años, permanece recluida en un penal para mujeres al sur de la ciudad. Al decir de la chica y su familia, condenada a treinta y cinco años por un crimen que no cometió. Al parecer su único crimen fue establecer concubinato, a la muerte de papá Raúl, con un hombre recién salido de un penal. Con él duró casi dos años y en noviembre de dos mil ocho, éste tuvo un altercado en la Merced. Donde mató a un miembro de una familia de comerciantes establecidos en la Calle de Rosario y dejó herido también al hijo del occiso. Después huyó del lugar de los hechos. Al saber del evento, la madre del asesino llamó a la pareja del fugitivo, la madre de Zuley, a quien tan sólo le dijo que fuera rápido a su domicilio porque su hijo la necesitaba porque había tenido un grave problema. Al tiempo de su llegada arribaron también los agentes de la policía judicial, quienes al enterarse de que era pareja del sujeto la detuvieron con motivo de que declarara respecto a los hechos. La mujer no opuso resistencia y después de su declaración se le detuvo, y en menos de dos meses recibió sentencia como culpable por complicidad y tentativa de homicidio. En palabras de Zuley:

Tiene un año mi mamá allá. Le pasó todo eso cuando yo cumplí trece años. ¡Le pasó por pendeja! ¡Ella no hizo nada! Mire, yo tenía doce años cuando mi mamá se juntó con un chavo que salió del reclusorio Norte. Yo cumplí mis trece y seguía con ese mismo chavo. Entonces el chavo ahí en la calle de Formatí y Rosario, sobre esa calle, ahí todo derecho, tuvo problemas con unos chavos y fue el siete de noviembre del año pasado [2008], cuando fue el viernes. Mi mamá fue por mí a la escuela.

Nosotros nos venimos por aquí porque nos gusta darle la vuelta, porque nos gusta caminar. Y ese día el chavo ese tuvo unos pleitos con ellos mientras mi mamá venía por mí a la escuela. El chavo mató a un señor y dejó herido a su hijo. Y como lo dejó herido, pues la... este, la suegra le marca a mi mamá y le dice sabes qué Adriana, en dónde andas. "No, que vine por mi hija",... Que le dice: No pues vente para acá. Pero no le dijo bien lo que pasó. Fue mi mamá a su casa y entran luego, luego los judiciales después de que entra mi mamá. Y le preguntaron a mi mamá que era del "Alemán" como le dicen a él. Ella les dijo: "Soy su pareja". Entonces le dijeron: "Acompáñenos a declarar". Y como dijo mi mamá: "Mira hija, el que nada debe, nada teme. Yo fui porque yo no sabía nada.". Y le digo: "No tu no tenías ningún problema". A mi mamá la meten directamente con el cargo de tentativa de homicidio y cómplice de homicidio. Pero va usted a creer que en dos meses ya tenían la sentencia dada. Y ya después, el chavo, no lo agarraron y se fue con mi camioneta, se llevó también mi moto, mi estéreo, una tele y una grabadora. A mi mamá le aventaron cincuenta y cinco años de condena, luego le rebajaron veinte, quedó en treinta y cinco. Ahorita ya estamos viendo si se le puede ayudar más, porque se ha dado cuenta el Juez de que no es verdad, de que no checan las versiones porque están fallando los demás testigos en algunas cosas. (E2NZ_21122009)

A pesar de su pobreza y de todos los desengaños y fraudes que han sufrido, la familia aún guarda esperanzas de poder ayudarla:

Ya están trabajando su caso desde allá adentro. La cosa es que hemos pensado en ir a un programa de esos que avisan en la tele que dan ayuda, porque ya van varios abogados que nos engañan y nos roban. Dicen que la van a ayudar y luego no hacen nada por ella. Nada más nos cobran y se lo roban. Lo que ahorita estamos tratando de hacer es que salga mi mamá y ya saliendo ella, tirar al Juez, sacar a los licenciados que a mi mamá le quitaron el dinero y que nos paguen todo lo que nos deben.

Nos hace falta mucho dinero, casi siempre la cárcel está llena de pobres no de los que deben estar ahí. Más que nada, está llena de puros inocentes. Porque es como dicen unos que roban ahí frente a mi cuadra. Que roban y que no sé qué... Y dicen: con perdón suyo, "No hija, yo nada más entro a cagar y salgo".

Nos faltan treinta mil pesos, diez mil para un licenciado, diez mil para el juez y diez mil para otro. Pero ¡De dónde los sacamos! ¡Ya vio mi puestesito! ¡De dónde vamos a sacar eso! Antes con mi papá Raúl si teníamos dinero, ¡Pero ahorita cómo! Lo que pasa es que ya desde antes nos robaron más de cuarenta mil o cincuenta mil pesos. El primer licenciado nos robó cuarenta mil y no hizo nada. El segundo nos robó ocho mil pesos y tampoco hizo nada. ¡Ya, para ellos no es nada! O sea, algo sin importancia. Pero pues para nosotros que no tenemos y debemos de trabajar mucho para sacarlos. ¡Pues no nos alcanza! ¡Y luego para que se los roben! ¡Pues no se vale! (E2NZ_21122009)

No obstante que la madre de Zuley está presa purgando una condena por el crimen que cometió su expareja. El asesino, permanece por las calles en los alrededores de la Merced, e incluso ha ido a verla al reclusorio. Ante lo cual Zuley se disgusta con su madre:

Yo le dije a mi mamá, de ese hombre: "Sabes qué, no quiero que él te venga a ver". Porque usted ha visto las máscaras que se pegan para hacer creer que uno es otra persona. Así entró ese chavo a ver a mi mamá. Y le digo sabes qué: "¡Quédate con tu Luis yo ya no te voy a volver a venir a ver! Mi mamá me pidió entonces perdón. Y ya no volvió a venir el hombre. (E2NZ_21122009)

Sin importarle su condición de encarcelamiento, Zuley guardaba una gran admiración por su madre a quien tenía como modelo para sí:

Mi mamá trabajaba igual que mi abuelita vendiendo. Pero también estudió todo. Es maestra de belleza y modelaje. ¡Mi mamá es maestra de todo! Aquí hay un reconocimiento para mi mamá de un Instituto que es de uñas, de modelaje, peinados, de todo esto. [Muestra un diploma que certifica los estudios de su madre en el instituto para formar cultoras de belleza llamado J. Capel] Ahí mi mamá me pagó una clase de modelaje, porque si se da cuenta todas caminan moviéndose así y así (señala un contoneo). Entonces, es para aprender a caminar realmente como mujer y bien derecha. ¡Y así camino yo si se fija! Mi mamá ahora donde está [refiriendo al reclusorio sur de mujeres], enseña a otras lo que sabe. Luego experimenta conmigo por eso me quedó el pelo rojizo-violeta, como lo traigo ahora, por un tinte que experimentó conmigo. Ahora allá le tienen respeto, mucho respeto a mi mamá. Le dicen: "Maestra me presta esto o aquello". Le dicen por su nombre. Nadie le falta al respeto pegándole por la espalda y diciéndole que "¡Órale hija de tu pinche madre!", ni nada.

¡Igual y mi mamá, me está dando una prueba de que aunque ella esté ahí, puede seguir adelante! ¡Y no la va a detener nadie! Porque, es como dijo: "Si fui chingona afuera, porque no lo voy a ser adentro". Dice: "No creas que aquí me daño drogándome, tesoro. Ni que aquí he estado como pendeja". Porque ahí en Santa Martha, donde la tuvieron primero, mi mamá se ganó el respeto a puras peleas. Luego la trasladaron al otro reclusorio para que fuera maestra. Porque en éste, no es tanto como allá, que fumaban sus cigarros de mota. (E2NZ_21122009)

El caso es que desafortunadamente el traslado de su madre a otro reclusorio, al parecer obedeció a una lesión que sufrió en la columna. Por lo que ahora está en silla de ruedas y la tienen que operar. Por eso la transfirieron del penal de Santa Marta al de Tepepan. La joven dice que su madre le explicó que su lesión le ocurrió por una caída accidental jugando basquetbol. Pero ella no le creía. Es mi suposición que las peleas que sostuvo en el reclusorio de Santa Marta, pudieron ser la verdadera causa de su invalidez. Lo que más le dolía a Zuley es al despedirse de su madre después de la visita y dejar el penal, ella se quedara ahí, sola. Eso mantenía muy triste a Zuley y no le permitía pensar en otra cosa que no fuera en regresar para acompañarla nuevamente.

La situación de su madre era la condicionante principal de la reprobación de Zuley en la escuela. Un motivo de intensa rabia e impotencia ante la injusticia de la que fue objeto su madre. Y las autoridades y el profesorado de la escuela aún teniendo conocimiento sobre estos hechos, nunca intervinieron para apoyar a la chica a salir adelante en sus estudios:

Yo me siento muy mal y por eso no me dan ganas de estudiar. Y voy mal en las materias. Ya tengo cuatro reprobadas. Cuando puedo me escapo de la escuela y voy a ver a mi mamá. Tengo mucha rabia hacia esa gente. Como hoy en la mañana me lo topé cuando iba para allá y me parece muy injusto que él ande suelto como si nada después de que fue el culpable. Tengo mucha rabia hacia la familia del exnovio

de mi mamá, hacia los que mataron y después por ello acusaron a mi mamá.
(E2NZ_21122009)

Con estos problemas, lo que menos le importaba a la chica era estudiar y comenzó a tener comportamientos autodestructivos. Para sacar su rabia por esta injusta situación, iba a buscar pleitos callejeros preferentemente en Tepito a pesar del riesgo para ella. Me explicó su técnica para pelear así:

Te entierras los alfileres y haces la finta de que les vas a pegar. ¡Pero no! Tus dedos no los entierras. Nada más los entierras así, los doblas para rasguñar. A mí me gusta nada más pelear a puro puño libre. Pero en una pelea allá en Tepito, que es donde son más agresivos, sí me puse esa vez los alfileres. Y se me encajó uno en este dedo [Señala el dedo medio de su mano derecha] Si los acomodas bien no se te encajan, pero yo me lo puse mal por la prisa. Porque yo casi siempre iba a Tepito en son de compras. Pero luego también depende, Yo cargo en mi bolsa unos alfileres porque sabía que algo me podía pasar. Entonces, yo los traía metí la mano en la bolsa y me los acomodé. Dos en cada dedo por los lados, donde nace la uña y me di la vuelta, y ya que lanzo el arañazo. Ahora, cuando me da la gana, voy nada más para sacarles el pleito allá a Tepito. Allá tengo dos cuadras que me conocen y entonces llego y les digo: “Quién es la mera, mera para rifarme con ella! ¡Así, nada más! ¡Porque tengo ganas de pelear para sacarme la rabia por lo de mi mamá!
(E2NZ_21122009)

Por otro lado, al indagar las ideas en torno a sus saberes sobre la sexualidad la joven me expuso:

En mi caso yo creo que todo llega a su tiempo. ¿No? O sea, si hay un pastel del tamaño de la mesa, para qué te lo quieres comer todo entero. Mejor una rebanadita, luego otra. En el caso mío, mi novio, nada más mete sus manos en las bolsas de mi pantalón por atrás y así me toca, nada más. Y es que como me dice mi mamá: “Tú estás muy chica ahorita para tener novio. No te lo prohíbo porque algún día tendrá que ser”. (E2NZ_21122009)

En la tradición familiar, en realidad no es una costumbre el matrimonio, pues su abuela tuvo tres hijos, cada uno de diferente padre y solo se casó con su segunda pareja. Actualmente el papá Manuel, como lo llama Zuley, es su tercer compañero y vive en concubinato con él. Además la madre de Zuley, también ha tenido cuatro parejas. Con el primero, el padre de Fany, sólo se juntó. Con Rodrigo, el padre biológico de Zuley se casó y luego tramitó su divorcio. Posteriormente vivió en concubinato por más de doce años con papá Raúl y al morir éste. Finalmente se había juntado con el asesino por el cual la culparon impunemente. Ante estas experiencias Zuley me habló sobre sus relaciones amorosas en pareja:

¡Sí me quiero “juntar”. Pero no a esta edad! Mi novio, con él que apenas tengo dos meses, me dice que me va a esperar hasta que tenga dieciocho. Si quiere, pues que se espere. Si aceptas ser novia de alguien, es porque algo te atrae de él. Yo no me fijo ni en el físico, ni en lo económico, ni en nada. Claro si llega un feo, pues no tanto. Porque también ¡“No manches!”!. Anduve un tiempo con un feo. ¡Así lo que se dice

feo! "Una sota de calamardo". Un moreno, alto, que parecía árbol de navidad mal prendido. Con él nada más duré dos días. Lo acepté como novio aunqueapestaba un poco, nada más porque aposté con mi hermana que no ganaba México el partido y quién iba a asegurar que iba a ganar ¡Si, siempre pierde! Y ganó. Entonces, tuve que andar y para que no me besara, le ponía la cara así de lado para evitarlo. Tuve otro novio con el que duré año y medio, terminamos hace cinco meses. Se llamaba Gerardo y "era un pan de Dios", pero tenía dos niñas y era casado. Él no me lo dijo pero yo lo vi que iban en un coche y le pregunté a su hermana. Ella me dijo: "Qué no te ha dicho de su mujer y sus hijos". Cuando tenía yo trece años, me pidió que me fuera con él, pero yo no quise. Le dije: "Esos no son mis planes para mí". Terminé con él porque "No manche, qué sería ahorita, nomás su amante". De todas maneras, lo quería un resto. Andábamos como si fuéramos pareja ya. Íbamos a los antros, a fiestas, pero cuando lo descubrí le saqué la vuelta por otro lado para que no pensara que lo dejaba por ardida y siguiera creyendo que tenía posibilidades de que regresáramos. Entonces le dije: "sabes qué ya no me interesas tú, he conocido a otra persona y ya". Después anduve con Sony el de la escuela que le dio el beso al compañero de tercero que es Gay. Cayó con él por el dinero, hasta tuvo relaciones y el gay pagaba el hotel. Sony me regaló un peluche muy, muy grande. Sólo duramos un día y al otro día lo corté. El gay lo convenció porque me tiene envidia. Es que como se lo dijo la maestra de "taqui"; el chavo gay solo quería competir conmigo. Yo entonces dejé a Sony. Nada más así, como que te des la vuelta y camines para otro lado. Quedamos como amigos, ¡Pero nomás por no dejar, na'más para que no diga que soy una "chamaca mamona! (E2NZ_21122009)

Para ella la virginidad era un valor que atribuía exclusivamente a las mujeres:

Los hombres no pierden nada, las que valemos y las que somos más mujeres somos nosotras porque somos vírgenes. La virginidad no es nada más el no tener relaciones. Se da en muchos aspectos. Porque no tienen novio, no tienen hijos, no tienen relaciones, no le habla a nadie. O sea puede darse en muchos aspectos. En mi caso la virginidad es como si fuera,...¡No sé! Ser de ese tipo. Pero es como también, si te agarraran las pompas y que te dijeran no ahora enséñame las pompas. Y tú sabes que ya te agarraron las pompas y tú le dices no yo no te doy las pompas. Como tu pelo, cuando no te lo pintan y así naces, es virgen tu pelo. Pero cuando te lo piden, ya no es virgen. Todo lo de una mujer ya no es virgen bueno en algunas cosas. Pero valemos todas iguales. Porque a final de cuentas somos mujeres y todas tenemos lo mismo. Aunque luego para vacilar me dice mi novio tú debes de ser como "Pilin", que es una niña que conocemos. O sea una niña con una cosa de hombre. Y yo le digo: "Pinche grosero". (E2NZ_21122009)

Al reflexionar en torno a su experiencia sexual en pareja expresó la forma en que ha asimilado el conocimiento adquirido sobre los varones como alteridad. La forma en que se comportan durante el cortejo y lo que de ellos se puede esperar. También sus propias expectativas y lo que estaba dispuesta o no a dar según el tipo de relación, y los tipos de noviazgo que había tenido.

A un hombre le pediría que me sea fiel como primera cosa. La segunda que me quiera, y la tercera, que no porque ya tuve relaciones con él me bote. Porque hay algunos hombres que se te acercan nada más por eso. Te bajan las estrellas y hasta la luna: "No que te amo, que te adoro". Pero yo creo que se siente cuando de verdad es amor. Porque cuando yo andaba con Gerardo, yo sentía una distancia de un "querer" a un "te amo". Y con Juan José ahora no, ¡Sí lo amo realmente! Un novio o sea no es de que así, lo ames en un momento y ya. Un novio es para que veas que te gusta de él, que no te gusta de la persona, en qué consiste su relación, en qué no.

¡Y hacerlo si quieren los dos! Pero no a fuerzas debe de ser “un acostón” y ahí si decir “¡Ya te amo!”. En mi caso para que yo a Juan José le entregue todo, lo primero que se tiene que dar es una confianza. Porque sin eso no hay nada. Después de la confianza viene el querer, luego viene el amar, luego del amar el entregar y luego de eso a los gustos... ¡O sea, saber qué me gusta de ti y que no me gusta! Para que tú lo puedas remediar, cambiar. Y que su amor sea más grande y estar más unidos. Y con un amigo, pues sería una confianza, pero obvio no me vas a entregar eso, porque es una amistad más alargada. El querer entre amigos, el apoyarte, el estar contigo y el confiarte todo. O sea, esa confianza es de que: “No, pero no le vayas a decir a nadie lo que yo te conté”. En mi caso tengo un mejor amigo y nos contamos de nuestros novios uno al otro. Lo conocí desde la primaria y nos vemos. Para mí un amigo es un hermano. En la escuela no tengo amigas ni amigos.

Además, como yo se lo he dicho a mucha gente. ¿Cómo vas a estar de amigo con una persona que fue tu novio. O cómo vas a andar como amiga con una persona con la que amaste muy profundamente? No, ya no. No se puede andar como amigos porque cambian muchos aspectos de tu relación. (E2NZ_21122009)

También me contó que como parte de su experiencia sexual había explorado la relación entre mujeres como una posibilidad que en su caso no fue definitiva. Simplemente durante el segundo año, antes de que ocurriera el problema con su madre, acostumbraba participar pasivamente recibiendo caricias de una de las chicas de preferencia lésbica en su salón. Pero cuando la amiga de Masika, Daila, le pidió que estableciera con ella una relación de noviazgo más allá de las caricias ocasionales y juego erótico del que habían compartido, mientras cursaban juntas el segundo grado, no aceptó y se alejó del grupo. Por ello Daila al haber sido despreciada expresaba su despecho por su negativa insultándola y descalificándola. Aunque en realidad se había enamorado de Zuley, pero había sido mal correspondida por ella.

Zuley: Algunas lesbianas sí me caen bien, algunas otras no. Porque si me dicen: “Es que yo quiero andar contigo”. Les digo: ¡No, alto!. Porque yo se los he dicho, cómo vas a estar de amiga con una persona que quiere andar contigo muy profundamente. Las que son lesbianas, lo hacen porque ningún chavo las pela y su familia no le hace caso. Tanto como los que son bisexuales. ¡Lo hacen por gusto! O algunos porque en su casa se los prohíben. No los apoyan para hacer determinadas cosas. Y así, hay muchas cosas que a mí no me prohíben. ¡Será por eso que yo no he ha agarrado ese nivel tan bajo que puede haber como es el lesbianismo! Y es, ¿Cómo decirle? Como que yo camino derecho. Pero me jalar para desviarme. Pero aunque me puedo desviar tantito. Luego hay algunas personas que como no pueden conmigo. ¡No me pueden jalar mucho! Yo sigo derecho. Daila, la que es lesbiana, es una de las personas de las que te da algo y pide siempre otra cosa a cambio. ¡Yo no! Yo soy una persona que si doy algo, es porque yo quiero dar! ¡Nada de que yo doy para recibir, o yo doy porque me obligas a dar! (E2NZ_21122009)

Como una síntesis de su conocimiento sobre la interacción social que se establece en su entorno de barrio y de cómo dentro de éste ella evaluaba a las personas, me explicó finalmente:

En mi caso nada te hace popular. Unas piensan que porque se peinan son más populares, que porque se compran muchas cosas de marca original, que son más populares. No, para mí no lo son. Los que viven en la calle son más amigos que los

otros. Te dicen: "Tú no puedes andar con ese tipo de gente". Pero yo en este tiempo que he convivido con pobres. Tú puedes andar con gente de media alta socialidad, alta socialidad y altísima socialidad. Y ves la diferencia. Y son más caritativos los pobres. Si traigo cinco pesos y un cigarro. Pero no ha comido mi mamá ¡Pues se los doy! Mientras que los de la alta socialidad son de que: "Traigo cincuenta pesos, pero no hay nada de comer en mi casa.". La verdad, los ricos no comparten nada, ni sentimientos ni enojos, ni son caritativos, ni nada de eso. ¡En cambio los pobres sí! Yo he adquirido esta experiencia por medio de donde vivo. El que me hablaba de eso era mi papá Raúl. (E2NZ_21122009)

4.2.3. Trayectoria sexual o erótico-afectiva de Masika.

Masika, la alumna migrante mazahua a la que me he referido de manera central en este caso, también me habló sobre el proceso gradual y acumulativo de eventos y vivencias de su sexualidad. Me relató por ejemplo, cómo desde pequeña tuvo noticia en el marco del hacinamiento en su vivienda sobre lo que era tener una relación coital. La chica me expresó: "Yo me enteré porque siempre "soy la tapadera" de todos en mi casa. Y no me conviene decir nada. Porque cuando yo necesite algo, no me van a ayudar..." (E2MASIKA131009). De esta forma, Masika desde que tenía aproximadamente ocho y diez años, observó en dos ocasiones que los tíos con los que cohabitaba tuvieran relaciones sexuales con amigas o vecinas en el domicilio. Uno de ellos incluso le pidió que cuidara la puerta mientras lo hacían para que no llegara nadie y los descubriera. Otra fuente de información sobre prácticas de sexualidad la tuvo de su madre y amigas de ésta. En una ocasión la madre le prohibió que continuara su amistad con una amiga de ambas. La amiga, por cierto, tenía la edad de mi informante. El motivo fue que la madre y la amiga:

Fueron a un hotel con un cuate nada más para "echar su desmadre" y que no las criticaran...Y como estaban tomando... mi mamá dice que se metió al baño y cuando salió ya la chava estaba desnuda y "poniéndole" con el cuate. Y entonces después por eso me dijo mi mamá que no me junte con ella para que no vaya yo a querer ser como ella....". (E2MASIKA131009).

De hecho la madre de Masika al divorciarse de su padre había tenido diferentes parejas ocasionales o "novios", pero ninguno definitivo. En una ocasión en que le dio entrada a uno de estos hombres a su casa, al tercer día les robó la tele, el DVD y otras cosas. En general la manera de Masika para referirse sobre su madre o cómo se dirigía a ella, denotaba que la consideraba a la vez, su madre y su amiga. Alguien muy cercano pero a quien veía disminuida dentro de la jerarquía patriarcal de

su grupo familiar. Alguien a quien tenía que cuidar y por quien se tendría que preocupar en su proyecto de futuro. Sobre todo porque pensaba que cuando emvejezcan las dos, van a estar solas y van a tener que mantenerse por sí mismas. Porque además reconocía que los hombres de su familia y demás parientes, tienden a abandonar a las mujeres. En su autoconcepto, Masika decía que más que parecerse a su madre, ella era como su padre: “¡Así bien canija,... bien violenta!” (E2MASIKA131009) Porque: “Cuando me enojo, no la pienso y no me gusta dejarme de nadie”. Por eso se peleó cuando cursaba la primaria con una compañera de su salón. Evento por el cual, la iban a expulsar. Ahora en secundaria, traía pleito reñido con las vecinas de su casa. A quienes, por cierto, ya había vencido en una contienda. Éstas últimas decía que le tenían envidia porque la buscaban los chavos que: “ya le pusieron con ellas” (E2MASIKA131009), refiriéndose a haber tenido relaciones sexuales. Lo cual denota que para su grupo social la virginidad se conserva como un valor que mantiene y aviva el interés del cortejo en los varones. Éstos, al parecer, en el contexto de las representaciones sociales de su comunidad original, guardan el imaginario de la masculinidad como un sistema de prestigio que se impone en función del número de mujeres que poseen. Así, a falta de dinero y posesiones, tener más mujeres puede brindar ayuda y fuerza de trabajo junto con los hijos para la subsistencia de una o varias familias. Una nuera o cuñada agregada al grupo familiar constituye fuerza de trabajo, no remunerado para la mujer, en favor del grupo familiar de su marido de su compañero.⁶⁸ En este sentido nos ilustra Martínez Casas (2002) a

⁶⁸⁶⁸ Al respecto Valladares de la Cruz (2008: 75-85) señala cómo la violencia intrafamiliar es una constante en todas las comunidades indígenas de las mujeres indígenas que participaron durante seis meses en un taller de diagnóstico y formación sobre derechos humanos y género. Violencia en todas sus dimensiones: física, psicológica y económica, generalmente sufridas por las mujeres a manos de los jefes de familia. Sin embargo, cabe decir que también la violencia es ejercida por las mujeres contra otras mujeres, niñas y niños. Aquí un punto neurálgico nos dice la autora es la violencia relatada que ejercen las suegras contra sus nueras, cuyo destino es en la mayoría de los casos, virilocal. Y supone por lo general, el control del gasto por parte de la suegra. Las participantes eran mujeres indígenas mixtecas, nahuas, purépechas, mazahuas y otomíes en ocho estados de la república que fueron: Veracruz, Puebla, Guerrero, Oaxaca, Michoacán, Querétaro, Guanajuato, Hidalgo, Estado de México. La autora nos dice además, que si bien en las tres últimas generaciones se expresan cambios en los modelos de nupcialidad y la forma de relaciones que se establecen en las comunidades dotando de paulatina flexibilidad en el uso y costumbres, también las discusiones llevadas a cabo durante el taller mostraron que en materia de violación a los derechos humanos de las mujeres indígenas, aún “existen condiciones similares para las mujeres, si bien dentro de cada comunidad o región se presentan pequeñas variaciones sobre el maltrato o la violación a sus derechos humanos”. Como por ejemplo hechos relatados de las comunidades donde se vende a las mujeres por una mayor cantidad de cosas que en otra. O bien en las rancherías de Chicontepec se encontró que se puede intercambiar a una niña por una botella de aguardiente, mientras que en otras se les intercambia por caballos. Se registró también un caso de promesa de boda por el hecho de que un hombre pague buena parte de los gastos de la fiesta de quince años de una joven.

partir de testimonios recabados entre adolescentes otomíes urbanas en Guadalajara, de quien nos refiere:

Las nueras tienen la obligación de aprender todo aquello que les exige su suegra. Deben encargarse de los quehaceres domésticos, del cuidado de los niños pequeños y de complacer sexualmente al marido cada vez que se les demande. Es frecuente que cuenten con poca privacidad y sus relaciones sexuales son presenciadas por el resto de la familia. La suegra les exige que se hagan cargo de la comida y la limpieza para que aprendan cómo le gusta al marido que se hagan las cosas. [...] La familia como comunidad moral se manifiesta aquí en su máxima expresión si Marina (la joven a quien refiere como informante en uno de sus casos analizados) decide romper con el sistema de imperativos morales corre el riesgo de marginarse del grupo familiar y de la comunidad de paisanos en Guadalajara. (Martínez Casas, 2002: 29)

Al momento de ser entrevistada Masika me relató que unas semanas atrás había tenido su “debut” o inicio sexual en una relación heterosexual. Antes de éste, había tenido ya siete novios. Pero nunca se había enamorado de ninguno, sino hasta que con el último dijo “fue amor a primera vista” (E2MASIKA131009). El chico, dos años mayor, cursaba el tercer año cuando ella estaba en segundo de secundaria. Lo conoció y le gustó por su físico. En una ocasión cuando se iba a pelear con otro joven a la salida de la escuela. Ella no sabía nada, pero asistió a la pelea y ahí se dio cuenta de que se trataba de él. Vio que al otro lo golpeó muy feo. Finalmente su novio concluyó el año escolar, pero no pudo seguir estudiando porque reprobó algunas materias y al no obtener su certificado de secundaria, se dedicaba a vender en los alrededores de la Merced discos DVD “piratas”. Ella y este joven tuvieron relaciones en la casa de él. Era una práctica generalizada entre los varones estudiantes que pude entrevistar en esta escuela, que cuando iban a tener relaciones con alguna chica, preferían a sus compañeras y para darles un trato que significaban como más caballeroso las llevaban a sus casas. Porque el llevarlas a un hotel les merecía un significado de rebajarlas a la condición de una sexoservidora. Las cuáles abundan apenas a unas calles de su barrio. Como muestra el testimonio de un estudiante de tercer grado de la secundaria a continuación:

Entrevistadora (E): Ustedes como jóvenes...¿Pueden ir a un hotel....?

Informante (I): ¡Al de junto a mi cantón, pues sí! Como venden vicio, pues sí. Y es más barato porque somos banda. Pero no me late... además tengo un chingo de familia ahí en mi calle. No me dicen nada. Pero mejor me la llevo a mi casa...Además porque llevar a una ruca a un hotel es como que las trataras así como si fuera piruja... Yo las respeto aunque parezca que no. (Estudiante varón de tercer grado. EVlider24042010)

Además, por otro lado, para los varones estudiantes el conseguir tener relaciones sexuales preferentemente con sus compañeras de la secundaria era otra forma de cuidar su salud sexual. Bajo el supuesto de que las chicas que seleccionaran

“no sean unas locas”. Pues preferían al tipo de chicas que al terminar con un novio no tengan otro inmediatamente o en forma simultánea.

Entrevistadora (E): Antes se decía que para que un hombre fuera tal, tenía que ir con una prostituta. ¿Esto sigue siendo así?

Informante (I): ¿Una piruja de acá? Nel, ya no se hace. No pues ya cada quien... los morros pues hablan con su.... mejor agarra uno acá. Una de la escuela de las de acá y ya.

E: ¿Y de las infecciones se tienen que cuidar o no?

I: ¡No manches, te debes de cuidar! Porque qué tal si te pegan “el sidral” y ya fuiste...

E: Pero también se dice que muchos hombres no quieren usar condón no ¿Usted qué opina sobre el condón?

I: Ah, pues yo sí, porque sí no. ¡No manches! Si no con el Sida o si no, embarazada la ruca. ¡Sale peor!

E: Ruca que es una mujer grande o de cualquier edad.

I: Es una mujer, nomas una mujer. (Estudiante varón de tercer grado. EVlider24042010)

No obstante lo anterior, Masika reconoce que ella y su novio tuvieron relaciones sexuales, porque así lo decidieron y los dos querían. Pero también ambos, sin pensar en tener alguna protección. Ella dijo que no le gustó porque quedó muy adolorida, y eso no estaba en su expectativa. Pero dijo también no arrepentirse de haberlo hecho porque tenía curiosidad de experimentar. Sin embargo, lo que no le gustó fue que quedó “con las piernas bien abiertas”. Y pensó con temor que así se iba a quedar para siempre. Según mi opinión, este temor podría expresar un sentimiento de culpa que la movía a pensar que algo estaba mal en ella y su cuerpo como casting por haber tenido relaciones. Masika le dijo entonces a su novio que se sentía enferma y que quería ir al médico para saber si por haberlo hecho tenía alguna infección y saber si era la cusa de su malestar. Pero no tenían dinero. Entonces hicieron un plan, el chico ofreció llevarla a escondidas de la madre. Pero no obtuvieron su consentimiento para salir pues Masika estuvo castigada por haber llegado muy tarde precisamente el día que tuvieron relaciones sexuales.

Después de la relación coital Masika pidió consejo a una de las amigas de su mamá, quien le consiguió las pastillas de emergencia, que pudo tomar sólo hasta después de dos días de haber tenido relaciones sexuales, porque no tenía dinero y costaban cien pesos. Como quedó muy adolorida por el evento, me dijo que ya no quería volver a hacerlo con su novio. Cuando volví a entrevistarla cuatro meses después supe que durante diciembre, un poco antes de que mataran a su tío frente a ella, el muchacho había querido llevársela para vivir en su casa. La invitó a que se fugaran concertadamente un día en que Masika había estado tomando junto con su mamá para festejar “y ya ni siquiera podían caminar”. Pero ella no quiso ir porque le

molestó que la familia de él, particularmente sus hermanas, la humillaban y refirió que: “la querían menear”. Es decir, aunque aún no vivieran juntos, la mandaban a hacer cosas como si fuera la servidumbre de su casa, le decían groseramente que prestara servicios o hiciera “mandados” en beneficio del muchacho o para ellas. La madre de Masika no sabía nada al respecto, pero aún así sospechaba y le prohibió que siguiera su relación con el chico porque no le gustaba su familia. Decía que tenían fama de ser agresivos. La chica obedeció a su madre y ya no siguió con la relación. Decidió mandarle una carta a su exnovio pidiéndole que aceptara sólo ser su amigo y él no quiso nada en esos términos. Es presumible que compartiendo las representaciones sociales de la masculinidad, este chico buscaba como marca de prestigio a su masculinidad, establecer concubinato con alguna chica, pues según Masika, su novio le comentó que en febrero de 2009, apenas unos meses antes de que se hicieran novios, “él ya había dejado embarazada a una chava y le iba a “cumplir”, llevándosela a vivir con él a su casa. Pero la madre de la chica la indujo a abortar al bebe” y el intento de concubinato y paternidad del joven se frustró.

Hasta aquí los relatos de vida de Masika reportan su orientación sexual como heterosexual. No obstante, la joven me narró la existencia de otro amor en su vida. Me dijo que también estaba enamorada de su amiga Daila: “Yo le digo a ella que deje su novia y yo dejo a mi novio, para que andemos juntas.”. Durante las entrevistas en pareja que sostuve previamente con ambas chicas, me relataron que existía una relación de vínculo erótico entre ambas. Pero no pudo realizarse la relación de noviazgo entre ellas debido a la negativa que le dio su amiga.

Masika no estaba convencida de “querer estar para siempre” con el novio con el que tuvo su primer coito, cosa que con su amiga Daila sí sentía. Por lo que le confesó su amor “para que ya pudieran andar juntas como novias”. Por su parte Daila se declaró como favorecida por las chicas que decían ser sus admiradoras, pero como anoté arriba, ella dijo quería mucho a Masika. Pero sólo como amiga y no estaba dispuesta a perder su amistad por tener el error de iniciar una relación de noviazgo.

No obstante la negativa de Daila y a pesar de expresarme que no sabía “que se podía esperar de una relación así”, Masika me dijo que para ella el desearla “fue una ilusión”. Porque desde pequeñas en su amistad por nueve años, la otra amiga le parecía muy especial. En caso de haber consentido Daila, Masika me expresó que habría visto la manera de que su madre la apoyara en su relación. Que no sabía qué diría el resto de su familia. Pero a ella le gustaba mucho su amiga por su forma de ser

y su carácter. Porque siempre la hacía reír. Cuando la veía triste, había sido su apoyo en los momentos difíciles y si tuviera algún problema grave en cualquier momento, recurriría a ella como parte de su capital social. Porque era la persona a la que sentía más cercana y que le daba seguridad tanto física como emocional. (E2MASIKA131009). El sentido subjetivo que expresan los relatos de Masika, denotan que además de las caricias que intercambiaron ambas chicas en los juegos eróticos entre mujeres durante su curso de segundo grado, existía empatía entre ambas chicas. También gozo en su relación, alimentada con humor y ternura, a partir de la amistad que compartían. Al momento de nuestra última entrevista Masika, reiteró su deseo de formar pareja con Daila. Pero ante la negativa de su amiga y el cambio ocurrido en la transición de su vida a causa del asesinato de su tío; su flujo de vida incrustado en las estructuras sociales, inmersas en la violencia del barrio, condicionó su dependencia y sujeción a su grupo familiar y a las costumbres de su etnia. No obstante lo anterior, en su proyecto de vida futuro se describió a sí misma, cuidando de su madre. Ambas sin relación estable, ni con hombres ni con mujeres. Desde su sentido de agencia y en busca de autonomía, la chica mantenía la expectativa de poder seguir estudiando, aunque solo fuera para cultora de belleza. Le hubiera gustado formarse como médico o como secretaria pero ello era un proyecto truncado. Cuando hablamos me expresó que esta última idea sería posible únicamente con la ayuda e influencia de su abuelo paterno, quien podía ayudarle a montar un salón de belleza para sostenerse económicamente y lograr mayor independencia junto con su madre.

4. 3. DISCUSIÓN EN TORNO AL CASO UNO:

4.3.1. Teoría de género, identidades sexuales y de género.

El análisis del caso de Masika en intersección con sus compañeras Daila y Nanette nos muestra las identidades sociales que construyen y actúan estas sujetos a partir de su orientación sexual; el análisis de este fenómeno ofrece la posibilidad de visibilizar su amplia complejidad de estos procesos y la necesidad de articular la categoría de “género” con otras más, como son por ejemplo, “diferencia sexual”, “diferencias

anatómicas o de sexo” “deseo”. Al respecto un elemento importante es tomar conciencia de que cada uno de estos conceptos puede tener una significación distinta según los términos en que es utilizado de una disciplina a otra. Por ejemplo, “*la diferencia sexual*” desde el psicoanálisis, [enfoque en el que no habré de profundizar aquí] es una categoría que implica el/lo inconsciente; desde la sociología se refiere a la diferencia anatómica y los papeles de género; y desde la biología implica otra serie de diferencias ocultas (hormonales, genéticas, etcétera), que pueden corresponder a algo distinto de la anatomía aparente. (Saal 1998:10-34; Lamas 1999:87).

Así, el aporte del feminismo al análisis de la identidad de un(a) sujeto(a) es que debe ser entendida tomando al género como un componente en interrelación compleja con otros sistemas de identificación y jerarquía. Para Lamas (1998), el reto actual a la luz e integración de los aportes de las distintas corrientes feministas, es dejar de pensar a toda la experiencia del sujeto, como marcada sólo por el género, en tanto construcción simbólica de lo social sobre la anatomía diferenciada de mujeres y varones, y acabar de concebir que cada sujeto elabora también una diferencia sexual – entendida como una subjetividad inconsciente que le permite su identificación en los sistemas de adscripción femenino-masculino. Es importante anotar aquí que la diferencia sexual, en su acepción psicoanalítica, explica en profundidad la forma en que cada sujeto ubica y elabora en lo inconsciente su deseo sexual y asume la masculinidad o la femineidad como polaridad inscrita en el pensamiento simbólico de los seres humanos a partir del lenguaje dicotómico.

Lamas (1999; 98) explica además que “Lacán investiga el cuerpo simbólico en el imaginario del sujeto”. Al parecer, el análisis psicoanalítico de la identidad sexual del sujeto, permite comprender cómo la intersección conceptual que vincula cuerpo, género e identidad, son el espacio complejo en el que se origina la multiplicidad de “identidades” que hoy en día se observan en mujeres y varones, mostrando que más allá de concepciones biologicistas, basta comprender, que no son procesos mecánicos, inherentes al hecho de tener cuerpo de mujer el tener identidad de mujer, posición psíquica de mujer, “sentirse” mujer y ser femenina, o sea asumir los atributos que la cultura asigna a las mujeres. De igual forma, contar con ciertos cromosomas o con matriz no lleva a asumir las prescripciones del género y los atributos femeninos. Lo mismo en el caso de los hombres⁶⁹. Lo anterior es importante de apuntar para destacar

⁶⁹ En su artículo “Masculino/femenino y la diferencia sexual” (1998:32-38) Lamas explica que el género (entendido como la forma complementaria masculino/femenino) es una verdad falsa que se debe subvertir

que la identidad “social” de las personas como “mujeres” u “hombres”, la identidad de género y la identidad sexual estructurada en el inconsciente, no son lo mismo. Sin embargo, se suele subsumir una dentro de la otra. La manera en que un sujeto sexuado asume –inconsciente e imaginariamente su diferencia de sexo es especialmente relevante en la estructuración psíquica del deseo y en la formación de su identidad social.

La identidad, entonces, no es una condición (sustancia o esencia), es un proceso en tanto acción del yo sobre sí mismo y su identificación, que implica a la vez acción sobre el mundo y de éste último sobre el yo.

Judith Butler (1990), como autora adscrita a la postura del Feminismo desconstruccionista dentro del pensamiento norteamericano, ha tenido gran importancia en el debate sobre la categoría de género y el estudio de la identidad desde la década de los 90. Representa una ruptura con el discurso feminista sobre la categoría de género que durante los 80 centró su investigación en las consecuencias del género, dando pie a un corpus de teorías y postulados parciales preocupados casi exclusivamente por los procesos de socialización. Butler en su discurso de desconstrucción manifiesta una manera novedosa de argumentación sobre el conflicto del sexo/género/identidad, y plantea utilizar el término de género como “performance” en tanto una actuación, cuya condición coercitiva o ficticia se presta a un acto

en la medida en que las variaciones concretas de las vidas humanas rebasan cualquier marco binario de género. Con la inclusión de la categoría de género, estudiar a la identidad, es una cuestión más compleja al final de milenio, donde la emergencia de identidades atípicas y /o ambiguas masculino y femenino son conjuntos de expresiones culturales que nacen de la simbolización de los cuerpos como etiquetas que nombran pero no son capaces de responder a la propuesta feminista de subversión del género, plantada por Judith Butler, que *pretende que los procesos de simbolización integren un rango más amplio de las formas de expresión de la identidad*. La complejidad está dada, existen básicamente dos cuerpos y por eso otras tantas formas de estructuración psíquica –heterosexualidad y homosexualidad-, y por ello también existe la práctica de la bisexualidad. Además es un hecho la existencia de intersexos. Podemos encontrar variedad de cinco posibilidades combinatorias de las áreas fisiológicas, de las cuales depende lo que en términos generales se ha dado en llamar “sexo biológico” de una persona: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos (genitales). Lamas explica que una clasificación insuficiente de estas combinaciones, obliga a reconocer por lo menos cinco sexos biológicos, cuyo punto medio es el hermafroditismo: hombres (personas con dos testículos), hermafroditas masculinos o merms (personas que tienen testículos, pero que presentan otros caracteres sexuales femeninos); personas hermafroditas o herms (con un testículo y un ovario; hermafroditas femeninos o ferms (personas con ovarios, simbólicos de nuestras vidas los intersexos no existen y sólo hay hombres y mujeres. Hablando de intergéneros, Lamas establece que existen por lo menos doce combinaciones posibles: hombre masculino exclusivamente homosexual, hombre masculino exclusivamente heterosexual, hombre masculino bisexual, hombre femenino exclusivamente heterosexual, hombre femenino exclusivamente homosexual, hombre femenino bisexual, mujer femenina exclusivamente heterosexual, mujer femenina exclusivamente homosexual, mujer masculina exclusivamente heterosexual, mujer masculina exclusivamente homosexual, mujer masculina bisexual. Toda esta descripción fundamentalmente para que por lo menos teóricamente se legitime simbólicamente y jurídicamente la existencia de un espectro más amplio de estilos de vida fundados en nuevas identidades emergentes.

subversivo⁷⁰. De manera que es posible subvertir al género buscando una resignificación del marco binario varón-mujer, que sea inclusiva a través de nuevas ejecuciones de un género confuso-ambigüo actuado por las minorías hasta ahora no concebidas. De esta forma Butler plantea que es posible elegir nuestro género si le resignificamos e interpretamos las normas del género recibidas, de tal forma que se les reproduzca y reorganice de nueva cuenta a través de versiones propias del género que sean ejecutadas como lo genuino para cada una(o).

Así, el feminismo deconstructivista de Butler, está imbuido de un gesto afirmativo hacia la subjetividad y la capacidad de acción consciente del “sujeto”. (Butler 1997 y 2000a) La deconstrucción que el concepto de Butler ofrece sobre la “performatividad” discursiva “del género” (1990:139) cuestiona el hecho de que el sujeto, el cuerpo y la categoría de sexo, existan como entidades previas a las prácticas de significación. En vez de ello, el cuerpo el sexo, el deseo y el sujeto son efecto de un ordenamiento discursivo y de significación, “en donde dependiendo del contexto, cada quien hace su propia interpretación”, y están circunscritos como cuestiones políticas y producciones de poder (1995a:54) Con esta conceptualización radical de la identidad se vislumbran mayores posibilidades de capacidad de acción consciente que están excluidas por posiciones que subrayan la matriz heterosexual y “consideran que las categorías de identidad son fundacionales y fijas desde los distintos feminismos (1990:147; 1995b; 1997^a). En sus escritos más recientes, con un giro hacia el psicoanálisis, Butler (1997^a; 2000^a) se empeña en teorizar la identidad como una disposición compleja, formada mediante la pérdida y la ambivalencia, la melancolía y la finitud.

Desde este marco de análisis el caso de Masika, expresa en su agencia una acción consciente para vivir su deseo erótico permitiéndose la ambigüedad en su identidad sexual orientada por la preferencia erótica hacia su amiga Daila, ya sea como una mera fantasía o bien como una fijación sexual en transición, a la par de su

⁷⁰Judith Butler (1990:5) postula tres puntos críticos:

1) Sostiene que no existen sitios o fundamentos prediscursivos, previos o naturales, ni para el sexo, ni para el género, en los cuales apoyar la identidad. En efecto, “el sexo” está tan culturalmente construido como el género y es por tanto una categoría generizada (gendered) Butler (1990: 7; 1993).

2) El género está mediado por el poder y regulado por la institución de una “heterosexualidad obligatoria y naturalizada”, bajo la relación binaria jerárquica y opresiva de lo masculino/femenino (1990:22-23).

3) A pesar de lo anterior, las reglamentaciones políticas y las prácticas disciplinarias que producen el género como (como diferencia heterosexual), pueden “salir del campo de visión” mediante el “juego de las ausencias significativas” que se sostienen a través de “signos corporales” y otros medios discursivos” (1996:136). Así, el género es “performativo”, un acto intencional o una estrategia que se pone en escena en la interacción con los otros y cuya plasticidad está dada por lo contingente. Sugiere una “construcción de significado dramática y contingente” (1990:139).

experimentación sobre el coito heterosexual. Al asumir su deseo por su amiga y llegar a apropiarse de su erotismo entre mujeres dentro de los espacios de permisividad de la escuela secundaria, pudo construir en forma temporal una imagen de sí misma y un posicionamiento político desde lo personal que le permitió en su momento subvertir por un lado las normas y tradiciones de su grupo étnico, que universaliza a la heterosexualidad como exclusiva en las uniones conyugales. Por otro lado, a diferencia del placer limitado que en ella pudo generar el coito heterosexual en el domicilio de su novio, con temor y angustia; el participar de caricias sexuales con su amiga sin consecuencias inmediatas de embarazo le permitió experimentar de goce erótico sin sentimientos de culpa. En su deseo por Daila, esta chica expresa además una búsqueda de refugio y solidaridad entre mujeres con base en la amistad y en el amor que mantiene recíprocamente con su amiga. A diferencia del novio que dejó, con Daila ella expresó sentirse protegida, comparten como iguales y sin la desconfianza que le prodigan los varones de quienes señala: “Yo le digo a mi mamá, que tenemos que trabajar y ver por nosotras porque los hombres siempre te abandonan. Una quisiera que te tengan como reina. ¡Pero no, yo no confío en ellos porque dan una cara y no es verdad.” (E1AMASIKA_121009).

Fue pues en mi opinión, un gesto afirmativo de su posicionamiento identitario, ubicado como una acción temporal y flexible que le permitió construir a partir de sí misma su deseo, el derecho a sentir y a apropiarse de su cuerpo, experimentando su interacción sexual en ambas orientaciones heterosexual y lésbica. De igual forma respecto de las costumbres y usos de su etnia, fue subversivo no asentir ante las presiones del novio para fugarse de su casa, pues a pesar de que su tío la acosa y maltrata para que abandone su familia, prefirió mantenerse ahí hasta que estratégicamente pudiera contar con mayores recursos para independizarse y lograr autosuficiencia. Como expresión de su agencia rechazó la fuga concertada, consciente de que vivir en la casa del muchacho significaría su sujeción a una suegra y cuñadas que la trataban como fuerza de trabajo agregada a su grupo doméstico y le restaría autonomía.

Así, ante la violencia de género, que enfrenta física y simbólicamente en la cotidianidad de su trayectoria de vida, esta ambigüedad en su definición sexual representa un desafío que la descentra del posicionamiento como sujeta, sujeta por las estructuras y organización social, familiar, escolar y del barrio de la Merced.

4. 4. CASO DOS: “Si me caso con un hombre y me sale con que me quiere pegar: ¡No, pues lo demando!”

El segundo caso que presento en análisis, es el de una joven estudiante, mazahua de catorce años, inscrita en segundo grado al momento de realizar las entrevistas. A quien nombraré como Ubaldina⁷¹. La comunidad del plantel en general la reconocía como migrante indígena debido a que su madre al inscribirla al primer grado apenas comprendía el español y vestía con su atuendo tradicional. Al iniciar el segundo ciclo escolar la chica dejó de asistir por falta de dinero debido a que uno de sus hermanos menores falleció y el costo del sepelio fue oneroso para la familia. Por lo que su madre la dejó de llevar a la escuela. La joven pudo regresar por instancia de una de las secretarías que habló con la madre y le insistió en que re-inscribiera a la chica argumentándole que la escuela es pública y gratuita. También porque esta misma secretaria junto con la prefecta del grado y la orientadora escolar, intervinieron a su favor ante el director. Estas tres mujeres mostraron su preocupación por la joven y lograron que el profesorado que atendía al grupo de la estudiante tuviera un trato especial para con ella; que no la castigaran o bajaran puntos por no cumplir con las peticiones de materiales u otros gastos relativos a las distintas asignaturas.

Otro antecedente importante en este caso fue que previo a mis entrevistas con la joven, hubo una denuncia sobre el bullying que ejercían hacia ella cuatro de sus compañeros de grupo. Éstos la acosaban verbalmente e incluso físicamente. Cuando se hizo notorio para el profesor de Ciencias II, tomó cartas en el asunto e informó a la prefecta y a las profesoras de mecanografía y de español. Con la intervención y pláticas del profesorado con su grupo escolar, lograron detener el maltrato hacia la chica. Posterior a este evento, la prefecta responsable del grupo me presentó con ella y aceptó que la entrevistara en cinco sesiones donde registré su historia de vida.

Es importante mencionar que durante toda la primera entrevista la joven no hizo contacto visual conmigo, sólo veía hacia otro lado al tiempo que hablaba y explicaba sus respuestas a lo que yo le iba preguntando. No obstante que no me miraba, no mostró ningún gesto de desconfianza o inhibición para contestar, aunque no profundizo

⁷¹ Ubaldina es un nombre de origen latín cuyo significado es: audaz e inteligente.

en algunos temas como por ejemplo: si tenían algún noviazgo o el tipo de casa en la que vivía. Fue hasta las siguientes entrevistas, y sobre todo en la última, en que poco a poco mostró mayor franqueza y amplitud en sus respuestas. En las primeras entrevistas me negó haber tenido novio o estar interesada en tenerlo aún, pero conforme avanzamos en nuestra interacción fue aportándome mayores datos sobre sus relaciones de pareja y experiencias amorosas de ella y de distintos personajes de su entorno familiar y de barrio.

A partir de las entrevistas biográficas de este caso es posible reconstruir los datos generales sobre la trayectoria sexual y de vida de su madre y de sus dos hermanas mayores, a quienes con nombre ficticio designare como Lena (la mayor con dieciocho años) y Meche (la mediana con dieciséis años). Ambas fueron estudiantes en la misma escuela con dos años de diferencia entre cada una de las tres. También recupero relatos de vida de otra estudiante y la madre de ésta. A esta chica la nombraré Vicky, quien era paisana y vecina de puesto de Ubaldina en la Merced. Vicky estudió en la misma escuela sin concluir el tercer grado y era compañera de grupo de Meche la hermana de mi informante. No pudo obtener su certificado debido a su hospitalización por un mes a causa de graves quemaduras ocasionadas por un accidente en el puesto donde vende elotes su madre en una esquina cerca del mercado. Además, el hermano menor de esta última chica fue objeto de discriminación por parte del prefecto de primer grado y referí su caso nombrándole como Derek en el segundo capítulo de esta tesis (*Infra* pp.94-97), para ilustrar las diferencias de género en esta escuela en los procesos de deserción de migrantes, hablantes de lengua indígena. Ya que a los varones prácticamente los violentan tanto autoridades como compañeros hasta lograr su deserción entre el primero y segundo grado escolar. Mientras que a las jóvenes si bien la comunidad estudiantil sobre todo puede agredir o acosar ya sea física o verbalmente, por parte de las autoridades y profesores se les muestra “tolerancia” y se las trata de asimilar como una forma de ayuda para que como futuras madres promuevan un mejor estatus de vida para ellas y sus hijos, argumentando que:

Es que estas muchachitas, aún ayudándoles, no acaban el tercer año y no obtienen su certificado. Se van y luego regresan por sus papeles ya cargando al chamaco...es mejor que estudien a que se llenen de hijos, o por lo menos que aprendan para saber cómo educarlos mejor cuando los tengan. Pero los papás no los apoyan, los ponen a trabajar y los dejan de traer a la escuela. (Testimonio de una de las dos orientadoras de la secundaria. (ODC18022010).

El director, algunas secretarías, una de las orientadoras, algunos profesores y la prefecta, culpan a los padres de estas(os) jóvenes por su deserción antes de obtener un certificado. Esta idea se alimenta en el estereotipo que infunde desconfianza hacia los migrantes indígenas en el marco de las relaciones interétnicas. En los motivos de ausentismo y deserción escolar de esta población atribuyen una mala fe a los padres, pues señalan que prefieren que los hijos trabajen desde temprana edad apoyando al sustento familiar. Si bien la explotación por el trabajo infantil de niñas y niños indígenas es un hecho, también lo es que para muchas de estas familias se expresa como una forma de cooperación para la subsistencia del grupo doméstico que sobrevive en condiciones muy precarias. Otro imaginario que subyace en los discursos de las secretarías de la escuela es que estas jovencitas sólo buscan reproducirse y llenarse de hijos sin medir sus implicaciones. Así, no se les reconoce ni se les respeta como personas con una tradición, en términos históricos de larga duración, que valora la maternidad como uno de los rasgos fundacionales de las identidades femeninas⁷². Pero además, autores como Vázquez Sandrín (2010) han estudiado el cambio del comportamiento reproductivo de las mujeres indígenas para identificar las causas a través de la teoría sociodemográfica. Para este autor la unión precoz es un componente de la fecundidad en las mujeres indígenas mexicanas pero el lento descenso de ésta no radica ni en su precoz unión conyugal, ni como pudiera pensarse, en su deseo de un próximo embarazo; es decir en no usar métodos anticonceptivos voluntariamente en obediencia a posibles normas culturales pronatalistas. Se encuentra, más bien, en que un alto porcentaje de mujeres que pueden evitar un próximo embarazo no tienen el acceso a ellos. Por lo que es probable que las mujeres monolingües enfrenten más agudamente este problema. De cualquier forma, Vázquez Sandrín señala que el treinta y seis punto cuatro por ciento de las mujeres rurales

⁷² Oehmichen (2005) afirma que la maternidad es un valor arraigado en la configuración de las identidades de las mujeres mazahuas. Al respecto, presenta el testimonio de una mujer mazahua, migrante de 47 años, de segunda generación que habla sobre su hijo de dieciséis años, donde podemos leer al final del fragmento las siguientes líneas: "Como madre, soy como la tierra que da sus frutos y debe cuidarlo para que crezcan derechos, como el maíz, alto y derecho hasta que el mismo dé su fruto. Por otra parte, Adriana Rosales (2010:223) afirma: "Como sea, la maternidad es un elemento que constituye y sustenta buena parte de la identidad femenina no sólo entre las nahuas, sino también entre las mayas y las mestizas entrevistadas. En Astacinga y en San Andrés no es concebible que una chica quiera conocer varón si no es porque desea ser madre. Cuando llega la primera menstruación es poco común que las jóvenes hayan tenido información al respecto; no obstante, cuando acuden a preguntar qué es lo que les está sucediendo, la respuesta generalizada es "¡cuidate! Porque si duermes con un hombre te puedes embarazar" (Xóchitl, Citlali, Nayeli, Anayatzin). Aunque algunas veces aparece también el deseo erótico y las sensaciones placenteras que producen los acercamientos con varones (Yolotl, Citlali), hay alusiones constantes al desenlace de una relación sexual: el embarazo."

hablantes de lengua indígena entre quince y cuarenta y cuatro años, usan actualmente un método anticonceptivo.(Vázquez Sandrín, 2010:145).

Regresando al caso concreto de Ubaldina, las cinco entrevistas que tuve ella fueron prolongadas dado mi temor ante su ausentismo constante. Las concluí debido a que la joven desertó y no volvió a la secundaria a partir de enero de dos mil diez. Durante las vacaciones de diciembre, me habló a mi celular muy brevemente, sólo nos saludamos, me pasó incluso a su mamá para presentarnos por teléfono. Nos despedimos y al regreso en el mes de enero ya no se presentó a clases. Le hablé a su celular y me dijo que estaba enferma de la garganta y que no había ido a la escuela por eso. Ya no volvió más. Durante el mes de febrero localicé a sus padres en el puesto de la Merced y hablé con ellos dos veces registrando nuestra plática en mi Diario de campo, cuando solicité a los padres el celular de la chica para comunicarme con ella, su madre me dijo que Ubaldina les había pedido que no me lo dieran porque no quería hablar conmigo.

Su deserción coincide con el regreso de la hermana mayor al hogar de sus padres junto con su compañero, quien falleció ocasionando los gastos de su sepelio a la familia de mi informante. Ubaldina había sido contratada como trabajadora doméstica ganando setecientos pesos mensuales. Los padres declararon que no les ayudaba con su salario al sustento familiar sino que sus ganancias eran para su propio sustento, a pesar de las carencias económicas que presenta la familia. No obstante, en tanto que la deserción escolar de mi informante contradice sus deseos expresados de poder continuar estudiando el bachillerato y continuar con la carrera de estilista o veterinaria; es posible que las presiones económicas y los conflictos domésticos por la presencia de su hermana mayor en el hogar hayan sido catalizadores para que la joven decidiera encontrar una forma de apoyo económico para su familia y brindar además su apoyo moral a su hermana que es la persona que más la ha cuidado desde pequeña en su hogar. Ante estos hechos cabe recordar lo que señala Oemichen (2005) respecto de la solidaridad entre mujeres mazahuas como recurso social con el que cuentan:

Parecía que los hombres se habían evaporado. Cuando hablaban de sus problemas y de la ayuda que recibían por parte de los miembros de su familia, las mujeres hacían referencia a las hermanas, a las madres, a las tías, abuelas, a las comadres. (Oemichen, 2005:377).

4.4.1. Origen y redes de pertenencia social y familiar:

Ubalдина es miembro de una familia reconstituida de migrantes de Zitácuaro, Michoacán, con patrón pendular.

Ubalдина (Alumna migrante mazahua, caso 2): Ya tengo un buen de tiempo en el distrito Federal. Desde que nací. Pero Nací aquí y me bautizaron allá...Cada año voy para mi pueblo. Se llama Zitácuaro. (E1UBALDINA09102009)

Declara que entiende el idioma mazahua pero no lo habla. Sus dos hermanas mayores hablan el español y un poco el mazahua mientras que su madre y padrastro por el contrario hablan con dificultad el español y no saben leer ni escribir.

Desde que tiene recuerdo, mi informante ha vivido en cuatro domicilios distintos en la Ciudad de México. El primero fue en la calle de manzanares⁷³ en la Merced, donde vivió con su madre y su padre biológico. Cuando su madre tenía apenas catorce años, su abuela materna la obligó a que viviera en una primera unión conyugal con uno

⁷³ El Callejón de Manzanares es un callejón que comunica las calles de Manzanares y Corregidora. Se ubica entre la calle de Roldán y Anillo de Circunvalación. Se localiza a unos cuantos metros del Palacio Nacional y del Zócalo de la Ciudad de México. Para muchos la existencia del Callejón de Manzanares pasa completamente desapercibida. Visto desde las calles de Manzanares y Corregidora el callejón pareciera ser la entrada a un estacionamiento o el patio de una vecindad, no obstante, la situación en Manzanares es muy similar a lo que ocurría en Santo Tomás. En Manzanares las chicas dedicadas al sexo servicio no ofrecen sus servicios las 24 horas del día como ocurre en San Pablo. Aquí cubren un horario que va de las 10:00 a.m. a las 8:00 p.m. de lunes a domingo. Es importante señalar con Penagos (2008:16-17) que existe un vínculo directo entre la migración y la expansión de la prostitución en la creciente economía de servicios en la Ciudad de México, que se caracteriza por su fuerte presencia de trabajo femenina. Donde migrantes masculinos y femeninos se ven orillados a migrar por diversas razones y se enfrentan a un abanico de opciones de trabajo más limitado y con peores condiciones laborales que los trabajadores locales. Entre los problemas asociados que enfrentan se encuentra la trata de personas y el comercio de prostitución infantil en el que son inmiscuidos mujeres y varones. La prostitución es utilizada por muchos migrantes como una "actividad de refugio" para mejorar su situación económica y familiar ya que ante la necesidad de sobrevivir, en ocasiones la prostitución es una alternativa laboral que garantiza ciertos ingresos. Según Penagos (2008) para el año dos mil, según datos oficiales, más de doce mil menores de edad eran explotados sexualmente en diferentes centros donde ya sea abierta o clandestinamente se ofrecen servicios sexuales; la mayor parte de ellos ubicados en las intermediaciones de la Merced, Garibaldi y la Zona Rosa. Para el 2008 señala: "En las mediaciones entre la delegación Cuauhtémoc y la Venustiano Carranza, en la Merced, las autoridades estiman la presencia de un poco más de seiscientos sexoservidoras de las cuales la mitad son menores de edad o han iniciado esta actividades siendo adolescentes. En el mismo opera una red de prostitución infantil en la que estarían involucradas líderes de sexo servidoras, hoteleros, dueños de loncherías y bares de la zona. En los espacios de la Merced donde trabajan las trabajadoras sexuales existen diecisiete hoteles y cincuenta y cinco negocios donde se expenden bebidas alcohólicas; cabe mencionar que estos lugares hay que sumarles los llamados "refugios de indigentes" que existen en callejones como San Pablo y Manzanares y que funcionan como centros de operaciones para algunos grupos de trabajadoras sexuales". (Penagos, 2008:30-31)

de sus paisanos, quién también tenía catorce años. Ambos residían en la Merced antes de unirse. De esta primera unión nacieron dos hermanas y dos hermanos de Ubaldina. Éstos últimos trágicamente fallecidos. Uno murió apenas unas semanas después de haber nacido porque el padre se acostó borracho sobre de él y el otro murió de siete meses porque le cayeron encima unas cajas en su puesto. Ambos nacieron antes que Ubaldina. Las carencias económicas eran tan extremas que según me expresó la madre de la chica:

Yo les digo a mis hijas que aprovechen estudiar, que ellas tienen las cosas puestas. Que ellas están muy bien comparadas conmigo que cuando llegué tenía que andar recogiendo verdura podrida, de la que tiran a la basura, para lavarla y de ahí comer o si podía venderla". (Testimonio de la madre de mi informante. ODC09022010)

Después de diez años de convivencia familiar llena de carencias y violencia doméstica, el padre biológico las abandonó para formar otra familia y aunque Ubaldina no lo recuerda físicamente dice:

Ubaldina: Mi papá, pues es mi padrastro, pero ya lo quiero como mi papá. Porque el papa no..... El papa... el que engendra... ¡No es mi padre! ¡Además lo odio y no quiero saber ya nada de él porque golpeaba a mi mamá y mató a mis dos hermanitos! Él metía señores en casa de mi mamá, y luego la obligaba a muchas cosas... luego además también mató a mis dos hermanitos. Se le murieron dos niños a mi mamá, recién nacidos. El recién nacido, apenas nació y llegó mi papá borracho, y se echó en la cama y lo aplastó. Y el otro fue así porque en un accidente se cayeron todas las cajas y se le cayeron encima al niño que estaba chiquitito tenía como siete meses... (E1UBALDINA09102009)

Tras estos hechos, la madre de mi informante acostumbraba embriagarse con frecuencia después de haber sido abandonada por el padre biológico de la chica. Según Ubaldina "el vicio" lo aprendió de su abuela. Quien también bebía mucho y lo único que sabe de ella es que siempre andaba en "parrandas". Según mi informante, su abuela materna falleció por tanto tomar. Debido a este estilo de vida no se hizo cargo de cuidar a su hija, la madre de Ubaldina cuando era pequeña. Quien recibió los cuidados de otra mujer, una madre sustituta a quien la chica nombra como "la abuelita Cruz". Ubaldina no sabe del parentesco o la forma en que la abuelita Cruz llegó a constituirse en parte de su familia. Al parecer hay un secreto familiar que la joven refirió en su discurso como:

Ubaldina: No sé, no sé si mi abuelita Cruz era hermana, comadre o nomás paisana de mi abuelita de verdad...Nunca nos han dicho. Ellas dicen que nosotras no sabemos nada... Yo nomás sé que mi abuelita Cruz es ahora su mamá de mi mamá

y sus hijos son ahora como sus hermanos. Son cuatro mujeres y un hombre, ya casados todos. Para mí son mis tíos. (E1UBALDINA09102009)

Después de algunos años la madre de mi informante dejó de embriagarse por los consejos que le diera su hermana. Una de las cuatro hijas de la abuelita Cruz, quien también vive en la Ciudad de México y vende verduras en un puesto vecino. Con ella se queda Ubaldina por las mañanas cuando espera a que abran la secundaria. Como otro recurso social, también cuentan con el apoyo del hijo de la abuelita Cruz. Un joven de veintidós años, recién “juntado” y con una hija. Él migrante pendular que comercializa lonas y árboles de navidad en la temporada. Este joven es la persona a quien más confianza le tiene Ubaldina y quien además le enseñó la devoción a San Judas Tadeo. A partir de ello, la chica procura cuando puede visitar la Iglesia de San Hipólito, sobre todo los días veintiocho de cada mes y procura portar como marcas que testimonian su devoción, al igual que muchos otros alumnos de la secundaria, escapularios, collares de concha o pulseras en colores verde y amarillo.

La familia de la abuelita cruz funge como familia adoptiva, constituye un recurso social y el principal apoyo con el que cuentan Ubaldina y su madre; además del nuevo compañero o padrastro, con quien “se juntó” su madre desde que la chica tenía aproximadamente cuatro o cinco años. Ubaldina, su madre, sus dos hermanas y su nuevo Padre, habitaron en el segundo y tercer domicilio, ubicados en la Col. Merced Balbuena como una familia recompuesta. Después de esta segunda unión conyugal han vivido juntos por más de diez años. En este lapso nacieron otros dos varones, medios hermanos de mi informante. Uno de ellos estaba por cumplir un año de edad durante las entrevistas realizadas y el otro acababa de morir teniendo cuatro años, como referí arriba. La relación de Ubaldina con este hermanito no era del todo agradable y también fue otro motivo por el que fue acosada fuera de la escuela por sus vecinos de puesto en la Merced:

Ubaldina: ¡No, no nos tratábamos! [Refiriéndose a su hermanito fallecido] Me pegaba.... Me regañaba mucho. Luego me decía: “Pinche chamaca chismosa. Por una vez que lo acusé.”

E: ¿Y sus papás le permitían que la tratara así aunque fuera menor de edad que usted? ¿Por qué, porque era hombre?

Ubaldina: ¡No sé! Así me decía... Pero ahora yo me siento muy mal porque no lo aproveché, y hay una chamaca allá en la Merced que me dijo que yo tuve la culpa de su muerte. Es que en la Merced todos son bien chismosos... (Empieza a llorar) (E2UBALDINA_28Oct09)

Según Ubaldina cuando el niño se agravó se le inflamó mucho el estómago. Eso fue en la madrugada por lo que ella estaba dormida y no se enteró sino hasta que murió. Debido a la pobreza y la falta de servicios de atención médica, sus padres lo llevaron al Hospital Regional del ISSTE-Zaragoza, ubicado en la calzada con el mismo nombre, en la Delegación Iztapala. El cuarto y último domicilio de Ubaldina se encuentra muy cerca de este hospital, donde han vivido aproximadamente desde cuatro años antes de ser entrevistada.

Ubaldina: Mi mamá dijo mi mamá que los doctores no lo dejaban ver al niño, que nada más estaban platicando....

E: ¿Y a dónde lo llevaron, a una clínica u hospital?

Ubaldina: Al ISSSTE, primero no se lo querían recibir y le dijeron que no le tocaba ahí, entonces ya después, como yo no fui y mis papás no saben leer ni escribir, los doctores les pasaron un papel y le dijeron a mi mamá que lo firmara, que después iban a explicarles de qué se trataba, qué era lo que le tenían que hacer a mí hermanito. Pero nunca le explicaron nada, nada más le dijeron que no se pudo salvar y ya. ¡No sabemos ni de qué murió, ni nada! (E1UBALDINA09102009)

La madre, el padre biológico y el padrastro de mi informante son mazahuas originarios de Zitácuaro, Michoacán. Su madre tenía treinta y cuatro años. Su padrastro con quien “se juntó” su madre, cuarenta y dos años. Este hombre era reconocido ahora como padre por mi informante y con él guardaba un vínculo muy estrecho así como con sus tres hermanos a quienes refería como “tíos”. El padrastro⁷⁴ acostumbra ir en temporadas a trabajar al campo “en la casa de su madre”⁷⁵ – a quien Ubaldina nombraba como su abuela paterna-, para ayudarle con sus cosechas, por lo que ha mantenido un estrecho contacto con sus paisanos y demás miembros de su familia ampliada, residentes del mismo poblado de origen y aquellos que además van y vienen para trabajar o residir temporalmente. El padrastro contaba con dos primas ya establecidas con compañero e hijos en el Distrito Federal. Una de ellas lo apoyó para que se organizara con otros paisanos para obtener con facilidades una casa en la Delegación Iztapalapa⁷⁶. Mientras se construían las viviendas, su familia junto con

⁷⁴ Él estuvo casado antes pero según Ubaldina su exmujer: “No le quiere dar el divorcio”, pero “tampoco lo deja que vea a los hijos ni que los mantenga, no le recibe dinero”.

⁷⁵ Mi informante refirió así el hogar que en Zitácuaro encabeza la abuela o madre del padrastro, mientras que su esposo, el abuelo, vive la mayor parte del tiempo en el Distrito Federal. Según Oehmichén (2005: 385) entre los mazahuas los hogares matrifocales o encabezados por la madre, son reconocidos por los hijos como “casa de la madre” y cuando éstos últimos se unen conyugalmente llevan a su mujer a residir a la casa de la madre conforme a la costumbre de la patrivilocalidad que es tradición en esta etnia.

⁷⁶ Como señala Oemichén (2005:379): “El caso de las mujeres de la comunidad de San Mateo [En Zitácuaro, Michoacán] es distinto [Al de las mujeres mazahuas de San Antonio Pueblo Nuevo]. Hasta hoy no hay mujeres de esta comunidad al frente de organizaciones de ambulantes, ya que el trabajo al que se incorporan sigue siendo fundamentalmente el servicio doméstico. Su ingreso al comercio es más reciente

otras que metieron solicitud, vivían en un campamento donde todos los vecinos son paisanos. Entre otros familiares del padrastro dentro de la ciudad de México, están su padre reconocido por mi informante como su abuelo paterno y dos sobrinos, que rentan su hospedaje en una bodega de la Merced mientras están trabajando cerca de ahí. Por temporadas vienen a contratarse como diableros, comercializar lonas o árboles de navidad. Respecto de las principales fiestas del pueblo que convocan el regreso de todos los paisanos está la “Semana Santa” y la fiesta del “Día de Muertos”⁷⁷.

Las uniones y conflictos conyugales en los grupos domésticos vinculados en parentesco o paisanaje con mi informante, mis hallazgos coinciden con los de Oehmichen (2005:376-391). Me refiero a que entre los varones hay quienes, si bien no practican la poliginia⁷⁸ -ya que no se unen conyugalmente con más de una mujer simultáneamente-, sí con frecuencia abandonan a una mujer por establecerse con otra en forma sucesiva. En el proceso de adquisición de la segunda concubina no requieren de muchos recursos debido a que las mujeres con las que se relacionan son

y no cuenta con las redes comunitarias que les permitan crear sus propias organizaciones gremiales. Tampoco hay mujeres que se encuentren al frente de organizaciones vecinales, pues éstas son encabezadas por los varones de su grupo. No obstante, en la lucha por la vivienda las mujeres son la base social más importante que se moviliza.” (Los corchetes son míos).

⁷⁷ Y es que según explica Oehmichen (2005:332) la ceremonia del “Día de Muertos” entre los mazahuas: “No es un ritual en sí mismo, lo que explica el vínculo con los muertos, sino toda la construcción simbólica que existe en torno a la muerte. Al igual que otras culturas con antecedentes mesoamericanos, los mazahuas realizan ofrendas a sus muertos y la ceremonia de esos días parece ser tan importante como la fiesta del Santo Patrón, debido a la cantidad de emigrantes que regresan ese día a sus pueblos y el monto de recursos económicos que gastan con ese propósito. Al menos en Pueblo Nuevo y San Mateo los migrantes hacen enormes gastos para celebrar el “día de muertos” en sus comunidades, así como para sepultar a sus parientes cuando fallecen en algún lugar lejano. Es común enterrar a los difuntos en su lugar de origen, donde acuden los parientes y conocidos. Al término del novenario en Pueblo Nuevo se acostumbra celebrar el levantamiento de la cruz. En San Mateo, esta ceremonia se realiza 30 días después de la defunción y se repite en dos ocasiones en los siguientes dos años.... Para los mazahuas, la muerte significa pasar a otro plano de la existencia que no implica la pérdida irreparable de la vida, ni que los muertos abandonen definitivamente a los vivos. Los mazahuas confieren a sus sueños una importancia vital, toda vez que por medio de ellos sus muertos se comunican con los vivos.” (Oehmichen, 2005:332).

⁷⁸ Oehmichen (2005:149) señala: “La poliginia es una práctica que, por un lado, confiere al varón el poder sobre sus mujeres y sobre los hijos que con ellas procrea, lo cual le puede reeditar económicamente al disponer de su fuerza de trabajo; por otro, le otorga prestigio frente a otros, los hombres con quienes compite por dicho capital simbólico. En este sentido, la poliginia, puede interpretarse como un atributo constitutivo de las masculinidades “legítimas”. Entre los mazahuas, la poliginia no reedita económicamente a los varones en virtud de que los ingresos adquiridos por las mujeres y los hijos apenas les alcanzan para subsistir. Ellos no pueden capitalizar ni acumular bienes sino, en todo caso, acceder a una especie de seguro en que la fuerza de trabajo familiar se convierte en un apoyo ocasional para hacer frente a la adversidad.

Entre los mazahuas la poliginia se considera una conducta inconveniente, sobre todo por parte de las mujeres. Su práctica muestra las desigualdades de género si consideramos que ellas no tienen las mismas prerrogativas y que, por el contrario, su comportamiento es cuidadosamente vigilado y castigado con el estigma, y en ocasiones con el maltrato físico y verbal, cuando el marido tiene dudas acerca de su fidelidad conyugal...En la ciudad las mujeres que se convierten en madres solas tampoco son bien vistas. Sin embargo reciben el apoyo de sus parientes más cercanos para conseguir un empleo y puedan hacerse cargo de su manutención y la de sus hijos.”

autosuficientes económicamente y por lo general pueden tener hijos de una unión precedente habiendo quedado “abandonadas” o viudas de su primera unión. Por otra parte, cuando las uniones son estables, el matrimonio se realiza por la Iglesia con una gran fiesta después de vivir juntos, diez o veinte años. Esto sobre todo debido al costo que les implica la fiesta, como fue en el caso de uno de los hermanos del padrastro de mi informante, quien en fecha cercana a nuestras entrevistas iba a formalizar su unión casándose en el pueblo con una gran fiesta después de veinte años de haberse “juntado”.

En realidad son pocas las fiestas que disfruta la familia. Cuando hicimos el mapa etnográfico de su genealogía me trajo un álbum con aproximadamente unas veinticinco o treinta fotografías que dieron motivo para que me enseñara a todos los miembros de la familia de su padrastro, sus hermanas y su madre. Me mostró además amistades de su abuela bailando en una fiesta, en su casa en el Distrito Federal. Las fotos conmemoraban el cumpleaños de su padrastro y del padre de éste a quien nombró como abuelo; también del egreso del sexto año de primaria de sus hermanas o de la primera comunión de éstas. En las fotografías el símbolo más notorio de festejo familiar es el poder hacer compra y compartir un pastel pues debido a sus escasos recursos económicos los regalos para dar y recibir, son poco frecuentes y se obsequian sobre todo con motivo de un cumpleaños, cuando les es posible. Me mostró además algunos primos lejanos. Amigas de sus hermanas “ya juntadas” e incluso la mayoría de éstas abandonadas por la pareja.

Avecindados en la ciudad, como ejemplifica este caso, la amplia red de parientes constituye para los migrantes en la ciudad de México un capital social que puede ser movilizado para la defensa de intereses comunes y la supervivencia. Y por ello entre estos migrantes mazahuas se utiliza el apelativo de primo(a), tío(a), etcétera, en lugar de paisano. Así, como señala Cristina Oehmichen:

La pertenencia étnica adquiere una nueva importancia en la ciudad en la medida en que la acción comunitaria se muestra eficaz para la acción social y les permite a los migrantes enfrentar en mejor situación la competencia por el espacio, la vivienda, así como los conflictos que se derivan de su relación con el Estado e instituciones. (Oehmichen 2005:399)

Respecto de mi informante y su madre, aunque habían venido a formar parte de la familia del padrastro, mantenían como recurso y capital social preferente a los familiares adoptivos de su madre; es decir, a la Abuelita Cruz, sus cuatro hijas y su

hijo. A mi pregunta ¿Cuándo tienes problemas muy grandes, a quién puedes recurrir para que te ayude a resolverlos? La joven me contestó:

Ubalдина: ¡A nadie!... Bueno no, A mi mamá, aunque luego es muy enojona... Y a mi tío Patricio, el hijo de mi abuelita Cruz, que es quien me ayuda siempre y le tengo más confianza. Mi tío me enseñó a creer en San Juditas Tadeo, me dijo que si le echas ganas, él te cumple todo lo que le pidas. Cuando puedo voy con él, el día veintiocho a San Hipólito. (E1UBALDINA09102009)

Al momento de las entrevistas con mi informante, los miembros de su familia reconstituida, eran su madre, el padrastro, su hermanito de un año de edad y ella. Ocasionalmente recibían en el hogar a uno o dos tíos, hermanos del padrastro. Como referí arriba durante el mes de noviembre de dos mil nueve, murió su hermanito de cuatro años y también durante esos meses su hermana Meche, de dieciséis años, se escapó del hogar en fuga concertada para irse a Río Frío, cerca de la carretera federal México-Puebla, a residir en casa de los padres de su novio. Desertó además de la misma secundaria donde estudia mi informante por estar embarazada. Esto casi al finalizar el tercer grado por lo que perdió la beca que le había otorgado la SEP y tampoco pudo obtener su certificado de secundaria. Debido al disgusto que tuvo su madre, la familia ya no tiene noticia de su hermana Meche. Aunque Ubalдина dijo que había hablado por teléfono con ella una sola vez después de que se marchó. De igual forma dos años antes su hermana mayor, Lena, también se fugó con su novio para irse a radicar a casa de los padres de éste en Poza Rica, Veracruz.

La hermana mayor de mi informante también era estudiante de nuestra secundaria y al desertar dejó también inconcluso el tercer año. Ella no por embarazo, sino por huir del hogar después de una discusión con sus padres. Según Ubalдина, su hermana Lena, acostumbraba llegar tarde y bebida, por lo que discutía frecuentemente con el padrastro y con su madre. Según la prefecta de la secundaria y algunas secretarías que conocieron a las dos hermanas, dicen que durante los dos primeros grados que cursó en la escuela la mayor de ellas, tuvieron noticia de que su madre la golpeaba con frecuencia. Por lo que la chica llegó incluso a quejarse con algunas de ellas relatandoles su condición. Mi informante, Ubalдина, me explicó que su padrastro es muy enojón, que le caía “medio bien”. Porque luego se enojaba por todo y la regañaba. Lo mismo de su mamá, dijo: “es muy enojona, muy regañona. Pero no es mala”.

Y es que la familia no tiene una jornada fácil, desde las cuatro de la mañana salen de su casa en Iztapalapa para llegar a la Merced. Su padrastro regresaba hasta las doce de la noche. La chica por su parte esperaba la hora de entrada a la secundaria en casa de una de sus tías, una de las hijas de la abuelita Cruz que vive cerca de la escuela y del Mercado de la Merced.

Hasta que la joven salía de la escuela tomaba su primer alimento, por lo general un jugo y una torta. No tomaba otro alimento sino hasta las nueve de la noche en que regresaba con su madre a casa. Aprovechando que su padrastro llegaba tarde, Ubaldina gustaba de ver la televisión hasta tarde. A veces se acostaba hasta la una de la mañana y al otro día no iba a la escuela porque se quedaba dormida. No obstante dijo que su madre no la regañaba en esos casos, le decía: “Ya mañana vas, por un día no pierdes nada”. Como programas preferidos mencionó las novelas y comedias románticas. Me refirió tres de su preferencia, *Los exitosos Pérez* que es una comedia romántica de origen peruano, “Amor salvaje” y la otra novela se llama: *Sin senos no hay paraíso*⁷⁹. Esta última proyectaba un alto contenido de violencia y un ambiente que describe la trata de mujeres y la guerra entre los cárteles de la droga en Colombia y México. Temas que no son del todo ajenos a la realidad circundante al barrio de la Merced.

En una ocasión me tomé el tiempo para seguir algunos de los capítulos presentados durante el lapso de mis entrevistas con la chica. Pues considero que los discursos que promueven estos programas sobre el género, pueden constituir parte de los modelos de feminidad⁸⁰. También sobre los usos y apropiación del cuerpo en un

⁷⁹ *Sin senos no hay paraíso* es una telenovela producida en Colombia, México y Estados Unidos. Es una nueva versión de la serie colombiana *Sin tetas no hay paraíso* (2006) que fue una adaptación hecha por el Canal Caracol de Colombia sobre la novela escrita por Gustavo Bolívar Moreno (2008) *Sin tetas no hay paraíso*, Barcelona, RBA Libros, 320p. La versión que se presentó en México inició en noviembre de 2009, estuvo dirigida por Miguel Varoni y Ramiro Meneses. Fue la primera novela de Telemundo que ha tenido una duración de un año. Otras adaptaciones han sido: en el año 2008 por Telecinco, el estreno de la versión española, con el mismo nombre, *Sin tetas no hay paraíso*, y con el mismo título el diez de septiembre de 2010 se estrenó en cine la película. Además de contar con una gran teleaudiencia, la narco-telenovela ganó siete premios, como India Catalina en 2007 y dos de TV y Novelas destinados a la mejor serie nacional y la mejor canción. Según Miguel Cabañas (2012) “Dichos premios atestiguan el valor de una producción que también ha sido fuertemente criticada por su superficialidad, su cruda temática y por la imagen denigrante de la mujer, en particular de la pereirana. Los críticos de *Sin tetas* podrían argüir que su triunfo radica en la materia narco, un tema que está de boga entre el público internacional o, aún más precisamente, gracias a la exuberancia física de las protagonistas y de sus pronunciados escotes. Pero aparte de estos incentivos innegables, *Sin tetas* goza también de un humor irreverente y se caracteriza por el espejismo narrativo que le permite al público colombiano relacionarse con la producción y revivir su propia realidad nacional en las aventuras de los personajes.”

⁸⁰ Para Bialowas Pobutsky (2010) *Sin tetas* cumple, por lo menos, con dos propósitos: como la catársis mediática para los televidentes que han vivido la realidad infectada por el narcotráfico y como la invitación a un debate sobre las consecuencias del susodicho fenómeno en la sociedad actual del consumismo. La

contexto urbano para Ubaldina. En uno de los capítulos presentados, a la protagonista la violaron tres sujetos en forma consecutiva. Los violadores eran guardias de seguridad de un importante capo de la droga en Colombia. A quien por cierto la chica había ido a ofrecérsele esperando que aceptara pagarle por entregarle su virginidad y con el monto obtenido, ella podría obtener dinero suficiente para realizar su sueño de operarse el busto para poder ser modelo y salir así de la pobreza de su medio⁸¹.

Cuando le pregunté a mi informante qué opinaba sobre las mujeres que se prostituyen me contestó que eran personas que no lo hacen por gusto sino por necesidad”. Le pregunté además que opinaba sobre la violación de la protagonista de la novela y sus deseos de operarse el busto para ser modelo famosa y salir de la pobreza. Me contestó:

Ubaldina (U): ¡Sí está fuerte! ¡Está bien loco! ¿Cómo eso de que “sin senos no hay paraíso”, eso que es?

Entrevistadora (E): ¿Pero algo le hicieron a la protagonista unos hombres, no?

U: ¡Sí, la dejaron embarazada!

E: ¿Y ahora ella que va a hacer?

U: ¡No sabe!

E: ¿Pero la atacaron sexualmente primero, no?

U: ¡No, ella se acostó por su gusto porque quería dinero para operarse los senos!

E: ¿No la forzaron los otros?

U: ¡No, ella fue porque quería dinero!

E: ¿Si vio el capítulo o no lo vio?

U: Sí, el capítulo del principio no, ya la vi después.

E: ¿Y usted que piensa al respecto?

U: ¡Que eso está muy mal! ¡Que no debe de cambiar su cuerpo! ¿O sí?

E: Pues....

U: ¡Que es como nació. No como ella quiere!

novela se convierte en una crónica de la actualidad colombiana donde la conexión entre la telenovela colombiana y la narco-cultura en Colombia es a través de los eventos reales y de los chismes de la prensa amarillista de este país. Ya que cuenta los pormenores de las jóvenes de Pereira que se prostituyen porque aspiran a operarse los senos con el propósito de atraer a los traquetos (jefes del narco colombianos), y así poder beneficiarse de su fortuna; es decir, se trata de los sueños de riqueza conseguidos a través del uso del cuerpo juvenil, bello y operado. Para Miguel Cabañas (2012) *Sin tetas no hay paraíso* del colombiano Gustavo Bolívar Moreno, revela un complejo diálogo entre la cultura popular, el discurso hegemónico sobre la guerra contra las drogas y la moralidad de la clase media. La telenovela critica la victimización de las mujeres por los narcotraficantes y la hipermasculinidad de estos últimos a la vez que manipula estos temas para seducir y entretener con un espectáculo de sexo, drogas y una vida de lujos. Visto de otro punto de vista, provee una experiencia común a sujetos desterritorializados y les sirve de base para discutir sus vidas diarias. Paradójicamente, exalta esencialmente la subordinación de la mujer a la vez que potencia a las videntes femeninas a descubrir y celebrar la agencia de su personaje principal. La telenovela presenta una crítica de la sociedad patriarcal y la clase media—es por esto que muchas mujeres y personas de rango subalterno se identifican con ella. Al mismo tiempo, mantiene el cuerpo sexuado y subalterno de la mujer bajo la vigilancia de la mirada (global) patriarcal.

⁸¹ La trama de ese programa fue que al no obtener de primera instancia la aceptación del capo, la protagonista aceptó bajo engaños venderse a uno de sus violadores. Este hombre se aprovechó y la llevó a una bodega para tener relaciones pero al ser descubierto por los otros dos guardias que amenazaban con delatarlo por robarle el botín a su jefe, permitió que los otros dos violaran a la chica y por último terminó violándola él. Por supuesto, a la joven no le dieron siquiera la suma prometida y en los capítulos posteriores se suscita una persecución de los maleantes contra ella pues la querían matar para que no los delatará con su jefe.

E: Así debería de ser.....Pero ¿porqué no lo acepta?....

U: ¡Porque le dan envidia las otras que si tienen! (señala con sus manos su pecho)

Aunque en su discurso la chica expresa su negación de la violencia que la protagonista sufrió. Ubaldina manifestó su acción reflexiva y crítica respecto del uso de los cuerpos como objetos de cambio o mercancías, transformables a gusto personal. También su conocimiento de la conflictividad entre mujeres que se expresaba en la novela. Pues la envidia es uno de principales motivos de peleas entre mujeres.

4.4.1.1. La educación sentimental de la mujer, vía Televisa:

Ubaldina compartía con la comunidad escolar y de barrio en general sus preferencias televisivas. La mayoría en tanto audiencia televisiva recibía con agrado y asiduidad la connotación moral y pedagógica sobre la vida y los modelos posibles de actuación ante la crudeza de ésta por parte de los personajes, donde se proyectan a sí mismos o toman modelos de acción para su realidad social. Por ejemplo, tanto la mujer policía como la portera e incluso varias jóvenes estudiantes me daban respuestas a mis preguntas sobre la sexualidad juvenil a partir de los casos y testimonios que en algún momento habían visto en las series de televisión transmitidas por Galavisión como por ejemplo: *Decisiones de mujeres*, o por la T.V. nacional como es el caso de la producción presentada por Silvia Pinal, tituladas: *Lo que callamos las mujeres y Mujeres casos de la vida real*. Programas todos estos con un alto contenido erótico vinculado a la violencia o a ciertos estereotipos susceptibles de castigo moral implícito en la producción de la serie. Sirva para ejemplificar el siguiente caso. Tuve oportunidad de sostener una conversación informal con la madre de una chica mestiza a la que identificaré como Mahira⁸² (estudiante mestiza_uno de primero C). Y me dijo:

La verdad es que yo casi no estoy en la casa.... Por eso me gusta que vean así, los programas que les dejan algo.... Así como el de "decisiones de mujeres" para que se den cuenta de que en la calle pueden pasarles cosas feas... así, ya ve que luego sacan que las violan, o que en las fiestas les pueden dar drogas... así, para que aprendan lo que les puede pasar... (ODC14032010)

⁸² Mahira es un nombre de origen hebreo que significa: "energía".

A lo largo de mis cinco conversaciones con Mahira, hija de la mujer que dio testimonio arriba, la figura del padre fue totalmente ausente y a la par que Mahira no se atrevía a hablar abiertamente con su madre sobre su sexualidad, la madre por su parte, a pesar de que a diario acudía celosamente a dejarla y recogerla de la escuela, no se atrevía tampoco a darle instrucciones concretas a su hija para asumir una sexualidad integral y con prácticas seguras. Sus “amigas” además se mostraban ambiguas, como un dudoso recurso social y/ o afectivo para ella. Mahira tenía trece años al momento de las entrevistas. Me platicó que tres semanas antes, en casa de una amiga, tuvo caricias y sexo oral con un chavo de diecinueve años que le gustaba. Lo había disfrutado mucho. Posterior a ello, participó en una fiesta que organizó nuevamente la amiga de veinte años quien los presentó. El motivo de la fiesta era tener la casa para ellos, pues los padres se habían ido de viaje. Situación que permitió invitar a todos sus amigos para embriagarse con vodka:

Estuvimos tomando mucho en la fiesta y así.... Cuando se me subió el alcohol y él empezó a acariciarme enfrente de los demás compañeros... y me besaba el cuello y me tocaba.... y entonces mi amiga nos empezó a decir, que porqué no teníamos relaciones sexuales”. “Que en todo caso ya era tiempo de que lo hiciéramos”.....”Que si nos gustábamos, ¡Pues qué... que lo hiciéramos! Y dijimos: ¡Pues si! Y nos fuimos a hacerlo al cuarto de al lado. ¡Nos quitamos la ropa y lo hicimos! ¡Estoy bien clavada con este chavo.....Para mí tener relaciones es haber pasado de ser niña a mujer!
(E4_MAHIRA15042010)

La chica expresó además que a pesar de que la penetración sí le dolió, le gustó y lo disfrutó mucho. En función de esto me dijo que a ella le gustaría volver a hacerlo. A mi pregunta sobre si tomaron alguna precaución, me dijo que no. Pero tampoco estaba preocupada por estar embarazada, porque ya le había bajado su menstruación. Al parecer ese era el único riesgo visible para ella. Cuando yo le pregunté si no le preocupaba la posibilidad de haber tenido alguna Infección de Transmisión Sexual (ITS) o de VIH-SIDA que el joven con quien estuvo le hubiera podido transmitir. O simplemente si sabía los antecedentes de éste. Me respondió que no lo pensaron en ese momento, pero después de ese día, siguiendo el consejo de una de sus amigas se tomó la pastilla del día después. No obstante, no supo decir ni el nombre de lo que había tomado, ni las indicaciones para su uso. Respecto del condón o membranas de látex u otros cuidados, al parecer se mantenía en ignorancia.

Continuando con la conversación yo le empecé a interrogar sobre su relación con este joven, me dijo: “Estoy bien clavada....”. Le pregunté: ¿Te casarías con él o es nada más por ahorita? Me respondió entonces:

Pues la verdad estamos muy jóvenes para casarnos ahorita, pero quien sabe, más adelante... Ahorita me gusta para "parchar".....lo disfruté mucho....Pero también me gustó que cuando le dije: "¿A ver, qué tal si quedo embarazada?"...No pues entonces si me respondió...me dijo que, pues él si asumía... ¡Ay y se me hizo bien tierno. Sí me gustó!....Pero lo malo es que a mi mamá no le cae bien... Ella no quiere que ande con él.
(E4_MAHIRA15042010)

Sin duda, los testimonios de esta chica reflejan la apropiación e indagación que con cierto margen de libertad realiza sobre su cuerpo y el placer que puede obtener en él. No obstante, su derecho a una salud sexual y reproductiva integral se ve mermado porque no se le ha permitido el acceso a la información necesaria para evitar riesgos no sólo en lo material, sino incluso emocionales, inmersos en las relaciones inequitativas entre sus pares y la diferencia por siete años de edad.

Le pregunté nuevamente: ¿Qué significó para ti perder tu virginidad? Y me dijo: "Pues pasar a ser de niña a mujer.... Sí me gustó." Continué preguntando: ¿Qué es lo que más te gustó de tu relación? Y me dijo: "Los besos así en el cuello y en mis pechos....se siente... ¡Haaay!... Que uno se pierde y ya....". Con la finalidad de conocer cómo se vive Mahira en su corporalidad y aceptación de sí misma respecto de su cuerpo, le pregunté: ¿Te gusta disfrutar de tu relación con él, por sentir tu cuerpo?.. ¿Hay alguna parte de tu cuerpo que no te gusta? "Sí", contestó rotundamente, ... "Mis brazos, así ... porque están peludos..... Y de abajo.... Así como que no me gusta.... Tampoco...".-¿Qué de abajo no te gusta? Tus piernas?- "No.... Mi parte..., así como que se ve fea....". -Ah! ¿Tu vulva? ¿Por qué te parece fea?-"No sé.... Así... no me gusta....no sé por qué..."

Volviendo al tema inicial le pregunté: ¿Y en futuras ocasiones piensas protegerte? ¿Usarían condón...? Respondió en voz baja y reflexiva: "... Si... voy a procurar....."

Seguí interrogándole: "Y si con este chavo no te gustaría casarte ahora, en un futuro, con qué tipo de hombre te gustaría formalizar algo....?"....."Pues.... Así con uno que me respete.....que me dé mi lugar...que me saque del hoyo como dice mi mamá?"

"Del hoyo? ¿A qué te refieres....?"....."Bueno... es que en sí nosotros somos de una clase diferente. Pero aquí, pues todo está así,.. Pues usted sabe..,"

"¿Diferente en qué sentido?".... "Pues yo uso mejor tipo de ropa que mis compañeras y así... viajamos a Cancún, a Zihuatanejo, y así a varios lugares..... Ya conozco todos los estados de la Republica, mis papas y yo nos vamos a pasear a buenos hoteles."

Volviendo a su referente de lo que llama “el hoyo” le dije.... “Entonces, tu quieres casarte con alguien que te saque del “hoyo”. Quieres decir que no sea así como los que viven aquí en tu barrio”.....Ella movió la cabeza afirmativamente y terminamos la conversación.

No obstante que Mahira expresó tener una clase distinta y mejor a la de su medio, las otras chicas en la escuela, a quienes ella reconoce como sus compañeras, en su ausencia y al verla venir hacia nosotras la evitaron y se expresaron de ella con desprecio, diciendo ante mí que ya se iban para huirle porque era una pobretona y que apestaba,.... “No ve que viene oliendo a cebollas” refiriéndose al hecho de que su madre vende en la Merced.

Cuando conocí a Mahira y la entrevisté con otras tres de sus compañeras ella me había comentado que podía hablar con su mamá de sexo sin ningún problema, que su madre le decía que “el sexo era algo natural que tendría que conocer algún día...”. No obstante ante mis preguntas sobre si su madre o maestros le han explicado las precauciones que había tomado para evitar alguna infección, la chica dijo que no, también negó saber marcas de anticonceptivos o la forma de utilizar el preservativo. Si bien, el haber tenido sexo oral pudo haber sido una forma de practicar sexo seguro para evitar el embarazo, no necesariamente lo es para evitar por ejemplo herpes o VIH en caso de heridas bucales. Por otra parte, su utilización de la pastilla del día después fue bajo la recomendación de la amiga que le indujo a tener relaciones sexuales. Quien además de la diferencia de edades, ejercía una gran influencia en ella. Pero en hechos concretos Mahira estaba ajena a un conocimiento eficaz y adecuado sobre las recomendaciones clínicas para su uso o incluso si podían ser o no de uso reiterado. En estas carencias, tanto la escuela como su familia le han negado su derecho a un saber bien informado para ejercer su ciudadanía sexual en forma responsable; a ejercer su placer y salud sexual en forma integral.

4.4.2. Redes de pertenencia escolar de Ubaldina:

Cuando cursó el primer grado Ubaldina, dice que a pesar de que casi no hablaba con sus compañeros de grupo, un joven llamado Alán le pidió que fuera su novia. Pero ella le contestó que no y entonces él trató de darle celos con otra compañera que si lo

aceptó. Mi informante señaló que no le interesó de ningún modo, porque el joven no le gustaba. Al momento de nuestra entrevista sus compañeros de segundo grado la habían dejado de molestar. Y para ese entonces me dijo que había otro chavo en la escuela que sí le gustaba. Sonriendo por su acción, a manera de travesura, me contó que de vez en cuando platicaban. Y un día, al despedirse, ella con todo propósito le dio un beso, pero procuró dárselo muy cerca de la boca.

Cuando ingresó a primer grado en secundaria, Ubaldina prefería permanecer callada porque no le gustaba hablar con nadie del salón ya que la agredían verbalmente gritándole: “mugrosa”, “india”, “apestosa”, “muda”. Con una sonrisa traviesa me contó que en una ocasión uno de sus compañeros de grupo se le acercó y le dijo: “¡Ya habla tú, pinche chamaca muda! Parece que te comieron la lengua los ratones.”. Y entonces Ubaldina le contestó abriendo la boca y mostrándole su lengua para que viera que todavía la tenía. (E3UBALDINA_181109). Ubaldina sólo contaba como sus amistades en la escuela a Derek, “un primo-paisano” de primer grado y Vicky, la hermana mayor de éste que llevaba por las mañanas a la escuela. Fuera de estas personas, Ubaldina sólo interactuaba amistosamente con tres de sus compañeras de grupo. Pero después se redujo el número a tan sólo una, pues dos le dejaron de hablar porque una de ellas la acusó de querer quitarle a su novio. Según Ubaldina ella nunca propició coqueteo alguno hacia ese joven. Pero aún así él “quería andar” con ella y por eso Leslie se enojó y su amiga de Leslie también le dejaron de hablar a mi informante. Así, tan sólo quedó Andrea una tercera compañera con la que a veces compartía los recreos sentándose en una banca⁸³, en un extremo del patio central. De hecho Andrea fue la única que extrañaba a Ubaldina cuando desertó de la escuela.

Jessica otra compañera de grupo que la rondaba interesada en conocerla cuando estaban recién inscritas, le dijo con motivo de la asistencia de padres y madres de familia para la firma de boletas: “¡No manches, tu mamá ha de ser bien mala. ¡Se le ve! Ubaldina le respondió: ¡No, por qué! A lo que Jessica contestó: “Pues así, nomás por la apariencia, por cómo se le ve”. Después Ubaldina agregó en su narración:

⁸³ Una ocasión antes de que me presentaran a Ubaldina, durante el recreo pude sentarme cerca de ambas chicas y alcancé a escuchar parte de su conversación. Andrea le confiaba a Ubaldina su tristeza por la violencia doméstica en su hogar. Se quejaba porque su padre había llegado alcoholizado el día anterior y discutió con su mamá e incluso la golpeó. La amiga sólo la escuchaba atentamente, luego sonó la chicharra y volvieron todos a sus aulas

Además Jessica me dijo que cuando yo entré, también creía que yo era “bien mala”. Y que le daba miedo porque cuando entré traía las uñas pintadas de rojo y pensaba que yo era “bien mala”. Luego me conoció y ya dejó de pensarlo. (E2UBALDINA_28Oct09).

Esto muestra la estigmatización que las personas mestizas asignan a los migrantes indígenas exclusivamente a partir de sus rasgos de fenotipo o mera apariencia, producto de una ideología racista y por discriminación.

En la escuela, como para los otros estudiantes, una gran compañía para Ubaldina es portar su celular. Porque le permite permanecer en contacto con sus amigas más cercanas, quienes son sus vecinas en Iztapalapa, e incluso recibir mensajes o llamadas de jóvenes pretendientes que la buscan y la cortejan. Utilizan esta tecnología desde su pueblo para preguntarle si va a asistir a la próxima fiesta o cuando lo haría. Pues están al pendiente para verla nuevamente:

(E)- Mientras conversábamos durante la segunda entrevista, fuimos interrumpidas por una llamada de su celular. Cuando me di cuenta de que era un joven quien la llamó le pregunté: ¿Y los muchachos de su pueblo que quieren andar con usted, es nada más una vez al año cuando usted va o siguen frecuentándola. Después vienen a buscarla o le escriben?

(U)- Nada más me envían mensajes unos amigos...

E- ¿Con el celular? ¿Y qué le escriben?

(U)- Sí, me dicen que cuando vuelvo. Ahorita me estaban mensajeados. Así, quesque va a haber baile este primero de octubre... no, de noviembre...

E- ¿Por el día de muertos? ¡Ah! ¿Y usted no va a ir?

(U)- Y me estaban diciendo: que si podría ir, que no le fallara... Y les digo... ¡No sé si vaya! (E2UBALDINA_28Oct09).

Ubaldina se resiste, analiza, negocia, sus posibilidades ante las relaciones de cortejo. Respecto de las formas de cortejo y las redes juveniles en su pueblo me explicó:

(E)- Dígame allá.... ¿Cómo es que enamoran a las muchachas los chavos de allá?

(U)- Algunas dicen: “No si está bien guapo este chavo... me voy a juntar con él.” ¡Ah! No sé, son sus palabras....

E- Pero para convencerlas ¿Qué hacen los muchachos?

(U)- No sé. Les regalan cosas, A mí me regalaron este... [Señala un collarcito que trae al cuello]... con sus aretitos. Y me dijeron si podría andar con él. Y le dije: ¡No, porque todavía no quiero tener novio! Y mientras, pues vamos a ser amigos para ver si nos vamos conociendo mejor. El que me regaló éste tenía apenas quince años también. Fue apenas este veinte de septiembre... (E2UBALDINA_28Oct09).

Para ayudar al cortejo y como redes de apoyo en la política sexual masculina también intervienen los parientes de Ubaldina:

(U): Mis primos me presentan chavos cuando voy a mi pueblo. Luego me dicen: "Éste quiere andar contigo". Pero yo no les hago caso. La vez pasada conocí a un niño, muy lindo, muy tierno. Me dio este regalo (me muestra su gargantilla y una pulserita que trae puestas). Luego me habla y me dice: "¿Vas a venir a la fiesta? ¡No me falles! Te espero para cuando vengas por acá.". Yo le digo que a lo mejor voy para el dos de noviembre. Pero no sé, porque mi mamá va a ir a ver a mi hermanito que lo enterramos allá. ¡Pero quién sabe si yo vaya! (E2UBALDINA_28Oct09).

Hasta el momento había tenido tres celulares, pero le robaron dos y extravió el último que tenía. No obstante para no verse incomunicada con su novio y amigas, una de éstas le había prestado el suyo, para que se comunicaran mientras estaba en la escuela y en su puesto de la Merced. Aunque Ubaldina estaba agradecida por el gesto de su amiga, decía que se sentía mal cuando le prestaba su celular y ella mejor estaba ahorrando para comprarse el suyo con sus propios recursos. Los anteriores celulares se los compró su mamá. Pero ante la pérdida repetida, le dijo que si quería otro, ella se lo tendría que costear.

Yo trabajo los domingos ayudando a una señora que vende barbacoa en un puesto cercano a la Merced. Gano cien pesos por día de trabajo y mi mamá me guarda mi dinero. Entro a las ocho y salgo a las seis o a las cinco y media según me diga mi patrona. Con ella trabajaba Lupita, mi hermana mayor y luego ella me llevó para que yo trabajara. Le doy el dinero a mi mamá y ella me lo guarda. La otra vez para ayudarme a ahorrar lo metió en una tanda y cuando nos tocó recibirla, dieron mil quinientos pesos. Mi mamá me dio mil y ella se quedó con quinientos. Luego yo ya no sabía qué hacer con los mil pesos, entonces, me pinté el pelo tres veces, me compré ropa. Pero en ese entonces tenía mi celular. Ahora que ya no lo tengo voy a tener que juntar para comprarlo en Electra.... (E3UBALDINA_181109).

Aquí se muestra cómo Ubaldina mantenía un sentido de su autonomía estimulado por los recursos que le daba su acceso al trabajo remunerado. Este recurso le permitió incluso accionar sobre su cuerpo con vanidad, para aumentar su belleza con una idea urbanizada del cuerpo, que intentó moldear pintando su cabello en tono rubio o rojizo. Según la moda de la ciudad y utilizando ropa que puede otorgarle, ante otros migrantes y mestizos, el prestigio de ser una chica que vive en la ciudad.

Otra forma que tienen los chicos en el barrio de la Merced para acceder a los celulares es comprándolos de segunda mano. Pues les ofrecen algunos celulares que son de buena calidad y costosos, pero que por ser robados cuestan menos. Por ejemplo, pagaban quinientos o setecientos pesos, por un celular que por sus funciones y características podría valer alrededor de tres mil pesos o mucho más caro comprándolo nuevo en una tienda.

A pesar de que los jóvenes de su pueblo la buscaban y la cortejan incluso a distancia mediante el celular, Ubaldina me dijo que no le gusta ir para allá porque a las

chicas que se decían sus amigas, después de haber vivido dos meses en la casa de su abuela paterna, les molesta y les cae gorda, según explicó Ubaldina:

E- ¿Y usted cuando crezca piensa regresar a vivir a al pueblo de su mamá?

(U)- No, Casi no me gusta ir, porque luego dicen que soy bien presumida. Me dicen, "... no mira ya llegó la disque mexicana,...que se cree mucho".

E- ¡Ah! Sí, cuando va...

(U)- Sí, dicen "...mira ya llegó la disque mexicana y es bien presumida". Dicen que porque les quito a sus novios. Me dicen que soy bien presumida"
(E3UBALDINA_181109).

A mi pregunta de si ella era coqueta con ellos y los buscaba respondió que no, pero aún así la buscan mucho. Esto puede estar vinculado con el imaginario y la desconfianza que provoca en los lugares de origen que las jóvenes migren, pues se les considera más liberales ya que acceden a estilos de vida que transgreden o rompen con sus costumbres y tradiciones. (Rosales, 2010) (Oehmichen, 2005) (Pérez Ruíz, 2008).

De esta forma, en lo general, Ubaldina no era bien recibida por las y los jóvenes de su edad ni en la comunidad escolar, ni en la de su pueblo. No era ni de aquí ni de allá. Y a la chica le gustaban ambos lugares, pero prefería vivir en la ciudad. Le gustaba más porque aquí se puede trabajar y estudiar. Cuando no lo hacía "le tocaba estar nada más encerrada en su casa". Haciendo los quehaceres domésticos como trabajo infantil femenino e invisibilizado, barría, trapeaba, hacía la comida mientras que su mamá vendía en su puesto. Pero cuando asistía a la escuela no estaba obligada a hacer quehacer, lo cual muestra cómo el acceso a los estudios de secundaria ofrece ventajas en el reacomodo de las relaciones dentro de su grupo doméstico para estas chicas. Nada más se dedicaba a estudiar o si acaso al regresar a su casa, a eso de las ocho o nueve de la noche y para ayudar a su cansada mamá, Ubaldina era quien se ponía a cocinar para que la familia pudiera comer algo antes de dormir.

4.4.3. Trayectoria sexual o erótico-afectiva de Ubaldina.

Respecto de sus relaciones de pareja, Ubaldina nunca me dijo exactamente cuántos novios tuvo. Sólo fue ampliando conforme avanzaba en su relato los nombres y personajes que han sido importantes para ella. Sobre sus experiencias y expectativas erótico afectivas, me refirió:

(U): En la Merced sólo tengo amigos nada más. Sí me han dicho que quieren andar conmigo. ¡Pero no!...Primero son muy tranquilos, es lo que enseñan primero. Pero luego quien sabe. Los hombres son bien mujeriegos ¡Yo los conozco!

E: ¡Ajah! Pero... ¿Y qué tipo de amigos le gusta tener...

(U): Tengo muchos, algunos tranquilos, callados, algunos “bien” groseros y “desmadrosos”. Pero a mí me gusta tratar con chavos que sean decentes. Que no sean tan mal educados, tan groseros. Nada más.

E: Y físicamente... ¿Cómo le gustan los chavos?

(U): Ummmm.... ¡No sé! (Titubea para decir, baja la cabeza y evade la mirada)
(E1UBALDINA09102009)

Posteriormente cuando tuvo más confianza en mí, me explicó que para casarse ella le pediría a un muchacho que fuera trabajador⁸⁴, le exigiría que fuera respetuoso, cariñoso, paciente. ¡No que tenga casa, porque eso sería mucho! Pero agregó que sí que tuviera trabajo para que la mantuviera económicamente. No aceptaría a un borracho o vicioso. Y menos aún, a uno que le pegue. Si se casara con alguien que le pegue pensaba que lo demandaría y no se iba a dejar.

El chavo que me guste y quiera tener relaciones conmigo debe ser tranquilo, o sea, que no lleve las cosas tan rápido. Y lo primero que le voy a exigir es que se cuide para que no quede yo embarazada y que luego no quiera hacerse responsable.
(E4UBALDINA03122009)

Apropiada en su autoconcepto de un sentido sobre el valor de sí misma y su dignidad, Ubaldina recuperaba además la experiencia de las mujeres de su grupo étnico y familiar. A quienes ha visto violentadas, traicionadas, embarazadas y sin apoyo, también abandonadas. Estaba consciente de no desear para sí misma tal desenlace. No obstante, mantenía aún la idea de delegar el cuidado de su cuerpo en el varón que eligiera como pareja, lo cual la dejaba vulnerable ante la situación que pretendía evitar.

Mientras proyectaba el postergar la unión conyugal o la posibilidad de un embarazo, ella mantenía un proyecto personal de futuro diciendo que le gustaría estudiar para estilista y poner su salón de belleza. O si pudiera, le gustaría estudiar veterinaria porque le gustan mucho los perritos. De hecho tenía uno en su pueblo que se lo cuidaba su abuela paterna. También le gustaba trabajar porque así no se aburría quedándose sólo en su casa. Además, con su dinero podía comprar lo que necesitara. Por eso dijo, cuando se case o “se junte”, ella va a seguir trabajando. A diferencia de

⁸⁴ Aquí coincido con Cristina Oehmichen (2005) quien señala entre sus hallazgos que para la etnia mazahua, “el ser una persona trabajadora”, es una característica altamente valorada en uno mismo y en los otros.

las vestimentas tradicionales de las mujeres de su etnia, a ella le gustaba más, usar pantalones que vestido o falda. Le gustaba en general y se expresó bastante satisfecha con su figura y la constitución de su cuerpo. Pues se reconocía como una joven fuerte y sana ya que casi nunca se ha enfermado, aunque delegaba aún el cuidado de su salud en su madre. Quien tiene memoria de las enfermedades más fuertes que ha sufrido en su vida, mientras que ella no recuerda nada al respecto, ni acude por sí sola al médico. Aunque nunca se ha pintado la cara, le gusta más su pelo pintado. En cuanto tuviera dinero proyectaba pintar por cuarta ocasión su pelo. Pensaba escoger un tinte color rojo cereza pues las ocasiones previas probó el rubio pero al no saber aplicarlo tuvo que pintarse tres veces, casi de manera inmediata, dañando su pelo. Durante nuestras entrevistas traía las uñas pintadas, se las pintó su “prima-amiga-hermana” como designaba a una muy querida paisana y vecina de su casa, llamada Lucero.

Ubalдина mostró así su deseo de abandonar los rasgos vinculados con la vestimenta y apariencia de las mujeres de su etnia y/o o en contextos de la ruralidad de su pueblo, para experimentar un sincretismo que direcciona la construcción de su corporalidad hacia un modelo de mujer mestiza. Las concepciones y representaciones sobre el cuerpo forman parte de las cosmovisiones de una cultura y el soporte profundo de sus manifestaciones ideológicas. (Araya, 2006:350)

En el sincretismo cultural que experimentan los migrantes en las urbes, los cambios en sus identificaciones se ven reflejado en su corporalidad. Al fin y al cabo, el cuerpo es una construcción misma que se lleva a cabo incluso anatomofisiológica, ya que el cuerpo es una estructura moldeable en permanente construcción (Guzmán, 2008:437).

4.5. DISCUSIÓN EN TORNO AL CASO DOS.

4.5.1. Cuerpos juveniles y sincretismo cultural en la escuela secundaria.

Como menciona Cruz Salazar (2008), cada cultura tiene un conjunto de creencias y valores que constituyen la feminidad y la belleza. Según esta autora ser femenina para el mundo mestizo significa ser cuidadosa, delicada, emotiva, recatada. En las culturas

indígenas el ser femenina está asociada al ser trabajadora, fértil, orientada a la crianza y obediente.

La definición de las mujeres inicia en el campo biológico y fisiológico, el factor determinante del sexo femenino es el cuerpo que tiene como órgano genital a la vagina. La enculturación del cuerpo femenino en el mundo indígena rural tiene que ver con a) actitudes y cualidades: sumisión, laboriosidad, arreglo, limpieza; b) prácticas culturales: acarrear agua y leña, cuidar a sus hermanos pequeños, echar tortilla, tejer y bordar, hacer la comida y los quehaceres domésticos, c) prácticas sexuales: abstinencia en las solteras, negación del deseo y placer de las casadas, fecundidad temprana, lealtad a una sola pareja; y d) práctica de belleza: el trenzado con listones de colores, el uso de la enagua, el bordado de la blusa, el untado de brillantina sobre el cabello y aceite para los pies. Así, el ser mujer en el mundo indígena está asociado con el comportamiento y la presentación en la vida cotidiana, esto implica una "tecnología del yo genérico" que está compuesto de estrictas disciplinas corporales: la virginidad, la fidelidad, la juventud, la belleza, la pulcritud, la amabilidad y la destreza. Al llegar a la ciudad estas disciplinas se trastocan por enfrentarse con otro tipo de regulaciones en torno al cuerpo femenino. (Cruz Salazar, 2008: 216-217).

De esta forma, el arreglo indígena se centra sobre todo en la vestimenta, en el ornato y el cubrimiento del cuerpo. A diferencia del arreglo de las mestizas que se concentra en la figura, el rostro y la ropa de moda.

Mientras que las indígenas invierten tiempo y dinero durante amplios periodos de su vida para producir con medios artesanales su atuendo. Por el contrario las mestizas invierten dinero y tiempo en el rostro, en la decoración del cuerpo, en la elección de prendas de vestir modernas, accesorios y maquillaje que concuerde con su atuendo; tomándole horas para su arreglo. Pero no tantas como implicaba la elaboración de la ropa.

Además el arreglo del cabello es otra práctica que distingue a las indígenas respecto de las mestizas. Las jóvenes indígenas dejan crecer su cabello hasta debajo de la cintura y su peinado significa tener la capacidad de arreglarse sin ayuda de la madre, mientras que las jóvenes mestizas tienden a cortarse el cabello hasta la altura de los hombros y teñirse de rubio para estilizarlo. Por lo general con un flequillo al frente levantado con aerosol y pasadores de colores a los lados.

Está incluso el rizado de pestañas y la depilación de cejas que se adoptan. Todos los rasgos descritos aquí son una más de las manifestaciones del racismo y discriminación por parte de las mestizas hacia las indígenas y que a su vez condiciona que llegadas a la ciudad las indígenas busquen identificarse como mestizas. Cruz Salazar (2008:198-220)

Esto está totalmente asociado con una manifestación racista por parte de las mestizas hacia las indígenas, pues se piensa que tener la cabellera larga es parecerse a las indígenas que se dedican al servicio doméstico, de ahí el dicho: "Cabello hasta la cintura, gata segura"...El cabello largo implica la acumulación

temporal en el cuerpo, una permanencia de la estética tradicional indígena. El corte de cabello en las mestizas representa una modificación corporal que las jóvenes deciden hacerse para verse mejor. (Cruz Salazar, 2008:216).

Lo arriba descrito son características que afloran en la vestimenta y apariencia de las jóvenes estudiantes de esta secundaria, tanto mestizas como indígenas, donde los dos casos de mujeres mazahuas que aquí analizo muestran como tendencia la inculturación en la cotidianidad de su acción. Se orientan hacia el estilo de vida urbano y lentamente desaparecen los rasgos de su etnicidad al paso de dos o tres generaciones nacidas en la ciudad de México.

Aunado a lo anterior, aunque lo negaba con disimulo, Ubalдина expresaba signos de coquetería que ocultaba quizás vinculado a la idea de guardar el llamado: “pudor femenino”⁸⁵. Al igual que a las chicas mestizas de la escuela, a ella le gustaba disfrutar de su erotismo y de sentir su cuerpo bailando reggaetón perreado o “perreo”, cuando le era posible en alguno de los bailes callejeros a los que acude ocasionalmente con sus paisanas o hermanas. Aunque a diferencia de las chicas, los jóvenes estudiantes me expresaron no gustar de este baile. Sólo aceptan bailar porque aprovechan para “caldearse” a las chavas mientras están bailando⁸⁶. Como afirmó un estudiante de tercer grado:

⁸⁵ Recordemos que el pudor femenino y la vergüenza han sido cualidades morales inculcadas a las mujeres que se presten de ser decentes exacerbados desde la segunda mitad del siglo XIX. Como señala Núñez Becerra (2008:113,124-125): “Las cualidades morales que se requerían a las jóvenes para ser decentes y lograr un buen matrimonio eran el pudor, la modestia, la dulzura, la laboriosidad, el aseso, la obediencia, mientras que a los hombres se les debía exigir la honradez, la laboriosidad, la finura, el talento. El doctor Esteller estaba convencido de que el pudor femenino era la clave para mantener la llama del amor encendida y lo entendió como esa propensión a velar a los otros todo acto físico que pudiera infundir sensualidad, pues, como explicaba, el pudor realza las dotes físicas de las mujeres y hace que el esposo siga interesado en su mujer... Otro de los aspectos que médicos e higienistas discutieron respecto a la educación de las niñas fue qué tanto informarlas, hasta dónde revelarles los secretos de la generación. Para algunos como para el doctor Esteller, una completa ignorancia de la sensualidad y el vicio era lo más aconsejable. Alertaba a las madres sobre los peligros y las posibilidades reales de inculcar defectos y hábitos pueriles y para prevenirlos aconsejaba contestar siempre con mentirillas piadosas a las preguntas incesantes de la curiosidad infantil, porque si no, concluía, ¡no parará hasta averiguar todo y aún practicarlo!”.

⁸⁶ El perreo es un estilo de baile practicado sobre todo para bailar reggaeton y sus variantes. El perreo y el reggaeton están tan fuertemente ligados, que a menudo se emplean como sinónimos. En los Estados Unidos se lo conoce también como grinding, booty dancing, sinónimos también de bumping, doggy style o houseing. Por regla general, el grinding puede practicarse con cualquier tipo de música, mientras que el perreo está restringido al reggaeton. También se le denomina culeo o sandungueo. Puede ser rápido y agresivo o lento y romántico. En cualquier caso, la actitud de los participantes es de bailar como si estuvieran tratando de seducir a la pareja en medio de la pista de baile con movimientos lascivos y sensuales, incitando la mímica de posiciones de apareamiento entre hombre y mujer. La danza se conoce como perreo, por imitación de los movimientos del coito en la postura del perro. El nombre debió popularizarse en 1995, aunque diferentes fuentes señalan orígenes y tiempos distintos. Otra versión es que toma su nombre del movimiento característico de apareamiento de muchos animales. Especialmente de la forma y movimiento en que los perros machos se acoplan encima de la hembra. El baile también es denominado frecuentemente mediante la metáfora «sexo vestido, sexo con ropa o faje. (Fragmento tomado de Wikipedia, la enciclopedia libre).

Entrevistadora (E): Que opina del reggaetón?

Estudiante de tercer grado (I): Nel, no mames... el reggaetón es pa'jotos. A mí no me pasa el reggaetón. Quién sabe, son putitos a los que les gusta el reggaetón. ¡Ah pinche música fea!

Mejor así na'más acá, voy y les hablo y ya.

Luego cuando hay sonidos en alguna calle, porque celebren algo. Ya bajan todos a la calle. ¡Y ya!

Aquí en la escuela cuando hacen fiestas luego las hacen en el aula de audiovisual y ponen música. Pero yo mejor me caldeo a las viejas acá afuera. Entrás en acción. Cada convivio está chido.

Para caldear, aquí aunque te vean. ¡Los mandas a la verga y ya que!.... Luego sí te ven, ¡Pero ya que, los mandas a la verga!...(Testimonio de un estudiante de tercer grado (EVLider24042010).

4.5.2. El “Perreo”. Baile, cuerpos y erotismo femenino.

De cualquier forma es en el baile donde las chicas se permiten gozar de su erotismo en libre expresión sin que se les prohíba o juzgue moralmente. Pues como ocurre en este baile del Perreo, el cuerpo no puede ser contenido ni controlado y desea ser. Sobre todo, sentirse libre.

En sus movimientos acompañados se pierde el espacio individual y lo íntimo pasa a ser público y viceversa. El cuerpo ya no es propio, sino, también de los demás. Es por eso que uno puede bailar y tocar al otro. El Perreo, bailado principalmente por los jóvenes y, particularmente, dentro de los sectores socioeconómicos bajos, representa, tal vez, una de las fuertes formas de explosión de energía y expresión simbólica del cuerpo. También para el goce erótico femenino autorizado y sin sentimientos de culpa para las jóvenes, pues es, tan solo un baile.

En el baile del Perreo, los cuerpos de los jóvenes se apropian del espacio, erotizándolo, simulando actos sexuales de forma explícita a través de movimientos y gestos. Con el roce, los jóvenes se transmiten fuerza y energía. Desafortunadamente este baile poco a poco se ha ido asociando también con grupos de jóvenes con estilos de vida delictivos y violentos. Ello se proyecta en el baile mismo pues su propia expresión de cadencias, secuencia de movimientos y posiciones entre quienes lo

bailan, puede llevar implícita una violencia y disputa entre varones por detentar el cuerpo femenino.

De hecho, la rivalidad y la disputa es el acto central de este baile, y esto no podría funcionar individualmente, sino en conjunto. Pues es muy frecuente que dos hombres, uno detrás y otro delante de la chica, bailan con ella. Pero sólo consigue quedarse con ella bailando el que mejor lo hace, es decir, “el que mejor la haga sudar”. Aquí la valoración desde la mirada externa de los que observan a la pareja será según sean los distintos criterios: Por un lado puede pensarse que los varones se aprovechan y gozan tocando impunemente el cuerpo de las chicas ingenuas. Pero con otro criterio puede considerarse, que es la chica la que goza de las caricias y jugueteo sexual con dos varones, sin que por ello se le estigmatice en su grupo social por el disfrute de su cuerpo sin compromiso inherente.

Sin duda, ambos sexos gozan, aunque el baile mismo en mi opinión es un reflejo de las relaciones de poder que se juegan y se negocian entre los sexos y ante esto, dependerá de la habilidad y estrategia de cada uno de los actores que lo bailan, del contexto y el momento en que se experimenta, para que exista ganador o perdedor en ello.

De esta forma, si en ambos actores existe el juego y la pasión, a pesar de su condición juvenil siempre sujeta por la cultura adulta, es posible dar paso al disfrute erótico y de los cuerpos. Como puedo recordar en dos estudiantes que se enamoraron y sufrieron la ruptura y el alejamiento por causa de sus padres y de las autoridades escolares actualizando la clásica historia de los amantes de Verona. Me referiré a una chica de primer grado y un joven de segundo. La chica se presentó conmigo después de que había estado en su salón junto con otras compañeras de su grupo. Cuando la interrogué sobre su ausencia durante mi estancia me refirió que ella no estaba en el grupo porque: “Estaba caldeando abajo”. El término caldear en el uso de las y los escolares refería al intercambio de besos y caricias corporales convenido entre jóvenes como parte de un encuentro ocasional, sin compromiso de noviazgo posterior al evento.

4.5.3. Pasión y enamoramiento juvenil. Romeo y Julieta en la escuela secundaria del S. XXI.

De hecho la joven que refiero arriba me engañó y me utilizó. Pues me hizo recordar que cuando yo llegué a su grupo ella me avisó que tenía que salir; obtuvo por decirlo así, el permiso de la adulta en turno para salir por una urgencia y al estar fuera aprovechó el tiempo para entrevistarse con el novio sin peligro de sanción. Así, continuadas nuestras conversaciones, a través de los relatos de la chica fui testigo del apasionamiento que fue surgiendo entre los dos jóvenes enamorados. Pues inició diciendo que el chico no le parecía atractivo, pero lo aceptó: “Está un poco “feisito”. ¡Pero a mí me gusta cómo me hace sentir en mi cuerpo!”. Además le gustó el hecho de que como parte del cortejo el joven le depositara crédito en su celular para que pudieran estar en contacto durante las clases o concertar citas dentro de la escuela, según encontraran tiempos y espacios para verse a escondidas.

La joven había tenido novio desde la primaria. De hecho, en su opinión, si podía tener más de uno era mejor. Porque según me dijo: “A mí me gusta que me atiendan, y cuando tengo más de un novio es porque en uno veo una cosa y otro me da otra y así”. Luego de algunos meses juntos, la chica entró en conflicto. Por un lado se disgustó con el joven porque en uno de “los caldos” que tuvieron le hizo un chupetón en el cuello sin su consentimiento y ello le significó un gran regaño de su madre. Quien le prohibió andar con ese muchacho. Pero por otro lado, la chica sintió que le gustó “cómo sintió” y sin obedecer a su madre, siguió adelante con la relación. Luego, el joven empezó a celarla porque ella había andado como novia de un estudiante de tercer grado y le reclamó diciéndole que tenía pruebas. La chica hábilmente lo negó, aunque era verdad. Y le dijo que en todo caso, le enseñara las pruebas. Cosa que el joven no hizo y avanzaron en el enamoramiento al grado de que según me relató la joven, a escondidas en la escuela pudieron tener sexo oral. “Estoy bien clavada con este chavo, la verdad si estoy bien enamorada y estamos pensando ya en tener relaciones”. En eso estaban cuando uno de los profesores los encontró infraganti y los remitió a la Dirección. Como el joven ya tenía un historial de reportes bastante considerable y además la madre de la chica se quejó. El director procedió junto con el padre del muchacho a darlo de baja y cambiarlo de escuela para evitar que siguiera con la chica. Se les prohibió volver a buscarse y cuando la joven tuvo oportunidad de relatarme el fracaso de su relación, se encontraba muy desconsolada, porque no tenía siquiera un

número de teléfono donde buscarlo. No obstante, mientras duró su relación ambos gozaron intensamente indagando y experimentando en torno a su erotismo y sexualidad.

4.5.4. Diferencias entre el noviazgo y la amistad para los jóvenes escolares.

A diferencia de la chica mestiza que referí arriba, durante nuestras conversaciones, la mayor parte del tiempo Ubaldina negó tener conocimiento sobre su sexualidad para después poco a poco irme dando explicaciones del saber y experiencia personal que posee al respecto. Por ejemplo, dijo que si algún novio le pidiera la prueba de amor le diría que: “No” porque quiere durar más tiempo sin casarse. Para ella llegar a los diecinueve soltera era una meta. Aunque a veces había tenido tentación y curiosidad por tener relaciones, pero no lo había hecho. Tuvo un novio cerca de su casa, del cual nunca me dio su nombre. A veces lo iba a visitar expresamente cuando no estaba su mamá y cuando le propuso algo, ella le ha dicho que no. A lo cual él le respondió: “¡Si no quieres hacer nada conmigo, no importa, yo te comprendo”. Ubaldina dice que no se había decidido a tener relaciones sexuales por varias razones, la primera porque pensaba que la virginidad es algo “bueno”, que es “un tesoro de la mujer”, que se “debe de entregar sólo cuando de verdad es amor”. Pero el problema según comentamos es discernir cuándo y cómo se reconoce el “amor verdadero”. Este tema motivó el relato de su experiencia en los distintos afectos que había experimentado en su vida hacia los distintos varones que habían sido sus novios o la habían cortejado por lo menos. De lo cual me dijo que sólo con los novios se besa uno en la boca, mientras que con los amigos sólo se da uno besos en la mejilla. Para Ubaldina: “tener a un amigo es cuando una le quiere como si fuera un hermano mayor, el que nunca ha tenido”. Con el amigo dijo, se hacen confidencias, se pide consejo por lo que ella les llegaba a pedir: “que sean personas que sepan lo que hacen y que no digan después lo que uno les cuente”.

Sobre este tema, la actitud de Ubaldina guardaba algunas semejanzas y diferencias respecto de los comportamientos de las chicas mestizas en la secundaria.

Por ejemplo, entre las y los jóvenes mestizos de esta secundaria, existen para ambos sexos diferencias sustantivas respecto de lo que consideran noviazgo y amistad con personas del sexo opuesto. Al igual que para Ubaldina, según expresaron las chicas mestizas de los distintos grados escolares la amistad permite tener mayor confianza para hacer confidencias que un noviazgo. Además en el noviazgo por lo general me referían como la mayor diferencia en cuanto a la expresión de su erotismo la posibilidad de besarse en la boca, mientras que “con el amigo no”. Curiosamente, la relación de noviazgo tanto para Ubaldina como para las chicas mestizas implicaba una relación con un varón que no es del todo confiable ya sea por su infidelidad o porque puede engañarlas e incluso utilizarlas como signo de prestigio ante los demás varones como ocurre en casos donde según me explicaron las jóvenes: “Luego les andan contando a sus demás amigos o a toda la banda que hicieron esto o aquello contigo.” (ODC02022010).

Respecto de la amistad que ofrecen los varones a las jóvenes encontré dos tipos diferentes, unos que entraban dentro del concepto de “amigobio” utilizado por Weiss, et al. (2008). Me refiero a aquellos jóvenes, denominados por las jóvenes estudiantes mestizas como “lindos” o “chavos bien buena onda, o “chavos con buenos sentimientos”. A quienes consideraban como un amigo de probada confianza, que tiene su permiso para que cuando su novio falte a la escuela o no esté presente, entonces, el “amigobio” o “su primo”, se mantenga inseparablemente junto a ella. Podía traerla de la mano, abrazarla. Tener permisividad incluso para abrazarla o besarla en el cachete. En los casos que observé y llegué a preguntarles sobre su relación de noviazgo, por lo general, al momento se separaba la chica, y con una sonrisa me llegaron a contestar en más de una ocasión: “¡Hay no! Él es mi primo, no es mi novio! Cuando preguntaba sobre su vínculo o parentesco a terceros, me confirmaban que no tenían ningún parentesco, que sólo eran amigos. (ODC06062010).

El otro tipo de comportamientos de amistad entre varones y mujeres, fue el que ofrecían los jóvenes que actúan con “caballerosidad” para defender a sus compañeras. Curiosamente los dos testimonios vinieron de jóvenes discriminados y agredidos por no mostrar una adscripción con los valores de la masculinidad hegemónica. Lo cual demuestra cómo las masculinidades son diversas y su conceptualización está en proceso de construcción (Minello, 2007). Así, encontré testimonios de apoyo y defensa de algunas de las mujeres a quienes reconocían o consideraban buenas amigas, sin

importar que mediara por ello la violencia hacia ellos, con tal de defender “su honra” ante los demás:

I: ¡Yo le tuve que romper la madre a un chavo por eso!...Porque, bueno Elsa no me gusta, solo... Es que esa chava también es para andar bien. Pero, pues, yo la veo más ahorita por amistad que como noviazgo. ¡Y es una amistad “muy chida”! Entonces, haga de cuenta que un día dice un güey: “¡Ay! No”. Anotan en el pizarrón: “Elsa le hizo los favores al “pasita”” (refiriéndose al director), y por eso está en la escolta”. Y agarró y digo de mamón: “¡Ay! ¿Quién fue el gracioso que escribió esto?... “¡Ay, pues fui yo! Pero no digas: “¡¿Si puto?, pues ya valiste! Y que me le voy... (Testimonio de un alumno de tercer grado durante el ciclo escolar: 2008-2009, (E3_ExV316042010).

El siguiente testimonio fue en referencia a un joven que estuvo dispuesto a apoyar a una buena amiga que pensaba haber quedado embarazada y a quien no le cumplió el novio. De manera que éste joven le expresó su solidaridad al grado de proponerle matrimonio para cubrir la falta aunque no la quería como novia, sino como amiga. Una vez que la amiga pudo comprobar que sólo había sido una falsa alarma, entonces el joven se vio liberado de su promesa y volvió con ella a un plano estricto de amistad recibiendo el agradecimiento de su amiga.

I: ¡Mire, usted no está para saberlo ni yo para contarlo! Pero, mi anterior novia, bueno no novia fue amiga, más que nada...Estuvieron a punto de embarazarla... pensó,...Y yo,.. y ella me dijo: “Pero es que no se va hacer cargo”. Yo le dije por apoyarla: “No hay bronca, yo me hago cargo de él”...“¡No, cómo te lo voy a embarcar!”,...“¡Si, no hay bronca! ¡Yo sé que no va a ser lo mismo, pero tampoco te voy a dejar sola!... Es eso, a veces.

E: ¡Tú si la querías mucho a ella por lo que ve!

I: ¡Yo siempre he querido mucho a mis amigas, demasiado! ...Me agradeció mucho y actualmente, este, sí la sigo viendo. Pero yo si le dije: “Sabes qué, pues como amigos. Porque ahorita yo tengo mi novia”. A lo mejor si vamos a seguir saliendo como amigos, pero ya no va a ser a lo mejor lo mismo. De que como amigos... que la abrazaba. Si nos saludamos de beso y todo. A lo mejor sí, pero ya no va a ser tanto, a lo mejor cuando esté mi novia. ¡Porque se puede llegar a molestar! (Alumno de tercer grado durante el ciclo escolar 2008-2009 (E_ExV1SexenEsc260809).

Otro joven también me dio un testimonio sobre cómo apoyaba a sus amigas cuando bebían de más y podían ser objeto de abuso sexual por parte de sus compañeros por estar embriagadas en una fiesta.

I: Mis amigas se estaban ofreciendo aquí por tomar un vasito de alcohol. O sea, yo si he llegado a sacarlas...

E: ¿Te refieres de ese tipo de prácticas?

I: De lugares donde hacen fiesta y se les pasa al beber...O sea, ¡Si! ¡Y más cuando yo a lo mejor me llevo super bien con esa gente!... Es así como que les digo: “¡No, tú te vas a ofrecer y luego cuando estés consciente de lo que vas a hacer te vas a arrepentir! Y mejor me las llevo....

E: ¡Ujum, sí! ¿Porque, se da mucho eso, no? De que luego se embriagan las chavas,...

I: ¡O abusan de ellas!

E: ¿Sí, y eso puede ocurrir dentro de la escuela o se van a alguna casa de alguien, o cómo podría ser?

I. De las dos maneras. No le puedo decir que aquí no pase, que no ha habido casos, porque puede que sí. Y en casas pues más... ¿No? Porque pasa que un amigo le dice: "Oye préstame tu casa para hacer la fiesta" y dice: "Órale, nomás no dejes reguero para cuando lleguen mis papás". (Alumno de tercer grado, del ciclo 2009-2010 (ODC29092010).

No obstante el comportamiento de amistad de los chicos, expuesto arriba, Ubaldina no ha podido experimentar amistad sincera y duradera de varones de su etnia ni entre sus pares mestizos. Por lo que me dijo que prefería tener amigas. Consideraba como verdaderas amigas a tres chicas a quienes distinguía con la denominación como: "Mi prima-mi amiga-mi hermana" (Irene, Lucero y Regina, vecinas suyas en Iztapalapa) Estas chicas tenían entre uno y tres años más que mi informante. Pero todas ya habían tenido relaciones y dos de ellas incluso dijo: "ya están juntadas". Ubaldina prefería tener amigas porque dice que "como mujeres" se comprenden mejor cuando hablan entre sí de sus novios y sus cosas. Salen juntas a pasear, platican, se peinan y se pintan las uñas entre sí. Cuando tenía tiempo y permiso de su madre o la burlaban con alguna mentira, iba con sus amigas a Chapultepec, al Bosque de Aragón; ahí encontraban chavos a los que les gusta ir a ligar. Pero Ubaldina dijo que ella no prefería no entrar en el relajó de sus amigas. Porque si lo hacía: "Me mata mi mamá". No obstante, cuando podía con alguna mentira convencer a su madre de que necesitaba ir a hacer un trabajo o algo así y se escapaba para acompañar a sus amigas y darse el tiempo de disfrutar.

4.5.5. Los saberes y experiencia de la sexualidad femenina en la apropiación de los cuerpos de las jóvenes mujeres migrantes mazahuas.

Y es que las experiencias que tuvo Ubaldina en por lo menos dos noviazgos no le permitían confiar en los hombres y sus palabras de amor. Su primera experiencia fue con un paisano llamado Antonio. Lo conoció cuando iba en sexto de primaria y empezó a cortejarla yendo a recogerla a la salida de la escuela. Pero cuando su madre se dio

cuenta, pues iba a llevar y a traerla, le prohibió que viera al muchacho. Ella se lo dijo al joven y éste aceptó diciéndole: “Yo sabré comprender a tu mamá, así es mi mamá también”. Pasado un año, cuando entró a primero de secundaria volvió a encontrar al joven y éste le dijo que la seguía queriendo. Empezó otra vez a buscarla y en una ocasión le llevó unas rosas para pedirle que fuera su novia. Ella le contestó que le diera varias semanas para pensarlo, pero ante la insistencia del joven porque le parecía mucho el tiempo de espera para saber su respuesta, Ubaldina aceptó decirle su respuesta en una semana. Y así fue que en una semana le contestó con un ¡Sí! Y empezaron a estar juntos. Ella dijo que le robó el corazón porque “era muy tierno, muy lindo, cada que podía le llevaba algún regalito”. Pero así como le robó el corazón, después se lo rompió pues me expresó: “Lo que no me gustó fue que se acostó con una chava. Yo los vi, estaban metidos debajo de las cobijas haciendo cosas. Era mi prima Verónica. Luego él se hizo el enojado y rompió conmigo.”. (E4UBALDINA03122009). Después de eso la chica ya no creía en los hombres. No obstante, volvió a enamorarse. Cuando iniciamos nuestras conversaciones ella tenía como novio a Luis Ángel:

Yo nada más tengo ojos ahorita para Luis Ángel. Él ya va a la preparatoria es vecino de mi puesto, vende elotes y su papá es de Puebla. Nos conocimos desde chicos en el puesto y nos hicimos amigos porque me escuchaba y daba consejos. Luego se hizo mi novio. Es un chavo tranquilo, muy lindo, muy celoso. Y una vez que me encontró con un amigo se enojó y me dejó de hablar tres días. Yo dije: ¡Pues a ver quien aguanta más! Luego me dijo él: ¡No, ya perdóname! Y le respondí: “Perdóname tú, que estás enojado. ¡Aunque no tienes ni por qué! Entonces me explicó: “No perdóname, es que me dieron celos. Le digo: “Celos por qué, no tienes ni motivo.”. Y ya vamos a cumplir un mes. Me regaló una zorrilla bien bonita. Yo sé que lo quiero porque todo el día pienso en él. Me presta un celular mi amiga Regina y entonces así nos comunicamos. Luego él me llama”. (E2UBALDINA_28Oct09).

Ubaldina dijo que procuraba serle fiel porque pensaba que: “¡Andar con dos es malo! Porque si andas con dos te vas a quedar como el perro de las dos tortas. ¡Entonces no te conviene!

Tampoco le gustaba ser celosa porque dijo: Si me explica las cosas no soy celosa, pero si los veo ahí así besándose ¡Pues entonces sí! Y fue el caso que una chica vecina, alguien de quien explicó Ubaldina: “Una chava, disque mi amiga, me enseñó que le había tomado una foto con su celular a Luis Ángel dándole un beso en la boca a una chava”. Después de eso rompieron y ella volvió a tener duda de los hombres.

Por último, me describió también refiriéndose a sus hermanas específicamente: “Esta familia está muy revuelta”. Ello debido a que entre las jóvenes se dio un intercambio de parejas de la siguiente forma: su hermana Lena, la mayor de las tres, estaba enamorada de Abel, quien según mi informante era un muchacho muy tierno que incluso le llevaba regalos. Le llevó un pastel de regalo cuando cumplió diecisiete años. No obstante que estaba enamorada de Abel tenía otros novios por lo que él se ponía muy celoso. Pero lo determinante para que terminaran su relación fue que Lena rompió el compromiso porque lo encontró besándose con su hermana Meche. Ésta última le confesó que a ella también le gustaba.

Aparte de Abel, en total Lena tuvo siete novios entre ellos uno al que nombran Piñas por su apellido. Pero Piñas cambió a Lena por la “tía” Francisca (madre de Vicky, la paisana y amiga) (*Infra. 102-104*). La “tía” Francisca al saber del noviazgo entre Lena y Piñas, le dijo a éste último que estaba embarazada de él.

Ubalдина ve mal el comportamiento de la “tía” Francisca porque dice que: “ha andado con uno y con otro después de que la dejan los hombres con los que se junta.”. De hecho sus cuatro hijos son de padres distintos. No obstante y a pesar de ser menor que la “tía”, Piñas dejó a Lena y se juntó con Francisca. Finalmente Lena seguía enamorada de Abel pero terminó fugándose con Abelino, quien a su vez fue antes novio de Meche.

Meche, tampoco se juntó con el novio al que más quiso. En total tuvo seis novios, pero terminó casándose con Alonso quien antes había sido novio de Ubalдина. Pero en realidad Meche siempre estuvo enamorada de Alfredo. Éste se había ido a Estados Unidos y regresó para seguir la relación con la chica pero encontró con desilusión que Meche ya se había juntado con Alonso. Alfredo, antes de irse “al otro lado” ya había sido novio de Lena y al regresar se convirtió en uno de los pretendientes de Ubalдина.

Respecto del comportamiento de sus hermanas y el haberse fugado para juntarse, Ubalдина no se siente satisfecha y dice: ¡Pues tontas, para que se juntaron! ¡Tenían una vida! ¡Lena tenía “un buen” de novios y Meche también! (E5UBALDINA091209).

Al parecer la etapa del cortejo es la mejor en la vida de las mujeres mazahuas. Pueden recibir regalos y sentirse deseadas mientras son vírgenes y codiciadas por los distintos varones que las buscan, además permanecen ajenas a las obligaciones del cuidado de hijos y de un hogar en su responsabilidad. Pero una vez que dejan de ser

objeto de deseo, establecen gran competencia entre ellas para lograr una relación más o menos estable con los varones de su etnia.

Tras estas experiencias, Ubaldina considera que la virginidad se debe entregar cuando de verdad es amor. Al igual que para las chicas mestizas de la escuela para ella la virginidad “es un tesoro” que sólo se debe entregar a alguien que te trate con cariño”. Si alguien le pidiera la prueba de amor, ella dijo que no se entregaría sin haber tomado precauciones. En principio esperaba que el novio con el que se decidiera a tenerlas, tomara las precauciones, pero si no lo hiciera dijo que ella iba a prevenirse pidiendo consejo para tomar pastillas anticonceptivas. Podía pedir a consejo ya fuera a sus tres amigas entrañables o a su tío Patricio, el hijo de abuelita Cruz, con quien tenía mucha confianza. Ubaldina tampoco era susceptible de chantajes. Dijo que algunos pretendientes le habían llegado a pedir que aceptara ser su novia para que los ayudara a cambiar, a salirse del vicio. Pero ella no les creyó y no aceptó.

En nuestra última entrevista me relató cómo a pesar de sus malas experiencias, ella disfrutaba del cortejo de tres jóvenes ante lo cual su único conflicto era decidir con quién establecer un noviazgo. Uno de ellos se llamaba Christian, de dieciséis años y nacido en Veracruz. Llegó al Distrito Federal siendo un bebé y sólo con su padre. Fue criado en la ciudad por su abuela y ha trabajado en la venta de materias primas, en la tortillería, vendiendo elotes y posteriormente se fue de la Merced para vender en los alrededores del metro Chapultepec. El segundo pretendiente era Brian de quien Ubaldina dijo: “es un niño, porque es bien tierno y tiene catorce años”. Brian era de Puebla y vendía cerca de su puesto en la Merced. Quedaba por último Alfredo, de dieciocho años, el que había sido novio de Lena y de Meche. Pero a pesar de ello, a Ubaldina le parecía atractivo y estudiaba la posibilidad de aceptarlo como su novio.

Ubaldina, estaba de acuerdo con la costumbre de su grupo doméstico que era “juntarse primero” y una vez que ya se conoce la pareja ver si después de un tiempo formalizan casándose. No quería hacerlo tan joven como fue el caso de su madre y sus hermanas. Para ella llegar a los diecinueve años soltera era una meta importante.

Como muestra este caso, las estructuras sociales constriñen y conducen la acción de las personas, pero cada actor, como es el caso de Ubaldina impone con su acción y reflexividad personal el curso que tomará su vida. Si bien, la joven decidió o se vio obligada por las condiciones de pobreza familiar a desertar y ganar su propio sustento como trabajadora doméstica. Es en este mismo actuar donde probablemente

encontrará los medios y recursos económicos para intentar una mejor calidad de vida para sí y para quienes ama.

Para profundizar en el análisis comparativo de los relatos de vida de Masika y Ubaldina dentro del contexto de su grupo de pares en la escuela y el barrio, en el siguiente capítulo, ampliaré mis hallazgos sobre las prácticas y comportamientos juveniles presentando otras historias de vida de estudiantes que se entrelazan con las de estas jóvenes estudiantes mazahuas.

CAPÍTULO V. Identidades sexuales, cuerpos, lenguajes y erotismo juvenil en la escuela secundaria.

5.1. Introducción.

El objetivo de este capítulo es ampliar mis hallazgos sobre los comportamientos eróticos y de cortejo entre pares, así como de las identidades sexuales en diversidad que adoptan las y los jóvenes en el marco de los sistemas de prestigio construidos por el régimen de género escolar de la secundaria investigada.

El desarrollo de este capítulo muestra cómo a pesar del autoritarismo y verticalidad institucional del nivel secundario, estos jóvenes expresan su agencia⁸⁷ resistiendo y apropiándose del espacio físico, simbólico y de expresión cultural para la interacción social que establecen entre pares. Donde su subcultura juvenil se expresa cargada de erotismo y construye estilos e identidades juveniles, sexuales y de género, en diversidad. Estas identidades juveniles son modos de ser o estar, formas fluidas, fugaces y dinámicas de “ser jóvenes estudiantes” que no están libres de reproducir los códigos de género y de la discriminación interétnica que privan en la organización del tejido social preexistente en el barrio y del propio grupo escolar adulto.

En el capítulo anterior analicé en profundidad los casos de Masika y Ubaldina; mi intención fue argumentar la agencia y formas de resistir de estas jóvenes estudiantes mazahuas. Aquí, como parte de la agencia de los estudiantes en general de esta escuela, pretendo ampliar la mirada de mi lector ilustrando la política sexual masculina que construyen los varones y mujeres estudiantes en general, a través de los acuerdos implícitos en sus prácticas y comportamientos eróticos y sexuales.

Presento a continuación seis apartados que describen los sistemas de prestigio intrínsecamente vinculados con los comportamientos eróticos y de cortejo, también las

⁸⁷⁸⁷ El término agencia proviene del concepto “agency”, utilizado en la Teoría Sociológica de la Acción, que intenta resolver los dilemas de la relación entre la acción humana y la estructura social. Desde la interpretación sociológica, la noción de “agencia” da cuenta de procesos en los cuales las personas van articulando una acción continuada y racional que da sentido a su vida y a sus actos. Es un concepto complejo que conduce a reconocer el papel activo y reflexivo de los “sujetos” frente a las limitaciones presentes en las estructuras sociales. De acuerdo con Giddens (2006), la agencia permite superar las dicotomías entre lo objetivo y lo subjetivo, así como mostrar la relación entre la acción y el poder. En relación con la perspectiva de género, esta noción se ha utilizado en el marco de las reflexiones sobre el empoderamiento femenino para visualizar a la mujer como un sujeto que se activa en función de sus intereses, deseos y necesidades, aún con las restricciones que le imponen la ideología y las dinámicas estructurales provenientes del funcionamiento del mercado, la familia y el Estado.

formas juveniles como experimentan su sexualidad, el uso de sus cuerpos como hombres y mujeres, así como sus lenguajes. Mi intención es mostrar el contraste entre las prácticas juveniles y la educación sexual que oficialmente brinda el currículum secundario, expuesta en el capítulo tres de esta tesis.

5.2. Agencia y resistencia juvenil ante el mundo adulto escolar.

Si el puesto de vigilancia para observar a los jóvenes y enterarse de los últimos chismes escolares del mundo adulto, era por excelencia la portería de la escuela; los baños de la escuela eran el punto clave del mundo juvenil. Espacio para planear o incubar rencillas y chismes, lugar de vigías, mensajería, reparo de travesuras y entuertos; lugar fundamental para la producción de redes de comunicación y apoyo entre las y los jóvenes, así como para enterarse de los chismes escolares e incluso del vecindario.

Una vez que pude ubicarme para investigar fuera de la dirección y de las limitaciones que me impuso el director a mi ingreso, el baño de las mujeres fue mi lugar clave para interactuar, conocer y contactar a mis jóvenes informantes. Primero a través de las redes de mujeres estudiantes, y a partir de ellas posteriormente con los varones. Después de haber revisado minuciosamente los expedientes del alumnado en su totalidad, concluí que no había manera de tener un número siquiera aproximado de la población indígena migrante inscrita en el plantel. Cuando estaba completo cada expediente contaba con tres documentos (acta de nacimiento, fotografías y una hoja con la firma y datos de localización del tutor para caso de emergencia). Así me percaté de que en muchos casos las actas expedidas por el registro civil no eran de nacimiento sino de reconocimiento de paternidad, pues tenían un formato diferente. Otras más permitían inferir que el hijo había sido registrado sólo por la madre. Al complementar los datos del acta con los escasos datos del tutor, ampliando con la explicación minuciosa de las secretarías o del prefecto de grado podía tener mayor información sobre los jóvenes y problemáticas particulares que habían detectado. Cualquiera que fuera el formato del acta de nacimiento daban datos escasos o no siempre correspondían con el lugar real de nacimiento y de los datos del lugar de residencia de

los padres, ya que muchos migrantes indígenas regresan a su pueblo o se desplazan a la ciudad más cercana a su lugar de origen para bautizar a sus hijos y registrarlos. El evento puede haberse dado incluso después de varios años del nacimiento del alumno(a) porque consideran que allá es más fácil para ellos hacer el bautizo.

Para poder entrar a las aulas y presentarme con la comunidad estudiantil desmarcándome de la identificación que pudieran tener sobre mí como una docente más dentro de la institución, me las ingenie para que el director me autorizara la aplicación de un cuestionario tipo encuesta para realizar un censo de la población estudiantil. Ello me permitió presentarme en cada grupo como estudiante de posgrado, de mayor edad, para pedirles su cooperación conmigo con la finalidad de recabar datos, observar sus actividades y entrevistar a algunos de ellos. Después de visitar dos veces cada grupo aprovechando las ausencias de sus profesores, no pude obtener que el alumnado respondiera a mi cuestionario pero sí logré mi objetivo que era en realidad conocerlos y observarlos en su juego libre. Sólo un grupo de segundo grado se comprometió conmigo para tratar de responder el cuestionario seriamente y en su totalidad, pero aún así me faltó tener la aplicación en todos sus miembros por el gran ausentismo que presentaban. No obstante el dato que me aportó esta actividad fue de gran relevancia etnográfica, pues me permitió experimentar la resistencia del colectivo juvenil para dar información personal así como sus estrategias grupales para boicotear cualquier tarea planteada por un adulto en su aula.

Y es que semejante al temperamento en los individuos, cada grupo mantiene una dinámica y características o rasgos particulares que dan cuenta del sentido e interacción entre sus miembros. En cada aula mi vivencia fue diferente, y pude tener un panorama de la comunidad estudiantil como marco en el que interactúan las mujeres migrantes estudiantes de las que escribí en el capítulo anterior. En los grupos A y B de los primeros grados, los jóvenes se expresaban más apegados al juego de la infancia, llevaban juguetes y posesiones para compartir con otros en el salón, jugaban “luchitas” imitando a los luchadores del triple “A” que salen en la T.V. También había jóvenes, hombres y mujeres, aislados, en binas o tríos, dibujando abstraídos en sus cuadernos, completando apuntes. Otros más en pequeños grupos, golpeándose, correteándose para luego quejarse de alguno de sus compañeros. Los chicos de primer grado, por ejemplo, se expresaban abiertamente contra las chicas y viceversa, en pequeños grupos, hermética y estratégicamente integrados como género. En el primero “D” algunas chicas notoriamente más desarrolladas en estatura y en sus caracteres

secundarios conforme a su edad, preferían gastar el tiempo libre escuchando canciones con el celular, compartiendo el audífono y cantando, refiriendo con admiración pasos de baile y conversando sobre cómo admiran la buena figura o lo bien que bailan las muchachas de tercero. También encontré en el primero “C” que la coincidencia de individuos, generó una dinámica de ruido y desorden extremos, como estrategias de sabotaje que el grupo organizado establecía para descontrolar a cualquier adulto que les planteara una tarea, con tal de no ejecutarla. La expectativa de ellos sobre mí era que les gritara o los castigara como cualquiera de los adultos que entraban al aula, pero cuando vieron que no respondía así, avivaron el desorden mucho más e incluso una de las niñas me gritaba, “llévenos a las canchas, no queremos trabajar, sólo queremos jugar”. Coreaban además: “el grupo unido jamás será vencido”. Se empujaban, se peleaban entre sí y al acercarme a preguntarle a un alumno notoriamente más pequeño que los demás: “Oye Juanito, tú que vas a ser cuando seas grande, qué quieres ser”... Me contestó tajantemente: “Yo quiero ser ratero, voy a ser ratero”.

Conforme avanzó el ciclo escolar 2009-2010, la incapacidad de los dos prefectos asignados al primer grado fue notoria y los jóvenes de los cuatro grupos crecieron en su capacidad de boicot, ruido y desorganización en todas las materias y frente a todos los profesores por igual. Algunos los “controlaban” más que otros como era el caso de la profesora de Geografía.

En los grupos de segundo y tercer grado esta actitud de boicot orquestada por el alumnado ya era una constante, pero a diferencia de los primeros grados, los jóvenes se veían más desarrollados en su crecimiento físico y madurez. Se manejaban con mayor selectividad respecto de a qué maestro podían boicotear, a cual otro no, o bien, con quienes ni siquiera se les ocurría chistar. Como era el caso del profesor de matemáticas para los segundos grados. En general los grupos de segundo tenían fama de ser los más “trabajadores y dedicados” según sus profesores. Ello en función de que la prefecta responsable los había atendido desde primer grado y además era muy eficiente para su labor. No obstante en los momentos que podían algunas/os chicos se escapaban de alguna clase y se escondían, bajaban por turnos al baño y aprovechaban para intercambiar mensajes con compañeros de otros grados. La prefecta me explicó que su estrategia para manejar a sus grupos era hacer mancuerna con el profesor de matemáticas para que a semejanza del papá y la mamá en su casa,

tuvieran dos figuras que les guiaran y según fuera el caso, apoyarlos o corregirlos, uno o ambas funciones: docencia y prefectura.

Respecto de los grupos de tercero, éstos trabajaban en general desafiando a todos los profesores y en realidad sólo tenían respeto hacia su prefecto que era un migrante indígena del estado de Veracruz, hablante de náhuatl y del español. Los y las jóvenes de tercer grado se distinguían en la escuela por el dominio que ejercían sobre los chicos de grados inferiores debido al mayor desarrollo de sus cuerpos y su apropiación de los mejores espacios. Eran los dueños de la escuela y se permitían negociar, en algunos casos, cuando se atrevían a oponer resistencia los estudiantes de segundo grado. Pero con los de primer grado, su actitud era de abuso e imposición. De manera que las canchas podían utilizarse siempre y cuando no estuvieran los de tercero.

Durante los recesos y en el recreo, el patio de la escuela tenía lugares exclusivos de cada grado de acuerdo a su estatus y nivel. “La banca de los de tercer grado” era intocable para los varones de primero quienes asumían sin chistar que esa banca era de los otros y no se podían sentar, según me explicaron un día que quise entrevistarlos y los invité a sentarnos en ella. Curiosamente yo no sabía de tal disposición y estuve sentada precisamente ahí por varias sesiones de mis observaciones. Y efectivamente, los de tercero llegaban y se sentaban a mi lado o se paraban sobre la banca y se expandían en ella pero nunca se atrevieron a correrme o no me di por enterada ya que ciertamente en algunas ocasiones con sus movimientos bruscos y jalneos entre ellos, me fueron reduciendo el espacio hasta hacerme sentir poco cómoda. En una de esas ocasiones pude escuchar sus cuchicheos sobre la foto que uno de ellos le había tomado a una de las compañeras de su grupo con el celular y la había circulado entre su grupo de amigos.

Los jóvenes de primero y segundo grado preferían perseguir o molestar a las chicas y jugar entre ellos corriendo. Los de tercero en grupo se mostraban indiferentes ante las chicas, como si no les importaran o se burlaban de ellas diciendo que estaban locas. Pero de reojo, no descuidaban ningún movimiento realizado por sus compañeras y cuando lo creían necesario, hacían algo para tener la atención de ellas. Como un estímulo que diera continuidad a su presencia, de la cual estaban siempre al pendiente las chicas.

La apropiación del espacio en el inmueble escolar muestra agencia de los actores que resisten y burlan la intencionalidad del proyecto educativo instrumentado

por el grupo adulto e institucional del que da cuenta la arquitectura-edificio, “jerárquica y funcional” de la escuela secundaria. (Foucault 1987:147-148) El espacio físico del inmueble se distribuye en un gran rectángulo cuyo acceso es a través de la puerta principal ubicada en una calle perpendicular a la Av. Fray Servando. Alberga seis edificios con dos plantas cada uno, equidistantes entre sí. Cuenta con un patio central, un estacionamiento y la casa del conserje. La rigidez en las formas, y la distribución de los alumnos en grupos, grados o niveles, plasma lo que en palabras de Foucault (1987) supone al “Colegio” como el aparato disciplinario más perfecto, donde la clausura permite el aislamiento y la distribución del alumnado dividido entre sí por jerarquías entre ellos; donde se impone el territorio como unidad de dominación. De igual forma supone la desaparición de aglomeraciones de individuos o el vagabundeo indeciso de ellos bajo la mirada y control de la autoridad que ordena, clasifica e impone rangos entre los individuos como supuesto de jerarquía vinculada con el saber.

Otro indicio de la intención de control y encierro, lo simbolizan dos rejas empotradas entre el patio escolar y el corredor que da a las aulas que albergan a los primeros grados. Éstas permiten el encierro de los estudiantes cuando se les concentra en el patio central para mantenerlos vigilados durante los recreos, ceremonias, etcétera. Por lo general el pequeño estacionamiento al que da el corredor clausurado por las rejas, es visitado excepcionalmente a lo largo de la jornada. Pero no obstante el encierro, este espacio es uno de los preferidos por las parejas de alumnos que van ahí a “caldearse” (manoseos y exploraciones corporales que gozan en pareja) o aquellos otros que simplemente se escapan de alguna clase y no quieren ser descubiertos. (Ver ilustraciones 4, y 5).



Ilustración 4. Vista de corredores y pasillos entre los edificios del inmueble. Foto: Ana Laura Lara López.



Ilustración 5. Puerta de entrada cancelada y vista poniente del estacionamiento. Foto: Ana Laura Lara López, 2009.

En la planta alta del edificio ubicado exactamente frente al patio central están los salones de los cuatro grupos de segundo grado. En su planta baja está el acceso a las escaleras y enseguida los baños principales para hombres y mujeres. Tienen las llaves para lavarse afuera, con una gran pileta y enfrente un muro que bloquea la visibilidad de su acceso, presumiblemente por estética para que no sobresalga a la vista la pileta. Pero en realidad este muro ayuda mucho para que atrás de él se escondan los alumnos y puedan besarse, abrazarse o “caldearse”; si se han puesto de acuerdo previamente o encuentran la ocasión durante un momento en que nadie transite por ahí. Lo cual ilustra cómo el estudiantado burla a la disciplina que se le impone y se apropia del espacio arquitectónico para su uso e interés juvenil. (Ver ilustración 6)



Ilustración 6. Edificio donde se ubica a los grupos de segundo grado. Al fondo se puede observar el acceso a las escaleras y enseguida en la planta baja, tras el muro que resta visibilidad sobre lo que hace el alumnado, se encuentran los lavabos y las entradas para los baños de hombres y de mujeres. Por lo que pueden ocultarse para “caldear” sin que se alcance a ver fácilmente desde la Dirección o la puerta de entrada principal. Foto: Ana Laura Lara López, 2009.

Enseguida de los baños se ubica la cooperativa que consiste en una barra que da hacia el patio central. Después está el salón de usos múltiples que da cabida a unas cuarenta personas, contiene sillas de plástico, apiladas frente a un estrado improvisado con madera y cubierto por unas largas cortinas rojas, todas las ventanas también tienen cortinas azules, gruesas, con la finalidad de no dejar entrar la luz en caso de utilizar el salón para alguna proyección. En este salón de usos múltiples, se organizan los bailes autorizados donde participan profesores y alumnos, ahí a la vista de todos según el relato de varios alumnos de los distintos grados, el estudiantado puede bailar el perreo como una forma de intercambio erótico legítima. Después de este gran salón se ubica la oficina del contralor. Y justo donde termina este edificio inician las rejas que mencioné arriba que dan acceso al corredor que va hasta el estacionamiento. (Ver ilustración 7)



Ilustración 7. Vista del acceso al estacionamiento y rejas para el encierro de los estudiantes durante el recreo. Foto: Ana Laura Lara López, 2009.

En el patio central se sobreponen pintadas la cancha de fútbol y la cancha de basquetbol por lo que sólo pueden utilizarse para uno u otro juego en turno. Se les utiliza además para las clases de educación física, realizar la formación de los alumnos y las ceremonias, simulacros o rituales escolares que convocan a la comunidad en pleno.



Ilustración 8. Vista poniente del edificio de la Dirección y ubicación de los grupos de tercer grado en la planta alta. Al fondo, acceso al pequeño pasillo donde según los alumnos se puede “parchar” o “fajar” a escondidas, escapándose de alguna clase y fijándose que no pase alguien cerca. Foto: Ana Laura Lara López, 2009.

Frente al patio central se ubica el edificio de la dirección. Al término del edificio de la Dirección, antes de encontrar la barda que rodeaba la escuela, quedaba un pequeño corredor casi invisible porque las plantas crecidas del jardín no dejaban ver

este espacio aún ubicándose desde las escaleras del edificio de enfrente. De manera que ese era el lugar donde incluso se podía “parchar”, “fajarse” o “coger” (relaciones sexuales con penetración); o practicar el sexo oral, en algún descanso mientras nadie transitara por los patios, según me explicó un alumno de tercer grado (Ver ilustración 12).

Entrevistadora: ¿Y cuando digamos quieren hace desmadre aquí adentro de la escuela es difícil o no? ¿Se reúnen y luego van a dónde?

Informante (alumno de tercer grado): Dependiendo, no. Porque o sea, bueno allá no se puede, porque la reja está cerrada. Acá, si te llegas a escapar aquí, hay un huequito, ahí te puedes llegar a fajar, a coger.

E: ¡Ah! ¡Mira, pues sí!

I: Y nadie... pues nadie se da cuenta.

E: Entre las horas ¿No? Que está más leve el asunto... (risas)

I: Porque en el receso no importa, por allá, por acá....

E: ¡Claro!, así de rapidito, sencillo. Y ni quien se dé cuenta... Si yo he visto que los prefectos así como que andan en otra onda...

I: Algunos (E_ExV1SexenEsc260809).

En el primer piso del edificio de la Dirección subiendo por las escaleras se ubica la sala de cómputo donde se utilizan como apoyo a las asignaturas, aproximadamente unas 20 computadoras. Enseguida están los salones de los tres grupos de tercer grado.

Los dos últimos edificios, albergaban los talleres de electrónica y electricidad, en el edificio contiguo estaba el taller de taquimecanografía cuya asistencia era casi exclusiva para chicas, pero con frecuencia recibía a alguno que otro varón que prefiriera escoger este taller, y a varios más que se escapaban de sus clases y venían en busca de cortejar y platicar con las amigas o la novia. En la parte de abajo, adaptada estaba la casa de la conserje y su marido estaba contratado como vigilante de la escuela por las noches.

El patio central de la escuela durante el recreo era en realidad un encierro, pues al inicio del corredor donde se permitía el acceso de los grupos de primero se apostaban las dos rejas que mencioné arriba, vigiladas por algún profesor comisionado. Dos comisionados más podían ubicarse en los otros accesos al pie de las escaleras de los edificios donde bajaban los segundos y los terceros grados, respectivamente. Junto a estos profesores asignados también permanecían atentos y en vigilancia los cuatro prefectos. Y por último, desde la caseta de vigilancia de la portería de la escuela estaban además, por lo menos tres de los asistentes administrativos que realizaban las labores de intendencia y algunas veces junto con ellos dos policías del programa “escuela segura”.

Se vigilaban todos los accesos que circundaban el patio escolar. La finalidad era que las y los jóvenes estuvieran concentrados y observables para evitar robos o accidentes y travesuras. Así, con libertad restringida, el alumnado podía jugar durante el recreo bajo estricta vigilancia. No obstante esta intención, reitero que toda esta organización disciplinaria instrumentada por los adultos era inútil, pues el estudiantado, según pude observar tenían la capacidad de mantener lenguajes y canales de comunicación que los adultos no alcanzábamos a captar. Cuando hablaba con algún informante durante el recreo, mientras yo medianamente atendía sus respuestas, el chico o la chica en cuestión se ocupaban de establecer contacto visual y mantener comunicación verbal, con lenguaje mímico o gestual en múltiples canales y niveles, el primero con los compañeros o compañeras que estuvieran a su lado, otro nivel conmigo que estaba frente a mi informante o a un lado, un tercer nivel con aquellos jóvenes conocidos que les hicieran señas o gritaran al otro extremo del patio. Además se daban tiempo para observar y no descuidar las acciones de los demás alumnos que estuvieran en el patio ya fuera corriendo a lo largo de éste, si metieron el gol los que ganaron la cancha, si golpeó el balón a alguien para soltar la carcajada y la burla, si se calló algún compañero o le hizo tal o cual cosa alguno a otro. Mientras mi informante comentaba conmigo compartía el almuerzo con uno o dos de sus acompañantes. En algunos casos se sentaban al filo del edificio para charlar y acabar su lunch. Otros, por lo general las alumnas, preferían deambular en parejas o tríos por todo el patio agarrados del brazo, observando cuidadosamente a los adultos apostados para su vigilancia. La mayoría de las veces pude captar quizá un tercio de la comunicación que me brindaban los jóvenes pues no tenía capacidad para entender al cien por ciento sus lenguajes, ni ellos me brindaban el histórico y antecedentes de todas sus interacciones entre pares o incluso manejaban una especie de caló juvenil del que no entendía todos sus vocablos. De esta forma, pude enterarme medianamente de peleas programadas, de problemas académicos y personales de mis jóvenes informantes, y pude contactar a las dos mujeres migrantes mazahuas de quienes abordé sus historia de vida en el capítulo anterior.

Durante los recesos cortos y el largo del recreo, los profesores se turnaban la comisión de vigilar los espacios del patio y sobre todo con especial atención en los baños que era el lugar donde los adultos suponían que los y las jóvenes podían

realizar todo tipo de actividades al amparo del bullicio y distracción de los adultos.⁸⁸ De alguna manera el baño es el bastión de resistencia de las y los jóvenes escolares ante la vigilancia de la institución escolar. Fue ahí mismo, donde algunos alumnos se las ingeniaron para destruir los baños del último edificio, el de los primeros grados. De lo cual la profesora del laboratorio de biología culpaba erróneamente a “los padres de familia”, sin saber que para los alumnos su travesura fue:

Na' más, por joder y echar desmadre. Ese chavo fue genial, a mí me contaron después el rollo. Se cooperaron todos para una megamecha. Pero una megamecha que cubriera todo el baño. Entonces ya habían planeado todo... de dibujar en un cuaderno y con la regla sacar el centro exacto... para que explotara todo el baño. Entonces agarraron la paloma, la atoraron así, la metieron en una taza. O sea la paloma no tocó nada del agua. Iba tardar un minuto en explotar. Prendieron la mecha desde fuera del baño y todos se subieron como si nada. La mecha iba a tardar en apagarse en un minuto y todos ya arriba,... ¡Pum!!!

E: ¿Pero entonces por qué lo hicieron?

I: ¡Por diversión! Cuando me enteré que les digo: ¡Hay, si a mí se me hubiera ocurrido, yo lo habría hecho en el coche del profe de música! (Varón de tercer grado durante el ciclo 2008-2009 E3_ExV316042010)

5.3. Sistemas de prestigio juveniles y códigos de género en el régimen escolar.

En el sistema de prestigio juvenil de esta escuela las mujeres estudiantes se encuentran subordinadas a sus compañeros varones, son objeto de violencia y se les ve como objeto de intercambio, dentro de su grupo escolar o a la escuela. Cuya posesión o dominio en mayor cantidad otorga un signo que da prestigio a los varones en lo individual o bien como colectivo. Así, las chicas son consideradas como atributos o trofeos a conquistar dentro del territorio escolar juvenil masculino. Donde el cuerpo femenino se cosifica y puede circularse como parte de circuitos de alianza y dominación entre varones. (Rubin; 1986; 1975 e.o.). Por ejemplo, las chicas del salón

⁸⁸ Recuerdo una vez que hubo un altercado entre dos hombres y una chica que estaban jaloneándose a la entrada del baño de hombres. Los muchachos le habían arrebatado su sweater para llamar su atención y corrieron a refugiarse al baño para que ésta no pudiera pasar a quitárselos. Pero en su carrera la joven alcanzó a agarrar parte de la prenda y en el jaloneo la alcanzaron a meter al baño de los hombres justo en el momento en que la profesora de Educación Cívica de segundo grado iba pasando y entonces, llamó a la joven la detuvo, la llevó a la dirección y acabaron llamando a sus padres para darles la queja de que la alumna había entrado al baño de los hombres, sin profundizar más allá en las causas o el motivo. Este castigo causó indignación entre los estudiantes, ya que por la consigna de no “rajar” o no ser “borrega” la chica no denunció a los jóvenes que le habían arrebatado el sweater. Yo me enteré del evento tanto por las versiones que dieran los adultos como por la versión totalmente diferente que las chicas de segundo grado discutían acaloradamente después de lo ocurrido, quejándose de la intervención de la profesora, diciendo que: “Ni siquiera sabía de qué se había tratado la cosa, es una metiche”.(ODC14052010).

encuentran mayor dificultad para vincularse con los jóvenes de otros grupos, pues los varones de su propio grupo escolar las vigilan, las critican y agreden a los varones que vienen a buscarlas. Muchas de las peleas escolares que se suscitaban durante todo el año, pero sobre todo al finalizar el ciclo escolar, eran muestra de las implicaciones que tenía el valor demostrado por los hombres para defender, a manera de territorio, la posesión del espacio escolar ante los otros jóvenes. Ya fueran del propio grupo u otro ajeno; de los de otros grados o bien de otras escuelas. Quienes acudían regularmente a buscarles pleito o con pretensiones de cortejo hacia sus compañeras para establecer desafíos que denotaban marcas de masculinidad ante los otros, como modos de enfrentamiento para medirse entre hombres.

I: O sea que aquí los que son más chingones son los que tienen a su banda o sus guardias aquí adentro.... La primera pelea si puede ser de uno a uno, pero.... es que cuando van perdiendo sus amigos, o luego se mete uno y entonces ya se meten los otros....De nuestro salón nada más hay uno que se ha peleado con otra escuela. Por decir, si le caes mal a uno de otra escuela, llevas a tu banda a la otra escuela y les cantas el tiro.....Aquí en la esquina, dos calles más para acá, donde el parquecito, se juntaban los de la 41, la 116 y la 112. La 41 y la 116 eran contra ésta y todos estos se iban a pelear para allá.... Se pelean a puño, porque el que usa navaja, ese es gay..... Lo que no se vale es delatar, no se vale rajar. Si a mí me regañan pues aguanto, pero no voy a delatar a nadie. ¡Porque eso si no se perdona...!.(Varón estudiante de primer grado. ODC02122009)

Yo era de la 116, luego les veníamos a buscar el pleito ¡Y a bajarles las viejas a los de aquí! Por eso cuando llegué aquí, los compañeros del grupo no me querían y me les tuve que imponer, por eso me les ponía al tiro a cada rato. Aquí no puedes dejarte o te agarran de bajada. (Estudiante de segundo grado, apodado por su grupo como "El nazi". ODC13122009).

E: ¿Pero entonces usted había violado los códigos de meterse con sus amigas y sus novias en la escuela?

I: ¡Pues sí! ¡Se las bajé todas de todos modos! Cuando entré aquí a los tres días me cantaron un tiro. ¡Que porque ellos eran los que movían la escuela y que yo no les iba a llegar aquí a quitarles las viejas! Les digo: "¡Ah sí, está bien güey! Pero ahorita no, ahorita voy entrando. ¡Déjame en paz! Y se enojaron luego, luego, de que les di el avión. Al martes siguiente me siguieron al metro y dije chale: "¡Apenas llevo una semana y ya están de pinches castrosos! Y a los tres meses me correataron. Yo salí de aquí y me quedé platicando con otra amiga que estaba en la escolta.

Yo me hice violento en la secundaria,....Yo me juntaba siempre con los de tercero nunca me he juntado con gente de mi edad....Lo he notado en mis tres años de secundaria, a los hombres siempre ¡les caigo super mal! A los de mi edad...Antes de "ser culero" era callado y era estudioso....Les bajé a todas las chavas de todos modos, y luego cuando vieron mi listesita y psssl. (Estudiante de tercer grado del ciclo 2008-2009, reconocido como darketo ante la comunidad escolar. E3_ExV216042010)

E: ¿Los hombres por qué se pelean?

I: Na'más porqué te caen mal, así bueno, ves que está un güey y si te cae mal le cantas el tiro y ya.

E: ¿Pero porqué, porque le hizo algo?

I: Na'más, pa' sentir que son "la pura maldad" y están bien idiotas. Nada más para sentir que son bien malos...

E: ¿Por qué destaca usted entre todos sus compas, por qué es líder para ellos?

I: Porque cuando entré a la escuela me quisieron agarrar de joto, pero nunca me abrí, me querían dar en la madre todos, pero con todos me di. Si te das un tiro aunque pierdas, te ganas el respeto, Yo sé quien me gana, te das cuenta como son y dices: Ah ese güey si me va a ganar o no a ese si le doy yo.... A mí no me late traer a la banda o a alguien más, son bien putitos, piensan que no tienen con qué los demás.... (Varón líder de tercer grado EVluder24042010)

En este tenor, la comunidad estudiantil masculina establecía limitaciones para acceder a las mujeres de la escuela o del salón, sobre todo a los varones extraños a su grupo y nivel escolar, o incluso extraños a su escuela en general; es decir, a quienes llegaron expulsados o eran repetidores de otra escuela y fueron inscritos una vez iniciado el ciclo escolar. Estos jóvenes por lo general no eran aceptados y tenían que superar a manera de prueba los ritos que les imponía el colectivo juvenil para medir su valía y aceptación. Como ellos dicen: "se la tienen que rifar". Por lo general estos jóvenes ajenos al plantel no eran aceptados y si egresaban se quejan de haber sido objeto de persecuciones y peleas. Otros preferían irse o eran expulsados a causa de la violencia escolar que les imponía afrontar una serie de retos. Primero de uno a uno cuando "les cantan un tiro", como decían los estudiantes; o bien de uno contra tres a lo que en el lenguaje juvenil referían como "pasarle por tres", o incluso en caso de mayor rechazo, de uno contra todo un grupo escolar como muestra el testimonio de un joven que se autodenominaba como "darketo" y así lo reconocía también la comunidad escolar:

Un día me iba a pelear aquí con un güey que se llama Kevin, me dijo: "Vamos a ponernos los guantes". Le digo: "Qué guantes ni que nada, a mi nada más déjame ponerme mis polainas en los pies y una protección y ya". Y le hace: "¡Qué, no vas a meter las manos!". Le digo: "Para qué con la pierna izquierda me basta y me sobra!...Y me dice que: "¿A poco eres muy chingón?" Y que se encabrona el güey, y le digo bueno ya estuvo.... Y me dijo: "Vas a ver con todo el salón"....Le digo: ¡Ah sí güey, con todo el salón, todo puto, mejor dime que con toda la escuela y ya!" ... Era novio de una chava de la escolta que también andaba conmigo. Y ella me dijo que me iban a agarrar y yo bien lucido que le digo: "Déjalo, nomás le voy a dar sus clases". Y en eso me pongo así y ya nada más estire la rodilla ya le iba a pegar y entonces vino mi amigo Alfredo y me dijo: ¡No cálmate, ya su vieja lo está calmando! Y le digo: No cálmate "la verga", pinche chamaco verguero". Y luego al otro día, en el salón todo el salón estaba prendido desde que llegué. Él ya había llegado temprano y les calentó la cabeza a todos. ¡Y noo, ya me estaban esperando todos los terceros! Yo nomás subí y pasé por el tercero "A" y los dos a los que les caía mal, cuando paso que me ponen un golpe aquí en el estómago. Pero lo puse duro porque me anticipé. Y cuando voy pasando los veo, me volteo y les digo: "Mi

hermana que tiene tres años tiene más fuerza y pega más duro que tú culero"... Y entré a mi salón y me estaba esperando en la puerta el hijo del contralor, el novio de la chava y otro más....Y yo siempre acostumbro caminar muy derecho para no encorvarme y me dicen: "¡Qué...pasas muy chingón! Y uno me pone otro golpe aquí, otro me acomodó uno aquí y el otro me puso otro en el estómago.... Y me dicen: "¡Ah, que te pones duro"....Ese día fue nada más en el salón y me dijeron: no pues pásale por tres. (Estudiante de tercer grado del ciclo 2008-2009, reconocido como darketo ante la comunidad escolar. E3_ExV216042010)

Los testimonios de este joven muestran cómo en el lenguaje juvenil el miembro masculino era sinónimo de distintas cosas según el tono y el lugar en el que se le nombraran en el discurso. Los otros jóvenes podían ser "bien vergas" porque expresaban mucho valor, o podían ser unos "vergueros" cuando hacían uso de otros varones para imponerse ante el informante o también ser descalificados cuando perdían y les decían: "valió verga". Otras veces aludiendo a escenas para denigrar a alguien o burlarse de él como me refirió un alumno en relación al subdirector:

I: Luego en el salón, decían que "el pasita" –refiriéndose al Director- cuando regañaba a los chicos...Porque él siempre estaba encerrado en la dirección porque estaba viendo las porno y se hacía sus chaquetas. Y yo nomás me cagaba de la risa, ¡Qué onda con él, qué onda con sus vidas? (Alumno de segundo grado, ODC14042010).

A mi llegada a la escuela el joven apodado como "el darketo" estaba cursando el tercer grado y fue objeto de múltiples peleas y persecuciones de sus compañeros, debido a lo cual su madre tuvo que intervenir en una ocasión para que las autoridades escolares controlaran a sus agresores. Ese hecho enfureció más a los hombres de su grupo escolar y de otros grupos, que se sentían afectados por su presencia y que le referían como: "culero y fanfarrón". Porque decían, le gustaba: "dárselas de ser muy verga, pero nada más es echador". Al parecer tenía bastante aceptación entre los estudiantes de los distintos grados. Pero además ante los reclamos que le hacían los otros varones de no meterse con sus amigas o con su novia, él los retaba y seguía adelante con sus coqueteos. Ya para terminar el ciclo escolar 2008-2009, se suscitó una persecución contra él por parte de sus compañeros quienes lo correataron desde la escuela hasta un gimnasio que está ubicado en la Colonia Morelos, donde acostumbraba hacer ejercicio y ahí según la narración del propio darketo, de "uno a uno se fueron rifando" con él:

Y como los mandé mucho a volar, pues a la salida. Bueno yo salí y ella estaba platicando con su novio yme dice. Yo no quiero que te pase nada porque te estimo. Y en eso pues le digo, bueno ya me voy, ¿cuántos vienen? Y me dice para

tu mala suerte ahora si vinieron todos. Vienen todos los de tu salón, todos los del mío y unos más del tercero "C". Y que le digo: "No te preocupes, están tiernos para mí"..... Sí me iban a agarrar entre todos, no me iban a matar pero si me iban a dejar ahí tirado con mis patadotas... Y ya me fui a la esquina. Y como mi mamá quiso demandar y todo, me dijo el otro: "Fuiste de pinche marica". Y le digo: ¡No fue por gusto, fue porque yo tengo miedo de lastimarte! Y yo burlándome.... Me empujaba y le digo: "vuélveme a tocar y les voy a romper su pinche madre a todos". Y otra vez que me empuja y digo: "Van dos". Entonces que les doy la espalda. Pero yo ya la había puesto dura para esperar el trancazo y le hago: "¡Te dije güey!...". Y en eso va corriendo mi novia y dice: "No, que no te pelees" y le dice uno bien altote. Tú cállate. Y le digo: "A ella no la calles verguero no porque estés alto y mamado pienses que la vas a callar". Y entonces yo agarré y les dije: los que se quieran rifar un tiro conmigo los espero allá en el Deportivo de Candelaria y además todos son putos". Y con eso los prendí y que me echo a correr. Al correr se fueron quedando unos que no quisieron ir hasta allá. Al final llegaron doce, y les dije: "De uno en uno, el que me traiga más ganas,... Bueno, el más puto, o no, no se puede. Porque todos son putos, porque tienen que venir en bola. ¡Si no, no pueden conmigo! ¿Verdad?". Y así de uno por uno nos la fuimos rifando. Ya cuando les había dado a once cabrones, ya me había cansado y entonces para el doce ya estaba cansado. Y que se me va y que le pego con el pie a la macetera que estaba al lado. Por eso me lastimé. ¡Yo solo me lastimé! Luego cuando regresé a la escuela se burlaban de mí: "Bien chingón, nos diste a todos y te pagaron por darte tu solo".

E: ¿O sea que es difícil ser hombre?

I: "¡No, no mucho! ¡Si sabes pelear no mucho!". (Estudiante de tercer grado del ciclo 2008-2009, reconocido como darketo ante la comunidad escolar. E3_ExV216042010).

Después de esta pelea fui testigo de su regreso con muletas una vez concluido el ciclo escolar para presentar extraordinarios. Era la primera vez que lo veía y cuando me acerqué a preguntarle cómo se había lastimado, me dijo con expresión de satisfacción: "¿Quiere ver cómo quedaron los otros? Tengo grabada la pelea en mi celular, me la grabaron mis cuates. ¿Quiere verla?". Lo anterior muestra el prestigio y estatus que los jóvenes podían adquirir o perder en cada enfrentamiento.

Por otra parte, también entre los varones se atacaba y descalificaba a aquellos que no expresaban su adhesión a marcas de identificación con la masculinidad hegemónica⁸⁹ del grupo escolar, ya porque se ven como varones más débiles a quienes los estudiantes descalifican llamándolos "putos", "porque "se les abre"⁹⁰ o no

⁸⁹ Al respecto, Daniel Hernández Rosete (2008b) nos aporta los significados que otorgan a la masculinidad hegemónica diversos y reconocidos autores: "La masculinidad hegemónica es un modelo cultural que es referido como la única forma de ser hombre verdadero (Gutmann, 2000) Como tipo ideal supone que los varones han de ser siempre proveedores económicos, heterosexuales, homofóbicos y que han de estar alejados de todo indicio femenino (Badinter,1993) como el llanto, la expresión afectiva y de emociones atribuidas a la feminidad, por ejemplo, el miedo se trata de una construcción social, es decir, implica un orden de género e identidad que supone mandatos (Seidler, 2000) que operan en la subjetividad de los varones que creen en ella, por eso tienden a propiciar riesgos para su salud mental y física (De Keijzer, 2001).".

⁹⁰ Al respecto sigue siendo actual lo que escribió Octavio Paz (1950 e. o.) refiriéndose al machismo mexicano en su clásico libro *El laberinto de la soledad*, "La idea de romper y de abrir reaparece en casi todas las expresiones. La voz está teñida de sexualidad, pero no es sinónima del acto sexual [...] Lo chingado es lo pasivo, lo inerte, lo abierto, por oposición a lo que chinga, que es activo, agresivo y cerrado. El chingón es el macho, el que abre. La chingada, la hembra, la pasiva, inerme ante el exterior. La relación

se atreven a hacer cosas” o como “gay”, “porque son como las mujeres”, es decir inferiorizados por el colectivo juvenil masculino. (ODC16042010).

E: ¿Tú como joven, que formas de violencia percibes en la escuela o te afectaron a ti o a otros compañeros?

I: Pues realmente a mí, aquí en la escuela, me discriminaron mucho.

E: ¿Por qué?

I: Este yo fui... Bueno me ofendían mucho decían que era gay, que “quien sabe qué”. Yo nunca le di importancia a eso. Me decían: “No, qué... es que eres maricón, por qué te juntas con pura mujer. Yo les contestaba: “¿Sí? ¿Soy maricón, por qué? ¿Nada más porque no me quiero juntar con ustedes? Y me empezaban a ofender. (Alumno de tercer grado del ciclo 2009-2010.ODC16042010).

E: ¿Qué entienden ustedes aquí por puto cuando alguien insulta a otro compañero?

I: Puto es "que me gustan los hombres o que no hago cosas" (Estudiante de segundo grado, ODC16042010)

I: ¡Los que son putos o los que son “borregas” no entran en nuestra banda!

E: ¿Qué son los borregas?

I: Los que son chismosos o que “se les abra” hacer algo. Yo “los hice de huevos” a estos “güeyes” cuando llegué. Eran “re putos” y todos les pegaban y les dije a los de mi salón, no se dejen o les voy a dar yo. Y ya solitos se fueron aferrando. Y ya después, ahora sí “los mandan a la verga”...Yo sí “les doy en su pinche madre”, a cualquiera de aquí de la escuela (varón líder de tercer grado ODC20042010).

En mis primeras observaciones durante el recreo en el patio central, me llamó la atención ver a un joven de tercero rodeado de chicas de su grupo, y curiosamente mientras yo los observaba, una de ellas se impulsó en un brinco frente a él rodeándole por el cuello para caer en sus brazos. A lo cual él respondió sosteniéndola con firmeza y sin tambalear, siguió caminando así para dirigirse a su aula por el toque de la chicharra. Ante esto, la profesora del laboratorio de Biología que platicaba conmigo, se escandalizó del hecho, fue hacia ellos y les llamó la atención. El joven la bajó para seguir con paso tranquilo hacia su salón. Posteriormente aproveché para preguntarle al respecto:

E: Tienes muchas novias o amigas en la escuela ¿Has recibido agresiones de otros jóvenes por eso?

I: Mi amigo si es bien mujeriego, por eso siempre lo querían golpear (risas). Yo no, pero igual me agredían. Me decían que soy gay porque siempre ando con mujeres. Pero son mis amigas.

entre ambos es violenta, determinada por el poder cínico del primero y la impotencia de la otra. La idea de violación rige oscuramente todos los significados. La dialéctica de “lo cerrado” y “lo abierto” se cumple así con precisión casi feroz”. (Paz, 1977:70)

E: ¿Sí? ¿Aquí dentro de la escuela, por qué pueden ser las peleas, también por las mujeres?

I. Por las mujeres o porque no les caes bien a alguien, luego te dicen “Te canto el tiro”. A mí me cantaban mucho el tiro y yo nunca quise responderles y entonces se enojaban más y me empezaban a hacer burla, siempre decían que era gay. (Testimonio de un alumno de tercer grado durante el ciclo: 2008-2009) (E_ExV1SexenEsc260809).

5.4 Jóvenes, identidades sexuales diversas y masculinidades.

Ahora bien, el modelo de masculinidad hegemónica en que se socializaba al colectivo juvenil de esta escuela secundaria supone la universalización de la heterosexualidad y de varones mestizos, valientes, osados, desafiantes de la autoridad, dejando fuera los matices que las distintas masculinidades heterosexuales pueden poseer e incluso la existencia entre el colectivo juvenil de posicionamientos y preferencias sexuales diversas. Así, encontré en un grupo de primer grado a dos alumnos que expresaban comportamientos afeminados, ya por su modo de hablar, pararse o perseguirse dentro de su salón. Se daban nalgadas y se hacían travesuras como rayarse el cuaderno para luego desquitarse uno del otro. Sentados en bancas contiguas entre sí, pero aisladas o arrinconadas en un extremo por los demás del salón, estos dos chicos eran estigmatizados por los demás compañeros por ser “maricas”. Se les veía por unos con rechazo y otros con cierto temor. Como si pudieran verse contagiados o manchados por algo a su alrededor. Temor que también sentían muchos varones del colectivo juvenil escolar respecto de otro joven de tercer grado, del que hablaré más adelante, quien se reconocía abiertamente como gay salido del closet una vez negociada y apropiada para sí su identidad homosexual. De este último joven, el líder de tercero que perseguía a las muchachas para conseguir novio a sus amigos me expresó en entrevista: “¡Ah, a ese güey, yo le tenía miedo. Pinche maricón, yo nunca me junté con él, mejor lo pateo...”. Este comentario incluso es muestra de la violencia homofóbica a la que tienen que sujetarse las personas con identidades diversas durante su formación en las aulas de los diferentes niveles escolares. No obstante el expreso rechazo a la identidad homosexual, contradictoriamente era frecuente observar entre los varones de esta escuela, juegos pesados que bien podrían sugerir algún tipo de manoseo o juego erótico entre varones como podría ser el darse de nalgadas, picarse

con el dedo en medio de las nalgas, traerse abrazados por el cuello aparentando pelea o discusión pero hablándose de frente muy, muy cerca ambas bocas; o durante los partidos, el típico abrazo y cargada. También la “bolita” tradicional que consiste en amontonarse y tirarse unos sobre otros o sobre un miembro en específico. Expresiones todas estas cargadas de erotismo entre varones el cual en palabras de Núñez Noriega (2001)⁹¹ no debe verse ligado exclusivamente a la penetración. Y es que al decir de Giuseppe Campuzano, con motivo de su montaje del Museo Travesti en el Perú (2008), en el ocultamiento que se hace de las preferencias sexuales a manera de doble moral: “Toda nuestra cultura es travesti...” (Campuzano, 2008). Ante la violencia implícita las relaciones entre varones, considero que la constante duda ante la afirmación de su virilidad promueve el insulto entre ellos; designan como “puto” al otro, para descalificarlo. Esto a la vez es el desafío para demostrar su virilidad ante el grupo. De no permitir que duden de su masculinidad, que no le digan “puto”. Porque es la peor ofensa y una forma de “no ser... hombre”.

Ahora bien, respecto del joven de tercer grado mencionado arriba, que asumía su identidad homosexual y se presentaba ante la comunidad escolar sin rasgo aparente de pena o vergüenza por ser gay. Este joven se expresaba en sus conversaciones como muy inteligente y maduro para su edad. Interactuaba sin inhibición ante adultos y jóvenes de la comunidad. Según su profesora de taller, le describió como: “buen comerciante y corrupto, le interesa mucho el dinero y todo lo intenta negociar. Además trata de aparentar mayores posibilidades económicas de las que tiene su familia”. A lo cual recuerdo haberlo visto una vez durante todo el recreo sentado y luego caminar por todo el patio con una bolsa del “Palacio de Hierro”, tan solo para lucirla ante los demás. Destacaba por liderar a su grupo, pues tenía consenso porque les obsequiaba cuando podía con fiestas en los descansos. Con su gran capacidad de convencimiento y contactos, lograba desde la autorización del prefecto hasta proveerles de refrescos, papas y otras viandas en las que incluso alguna vez me convenció de darles financiamiento y cooperar de manera encubierta para introducir las. Era un comerciante consumado ya que llevaba para venderles pan y atole sin que fuera notorio, logrando hacer su venta. Al salir de la escuela diariamente iba a vigilar los tres puestos que su madre posee en el Mercado de Sonora, él me dijo

⁹¹ Núñez Noriega (2001) crítica: "...Al "sistema sexual tradicional" del modelo dominante de comprensión del homoerotismo a partir de dos ejes: 1) el fracaso para entender áreas de la vivencia homoerótica no comprendidas por sus supuestos dicotómicos; y 2) la manera en que se vuelve cómplice de las ideologías sexuales y de género que estructuran el sistema patriarcal, negando la existencia de otros homoerotismos".

que prefería vigilar a los empleados “para que no se claven el dinero”, y que en todo caso era mejor si él se lo quedaba. Por lo regular al hablar con él, su mirada y concentración estaba en ver qué pasa con los chavos a su alrededor, y en estar acosándolos con algunos comentarios cuando pasaban corriendo o caminando junto a nosotros. Algunas palabras eran para molestarlos y atraparlos con coqueteo en su conversación. En este sentido se puede decir que era exitoso porque la comunidad lo aceptaba en general con su forma amanerada de caminar y hablar. Siempre caminaba pausado y muy derecho para hacer lucir su porte alto y distinguido; lucía moreno oscuro, siempre guapo, bien peinado y con unos lentes blancos a la moda que resaltan con su tez oscura. Al caminar por el patio durante los recreos u horas libres, la mayoría de sus compañeros varones se cohibían ante él. La mayoría no lo rechazaba, por lo general lo vacilaban confianzuda y amigablemente, algunos incluso buscaban de buen modo su diálogo. Otros le temían y otros más lo rechazaban con violencia homofóbica como el joven “darqueto” que se refería de él con desprecio nombrándolo como... “¡Ese maricón...! -Mostrando ademanes de poder golpearlo-. Un ejemplo más de rechazo en el patio escolar, fue cuando un chiquillo de primer año le gritó: “¡Estás bien feo!...” – a lo cual él le contestó con coraje y firmeza, abandonando los buenos modales que siempre cuidaba para gritar: “¡Chinga tu madre, pendejo!...”. Y seguimos caminando sin más. (ODC210410)

Cuando recabé los relatos autobiográficos de este joven, me comentó que acababa de tener un problema con la profesora de Mecnografía con quien se llevaba muy bien, excelente al decir de él, pero al hacerle la confidencia de que estuvo besándose con un chavo de la escuela y ser ella la única en conocer el hecho, los demás chavos se enteraron. El chico al que besó tiene novia y éste le reclamó porque habían difundido el chisme entre “la banda”, refiriéndose a su grupo escolar. A su vez, mi informante le reclamó a la profesora porque había esparcido sus confidencias, pero ella lo negó rotundamente y le dijo que sólo la difamaban a ella como chismosa cuando no había dicho nada y sólo la metían en problemas. No obstante su versión, la profesora perdió toda credibilidad ante él, al tiempo que él iba perdiendo la posibilidad de ser evaluado con objetividad en su materia.

Y es que el problema, como señala Núñez Noriega (2001) en su crítica al “sistema sexual tradicional” del modelo dominante que interpreta al homoerotismo, es que:

Se conceptualiza las relaciones homoeróticas como relaciones exclusivas de penetración anal, algo totalmente falso, puesto que abundan relaciones homoeróticas sin penetración como enumera: besos, caricias en diferentes zonas de la epidermis, los actos de ternura, de la masa muscular, de los roces, de las miradas, de las estimulaciones genitales, de los juegos fetichistas, etcétera. Esto es, de otras interacciones corporales; sobre todo de las interacciones emocionales e intelectuales que son sumamente significativas en la organización del deseo y en la sensación de satisfacción y placer en los sujetos con o sin penetración. El no concebir toda esta posibilidad de otros homoerotismos y pensar a las relaciones homoeróticas a partir de los papeles "penetrador-receptor" no dice el autor: invisibiliza el hecho de que en relaciones homoeróticas donde existe penetración, ésta no suele estar restringida a uno de los actores necesariamente (y no estamos hablando aquí de sujetos identificados como "gays"). Nuñez Noriega (2001: 21)⁹²

Como señala al final del párrafo el autor, la comunidad estudiantil al conocer de la interacción que tuvo el joven gay con su compañero sometió a duda la virilidad de éste último, quien a su vez reclamó la seducción de que fue objeto por su compañero, negando su propia responsabilidad y capacidad de decisión en el evento.

Respecto del inicio sexual y el reconocimiento de su identidad sexual como gay, mi joven informante refirió que empezó a darse cuenta de que le gustaban los hombres cuando entró a la secundaria. Nunca quiso contarme nada de su historia previa, ni profundizar en datos de su familia. Por el contrario, centró siempre los temas de conversación a partir de su inicio en el nivel de secundaria y las relaciones de pareja que a partir de entonces había mantenido. Inició diciéndome que:

¡Fue bien padre!, Primero no lo quería reconocer, pero ya me gustó... ¡Fue bien padre!.... Cuando fui a un bar gay con unas amigas y ahí me buscó y me pidió mi teléfono uno de los stripper que salió en el espectáculo. Yo se lo di y él me buscó, poco después empezamos a salir.....él fue mi primera relación y duramos dos años. (ODC091209)

⁹² Nuñez Noriega (2001: 28) señala además que: "La resignificación del concepto "hombre" puede ser de tal manera que explotándose sus ambigüedades intrínsecas y contradicciones, puedan incluirse las prácticas homoeróticas, incluso como prácticas "muy masculinas". "Para explicar lo anterior el autor aporta un ejemplo con base en la narración del caso de un varón habitante de una comunidad serrana de Sonora, casado y con hijos, de 45 años, con una trayectoria laboral que incluye la vaquería, la minería, y la construcción. Quien le dijo en entrevista: "Sabes, una vez un bato y yo estábamos dando la vuelta pistando cerca del río y empezamos a hablar de muchas cosas, acerca de ser abierto de mente, tener un criterio amplio, sobre el respeto y la lealtad en la amistad y poco a poco nos abrimos y así, hasta que me hizo una sugerencia medio indirecta de tener un cotorreo. Entonces le dije como te dije yo ahorita: Yo soy muy hombre, yo soy muy hombre, y si vamos a hacer algo, no olvides que estoy confiando en ti, todo va a quedar entre nosotros, ¿de acuerdo? Pero si hablas te mato y yo repetí varias veces: "yo soy muy hombre", y el bato, que ya para entonces era mi camarada me dijo: "Órale...., yo también soy muy hombre, compa (compadre) y me gusta tener camaradas como tú." Después de eso hicimos lo que teníamos que hacer (dice sonriendo, indicando que tuvieron una relación sexual). (Nuñez Noriega, 2001: 28).

El hombre al que se refiere en su relación era de treinta y seis años, bisexual, tenía hijos y una mujer. A mi informante gay no le importaba, no obstante, terminaron porque tenían muchos problemas por celos. Este hombre, decía, era muy violento y lo celaba mucho hasta que acabaron su relación y eso ocurrió un poco antes de que yo entrevistara al chico. De hecho en alguna ocasión al encontrármelo durante el recreo y platicar, lucía muy mal, contrastantemente con su apariencia de líder exitoso. Ese día me dijo que estaba pensando en la muerte, que si yo no había pensado en el suicidio o en la muerte alguna vez. Cuando le pregunté por qué estaba pensando en eso, sólo guardó silencio y en breve se marchó.

Profundizando en los datos que me brindó sobre sus prácticas y comportamientos sexuales, me dijo que aparte de esta relación había tenido otras cinco. Cuatro de ellas con hombres mayores que él y una con uno de sus compañeros en la escuela, por quien tuvo el problema con la profesora y su grupo.

En su relación actual estaba saliendo por segunda vez con un stripper, que era bisexual y mayor que él. Muy guapo y que le gustaba mucho. Respecto a la protección en sus relaciones me dijo que a veces usaban condón, pero otras no porque se les olvidaba o porque les gustaba hacerlo así. Que él sabía que era bueno utilizarlo e iba a procurar, pero que en realidad cuando estaban en la acción, luego se les olvidaba y no se protegían.

Respecto de la relación entre hombres jóvenes y maduros, Mauricio List (2010) apunta que es importante valorar cada situación conforme al contexto y sujetos que involucra, ya que el poder y la vulnerabilidad son para ambas partes. Si bien el estigma generalizado apunta hacia el hombre mayor como un abusador y pervertidor de menores, List, documenta a través de una serie de historias de varones jóvenes, cómo en muchos casos son éstos los que buscan insistentemente a los mayores, movidos por una idea de obtener su experiencia, mayor conocimiento o madurez y explotando económicamente el valor de su "juventud" como sinónimo de belleza, salud e inocencia.

En el caso de este joven estudiante gay, aunque su familia integrada por su madre, una hermana y hermano mayores que él, reconocían su homosexualidad, no compartía con ellos ningún comentario sobre sus relaciones. Pues sabía que no las aprobaban, aunque le permitían asistir cada viernes a los bares gays. Algunos según describía lujosos y ubicados en avenida Insurgentes.

Su madre y hermano, pues no conocía a su padre, no habían hablado con él sobre su sexualidad. Los saberes que poseía al respecto los obtuvo de pláticas con dos amigas lesbianas y con las parejas sexuales con las que había compartido. El prefecto y uno de sus profesores, decían sobre los alumnos gay que era mejor no meterse en su vida privada arguyendo dos razones: “Ellos ya saben más de lo que la escuela les puede enseñar”. Y que “sus padres se pueden enojar porque mandan a sus hijos a la escuela para que los eduquemos no para que los critiquemos” (ODC121209).

Este joven no terminó el ciclo secundario, dos bimestres antes de concluir su tercer grado, se le “conminó” por parte del prefecto de tercero y del Director para que buscara otra escuela donde inscribirse porque no podría acabar aprobando su año escolar debido a las materias que debía. El chico y su madre accedieron y como ya tenía cumplidos los 16 años, la última noticia que tuve de él fue que se había inscrito en el INEA para terminar mediante exámenes su tercer grado y obtener su certificado de secundaria.

Me parece importante señalar aquí⁹³ la carencia de una educación sexual integral que a pesar de ser un derecho humano y sexual inalienable para la juventud, es un campo aún en construcción. Mientras tanto, como muestra el caso arriba descrito, priva para los jóvenes la vulnerabilidad ante prácticas de alto riesgo para su salud sexual, la negación de su derecho al placer y goce erótico con menoscabo de sus derechos sexuales y reproductivos. De esto se deriva una demanda ética de justicia social y de equidad para todas las personas jóvenes en diversidad.

Volviendo a los valores de la masculinidad hegemónica en que se socializaban estos jóvenes en el régimen escolar y familiar, los muchachos eran más valorados y reconocidos entre sus pares si poseían características como el ser hábiles jugadores de fútbol, aceptaban involucrarse en peleas, eran perseguidos por las chicas y poseían mayor número de novias o amigas como sinónimo de mayor experiencia sexual o por que tuvieran mayor riqueza, fuera ésta producto de su trabajo o incluso apropiada por

⁹³ Para profundizar en el análisis de la vulnerabilidad y fragilidad que acontece en detrimento de los derechos sexuales de los jóvenes como en este y otros casos ubicados en mi investigación de campo, he realizado dos artículos, el primero presentado como ponencia y publicado en las memorias del Segundo Congreso Internacional de Ciencias Sociales en el Sureste Mexicano realizado los días 11,12 y 13 de noviembre de 2010 en la Ciudad de Cancún, Quintana Roo, titulado: “Familias de comerciantes en la ciudad de México y escuela secundaria pública, ante el derecho a una educación sexual integral para el colectivo adolescente”. El segundo artículo de mi elaboración está en proceso de publicación, aceptado el 24 de enero de 2012, por el Comité Editorial de la Revista Austral de Ciencias Sociales editada por la Universidad de Chile, titulado: “Construyendo mi identidad sexual. Significados y experiencias en el inicio sexual de una adolescente, migrante mazahua, estudiante de secundaria en la Ciudad de México”.

el abuso o el hurto. Fueran mestizos o migrantes indígenas, no se les inculcaba ningún apego para realizar labores domésticas o quehacer alguno en sus casas, pues eran obligaciones asignadas a las mujeres.

Así, un joven de tercer grado, hijo de un matrimonio de migrantes chiapanecos, me explicó que siguiendo los consejos de sus padres, él esperaba casarse con una “virgen” y que su rol en su futura casa fuera de proveedor. Mientras que su mujer lo tendría que apoyar con los quehaceres de la casa y no le iba a permitir trabajar. A pesar de expresar su deseo de encontrar a una virgen para casarse me dijo que no tendría inconveniente en tener relaciones sexuales con alguna de sus novias si ella quería y se lo permitía (E AV_Chiapaneco_161009).

Había otro joven de tercer grado, hablante de náhuatl y de español, que estuvo mucho tiempo enojado, según me comentó al entrevistarlo, porque sus padres habían perdonado a su hermana mayor tras un embarazo, recibéndola junto con su nueva pareja en la misma casa. Por lo cual ella ya no iba a lavar su ropa ni hacer los quehaceres de la casa para ayudar a su madre como antes. Sus padres lo habían inmiscuido a él y a su hermano pequeño en los quehaceres domésticos incrementados ante la llegada del bebé. Él se manifestó tan molesto, a causa del apoyo de sus padres hacia su hermana, que bajó sus calificaciones reprobando las materias de español III y Química por más de dos trimestres, dejando en riesgo su certificación y egreso del nivel. A causa de este malestar y porque conocía a un hermano mayor que había sido su alumno generaciones atrás, el profesor de Ciencias II (Física) me lo presentó expresando su preocupación porque el chico subiera su promedio. Pero en realidad normalizó su comportamiento a finales del año escolar, cuando el líder de tercero a quien mencioné arriba junto con otros compañeros lo adoptaron en su grupo, a instancias de la intervención del profesor, para apoyarlo. El problema es que entre los apoyos que recibió noté durante uno de los recesos que el chico empezó “fumar churritos”. El líder de su grupo los proveía porque en su vecindad ubicada en la Colonia Morelos venden todo tipo de droga y está ubicada al lado de un hotel al que acuden las prostitutas con clientes de su vecindario. Este chico incluso una vez me ofreció: “No quiere, son churritos” (ODC08062010). Consistían en pedacitos de estopa enrollados con masking tape que les permitía inhalar la sustancia. Eran pequeños cilindros, empapados de algún tipo de droga puede ser “mota” o solvente al que denominan “activo”. Hacían los pequeños cigarrillos en los baños de la escuela.

Es mota, es más leve que un cigarro ¡Yo no sé porqué no es legal". Cuesta cincuenta "varos" y una bolsita te da como para dos....La mota te pone más loco, el activo te marea nada más, el activo si te da en la madre y todo, a que te mates solito.... Lo más adictivo se supone que es la coca... Yo sé, porque en mi cantón en todas las vecindades venden droga... Nada más subo las escaleras y ya ahí tengo o me voy al hotel que está al lado... en todo. Yo vivo en San Antonio Tomatlán... ¿No conoce mi calle? Es bien conocida mi calle, está por la Morelos. (Varón líder de tercero EVlider24042010).

El líder del grupo de tercero, tenía fama y reconocimiento por su agilidad como jugador de futbol, además por ser guapo y perseguido por las chicas de su grupo y de otros grupos o grados escolares. Cuando le pedí que me permitiera entrevistarlo su primera reacción estando frente a sus compañeros fue alburearme: "Para qué quiere que hablemos.... Me quiere conocer..., señora" (Risas)⁹⁴ (ODC20042010) Aún así, aceptó mi invitación para charlar pues significaba que podía pedir permiso para ausentarse de la clase de Química que no era de su agrado y así me lo expresó. Me permitió conocer entonces el significado que para él tenía el futbol, las chicas y los noviazgos, así como las formas de cortejo e incluso, los motivos por los que dieron de baja a "su brother" como le decía a otro joven que también era reconocido como líder por ser "bien verga grande". Tan bueno para las peleas que a causa de una de ellas fue expulsado al ponerse al tú por tú con el profesor de Química, que fungiendo como su tutor trató de intervenir en algún asunto que le molestó al joven. En fin, el joven líder de tercer grado me dijo entre otras cosas: "Qué quiere saber del futbol, yo sé todo lo que quiera saber". Su padre le enseñó de chiquito y su máximo anhelo era llegar a ser aceptado en las fuerzas básicas del América. Aunque no se había atrevido a ir a solicitar su ingreso a la porra, a la salida de tercero esperaba poder hacerlo como un proyecto futuro de trabajo.

Para estos jóvenes el futbol es un elemento fundacional de sus masculinidades, al que atribuyen incluso mayor valor que a las mujeres, amigas o novias:

⁹⁴ Antes de esta conversación, durante el recreo dos de los jóvenes que acompañaban a este estudiante me fueron a gritar: "Señora, es cierto que usted "le soba la pelona a Gonzalo"...(risas) Por ahí andan diciendo que usted "le soba la pelona a Gonzalo". (ODC20042010) Se referían al prefecto de primero al que también apodaban los niños a su cargo "Capulina". Después de decirme esto, cuando vieron que yo tomé atención y les pregunté de qué se trataba lo que me decían, se fueron corriendo sin aclarar por qué su intención de humillarme y también al prefecto. En otra ocasión, también me sentí agredida por otros jóvenes de tercer grado, cuando al acercarme a platicar con ellos, conocedores de la investigación que realizaba sobre sus comportamientos sexuales me dijeron que si no quería ir con ellos al "Abuelo", que es un antro ubicado en Ciudad Netzahualcoyotl, donde acostumbran ir para "caldearse a unas rucas". Que ahí las rucas como yo podían "caldear". Y además para que yo tuviera "lo que andaba buscando". Posteriormente en la plática me dijeron directamente que si mi marido y yo no estaríamos dispuestos a hacer un trío. A partir de estos comportamientos doy cuenta sobre cómo mi presencia como mujer madura no estaba fuera de los discursos e imaginarios que sobre la sexualidad manejan estos jóvenes y que al sentirse violentados por mis indagaciones en torno a su sexualidad, procuraban resistir y obligarme con estos comentarios a sujetarme en subordinación a ellos en tanto mujer. (ODC26062010)

E: ¿Cómo pasaron el día de la amistad, no hicieron fiesta por el día de los novios?
I: Yo bien porque ganó el América, iba a salir con mi novia pero le dije que no porque quería ver el partido. (Varón estudiante de tercer grado ODC17022010)

E: ¿Por qué le gusta el futbol?
I: Porque es el único que se juega, Cuando era chiquito mi papá me enseñó a jugar y me encantaría jugarlo profesional. Una vez fui a Querétaro a probar y que no me quedo.... ¡No manche! Yo tenía como catorce años y eran ya puros señores. (Varón de tercer grado ODC24042010)

I: Hoy nada más llevo a mi cantón, como. Y me voy para ver al azul. Va a jugar el Cruz Azul contra las Chivas, nada más llevo, como y me lanzo....¡Chale yo le voy al América y voy a ir a ver jugar al Cruz Azul!

E: Digamos que el futbol que lugar tiene en ser hombre?

I: Todo, ahí se desaburre, la calle, cuando estás acá te distraes...

E: Y en cuanto al valor entre ustedes y la competencia, les da algo....?

I: ¡Ah, cómo no! Cuando apuestas... contra el Cruz Azul siempre ganas, cuando apuestas contra otros luego pierdes, puedes perder el pelo, las cejas.... el Cruz Azul es "putito", el "chido" es el América. ...Yo si prefiero al futbol que a cualquier ruca.

E: ¿Será que no se ha enamorado nunca?

I: ¡Cómo no, yo ya me enamoré del América! (Varón estudiante de tercer grado, líder de grupo (EV_líder20042010)

¡Yo me voy a poner un tatuaje, así, toda la espalda, con unas alas
Y acá un corazón con el América! (Varón de tercer grado, ODC24042010)

5.5. Estigma y discriminación en el mundo juvenil escolar.

En dos ocasiones tuve referencia de jóvenes que dentro del salón dieron muestras exhibicionistas vinculadas con sus penes. La primera fue por parte de un joven de primer grado quién estando yo dentro del salón empezó a subir y a bajarse la bragueta con una actitud desafiante o retadora hacia sus compañeros en general e incluso hacia mí cuando se dio cuenta de que le observaba intrigada sin dar muestras ni de asombro o de regañarlo como haría cualquier adulto lo habría hecho. Le pregunté por qué estaba subiéndose y bajándose la bragueta, no me contestó, sólo siguió haciéndolo y deambulaba por todo el salón mientras los demás compañeros sin hacerle caso seguían en juego libre, aunque no dejaban de mostrarse intimidados evadiendo el movimiento que hacía para venirse en su contra. Con la finalidad de reconocer el significado que podría tener este tipo de comportamientos para sus pares le pregunté a

un joven exalumno de la escuela si había visto algún comportamiento así o parecido en sus grupos y qué podría significar. Me dijo que él nunca vio a nadie en concreto masturbarse en el aula o “hacerse la chaqueta” como lo refirió; pero como algo que sí había visto en una de sus aulas, me narró cómo en su salón había un chavo que siempre se estaba agarrando el miembro sin que ello fuera connotado de algún modo por los demás:

Yo tenía un amigo que siempre se la estaba agarrando en el salón, Yo me sentaba atrás de ese “güey” Y siempre traía una mochila que se la ponía entonces arriba entre las piernas. Y un día llega el de matemáticas y que se para y cuando se paró le di un golpe por detrás de la rodilla y que se vence como los muñequitos que se mueven y se sienta. Y me dio un montón de risa... Y todos le dijeron: “¿Qué te pasó Elliot?...Los demás dijeron: “¡Es que el compañero ya lo violó! Ya le dio su picada de burro y lo violó. ¡Y le llegó hasta los brazos!... (E3_ExV316042010)

Hubo otro joven que identifiqué, cuyo caso ilustra cómo la colectividad puede estigmatizar y acosar a un individuo a partir de meros rumores y sobre todo por el trasfondo del conflicto interpersonal y de poder entre estudiantes. Esto ocurrió en un salón de segundo grado con un chico repetidor que venía de otra escuela, al que apodaban sus compañeros de aula como: “el nazi”. Según me narraron sus compañeras de grupo, este joven había llegado con agresividad y queriéndose imponer ante todo su grupo escolar, incluso una de sus compañeras me refirió como un hecho dado que el joven se masturbaba en el salón aunque a mi pregunta concreta respecto de si ella misma lo había visto me respondió que no. La versión se respaldaba en el anonimato: “alguien lo había visto y dio aviso al tutor del grupo”.

Es mi opinión que el grupo actuó con resistencia al agresor y utilizó los ademanes exhibicionistas del joven para denunciarlo ante el profesor tutor y la prefecta. Quienes junto con el grupo iniciaron los rumores de que el chico “apesta a miados”, de que “no se baña”, “se masturba en el salón”. Cuando busqué testigos directos ninguno me refirió haber visto personalmente algún hecho y el propio tutor del grupo dijo haber recibido la versión que el grupo y un supuesto “primo de él” le dieron al respecto. Ante lo cual intervino hablando con todo el grupo para que actuaran con tolerancia y aceptaran al muchacho dada la cantidad de rumores. El supuesto “primo” era en realidad solo un paisano del joven, hijo de un amigo de su padre; es decir que no había tal parentesco. Después me enteré de que el primo y su padre eran más bien amigos del papá del muchacho estigmatizado. No querían al joven y le referían al padre de éste recomendaciones sobre cómo debía corregirlo para controlarlo.

Y es que el muchacho apodado como “el nazi”, cuando lo entrevisté por primera vez durante el mes de diciembre de 2009, en lugar de entrar a sus clases vagabundeaba por todo el patio con su mochila. Me llamó la atención verlo rondando todos los recreos y en los descansos fuera de su salón cargando su mochila pesadísima para todos lados. Buscaba cualquier pretexto para no estar en clase, salirse o que lo sacaran del aula. Este joven iba a cumplir quince años el siguiente enero y por ser repetidor era un poco mayor en promedio que sus compañeros de grado. Hijo de un migrante de algún poblado que le habían referido como “San Felipe”, al parecer cercano al municipio de Zamora, Michoacán, Inició su relato diciéndome:

Los del salón luego son bien manchados, siempre me hacen cosas, por eso no dejo mi mochila. Mi vida es muy, no sé cómo explicarle. Mi papá tiene otro niño con otra pareja y pues no nos trata igual. Haga de cuenta, uno vive en la pobreza, otro vive en la riqueza. ¡Y pues no se vale! Porque se supone que somos sus hijos y debe ser parejo.... A veces hasta me quiero suicidar... Porque no tiene caso que yo viva si él me trata mal.... Mi mamá tiene catorce años que no está conmigo, a mediados de agosto o septiembre me la encontré. Porque yo no la conocía y me saludó. Me dijo mi papá saludala y me la presentó. Yo no sabía quién era. Sentí ganas de llorar y abracé a mi papá, y ya no le dije nada a mi mamá. Mi madre tiene hijos con otra pareja que no son de mi papá...Mi papá me dijo que no vino por buscarme sino para pedirle un favor porque él trabaja en la Delegación y entonces él luego me llevó para que yo la conociera.... No siento nada por mi mamá pero a la vez que quisiera volver a verla, saber algo de ella, también me dio tristeza. Y es que no entiendo cómo puede ser que hayan pasado catorce años y sabiendo dónde trabajaba mi papá y dónde estaba yo, no me había venido a buscar.

Mi papá tuvo una demanda en ciudad Netzahualcoyotl por mí. Porque mi padre llegaba tomado y luego me golpeaba. Estuve un 15 días en el DIF mientras me daban en custodia estuve con mis tíos. Pero luego ya se la dieron a mi papá porque prometió que ya me iba a cuidar y ya no iba a tomar. Pero la verdad es que sigue igual. (E2AV2_13122009) Mis tíos me trataban bien, estaba mucho mejor con ellos. Ya hay una demanda y si el procurador del DIF llega a buscarme a mí, al que meto en problemas es a mi papá. (Varón estudiante de segundo año a quien sus compañeros apodaban “El nazi”. E2AV2_13122009)

Según me relató de lo poco que sabía sobre su origen; su padre le había ocultado todo por años. Sus padres se conocieron en los alrededores de la Merced donde trabajaban cuando recién habían llegado a la ciudad. La madre mayor que el padre tenía un matrimonio previo y al nacer el niño como producto de su infidelidad lo depositó con el amante (el padre de mi informante) y nunca más se volvieron a ver. Según me narró el muchacho desde que él era pequeño su padre acostumbraba alcoholizarse y golpearlo, o dejarlo sin comer. Razón por la cual una de sus hermanas, tía paterna del muchacho que siempre ha vivido cercanamente a su domicilio actual en ciudad Netzahualcoyotl, Estado de México, junto con su esposo y sus tres hijas ya casadas, han procurado ver por el muchacho y cooperar con su educación recibéndolo en su casa cuando sale de

la escuela; brindándole sus tres comidas, juego, diversión y sobre todo cariño que el chico añora y contrasta con el trato indigno que dice recibir de su padre y su madrastra. Quienes refiere, tan sólo le dan de comer una vez al día, le compran más cosas al hijo menor y además, porque el padre sigue tomando y se enoja con él constantemente. Se siente muy triste porque tras su queja por maltrato y abuso ante el DIF y la temporada en que estuvo internado en espera del otorgamiento de su custodia (esto ocurrió cuando él tenía entre 10 y 12 años), a pesar de que él tenía la expectativa de pasar a vivir con sus tíos, el organismo decidió darlo a su padre bajo promesa de mejorar el trato. Ante la falta de cambio en su padre, el joven prefiere nombrar como “verdaderos padres” a su tío y tía. Y es que dice, ésta última le ha dicho con cariño:

 Mi mamá me dice: “Aunque no hayas nacido de mí, yo te quiero como si fueras mi hijo porque me dueles...Y pues hasta la fecha me quiere mucho, me protege mucho”. Ahorita saliendo de la escuela me voy para allá, cuando no vengo a la escuela me quedo en mi casa. (Varón estudiante de segundo año a quien sus compañeros apodaban “El nazi”. E2AV2_13122009)

A cada evocación de estas dos personas de su familia, el chico cambiaba la voz a un tono suave que expresaba emoción, admiración por ellos. Y es que dice que este matrimonio le ha comprado juguetes, le ha enseñado a cantar; lo han grabado en videos y tienen sus fotos desde pequeño. A él le gusta cantar como “Pedrito Fernández”, como Pedro Infante, como Vicente Fernández. Aunque no se reconoce como migrante indígena, en la primera entrevista me dijo que esta tía paterna a la que le dice madre y su abuela paterna, hablan la lengua purépecha. Y como una huella de su etnicidad, me parece importante no obviar el hecho de que para la cultura purépecha la música siempre ha sido un elemento clave tanto en sus Danzas como en la elaboración de instrumentos musicales en maderas finas, como las guitarras de Paracho, Michoacán; rasgo que aún prevalece entre los miembros de esta familia tras su migración a la ciudad de México.

Ante la estigmatización del grupo hacia el muchacho, las llamadas por reportes a su padre biológico fueron muy frecuentes para que viniera a responder como tutor ante la escuela por uno u otro incidente y las secretarias, concededoras de que trabajaba en algún área de la Delegación Venustiano Carranza aprovechaban pedirle favores respecto a distintos tramites personales que necesitaban realizar. En una de estas ocasiones pude observar a corta distancia en el vestíbulo del edificio de la Dirección cómo llegó el padre de este joven quien era un sujeto aproximadamente de un metro y medio, con cuarenta y ocho años, vestido con un traje de muy bajo costo,

sucio y mal planchado, su camisa arrugada y sin corbata, apenas conservaba dos de los cinco botones. Tenía además la piel afectada por una infección de vitiligo por lo que incluso procedía a rascarse la nuca con frecuencia. Escuché además cómo ante la queja del padre por el mal desempeño del chico, una de las secretarías se puso a regañar al muchacho y a darles lecciones tanto al padre como al joven sobre lo que tenían que hacer o dejar de hacer atribuyéndose autoridad o competencia. Cuando terminó el alegato y el chico se retiró me acerqué al padre y al preguntarle por la situación del joven procedió a referir “su problema” como un problema de comportamiento por el cual, dijo el padre, ya le habían pedido algunos profesores que lo canalizara al psicólogo. Pero él no sabía qué hacer ni a quién referirlo para ayudarlo a salir adelante. (ODC03062010).

Durante los recreos cuando me lo encontraba, a veces tenía mucha hambre y me pedía prestado para comprarse algo o si podía “le gorreaba a alguien” alguna papa o lo que pudiera. Una vez lo tuve que rescatar de la amenaza de tres chicos de primer grado quienes lo encararon porque no les devolvía el dinero que les había pedido en préstamo para una torta. Así que tuve que brindar el dinero como pago en rescate para que lo dejaran en paz. Ya para el mes de junio de 2010, antes de finalizar el curso, me dijo que él tenía unos primos en Michoacán y que en su proyecto de vida estaba mejor unirse a “los Zetas”, que eran cuates de sus primos, para poder tener mucho dinero y hacerse de un buen carro y una casa.

Este caso muestra la vulnerabilidad de los jóvenes secundarios ante la falta de apoyos y del rechazo de su comunidad escolar y familiar, para optar por un proyecto de futuro vinculado a las redes de mafia y delincuencia.

5.6. La política sexual masculina en el régimen de género escolar.

Como he descrito arriba, los sistemas de prestigio establecidos en la simbólica del grupo social del barrio de la Merced y en esta escuela, autorizaban y ratificaban en el poder a quienes ostentaban poseer mayor fuerza, más dinero o el uso ilegítimo de la violencia o el engaño y la audacia para subvertir los códigos y normas establecidas por

las autoridades escolares⁹⁵. No era raro entonces que se expresaran identificaciones de las y los jóvenes con este tipo de comportamientos apropiados como formas audaces para subvertir al autoritarismo institucional, que les permitían obtener mayor estatus ante la comunidad estudiantil.

Este resquebrajamiento se proyectaba en las aulas de la institución escolar según observé. Identifiqué diversos ejemplos de alianzas, negociaciones y pactos que las y los estudiantes a semejanza de los actores adultos de su entorno reproducían en su interacción entre pares ya sea en el patio de juegos, en las aulas, en la cooperativa. Por ejemplo: en ésta última, a la hora del receso largo o recreo, las tres vendedoras no se daban a vasto y tenían que montar guardia con aguda atención. Insuficiente por cierto al verse burladas por algunos estudiantes que previamente se ponían de acuerdo en pequeños grupos de tres o cuatro, -a unos cuantos pasos de su presencia, marginándose del bullicio del alumnado amontonado en derredor-, para que mientras unos les distraían con gritos y peticiones de alimentos preparados, otros, sus cómplices aprovechaban la distracción para robar algunas de las bolsas de dulces o frituras de las ubicaban más a la mano.

De igual forma, en las aulas era una estrategia efectiva que sin haberse comunicado formalmente habían institucionalizado los grupos de alumnos para que al introducirse algún adulto fuera quien fuera, se le abrumara bulliciosamente aturdiéndole con gritos en turno y peticiones para desmotivar y desarmar cualquier intención de trabajo o petición por parte del sujeto adulto. Quién prefería declinar o bien dispersaba su energía a lo largo del tiempo asignado con el grupo, sin lograr controlar la situación para alguna instrucción o realización de la tarea grupal. Así, mientras en turno unos provocaban el desgaste y distracción, el resto del colectivo juvenil podía hacer escándalo en el aula y seguir ocupándose en sus propios intereses sin que interfiriera el adulto en cuestión abrumado por la estrategia de bullicio y falta de control de la situación. Estas estrategias de solidaridad y resistencia juvenil ante la autoridad del grupo adulto si bien expresan la agencia del alumnado para subvertir la autoridad

⁹⁵ Como argumenté en los dos capítulos anteriores, ante la contingencia histórica que le interpela en el marco de la globalización, violencia social, la piratería y el narcotráfico, el tejido social del barrio de La Merced, ha ido cambiando y las alianzas o redes de socialidad se han resignificado con deterioro en la solidaridad entre sus miembros. Además, debido a la accidentalidad y negociación política de contingentes ciudadanos con intereses diversos, asociaciones civiles, grupos policíacos y autoridades del gobierno de la ciudad con intereses diversos que confluyen en torno a la localidad, los pactos que estructuraban la convivencia vecinal y solidaridad entre sus miembros han tenido fluctuaciones, desencuentros y reconfiguraciones acordes a los nuevos tiempos que imponen nuevos códigos y alianzas para su pervivencia y seguridad.

adulta, al mantenerse como formas de comportamiento más o menos permanentes, deterioran por otra parte, el ánimo de aquellos pocos alumnos quienes tuvieran interés en estudiar con mayor ahínco o cumplir con la entrega de tareas o ejercicios. Al decir de algunos alumnos a los que entrevisté como estudiante de un grupo no deberías mostrarte con aptitud en tu desempeño escolar o eran mal vistos por los otros, se les acosaba y se les violentaba para desalentar este tipo de comportamientos sobre todo en el caso de los varones. Como me señaló un alumno de tercer grado: “A los cerebros aquí, nadie los quiere”. (ODC20042010)

Por otra parte, en el patio escolar durante un juego de futbol, una chica de tercero que había sido aceptada para jugar en el equipo de varones, acudió a mí para que le prestara veinte pesos con los cuales negociaría su ingreso por un juego. Al escuchar su necesidad me indigné proyectando mi propia subjetividad y le dije: “Acaso te están queriendo cobrar para admitirte por ser mujer entre varones”. Ella me respondió: “No, es que cuando se juegan los partidos hacemos apuestas y para participar todos nos tenemos que mochar. Pero no le vaya a decir al prefecto”. Más adelante comentando esta anécdota con la prefecta de segundo grado me explicó que fue uno de los propios profesores quien instituyó meses antes esta práctica porque “hacía su negocito”. Al enterarse la autoridad la prohibió pero en lo particular los grupos han seguido llevándola a cabo “a escondidas”.

En consecuencia, para la comunidad estudiantil el valor o prestigio de sus miembros estaba mediado por la capacidad y astucia que demostraran hombres y mujeres para burlar a las autoridades, mientras que en lo concerniente a los códigos de género atribuían mayor valor y prestigio a los varones que demostraban mayor fuerza o gallardía a través de ser “el más chingón” cuando se ostentaba una mayor fuerza y violencia sobre los otros compañeros o “enemigos”. Fuera venciendo en las peleas o liderando los grupos que acosaban y controlaban el territorio escolar.

Aquí cabría repensar la función que cumplen las frecuentes peleas dentro y fuera de la escuela más que como hechos estrictamente de violencia, como estrategias y tácticas para establecer valores de prestigio y estatus ante el grupo escolar.

Otro factor de prestigio y estatus se obtenía cuando expresaban una lograda destreza en actividades atléticas encabezadas por el futbol o el box. Vinculado a este factor de prestigio, como recompensa agregada, estaba la capacidad de tener más mujeres en disposición por su audacia y destreza o en palabras de ellos “Por ser bien chingones”, que no era lo mismo que ser “bien caritas” o “guapos”. Pues éstos últimos

eran perseguidos por buen número de chicas. Pero no eran tomados en cuenta para mantener una relación estable debido a que las estudiantes les atribuían fama por ser más mujeriegos que los “feos”; les parecían más mentirosos e infieles. De cualquier forma, poseer estos perfiles de prestigio y reconocimiento, conseguían a los líderes de grupo no sólo la admiración de sus seguidores, otros varones que se subordinaban a ellos en pequeña pandilla escolar, sino también la capacidad de atención de mayor número de chicas que decían: “quieren andar con ellos” ya sea como novias o como amigas, quienes a su vez obtendrían estatus respecto de otras chicas, en función de su relación con los jóvenes más destacados y respetados por la comunidad escolar.

Un tercer factor de prestigio tanto para hombres como para mujeres estudiantes dentro de la comunidad escolar era su capacidad adquisitiva y económica. Si bien se valoraba a aquellos que demostraban tener más dinero significado como que eran de “mejor clase”. Éste era un indicador riesgoso, pues decían que, si la forma de ser del sujeto “cae pesada” al grupo estudiantil, en lugar de aceptarle se le burlaba y se le desvalijaba. Con ello trasgredían su estatus para humillarle mostrando mayor astucia al quitarle con impunidad los bienes que poseía ya fueran su celular, dinero por robo o mediante cuotas impuestas por protección. A manera de pequeñas mafias que les ponían bajo amenaza arrebatándoles cualquier bien en cuestión. Además, para tener novia según los varones estudiantes, se necesitaba lana porque “las rucas salen caras” como dijo un estudiante líder de tercer grado. Según este mismo informante los padres “se cotizan demasiado”, es decir, se mostraban muy exigentes cuando iban a sus casas para pedir que les permitieran andar con sus hijas:

Es lo malo de “las morras” que salen caras, salen caras y peor, luego ni las dejan salir,

E: Y mientras más caras mejor o no?

No peor, deben de salir baratas. Invitarlas a un lado sale caro, al cine, al “fut”...

¿A poco usted no tiene hijas, a poco usted las dejaría salir?... Los papás se cotizan demasiado. Yo acabo de invitar a una morra el sábado para ir a un partido, y apenas si me van a decir si le dieron permiso o no. Y sale bien caro, cuatrocientos varos, pero como mi carnala es de la porra del Cruz Azul, me salieron en cien varos cada uno.

Pero pues no la dejan. Además como anduve con su hermana antes pues... Y luego su mamá que me conoce. Una la más grande le dijo a su mamá que yo andaba con ella, y ya después anduve con la otra, esta va aquí en la escuela. Y entonces su mamá me chacalea....

E: ¿Y por qué andaba con las dos, cuál le interesa más la primera o la segunda?

I: ¡Es lo mismo! Están bonitas las dos. Una se llama Abril, con ella anduve en segundo. ¡Un pinche ratote! Me cortaba y luego regresábamos. Siempre cuando andaba yo con ella también andaba con otra. Luego anduve con una de sus primas. Luego ya salió de la escuela y ya se enteró que andaba yo con otra morra de la secundaria y ya me cortó y no quiso volver a andar conmigo. Luego anduve ya con su hermana, ya la dejé y ahora volví a andar.

E: ¿Y por qué las deja?

I: Es que luego como que aburren sus pláticas... Y luego se enojan, no quieren que le hable a cualquier otra niña.

E: ¿Y cómo las convence para andar con usted?

Nada más les tiro verbo a lo menso, a lo que se me ocurra... pero siempre me dicen que sí. ¡Tengo suerte! Es que al momento se te ocurren cosas y ya les empiezas a hablar. Aunque sean mentiras las que les digan... (EVLider24042010)

No obstante el reiterado comentario de los varones, de que tener una novia sale cara. Las chicas me dijeron:

No, la cosa no es así, tú no puedes pedir que te den cosas, que te regalen porque luego, luego se ve que eres bien interesada. Lo importante es que te quieran, que sean buena onda y que tengan buenos sentimientos. Que te sepan decir bien las cosas (Mujer estudiante de tercer grado, (O2DC24042010)

Pero a pesar de lo caro que les resultara tener novia, si se presentaba la oportunidad, los jóvenes estudiantes preferían tener más de una o la cambian constantemente. Cuando según ellos ya se aburrían. La mayoría de las chicas entrevistadas buscaban noviazgos prolongados o estables.

Sus relaciones de noviazgo por lo general duraban cuando mucho dos meses y les parecía demasiado.

Informante (I): (Alumno de tercer grado) Yo tuve hace tiempo una novia con la que duré un chorro. Ya teníamos como dos meses, pero mejor cortamos.

Entrevistadora (E): ¿Y por qué cortaron, cual fue la causa?

I: Pues es que yo me aburría mucho. O sea, ella quería que yo la estuviera oyendo, que platicáramos y entonces yo no podía ir a jugar con mis amigos, así que mejor cortamos. (Alumno varón de tercer grado, hijo de migrantes chiapanecos)(E AV_Chiapaneco_161009)

Respecto al condón, la mayoría de los jóvenes hombres y mujeres contestó que no lo utilizan. Un joven me refirió que él nunca compra el condón: "A mí que me lo compre "la morra". (Estudiante de tercer año). Por el contrario, las chicas expresaron que era obligación de los varones prevenirse de traer condón, pero ni unos ni otras lo exigían. De manera que por sus encuentros sexuales improvisados eran vulnerables a las ITS, al VIH, o un embarazo temprano.

Al respecto Villagómez (2008:17) afirma que la maternidad adolescente puede ser considerada como uno de los múltiples mecanismos de reproducción de la pobreza, la cual se traduce en orígenes desiguales que a la postre, se concretan en el acceso diferenciado a oportunidades de bienestar y que caracterizan a las madres adolescentes, más allá de su maternidad. No obstante la responsabilidad de ambos

sexos, varones y mujeres estudiantes, responsabilizaban y sancionaban a las chicas a quienes atribuían la responsabilidad total de aceptar o no tener relaciones sexuales, igualmente implícito la posibilidad de tener un embarazo. En una ocasión le pregunté a una joven de tercer grado qué opinaba sobre las pláticas que el Instituto Nacional de las Mujeres del Distrito Federal había impartido, donde informaban de la posibilidad de abortar en caso de un embarazo temprano para que no afectara su proyecto de vida futuro o su salud sexual y reproductiva. La chica me contestó: “¡Ah, no, si me abrí de patas, pues me friego! ¡No voy a matar a nadie por mi culpa! (ODC29032010). Y por lo general eran las mismas mujeres las que sancionaban y vigilaban moralmente los comportamientos de las otras mujeres, adultas y estudiantes.

En términos generales desde la subjetividad de los varones estudiantes, según me explicó un joven de tercer grado:

Mi mamá se enoja conmigo porque dice que no tengo sentimientos, que nada más las hago sufrir [refiriéndose a sus novias]. Pero yo le digo que los hombres nada más servimos para cuatro cosas a las mujeres: 1) Para escribirles poemas, 2) Para decirles que “las amamos”, 3) Para que nos terminen y 4) Y para eso otro [refiriéndose a tener relaciones sexuales] si ellas quieren y nos aceptan. (Varón estudiante de tercer grado. ODC12062009)

Complementando lo anterior, más adelante el mismo joven me refirió:

Las chavas sirven para cogérselas...para comer con ellas”. Para que me digan “te amo”. Y para terminar con ellas. (Varón estudiante de tercer grado. ODC12062009)

Por otra parte, para las chicas los sistemas de prestigio eran análogos a los de los varones, se valoraban más aquellas estudiantes que demostraban ser más violentas entre su grupo y “que no se dejan de las demás”. Ello se ratificaba por las provocaciones y peleas que sostenían entre ellas en forma semejante de los varones. Incluso, como lo que yo signifiqué una expresión de familiaridad conmigo y de su aceptación de mi presencia en sus grupos juveniles, en dos ocasiones intentaron “echarme a pelear” con alguien más de la escuela. La primera vez, una chica de segundo estando yo como parte de su grupo de juego en el salón, le dijo a otra de sus compañeras: “órale, aquí la señora, dijo que tu eres una chamaca bien mensa y que “le caes re gorda”. Que quiere “echarse un tiro contigo”. Yo inmediatamente me desmarqué riéndome de su ocurrencia y negando ante la chica cualquier comentario que causara duda. En otra ocasión, también dos estudiantes varones de tercer grado

se me acercaron y me dijeron: "Oiga por qué no se echa un tiro con la "Chichis" (refiriéndose a la profesora de Civismo de segundo grado). Ella dice que usted se cree mucho y que le cae muy mal". (ODC26062010).

De igual forma se respetaba y lograba mayor estatus aquella chica que en turno era novia del líder de grupo o en función de sus pretendientes, novios o amigos y del prestigio que éstos ostentaran ante "la banda", como llaman a su grupo de amigos. Un tercer factor de estatus se expresaba en las chicas que portaban marcas o atuendos "de moda" que las distinguían o las hacían más atractivas y deseables como novias y amigas. A través de portar estas insignias o marcas de prestigio se presumía y se establecía competencia entre mujeres en función de lograr "ser novia de", traer prendas como chamarras, pantalones, blusas "de marca". Que si bien en su mayoría eran de un costo al alcance popular a causa de la piratería que imita a marcas prestigiadas. Por ejemplo, en lugar de Giorgio Polato se imitaba la tipografía y logo en la etiqueta con cierta variación en la leyenda dejando: "Gigio Ponchito". Aún con menor costo y al alcance de su economía poseer esas prendas denotaba un estatus económico mejor logrado ante su grupo social escolar. Había otro grupo minoritario de chicas que tenía cierto reconocimiento de parte de los hombres y a las que se les permitía ser incluidas en sus partidos de fútbol. Aquellas que demostraban ser buenas jugadoras y dar un nivel de juego semejante a los chicos por lo que eran bien aceptadas para jugar y estar al nivel de ellos. Este tipo de chicas eran a lo sumo cuatro en toda la escuela y cuando les pregunté cómo aprendieron a tener ese nivel de juego, la mayoría tenía solamente hermanos varones y tenía por costumbre jugar y competir a la par con ellos desde sus primeros años.

De cualquier forma, el colectivo de mujeres por lo general estaba inferiorizado y subordinado a los varones. Ello se notaba no sólo en las formas de relacionarse, sino incluso en la cantidad y escasa presencia de éstas en el colectivo escolar. En cada uno de los grupos si bien en promedio eran veinte alumnos, las mujeres se constituían en minoría que podía ser entre cinco y siete alumnas en promedio en cada grupo de los distintos grados.

Como he descrito arriba, otro signo de esta notoria inferioridad de las mujeres en la diferencia sexual, era la sujeción de las estudiantes a distintas conductas de violencia y acoso que asumían pasivamente en los distintos espacios de la escuela. Por ejemplo en la cooperativa escolar, donde los chicos sobre todo de primero y segundo grado, aprovechaban los bulliciosos amontonamientos para golpear

fuertemente en la cabeza a las compañeras, aventarlas y ser atendidos antes que ellas por la vendedora. O bien como estrategia se les imponía el manoseo impunemente para que ofendidas o violentadas ellas mismas se hicieran a un lado.

En otras ocasiones fui testigo silenciosa de ahorcamientos y fuertes manoteos. Una vez por ejemplo, un joven estuvo jaloneando a otra chica hasta dominarla, tirarla en el suelo y golpear fuertemente su cabeza contra éste hasta controlarla. Esto ocurrió en uno de los pasillos, al margen de la clase de educación física y teniendo a unos cuantos metros a su profesor de Educación Física. El profesor no se dio por enterado del evento pues se encontraba sentado en un escritorio que ubicaban en el patio, donde por lo general no lograba mayor visibilidad sobre lo que hacían el total de sus alumnos. Sentado al escritorio, se veía rodeado principalmente por las alumnas durante el lapso de las clases, mientras que los demás del grupo jugaban desparpajados en las canchas del patio central o se perseguían unos a otros sin control.

En varias ocasiones me acerqué a preguntar a las estudiantes por qué se dejaban que las trataran así sus compañeros sin reclamarles o acusarlos con la autoridad. Ellas se sonreían y no contestaban o en algunos casos me dieron razones como: “Es que si nos quejamos nos regañan a nosotras. Dicen que nos llevamos con ellos, dicen que no nos damos a respetar y que los provocamos.”. (Testimonio de una chica de tercer grado). (O2DC24042010)

Algunas pocas, ya porque eran de mayor edad o grado, se defendían por sí mismas sin buscar la mediación de los adultos; les gritaban para reclamarles o les respondían con golpes. Pero ante este tipo de acciones, los varones en cuestión, se replegaban para reagruparse en duplas o tríos para volver aún con más fuerza al acoso intermitente hacia la chica, ya fuera con burlas, aventándola o tocándola, jalándole los cabellos, hasta que ésta se alejaba o si podía también recurría a una o dos compañeras que la hicieran fuerte en la oposición. Si se lograba esto último, el colectivo de varones se replegaba como perdiendo el interés y sin más se dedicaban a la búsqueda de otro modelo de acoso como si nada hubiera pasado.

5.7. Cortejo, noviazgo y violencia entre el colectivo juvenil.

En esta política sexual entre los sexos, era notorio que mientras las mujeres tan sólo podían verse reunidas en duplas que deambulaban durante el receso caminando o sentadas en algún rincón del patio escolar, los jóvenes podían formar pequeñas pandillas de entre cinco, siete o hasta diez miembros que se organizaban para jugar y repartirse el territorio escolar, apropiándose con violencia de mayor espacio en el patio escolar, en las aulas e incluso en el jaloneo en los baños, fueran de hombres o el de mujeres. Algunas de estas pequeñas “bandas” se ponían de acuerdo durante el receso o a la salida de la escuela para acosar y perseguir con diferentes motivos en busca de controlar la atención de las jóvenes de su entorno, fueran éstas de su edad y propio grado escolar o aún de mayor grado. Aquí cabe hacer notar que al interior de las aulas, como he señalado al inicio, los chicos sentían como parte de su propiedad o adscritas a su territorio a las mujeres de su grupo y no toleraban con buena mirada que “los de otro salón” vinieran a cortejarlas. En la defensa o en el acoso que el colectivo masculino dirigía a las mujeres de su grupo, mediaba también la buena o mala fama que tuvieran las chicas ante ellos por su desempeño. Es decir, si eran o no “zorras”, pues a éstas últimas ya no se les ponía mayor atención y se permitía el relacionamiento con otros varones sin intervención, pues se daba por hecho que las propias chicas eran quienes propiciaban la situación de encuentro con “los otros”.

Puedo relatar aquí una anécdota respecto de la osadía con que una pandilla de chicos de primer grado se acercó sin miramientos a acosar-“cortejar” a una estudiante de tercero, aunque era de mayor edad que ellos. Me refiero a un grupo de cinco jóvenes de primer grado, cuyo líder se pavoneaba de que a él le gustaban así “las grandotas”. Ostentando poseer un conocimiento y desempeño de tácticas de cortejo a imitación, según me expresó, de los varones adultos de su familia y del barrio para “enamorar a las mujeres”. Pues bien, estos jóvenes iniciaron su acoso-“cortejo” hacia una chica que tenía fama de “dejarse manosear” de otros varones. A causa de lo cual era una chica que no tenía muchas amigas, faltaba mucho, tenía bajo desempeño, en fin; un día en el patio durante el recreo estaba sentada en una banca sola cuando el grupo de cinco jóvenes empezó a rodearla y a presionarla con acercándosele mucho, rodeándola y tocándola sin pedirle permiso. De manera que fueron orillándola para que se replegara sobre la banca hacia un extremo y obviamente en ese extremo ya posicionado estaba el líder del grupo esperándola. Era un chico de trece años de

pequeña estatura y lánguida figura. No obstante esta presencia disminuida, los aspavientos que hacía de su masculinidad eran notorios al caminar con pasos amplios, inflando el pecho, con la cabeza y la barbilla hacia arriba y expresando con voz fuerte y firme frases dirigidas a la joven como: “Oye, a qué horas vas al pan”, “Me gustas porque estás bien bonita”, “No quieres ser mi novia”.... A la par que los otros chicos de su grupo le iban gritando en turno coreando las palabras del amigo: “Órale, dile que sí, no ves que le gustas a mi amigo...” (ODC26112009). Pude observar posteriormente cómo el acoso se fue continuando en otros momentos y espacios, incluso a la hora de la salida la seguían a su casa y cuando intercepté a la chica para que me dijera su percepción sobre esta experiencia, la primera vez me dijo extrañada de que la acosaran estos pequeños que el chavo quería que fuera su novia y por eso la perseguían y que al sentirse rodeada se sintió amenazada porque no sabía qué le querían hacer, por lo que había sentido miedo. No obstante, en lo personal me intrigó de ese evento la pasividad con que la chica permaneció ante el acoso y acorralamiento a que fue sujeta. Sin siquiera gritar, golpearles o por lo menos denunciarlos. Tras un mes de iniciada la persecución, me informaron tanto él como la chica que ya eran novios. La joven me dijo que después de su insistencia había aceptado porque le caía bien el muchacho porque “se daba a valer a pesar de estar más pequeño que otros de tercero”; se mostraba muy seguro y firme.

Cuando le pregunté al joven por qué prefería tener a una novia mayor que él, me dijo que así le gustaban, que la chava lo había aceptado porque él era “muy hombre”, aunque fuera más pequeño que los del salón de tercero. Según me enteró fue a pedir permiso a la casa de la chica para ser su novio y que la dejaran salir con él; y a ella la presentó también con sus propios familiares porque “la quería mucho”, pero al cabo de un mes más la relación terminó. Al respecto me relató el joven, que la chica había mostrado ser “una zorra”, “una puta”, porque la vio con otro en el barrio besándose y entonces a partir de ello él “la cortó”, porque no toleró que la joven lo engañara. Después de ello sólo se refería con ella con descalificaciones y ofensas.

Por otra parte, tanto hombres como mujeres discriminaban dentro del régimen escolar a los estudiantes que ostentaban marcas de etnicidad como he ilustrado en el capítulo dos. En el caso de ser hablantes de lengua indígena se les acosaba en grupo burlándose, golpeándolos, robándoles cosas o haciéndoles maldades y acusándoles ante los profesores de haber sido culpables o promotores de la travesura escolar logrando que se les castigara y se les estigmatizara. Cuando los migrantes indígenas

ya hablaban español o pertenecían a la primera o segunda generación nacida en el barrio, se les acepta siempre que mediara la negación u ocultamiento de su origen étnico. Pero aún en la inclusión se les veía disminuidos y eran tolerados o incluso apoyados para ser aceptados como fue el caso de un varón estudiante de tercer año, con diecisiete años, hablante de náhuatl y español, tercer hijo nacido en el Distrito Federal de un matrimonio migrante de la sierra norte de Puebla, que fue bautizado en Huauchinango, Puebla. A quien ya para terminar el ciclo escolar 2009-2010, durante varios días en los recreos y recesos entre clases, el líder de su grupo escolar de tercero y demás palomilla o “banda”, como ellos se nombraban para denotar su amistad, estuvo buscando “conseguirle novia” al igual que a otro chico que discriminaban también “por gordo y feo”. Para lograr su objetivo, observé que perseguían a las chicas en grupos de dos o tres mientras otros dos sostenían al sujeto en cuestión a una distancia media, mostrándolo como mercancía que se ofrece. Preguntaban de chica en chica si quería ser su novia. Les decían que no fueran malas, que no era tan tonto como parecía, que le hicieran el favor, y es que al decir del líder: “El mudo” es lento, el pobrecito, nunca ha podido tener novia y merece un favor antes de salir de tercero” (ODC08062010). Lo curioso es que precisamente me tocó ver que el líder o promotor escogía preferentemente “ofrecerlos” a las chicas que de algún modo él ya había dejado como novias y que eran de menor grado escolar.

En conclusión puedo decir que en este régimen escolar local ser mujer e indígena, sin importar la edad que tuviera ésta, le adscribía a una posición o estatus inferior a cualquier varón, incluso de menor edad. Yo misma tuve en experiencia dos anécdotas de ello. La primera fue cuando acosaban en el patio escolar a la chica de tercero como describí arriba. Con motivo de mis observaciones la pandilla de jóvenes se dio cuenta de mi intromisión y una vez que dejaron de acosar a la joven vinieron en torno mío también a rodearme a semejanza de lo que hacían con ella. Yo desde luego me levanté de la banca para imponer mayor dominio por mi estatura de pie, pero ello no les importó. Tenían toda la intención de violar mi espacio, acercándose, tocándome. Si bien no me empujaban como a la chica, sí me hicieron sentirme presionada, cercada por su cercanía en movimientos rápidos; sus fuertes y constantes risas tanto como la confianza con que este grupo de jóvenes se dirigía a mí sin respetar mi espacio personal. No obstante a lo que percibí como un ataque, me mostré segura y con firmeza pidiéndoles que guardaran más distancia y que me dijeran qué los traía hacia mí, qué era lo que querían. Ante mis cuestionamientos no decían nada, solo se reían y

seguían con su actitud en torno mío, hasta que desalentados al no ver en mí ningún gesto de miedo o debilidad, fueron alejándose con risas burlonas hasta desaparecer de mi vista.

La segunda experiencia fue precisamente con el joven líder de esta pequeña banda, quien me siguió un día después a la salida de la jornada escolar y mientras me dirigía al metro, en tres ocasiones consecutivas vino corriendo hacia mí y atacándome por la espalda mientras creyó encontrarme descuidada, jaló con fuerza tironeándome la bolsa que llevaba colgada bajo el brazo intentando despojarme de mi propiedad. Como no la solté y me sentí agredida, al voltear a reclamar a mi agresor estaba dispuesta a responder con violencia, pero me quedé estupefacta cuando descubrí la cara conocida de este alumno, a quien estuve a punto de golpear. Al no darme explicación sobre su ataque, tan sólo burlarse y seguir corriendo en derredor, continué mi marcha pero más adelante una vez que me confiaba y retornaba mi mirada al frente, me siguió atacando por dos ocasiones más. Cuando reiteré mi pregunta al chico, ¿Por qué me estás haciendo esto, qué quieres? Sólo expresó con irónica sonrisa que así era como atacaban los carteristas del barrio, que me estaba probando para ver si caía o que tan confiada estaba, para ver si sabía defenderme. Así siguió persiguiéndome hasta que llegué al metro Merced. Se mostraba seguro de lo que hacía y se expresaba como si fuera a entrar en la estación para continuar tras de mí. Pero no fue así, una vez que deposité mi boleto y crucé los torniquetes, el joven se quedó parado afuera y sonriendo desapareció. (ODC28112009) Esta experiencia me hizo reflexionar en carne propia sobre cómo el régimen de género local, permitía que una mujer se viera violentada ante un varón de menor edad, por el mero hecho de ser mujer sin importar estatus, clase social o edad como fue mi caso.

De cualquier forma, la agencia de las jóvenes para defenderse también existe; por ejemplo la prefecta de segundo grado me relató que una niña que venía de otra secundaria tomó una foto de varios de sus compañeros, quienes con motivo de un trabajo de la materia de “aprender a aprender” a petición del maestro pusieron su foto en lo que sería una autobiografía. De algún modo la chica se las ingenió para conseguir las fotos de los compañeros y sacó más de veinte fotocopias que repartió en la escuela, editadas con una leyenda que decía abajo: “Se buscan por rateros y malvivientes. Recompensa cien mil pesos”. Una de las copias la tenía el profesor del taller de electricidad y fue allí donde la vio la prefecta. “Va usted a creer lo que hizo esta niña, y entonces le dije: “No, ¿Por qué andas haciendo esto? ¡Qué tal si se

enteran sus mamás y entonces vienen a ponerte una demanda! ¡Te acusan y te meten a la cárcel!”. (ODC18012010). En esta sentencia final de la prefecta se proyecta la doble violencia que viven las mujeres y específicamente estas chicas estudiantes. Pues efectivamente, la mayoría de las veces es a ellas a quien se les castiga o por lo menos se les llama la atención y se les regaña. Y lo peor, somos las propias mujeres educadoras las que moralizamos a las otras mujeres a través de las enseñanzas y prescripciones que se les imponen pues al decir de esta misma prefecta:

Yo les digo a las muchachas de mis grupos que se den a respetar, que no anden con uno y con otro porque les digo: “Quieres que luego anden diciendo que eres como el pastel, porque ya todos le dieron una probadita”.... O que digan que eres como la sopa, que estás bien caliente y bien aguada. (Prefecta encargada de los grupos de segundo grado. ODC18012010)

Así, la doble moral que privaba en el régimen de género escolar y del vecindario establecía mayores críticas y limitaciones al comportamiento sexual de las mujeres respecto de los varones. Como ejemplo, anoto la opinión de la mujer policía sobre las chicas estudiantes de secundaria con las que trata cotidianamente:

Todas las niñas son bien groseras, luego vienen diciendo pura Jija de su mamá, pura verdolaga,....
Hay las niñas, luego están sentadas aquí y sus compañeros allá y se sientan así, así y pues se les abre la falda y se les ven todos los calzones y todo se les ve. Luego suben la pierna y se les ve todo.
Y les digo ustedes nada más están admirando si traen rojo, azul, o qué y luego dicen esta tiene cara de bruja, y esta tiene cara de qué, ¿Verdad?
Y luego hay chicas que les hablan en doble sentido y luego ni les entienden.
Les digo, oyes quieres que te diga una cosa. Mira espero que no te molestes, tú eres una chica bonita pero modera tu vocabulario. Hay que saber cómo y cuándo. Porque luego ustedes van hablando en el pesero y dicen pura grosería y se escuchan mal. Eso está mal, bueno yo lo veo mal, no sé ustedes. Para fumar, hay que saber fumar en la calle. Son unas niñas no unas prostitutas. Así agarran el cigarro las chicas que están en San Pablo, las prostitutas. Y creo que ellas son más decentes que ustedes. Pero fíjese que hay unas que híjoles, no sé, luego vienen por ellas y se las llevan a tomar. (Mujer policía del programa “Escuela segura” (E1MP22012010).

5.8. La dominación masculina como razón de dominación sobre la otredad.

Prácticas de cortejo y de acoso sexual en la escuela:

En concordancia con lo arriba descrito, las prácticas del cortejo entre pares en la escuela naturalizaban el acoso-abuso sexual disfrazado de “coqueteo”, por ejemplo, en el patio de juegos durante los recreos, recesos entre horas o traslados de aula, las interacciones juveniles permitían espacios para la expresión de un marcado juego erótico dominado por la sinrazón de la dominación masculina. Aparentes jugueteos, en los que colectivos de jóvenes acosaban o molestaban, burlaban, finteaban a una o dos jóvenes que llamaban su atención, permitían como pretexto que se dieran expresiones de acoso, abuso y violencia contra las mujeres, que se vivían como válidas en lo cotidiano y que pasan desapercibidas, pero que permitían el hecho de que los varones las golpearan, las abrazaran, las manosearan, que más allá de lo que aparentaba una caricia fueran ahorcadas con abrazos similares a los que cualquier grupo animal puede tener, donde el macho dominante se impone ante una hembra o varias de éstas por la fuerza. De esta forma, la política sexual masculina se instalaba por la acción del colectivo varonil en la escuela. Estaba instrumentada por el lenguaje y la fuerza física o incluso del acoso y abuso sexual como modos legítimos de interactuar en los espacios físicos y simbólicos del centro escolar. De lo anterior es muestra la observación que realicé en el patio escolar durante una clase de educación física del 3º. “B”⁹⁶.

Entre los chicos dispersos no pude dejar de notar la violencia con la que los varones tratan a las chicas. Por ejemplo: al ir pasando un varón se echa sobre la chica que está sentada en el escalón del pasillo en un aparente forcejeo que dejó escuchar el golpe del cuerpo de la chica en seco sobre el concreto sólido del suelo. Al ver el varón que yo pasaba se acuesta sobre ella y luego rueda haciéndola caer sobre él al tiempo que dice en voz alta para que yo escuche”.... “Hay ya ves, ya me golpeaste, ya me hiciste que yo me lastimara”, La chica se queja pero suavemente y permite o accede al manejo violento que el varón viene ejerciendo sobre ella por el pretextado juego...[...] (FM_ODC_151009)

Junto a los lavaderos del baño de mujeres veo a otro alumno, grande, de tercero que está dirigiéndose a gritos con voz demandante a una chica más pequeña de segundo, diciéndole: “A ver tú, ven aquí”. La chica se acerca sumisamente y escucha sus instrucciones, de las cuáles yo alcancé a oír que le ordenaba: “Ya te dije que no hables con él, entonces vas a hacer como te dije. Y dile [..]. La chica al ver mi cercanía se cohibe y él habla en voz más baja por lo que no pude enterarme de que se trataba el asunto. Una vez que terminaron de hablar de ello, el varón sin intimidación alguna por mi presencia a dos metros de ellos, agarra y se levanta la camiseta (sólo vestía el pantalón y la camiseta de tirantes pues con pretexto del

96 Observación realizada en el patio escolar durante la clase de educación física del 3º. “B” 15 de octubre de 2009, de 12:00 a 12:50 hrs.

juego, estaba sudando y jugando por lo que se había quitado la camisa del uniforme sin recibir regaño alguno del profesor) Se levantó la camiseta y acercándole el pecho a la chica con una actitud provocadora se le va encima y le dice: “Toma, ven para que no te quedes con las ganas”. La chica le evade, pero él la alcanza y la abraza violentamente de manera que por su estatura queda casi ahorcándola por el cuello. La joven se le escapa por debajo de los brazos y sigue caminando. Entonces un segundo varón que escuchaba atento lo que sucedía, como secundando al primero, se aproxima nuevamente a la chica para a su vez abrazarla echándole su peso a la chica y le repite: “Ándale, toma, para que no te quedes con las ganas”. Luego ella se le escapa también al segundo varón, y viene un tercero que estaba a distancia para volver a hacer lo mismo con ella. En un momento dado se posicionan los tres varones acorralando a la chica de manera que le cierran el paso. Por un momento yo pensé que me iba a gritar pidiendo ayuda o al profesor. Pero no, la chica, sólo siguió zafándose de uno y otro, como pasando de unos brazos a otros hasta que ellos perdieron el interés en pocos minutos y se retiraron para continuar con el partido en una reta. (FM_ODC_151009)

Por si fuera poca la violencia que recibían de sus compañeros varones, desafortunadamente las chicas entre sí, rupturaban sus apoyos y amistades entre mujeres. En medio de la violencia del barrio y dentro de la escuela, también ellas se medían por la violencia que podían encarar entre mujeres, para respetar a quien demostrara ser más “brava” para defenderse de quienes la miraran “feo”, de arriba abajo a lo que ellas llamaban “barrerse” con la mirada, en palabras del director de la escuela:

Una vez me trajeron a dos niñas que se estaban peleando, les pregunto: ¿Por qué se pelearon? Y una me dice: “Es que ella “me barrio”. Me miró feo y se me quedó mirándome de arriba abajo. Me “barrio”.... ¡Pues qué es eso! (ODC14112009 Relato del Director de la escuela registrado en mi diario de campo)

La mirada aquí significaba un elemento constructivo o destructivo de estatus. Sentido de vanidad o de humillación. Y es que entre las chicas privaba más el uso de marcas de estatus vinculadas a la moda y a la estética del cuerpo que promueven las industrias televisivas y del consumo comercial. Así, entre ellas tenía más estatus quién “esté más bonita”, “la que trae X prenda que está de moda”. De hecho los varones también obtenían estatus por posesión de celulares o de juegos de video y otros objetos codiciados por los estudiantes. Pero mientras que para los hombres por lo general era motivo de riña para arrebatar la posesión al otro, en el caso de las chicas, el uso de los objetos codiciados por lo general era respecto de prendas, chamarras, pantalones, peinetas, aretes; todo aquellos que pudiera ser objeto de distinción para su ornato y belleza. En opinión de Pierre Bourdieu (2002) tanto los individuos como los sujetos colectivos se caracterizan por determinados gustos, aficiones, elecciones, que

tienden a marcar una identificación y una distinción entre quienes son similares y quienes son diferentes. En este sentido la distinción es un factor inherente a cualquier grupo, pues constantemente busca reforzar su identidad y distinguirse de los demás. Así estas chicas se investían con marcas de distinción para lograr la identificación con un modelo femenino juvenil, pero marcaban la distinción entre unas y otras causando la envidia a través de la mirada. Según los varones, las peleas entre las chicas eran por competencia, para ver “quien es la más bonita” de ellas. Las redes de alianza y amistad entre mujeres, no rebasaban en uno o dos casos en toda la escuela el tener cinco integrantes, la mayoría de las chicas se podía amistar con dos o tres por lo general y no más. Abundaban entre ellas los chismes, las rencillas pero las más de las veces estimuladas por los malos entendidos o falta de comunicación.

Ante esta ruptura y enemistad entre mujeres, Luce Irigaray (1985) ha descrito desde el psicoanálisis francés cómo la cultura patriarcal ha roto el vínculo entre mujeres tratando de borrar la huella del cuerpo a cuerpo con la madre, el cual debe ser recuperado para bien de toda la humanidad y para amistar a las mujeres conforme a su legítimo derecho al placer y al deseo, a la recuperación y uso de sus cuerpos.

Otro aspecto que debemos cuidar es, sobre todo, no volver a matar a esa madre sacrificada en el origen de nuestra cultura. Se trata de devolverle la vida a esa madre, a nuestra madre en nosotras y entre nosotras. De no aceptar que su deseo quede anulado por la ley del padre. De darle el derecho al placer, al goce, a la pasión. De darle el derecho a las palabras, y, por qué no, a veces a los gritos de cólera.... es importante que conservemos nuestros cuerpos al mismo tiempo que los sacamos del silencio y la servidumbre. Históricamente, somos las guardianas de lo corporal; no debemos abandonar esta guardia, sino identificarla como nuestra, invitando a los hombres a no convertirnos en "sus cuerpos", una salvaguarda de sus cuerpos. también es necesario... que afirmemos la existencia de una genealogía de mujeres. (Irigaray, 1985: 41-42)

Hasta aquí, la descripción del contexto escolar y de barrio en el que cobran significado las relaciones interétnicas entre estos estudiantes de secundaria. Donde se entrelazan las trayectorias de vida de Masika y Ubaldina, con las de otras y otros pares en esta escuela secundaria.

CONCLUSIONES GENERALES DE LA TESIS.

El método etnográfico y el enfoque del curso de vida han sido dos herramientas útiles que me permitieron estudiar en profundidad las sexualidades juveniles en el marco de las relaciones interétnicas de esta escuela secundaria. La descripción empírica ilustra las prácticas de cortejo y la actividad sexual del estudiantado así como el juego erótico siempre presente en sus interacciones sociales cotidianas dentro de los distintos espacios del inmueble escolar. En este contexto, las sexualidades, el erotismo y el poder; median el auto y hetero-reconocimiento sexual y erótico entre pares. La disciplina, el castigo y la vigilancia, que se instrumenta por el sistema de educación secundaria incluso en la arquitectura-edificio de este plantel ubicado en el barrio de la Merced, es burlado y resistido por la agencia de los y las estudiantes, que se apropian del espacio para sí, dentro del inmueble.

A pesar de la actividad y dinamismo que expresan las sexualidades juveniles del estudiantado, éstas siguen siendo un tabú en el proyecto educativo adulto. Como argumenté en los capítulos II y III de este documento, los contenidos curriculares sobre sexualidad que les ofrece esta escuela secundaria no son significativos para que las y los jóvenes adopten comportamientos de auto-cuidado y prácticas sexuales seguras. No obstante, a pesar de las restricciones que se les impone por su edad; el espacio físico del recinto y la ambigüedad del desempeño escolar de los adultos educadores, permiten al estudiantado experimentar con su agencia sobre sus cuerpos, acceder y explorar su placer y erotismo, así como tomar decisiones con base en su propio sentido práctico y con relativo grado de autonomía sobre su curso de vida escolar y sexual. En un proceso personal y grupal que se vive no libre de contradicciones ya que como parte del currículo vivido y oculto en las prácticas cotidianas de esta secundaria conviven en tensión y conflicto tanto los recursos o posibilidades, como las limitaciones e imposiciones hacia los estudiantes.

No obstante las limitaciones en la escuela, sus estudiantes utilizan los intersticios del proyecto escolar para apropiarse de espacios alternativos respecto de su grupo doméstico y del mundo adulto escolar para vivir su erotismo y corporalidad. En este sentido, la escuela secundaria abre la posibilidad y da sitio para su autonomía, su agencia y la puesta en escena de identidades sexuales que transgreden la dicotomía masculino-femenino. Donde chicas y chicos, pueden optar por

identificaciones, posicionamientos y ubicaciones diversas en sus preferencias y en la orientación de su deseo sexual, a la par de lograr la vivencia de sus cuerpos.

Al respecto, en los capítulos IV y V, expuse cómo las y los estudiantes adoptan en sus identidades sexuales preferencias heterosexuales, lésbicas, homosexuales y bisexuales. Estas identidades sexuales juveniles diversas, pueden expresarse en forma transitoria, a manera de ensayos y acervo en la experiencia vivida de su sexualidad o bien direccionadas hacia ubicaciones, más o menos estables en su proyecto de vida futuro. Se asumen además por los estudiantes con otras adscripciones o estilos juveniles como modos de ser: darketos, reggeatoneros o santeros. Entre estos últimos, la influencia de las creencias y valores de la santería, la devoción a San Judas Tadeo, la “Santa Muerte” y otros sistemas con los que se identifica el estudiantado, ilustran la huella del sincretismo, secularización e influencia de la etnicidad migrante, instalada en el espacio de la urbe. Donde se incrustan y cobran sentido las diversas biografías de mis informantes en un contexto situado con prácticas de mestizaje e intercambios culturales entre los migrantes de distintas etnias que se reconstituyen y se re-significan por sus generaciones nacidas en la urbe.

Se expresa además que no existe un modo único y homogéneo de ser mujer u hombre entre los estudiantes de esta escuela; las feminidades y las masculinidades no son entidades homogéneas, estables ni fijas. Pueden mantenerse además en tensión o conflicto las preferencias sexuales individuales respecto de las construcciones sociales o asignaciones del deber ser “femenino” y “masculino” como mostré en los casos de Daila, Nanette Zuley y del joven que besó al chico que se asumía abiertamente como gay dentro de la escuela.

Al presentar los distintos relatos de vida de algunos estudiantes ilustré la heterogeneidad de los modos de estar en la escuela y del cómo se viven en la multiplicidad de tiempos y espacios vividos en el currículo escolar. De manera que las y los estudiantes, construyen su propia historia de vida escolar y personal en cruce y con influencia de la acción social e historias de vida de las y los otros con quienes conviven dentro y fuera de su escuela. Así la biografía e historia personal se inserta en la historia y contexto de sus grupos de identificación, tanto dentro de la escuela como de su grupo doméstico y en el barrio.

De manera que el contexto escolar más allá de ser un espacio físico y simbólico que rodea a los actores escolares, es una co-construcción del sentido, la acción y

circunstancia donde lo personal es político y se trasciende lo meramente individual por sus alcances de ida y vuelta hacia la sociedad en su conjunto.

Lo anterior es importante porque como he argumentado en los sistemas de prestigio que construyen en su interacción escolar juvenil, el estudiantado también reproduce los estereotipos y representaciones sociales de lo femenino-masculino, así como estigmas que minusvaloran “lo indígena”. En consecuencia existen tensiones y conflictos en las interacciones juveniles dentro de su secundaria y en el entorno de su barrio, que puede ser causa de las peleas, del llamado “bullying escolar” y la violencia en general física y simbólica que no será posible erradicar tan sólo con medidas paliativas, sino que por el contrario es necesario implementar intervenciones que modifiquen estructuras y mentalidades en los actores de este sistema escolar.

Describí además en el capítulo V que existe una política sexual masculina en los distintos espacios de esta secundaria que vulnera la posición de las mujeres estudiantes y doblemente lo hace cuando se trata de mujeres estudiantes que además son migrantes e indígenas. Por lo que es necesario desarrollar acciones afirmativas a favor de las jóvenes estudiantes indígenas y migrantes, que permitan intervenir en los comportamientos que accionan en colectivo sus pares varones, como estrategia para subordinar a las chicas ante su razón de dominación masculina sobre la otredad. En esto media el acoso-abuso sexual juvenil disfrazado de coqueteo y la violencia contra las mujeres que se vive en las prácticas cotidianas y espacios de la escuela en general. Por lo que me parece importante trastocar los sistemas de prestigio y las formas de violencia institucionalizada contra las mujeres y las masculinidades “no hegemónicas”. En este mismo sentido, los sistemas de prestigio del régimen de género vigente en la escuela, subyacen encubiertos en los motivos que generan múltiples peleas entre escolares, hombres y mujeres, dentro y fuera de la escuela. Mismos que deben ser considerados para cualquier intervención educativa al respecto.

Para contribuir a transformar lo anterior es necesario instrumentar proyectos de intervención educativa que transformen las imágenes y estereotipos sobre “lo masculino y lo femenino” como si fueran entidades homogéneas cuyos atributos se pueden universalizar. No existe “el hombre”, ni “la mujer” como identidades esenciales. Por lo que es importante integrar en el proyecto escolar el dinamismo en las ubicaciones o identidades sexuales que se expresan entre las y los escolares, como modos de ser fugazmente temporales y diversos según describí en los capítulos IV y V de este documento. Además, para construir ciudadanías sexuales y civiles juveniles

que modifiquen los códigos patriarcales del género y la discriminación por edad hacia estos estudiantes, es importante “re-educar a los educadores” del nivel y reconceptualizar a las sexualidades superando la noción de que éstas son tan solo un tema para ser informado dentro del currículo del nivel secundario.

No obstante las limitaciones descritas en el proyecto escolar adulto, esta escuela secundaria da sitio y se constituye en un “territorio juvenil” que mediatiza la violencia y resguarda temporalmente a estas jóvenes del abuso, de la violencia y prácticas corruptas del barrio, como también de la violencia doméstica cuando existe en su grupo familiar; donde la normativa de sus tradiciones tiende a cargarles desde muy temprana edad con responsabilidades como el trabajo infantil, el cuidado de los hermanos menores y las labores domésticas o de ayudantía para obtener el sustento de su grupo doméstico.

Como ilustran ambos casos, en las nuevas generaciones de jóvenes migrantes mazahuas en la ciudad de México, se observa una continuidad y permanencia en la configuración de identidades étnicas, de género y sexuales apegadas a los valores tradicionales y a la normatividad del género vigente en el barrio de la Merced. En su inicio sexual y sus prácticas de cortejo subyacen las relaciones de poder y dominación que son resistidas y negociadas por estas chicas conforme a sus estrategias y recursos en su acción reflexiva dentro un contexto situado. Mis hallazgos coinciden con lo expresado por autores como Urteaga (2008) y Pérez Ruíz, (2007) quienes expresan que la noción de juventud se mantiene en conflicto y transita por nuevos significados ya que antes era reconocida como un estadio de madurez biológica previo a las responsabilidades adultas del matrimonio y del sustento económico familiar. Mientras que hoy día se encuentra en tensión por los cambios en las expectativas de las y los jóvenes indígenas que ante las industrias culturales y la globalización, experimentan nuevos deseos y proyectos que pueden estar alejados del sentido comunitario y de herencia cultural que en ellos encomienda su grupo étnico de origen.

Como describí en el primer caso analizado, en la reestructuración de las identidades sexuales, étnicas y de género de Masika, prevalecen en continuidad las formas tradicionales de los sistemas de género y conyugalidad de su comunidad que se manifiestan al tomar la decisión de perder su virginidad en una relación heterosexual con un varón mazahua y bajo los términos culturales de la mayoría de las chicas de su etnia. No obstante, en la estructuración de sus identificaciones se expresan componentes en tensión y conflicto consigo misma. Pues al alejarse de su

primer compañero heterosexual para no someterse al abuso de sus “cuñadas”, expresa en su agencia una forma de resistencia y alejamiento ante la violencia y subordinación que se impone estructuralmente a las mujeres de su edad por las prácticas de patrivirilocalidad en su etnia. A pesar de su resistencia ante estas prácticas, paradójicamente el asesinato de su tío frente a ella y la consiguiente reclusión a la que es sometida por parte de sus parientes, fueron un condicionante desde lo estructural en tanto hechos violentos que intersectaron y provocaron un cambio trascendente en su trayectoria de vida que abruptamente muestran cómo prevaleció en su curso de vida la fragilidad y subordinación debido a su condición femenina y a su edad, frente a las costumbres de su etnia. Por lo cual privilegió en ese momento de su curso de vida su preferencia heterosexual y su rol tradicional frente a la atracción y satisfacción de sus necesidades de afecto experimentadas con su amiga Daila.

Por este tipo de condicionantes estructurales, las jóvenes mazahuas de ambos casos analizados, Masika y Ubaldina, a pesar de incorporar en sus formas de cortejo y de conyugalidad nuevos elementos de la cultura urbana como por ejemplo el celular, el cambio de atuendo o el uso del español como lengua; permanecen, con diferencias de grado, en apego a las prácticas tradicionales de conyugalidad endogámica. Donde por un lado las relaciones de parentesco son su capital social, simbólico, económico y cultural con que cuentan pero por otro, también son la causa de su subordinación, mayor vulnerabilidad y pobreza en tanto mujeres respecto de los varones de su etnia a pesar de que en la ciudad cuentan desde temprana edad con un trabajo remunerado, y aunque perciban menores ingresos que sus parejas varones, el fruto de sus ganancias lo utilizan para el sustento familiar.

Masika expresa además un sentido de agencia y autonomía al atreverse a experimentar en su trayectoria sexual vivencias lésbicas y/o bisexuales que le permitan madurar en su deseo erótico y reconocer el significado de su placer sexual y corporalidad. Así, el vínculo erótico-afectivo que establece con su amiga y que la mueve a desear ser su novia a pesar del rechazo que pudiera tener esta relación ante su comunidad es motivado porque la relación de amistad y goce erótico alcanzados con esta chica se convierte en parte de su capital simbólico y así como de resistencia dentro del territorio juvenil escolar. Donde ha podido sin duda experimentarse en una forma más libre y alejada de los valores y cultura impuestos por el grupo adulto familiar, bajo el auspicio del espacio escolar. Esta chica expresa además una forma de

resistencia ante la violencia y corrupción que conviven en la interacción de su entorno social.

Sobre las prácticas sexuales en general de estos jóvenes estudiantes de secundaria, mis hallazgos coinciden con autores como Rodríguez-de Keijzer (2002) Amuchastegui (2001) Szasz-Lerner (1998) Grimberg (2002) quienes argumentan que se expresan comportamientos diferenciados por sexo en los motivos y vivencia del inicio sexual en pareja de, hombres y mujeres, mestizos e indígenas. Pero como una variante no reportada en estos estudios, encontré además dos elementos: la posibilidad de adoptar preferencias sexuales lésbico-gay en sus relaciones de pareja. Y por otra parte, la ubicación desde la laicidad en las prácticas sexuales e interacciones, lo cual les permite iniciar su experiencia erótico-sexual sin expresar sentimientos de culpabilidad y temores vinculados a valores religiosos inculcados por el medio adulto familiar y/o escolar. No obstante, ante su deseo de tener relaciones sexuales expresan su temor al embarazo por la inestabilidad y los problemas de manutención que podría implicarles. Tan sólo dos varones y una joven, me expresaron que temen verse infectados ya que por lo general no utilizan el condón u otros apoyos como medidas de seguridad ante las ITS y el VIH. A más de catorce años, coincido al respecto con Szasz-Lerner (1998) quienes sugieren que el uso de anticonceptivos y de medidas preventivas de infecciones de transmisión sexual resulta extremadamente bajo entre los jóvenes secundarios sexualmente activos y el uso de medidas preventivas es casi inexistente en este grupo de población a pesar de la proliferación de discursos e instituciones que difunden la anticoncepción. Además, en las trayectorias sexuales y de vida de los dos casos analizados así como de aquellos otros vinculados en su narración se establecen diferencias por sexo entre hombres y mujeres donde se implican relaciones jerárquicas y de inequidad. De manera que las construcciones de sentido y los valores asignados a la iniciación sexual por género pueden constituir condiciones de fragilidad específicas para cada sexo. Por ejemplo para el novio de Masika, su iniciación sexual además de preverse como una búsqueda de experiencia erótico-afectiva se percibe como un rito, de iniciación y tránsito hacia una edad adulta, que le reafirma en su identidad como hombre. Todo esto reforzado y gratificado por su núcleo familiar mazahua, aunque aún no tenga logrados los medios para formar un hogar independiente y con autonomía. Mientras que en el caso de Masika, no obstante que refiere haber decidido voluntariamente experimentar el coito heterosexual, su actitud posterior de incertidumbre ante la posibilidad de un embarazo no deseado o su

idea de requerir una revisión médica para checar que no hubiera quedado un daño en su cuerpo, denota que el evento fue poco planeado o previsto por ella.

Esta condición de Masika ilustra cómo las personas construyen su agencia con diferencias de grado y no en una forma total en sus identidades sociales; según los márgenes de su negociación ante las estructuras sociales que les conforman en un contexto históricamente situado.

En su agencia, Ubalдина, utiliza el valor que se atribuye a la virginidad para disfrutar durante los procesos de cortejo y noviazgo de los regalos y atenciones que pueden ofrecerle los varones de su edad, tanto de su etnia como de otras, también migrantes en el entorno de la Merced. Para ambas chicas el acceso temprano al trabajo y la obtención de una remuneración económica por mínima que sea, les da la posibilidad de proyectar su autonomía imaginando un proyecto de futuro, donde la escuela no guarda mayor significado para obtener una movilidad social.

Por otro lado, no obstante la problemática que enfrentan en sus historias de vida estas chicas migrantes mazahuas, en ambos casos analizados se expresa que las redes de amistad entre mujeres constituyen un capital social que puede ayudarlas a seguir adelante sin tener que renunciar al cuidado de sí mismas, ante sus momentos de crisis, transición y vulnerabilidad.

Entre los datos más relevantes y hallazgos en esta investigación está la acción afirmativa de algunas chicas estudiantes para apropiarse de su goce erótico y de la experiencia e indagación sobre su sexualidad, entre ellas las dos chicas migrantes mazahuas de los casos analizados. Así, ante las prácticas de cortejo y el evento de su inicio sexual en pareja, tanto las estudiantes migrantes como las mestizas, se expresan situadas desde una ubicación laica, alejada de prejuicios religiosos sobre la sexualidad femenina tradicional y se expresan libres de remordimientos o sentimientos de culpa vinculados a valores religiosos inculcados en su formación. No obstante, prevalece aún en ellas el temor al embarazo precoz como el mayor de los problemas a enfrentar a manera de castigo por su actividad sexual y al goce de sus cuerpos. Prevalece a la par la falta de previsión que les vulnera en su proyecto de futuro ante las ITS, el VIH, y el embarazo que las más de las veces expresan temer, pero el cual no previenen, a pesar de tener información de que existen medios para ello.

Considero que esta acción aparentemente irracional en este colectivo juvenil escolar es un problema interesante y necesario de profundizar en investigaciones posteriores. Para comprender desde su subjetividad, por qué temiendo tanto el

embarazo y teniendo aparentemente acceso a los métodos anticonceptivos, muchas de ellas se inician en una práctica sexual activa sin previsión alguna que les permita consolidar integralmente en su proyecto de vida la salud sexual y reproductiva a la par de su goce y placer sexual.

Recapitulando, es posible afirmar que las construcciones de pareja obedecen a complejos procesos socioculturales y a sistemas de regulación y permisividad en torno al afecto, el placer, el cuidado y la intimidad entre personas de distinto o del mismo sexo/género; así como a la forma en que cada sociedad define y recrea el parentesco, la filiación, la familia, el matrimonio y el orden del género como construcciones socioculturales. En este sentido para los dos casos aquí analizados de jóvenes mazahuas, estudiantes secundarias, su adscripción como migrantes en la ciudad de México les impone como estructuras que condicionan su agencia, aspectos y normativas desde la cultura de su grupo familiar cuyas tradiciones están ancladas en prácticas de patrivirilocalidad y uniones conyugales endógamas que a través de la agencia de las y los actores sociales, son resistidas y presentan paulatinas modificaciones mediante su acción reflexiva y sus estrategias de apropiación de sus cuerpos, su sexualidad y su autonomía a través del trabajo remunerado como un recurso logrado y capital económico para las mujeres migrantes indígenas en el cambio de la ruralidad a la ciudad.

No obstante lo anterior, en el contexto estructural prevalece la violencia en el entorno de las relaciones interétnicas en el barrio de la Merced y privan para ellas condiciones de fragilidad y vulnerabilidad que las adscriben, les dan permanencia y continuidad a las formas tradicionales en que se anclan sus identidades étnicas, sexuales y de género. Donde las redes de parientes y paisanos constituyen un recurso social como forma de resguardo. Así, en la ciudad y al ambiente de violencia que enfrentan para sobrevivir en su migración a ella, el sentido de proveedor económico como rol asignado a los varones de la etnia se ve resignificado, cargado ahora con el imaginario de que es el varón en su rol de proveedor quien puede ofrecerles seguridad y estabilidad para formar una familia; a pesar de que muchas veces las mujeres pueden ser el principal o único sostén económico de éstas.

He argumentado además en el desarrollo de este documento el estigma y la discriminación por etnia y los modos en que existen éstos diferenciados por sexo en la escuela secundaria estudiada. A partir de ello se generan formas de exclusión donde a los varones migrantes hablantes de lengua indígena se les obliga con violencia física y

simbólica haciéndolos desertar antes de concluir el primero y segundo grados. Y en ambos sexos, particularmente en los dos casos de jóvenes mujeres migrantes mazahuas, se les limita el acceso a un capital cultural que les permita aprender formas de mayor salud sexual y reproductiva que vayan más allá de las nociones que ofrece su medio familiar y de barrio.

Por todo lo anterior, enfatizo que es necesario combatir la discriminación por etnia y por género en las relaciones interétnicas dentro del espacio escolar y de barrio, pues es un factor que persiste y condiciona la exclusión, deserción y del llamado “fracaso escolar” de las mujeres y hombres jóvenes mazahuas. Para ello será necesario desarrollar proyectos educativos de intervención que trasciendan la violencia institucionalizada y al autoritarismo recuperando la agencia juvenil en el marco de las relaciones interétnicas en esta escuela y poner en marcha estrategias eficientes que logren la permanencia y éxito de los jóvenes migrantes indígenas en la educación secundaria.

REFERENCIAS CITADAS:

- Aguilar Medina, Iñigo y María Sara Molinari Soriano (2008) *Adolescencia, identidad y cultura. El caso de la ciudad de México*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- _____ (2003) "La educación indígena. Balance y perspectivas", *Diario de Campo*. Suplemento, 24: 45-56, enero-febrero, México, INAH.
- Albertani Claudio (1999) "Los pueblos indígenas y la ciudad de México. Una aproximación", *Política y Cultura*, 12: 195-221, México, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco (UAM) <<http://redalyc.uaemex.mx>> (27 de abril, 2012).
- Alberti, Manzanares Pilar (1993) "La identidad de género y etnia desde una perspectiva antropológica", ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, México, 4 de agosto.
- Amuchástegui, Ana (2001) *Virginidad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados*, México, Edit. EDAMEX, S.A. de C.V., Population Council.
- Amuchástegui, A. y Martha Rivas (2008) "Construcción subjetiva de ciudadanía sexual en México: género, heteronormatividad y ética" en Szasz, Pianta Ivonne y Guadalupe Salas (coords.) *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción*, México, El Colegio de México, A.C. (COLMEX).
- Anguiano, Marina (2002) "Jóvenes huicholes migrantes de Nayarit", *Diario de Campo*, Suplemento, (23): 32-37, diciembre, México, INAH.
- Ansart, Pierre (1992) *Las sociedades contemporáneas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Anzaldúa, G. (1999) *Borderlands: La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books. <http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2004/Maru/Mar_2/borderlands-anzaldua.pdf> (3 de octubre, 2012).
- Araya, Espinosa Alejandra (2006) "El castigo físico del cuerpo como representación de la persona, un capítulo en la historia de la occidentalización de América, Siglos XVI-XVIII", *Historia* (Santiago) 39 (2):350-368, julio-diciembre. Santiago: Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.dic. 2006 doi: 10.4067/S0717-71942006000200001, Scielo, <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942006000200001#z> (23 de julio, 2012)
- Arizpe, Lourdes (1980) (e.o.1975) *Indígenas en la Ciudad de México. El caso de las "Marías"*, México, Editorial Diana (SEP setentas Diana No.182).

- _____ (1978) *Mujeres migrantes y economía campesina: análisis de una cohorte migratoria a la ciudad de México*, México, COLMEX.
- Asociación para la Prevención y Reinserción de la Mujer Prostituida (APRAMP) (2005) *La prostitución. Claves básicas para reflexionar sobre un problema*. España, Disponible en <<http://www.ucm.es/cont/descargas/documento6087.pdf>> (27 de abril, 2012).
- Attolini, Amalia (coord.) (2010) *Caminos y mercados de México*, México, INAH y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), citado por Sandra Ortega El Mundo/Reuters. Agencia Notimex. 21 de Julio, - 18:01, <<http://enelshow.com/news/2010/07/21/32350>> (17 de agosto, 2010).
- Audefroy, Joel (2005) "El mejoramiento de la vivienda indígena en la Ciudad de México", *Revista INVI*. Instituto de la Vivienda /Facultad de Arquitectura y Urbanismo /Universidad de Chile. 20(53) <<http://www.revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/viewArticle/33>> (12 de marzo, 2012).
- Bajtín Mijaíl M. (2000) *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*, México, Taurus-La huella del otro.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2009) "Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas" en Valladares de la Cruz, Laura, Maya Lorena Pérez Ruíz y Margarita Zárate (coords.) *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa y Juan Pablos Editores, pp. 51-78.
- Bartolomé, Miguel A. (coord.)(2005) *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México Actual*, (Etnografía de los pueblos indígenas en México) México, INAH. 4. Tomos.
- _____ (1997) *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*, México, Instituto Nacional Indigenista (INI), Siglo XXI.
- Barranco, Chavarría Alberto (2010) "La Merced: Siglos de comercio en: Ciudadanos en red.com.mx. Una democracia la construye la participación ciudadana", *Boletín Finsemaneando*, <<http://ciudadanosenred.com.mx/node/16027>> (17 de agosto, 2010).
- Barrera Bassols, Dalia y Cristina Oemichen (eds.) (2000) *Migración y relaciones de género en México*, Grupo interdisciplinario sobre mujer, trabajo y pobreza, A.C. (GIMITRAP), UNAM, Instituto de Investigación Antropológicas.
- Bello Maldonado, Álvaro (2008) "Los espacios de la juventud indígena. Territorio y migración en una comunidad purépecha de Michoacán, México" en Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*, México, INAH, pp. 161-180.
- "Belleza, ulichi.com." Fotos desde la Merced. <<http://www.bellezaculichi.com/>> (19 de agosto, 2010).

- Bellato, Gil Liliana (2007) *Representaciones sociales de la sexualidad de hombres y mujeres mazahuas*, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Beriain, Josetxo (1996) "La construcción de la identidad colectiva" en Beriain, Josetxo y Patxy Lanceros (coords.) *Identidades culturales*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Bertely Busquets María (1998) Pluralidad cultural y política educativa en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, 3 (5): 39-51, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa
<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/140/14000503/14000503.html>> (12 de marzo, 2012)
- Bialowas Pobutsky, Aldona (2010) "Deleitar denunciando: La narco telenovela de Gustavo Bolívar "Sin tetas no hay paraíso" marca el pulso de la sociedad colombiana" en: *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, Madrid, Universidad Complutense, 46, 2010-2011 Fundación Dialnet
<<http://www.ucm.es/info/especulo/numero46/deleitar.html>>(27 de agosto, 2012)
- Bizger, Ilán (1989) "Individuo, identidad y sujeto" en: *Revista de Estudios Sociológicos*, septiembre-diciembre, VII (21):485-545, México, Trad. Francisco Zapata, México, COLMEX,
- Blanco, Mercedes (2011) "El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo". *Revista Latinoamericana de Población*, (s/l.) enero-junio, 5(8)1-28 en
<http://www.alapop.org/2009/Revista/Articulos/RELAP8_1Blanco.pdf> (25 de septiembre, 2011).
- Blanco, Mercedes y Edith Pacheco (2003) "Trabajo y familia desde el enfoque del Curso de Vida: Dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población*, 38:159-193, octubre-diciembre, Toluca, México.
- Bonino, Luis (1995) "Develando los micromachismos en la vida conyugal". Jorge Corsi et al. (ed.) *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*, Buenos Aires, Paidós, pp. 191-208.
- Bonfil Sánchez Paloma y Elvia Rosa Martínez Medrano (coord.) (2003) *Diagnóstico de la discriminación hacia las mujeres indígenas*. México, Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, 3ª. Ed., Fontamara.
- Bourdieu, Pierre (2002) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, México, Taurus.
- Brunt y Rivera, Luz María (2003) "Migración indígena a la Zona Metropolitana. Ciudad de México, 1980-1990", *Diario de Campo. Suplemento* (24): 89-97 enero-febrero.

- Burin, Mabel (1992) "Subjetividad e identidad femenina en el actual debate feminismo y posmodernismo", México, Seminario Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer-COLMEX (10 de noviembre, 1992).
- _____ (1987) *Estudio sobre la subjetividad femenina: mujeres y salud mental*, Buenos Aires, Grupo Editorial Latinoamericano.
- _____ (1981) "Un binomio en crisis, la madre y su hija adolescente". Buenos Aires, Centro de Estudios de la Mujer. 20p.
- Buttler, Judith (2006) *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós Studio 167.
- _____ (2000a) *Antigone's Claim: Kinship Between Life and Death*. Nueva York, Columbia University Press.
- _____ (2000b) "Restaging the Universal: Hegemony and the Limits of Formalism", en J. Bugler, E. Laclau y S. Zizek (eds.) *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the left*, Londres, Verso.
- _____ (1997a) *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Stanford, Stanford University Press.
- _____ (1997b) *Excitable Speech: a Politics of the Performative*, Nueva York, Routledge.
- _____ (1996) "Gender as Performance", en P. Osborne (ed.) *A Critical Sense: interviews with intellectuals*, Londres y Nueva York, Routledge, pp. 109-26.
- _____ (1995a) "Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism". S. Benhabib; J. Butler; D. Cornell y N. Fraser, *Feminist Contentions: a Philosophical Exchange*. Nueva York, Routledge, pp. 35-58.
- _____ (1995b) "For a Careful Reading" en: S. Benhabib; J. Butler; D. Cornell y N. Fraser (eds.) *Feminist Contentions: a Philosophical Exchange*, Nueva York, Routledge, pp. 127-44.
- _____ (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Nueva York, Routledge.
- Butler, J. y J. W. Scott (eds.) (1992) *Feminist Theorize the Political*, Nueva York, Routledge.
- Cabañas, Miguel (2012) "Narcotelenovelas, Gender, and Globalization in Sin tetas no hay paraíso" en *Latin American Perspectives*, 19, enero, Localizable en SAGE Journals, <<http://lap.sagepub.com/content/early/2012/01/18/0094582X11434303.full.pdf+html>> (28 de agosto, 2012)
- Carrillo Trueba, Cesar (2009) *El racismo en México, una visión sintética*, México, CONACULTA, Cultura Tercer Milenio 2009.

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2012) (e.o. 2003) Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación, México, <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>> (18 de noviembre, 2012).
- Camarena, R. M. (1998) "La población joven" en *La situación demográfica de México*, México, CONAPO.
- Camarena-Ocampo (2003) "Los tejedores construyendo la artesanía. Cambios y continuidades en la identidad de los artesanos. Generación e identidad" en: Aceves Lozano, Jorge E. (coord.) *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), pp. 81-96
- Campuzano, Giuseppe (2008) *Museo travesti del Perú*, Lima, Institute of Development Studies.
- Candela, Antonia (2006) "Comentarios a los programas de Ciencias I, II y III en el marco de la RES" en: *Revista Mexicana de investigación Educativa, Debate de Actualidad: Reforma a la Educación Secundaria*, octubre-diciembre, 11(31): 1452-1462, Distrito Federal, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). (18 de mayo, 2012).
- Cangas Arreola, Omar Daniel (2006) "El amor se volvió mujer. Las mujeres y el amor en el México colonial", México, 132, octubre, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez-Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Coordinación de Investigación Científica (ICSA). <<http://www2.uacj.mx/Publicaciones/Avances/2006/Avances%20132%20Omar%20Cangas.pdf>> (22 de agosto, 2012).
- Cardoso de Oliveira; Roberto (1998) "Etnicidad, eticidad y globalización", en M. Bartolomé y A. Barabas (coord.) *Autonomías étnicas y estados nacionales*, México, CONACULTA/INAH.
- Castillo, Berthier Héctor (2004) "Comercio ambulante y políticas públicas en la Ciudad de México" <http://www.unesjuv.org/PUB_L3_L2_doc1.pdf> (12 de marzo, 2012).
- Castro Lucic, Milka, Gemma Rojas Roncagliolo y Carlos Ruíz Rodríguez (2008) "La juventud indígena en Chile. Expectativas y demandas" en Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*, México, INAH.
- Castro, Roberto e Irene Casique (eds.) (2008) *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*. Cuernavaca, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
- Castro, Roberto, Florinda Riquer y M.E. Medina (coords.) (2006), *Violencia de género en las parejas mexicanas. Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional*

sobre la *Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003*, 2ª ed., México, INMUJERES.

Castro Roberto y Florinda Riquer (2003) "La investigación sobre violencia contra las mujeres en América Latina: entre el empirismo ciego y la teoría sin datos", *Cuadernos Saúde Pública* (Brasil) 19(3) 1; 135-146.

Castro Roberto (2004) *Violencia contra mujeres embarazadas. Tres estudios sociológicos*, Cuernavaca, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).

Celade/CEPAL, Fondo Indígena. Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible en <<http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPIZ>> (18 de septiembre, 2009)

Cervantes-Carson, Alejandro y Tracy Citeroni, (2008) "Los derechos sexuales y la desarticulación del heterosexismo: tolerancia, reconocimiento y liberación" en: Szasz, Ivonne y Guadalupe Salas (coord.) *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción*, México, COLMEX, 432: 303-345.

Ciudadanos en red (2010) "Una democracia la construye la participación ciudadana". *Boletín Finsemaneando*. La Merced. <<http://ciudadanosenred.com.mx/articulos/merced>> (17 de agosto, 2010).

Consejo Nacional de Población (2009a) *Proyecciones de población 2005-2050*. México, CONAPO. <www.conapo.gob.mx> (18 de septiembre, 2009).

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. (CEDAW) (1989) Versión del texto en español, <<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>> (17 de septiembre, 2012).

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (2005) Informe de México producido por el Comité para la Eliminación de la Discriminación bajo el artículo 8 del Protocolo Facultativo de la Convención y respuesta del Gobierno de México. 32 Periodo de Sesiones, 10 al 28 de enero. México, <http://www.inmujeres.gob.mx/images/stories/cedaw/cedaw/inf_cedaw_art8_protocolo.pdf> (8 de noviembre 2011).

Cooper, Jennifer A. (2001) *Hostigamiento sexual y discriminación. Una guía para la investigación y resolución de casos en el ámbito laboral*, México, UNAM, PUEG.

Cordero Coma, Julia (2005) *¿Hablar de sexualidad con sus padres ayuda a los adolescentes a prevenir el VIH/sida? Un acercamiento al contexto mexicano urbano*. Tesis de maestría en Población. México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica de México. <http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/cordero_j.pdf> (11 de julio, 2012).

- Corea, Sonia (2008) "Cruzando la línea roja: cuestiones no resueltas en el debate de los derechos sexuales" en: Szasz, Ivonne y Guadalupe Salas (coord.) *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción*, México, COLMEX, pp. 25-55.
- Corsi, Jorge (2003) *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*, Buenos Aires, Paidós.
- _____ (1994) *Violencia intrafamiliar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*, Buenos Aires, Paidós.
- Cruz Salazar, Tania (2008) "Horas bordadas, horas de espejo. Arreglo en jóvenes indígenas y mestizas" en: Muñiz, Elsa (coord.) *Registros corporales*. México, UAM, Unidad Azcapotzalco, pp. 199-220.
- Cuna Pérez, Enrique (2005) "Acerca de la desconfianza en las instituciones. Jóvenes y discriminación en la Ciudad de México, *El Cotidiano*, mayo-junio, Año/Vol. 20, número 131, pp. 78-80. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/325/32513110.pdf>> (12 de marzo, 2012).
- Chávez Galindo, Ana María y Ricardo Antonio Landa Guevara (coords.) (2007) *Así vivimos, si esto es vivir. Las jornaleras agrícolas migrantes*, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)-UNAM.
- Chávez Plazas Yuri A. y Uva Falla Ramírez (2004) "Realidades y falacias de la reconstrucción del tejido social en población desplazada", *Tabula Rasa*, enero-diciembre, 2:169-187, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.
- Chodorow, Nancy (1984) *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona, Gedisa.
- _____ (1989) *Feminism and Psychoanalytic Theory*. New Haven and London, Yale University Press.
- De Barbieri, Teresita (1991a) Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica, *ISIS INTERNACIONAL*, Sao Paulo, Fundación Carlos Chagas PRODIR, pp. 25-45.
- _____ (1991b) Los ámbitos de acción de las mujeres, *Revista Mexicana de Sociología*, 53(1) enero-marzo, México, UNAM, <<http://www.jstor.org/stable/i282449>> (6 de noviembre, 2012).
- Del Val, José (2009) "La población indígena y el desarrollo. Sobre la construcción de una sociedad pluriétnica y multicultural", México, *DEMOS*, pp. 28-29.
- Didou Aupetit Sylvie y Eduardo Remedi Allione. (2009) *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México,

Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV. Sede Sur)- Juan Pablos Editor.

Dietz Gunther y Rosa Guadalupe Mendoza Zuana (coords.) (2008) *TRACE. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre. Educación superior ante los pueblos indígenas*, Trimestral, junio, 053, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA)-Embajada de Francia en México.

Dolto Francoise et al. (1998) *Lo femenino*. Buenos Aires, Paidós.

_____ (2001) *Sexualidad femenina. La libido genital y su destino femenino*, Buenos Aires, Paidós.

Donas Burak, Solum (comp.) (2001) *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cártago, Costa Rica: Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC) Y Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

_____ (2001a) "Adolescencia y Juventud. Viejos y nuevos desafíos en los albores del nuevo milenio" en: Donas Burak, Solum (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cártago, Costa Rica, Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC) Y Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ), pp. 23-39.

Duarte Quapper, Klaudio (2001) "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente" en: Donas Burak, Solum (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cártago, Costa Rica, Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC) Y Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ), pp. 57-74

Dubet, Francois (1989) "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", *Revista de Estudios Sociológicos*, VII (21):519-454, septiembre-diciembre, Trad. Francisco Zapata, México, COLMEX.

Durand Alcántara, Carlos (2010) "Texto y contexto del derecho indígena (Notas para el caso mexicano)" en Quiroga, Quiroga Ángela y María Elena Lugo del Castillo (coords.) Ciclo de conferencias y mesas redondas sobre temas de actualidad en Derechos humanos. México, Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, <<http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/aspect419.pdf>> (10 de marzo, 2012).

Durston, John (2001) "Juventud rural y desarrollo en América Latina" en: Donas Burak, Solum (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cártago, Costa Rica: Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC) Y Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ), pp. 99-116

Eco, Humberto (2000) *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. México, Gedisa.

- El callejón de Santo Tomás. (2006) "La pasarela del sexo". Disponible en <<http://http://ruvalcaba.blogspot.com/2006/03/el-callejn-de-santo-toms.html>>, marzo 01, (22 de diciembre, 2011).
- "El mercado de Sonora" (2010) en: *México en el Tiempo* No. 1 junio-julio 1994 citado en: México desconocido.com.mx, <<http://www.mexicodesconocido.com.mx/el-mercado-de-sonora-distrito-federal.html>> (20 de agosto, 2010)
- Elder, Glen (2001) "Life course: sociological aspects", *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 13, Smelser, N. J; Baltes, P. (eds.) Oxford, Elsevier.
- _____ (1998) "The Life Course as Developmental Theory". *Child Development*, February 1998, 69 (1); 1-12.
- _____ (1994) "Time, Human Agency, and Social Change: Perspectivas on the Life Course". *Social Psychology Quarterly*, 57 (1):4-15, marzo, <<http://links.jstor.org/sici?sici=0190-2725%28199403%2957%3A1%3C4%3ATHAASC%3E2.0.CO%3B2-K>> (13 de octubre, 2011).
- _____ (1985) *Life course dynamics: Trayectorias and Transitions*. 1968-1980. Ithaca: Cornell University Press.
- Epstein, Debbie and Deborah Lynn Steinberg (1998) *Sexualidades e institución escolar*, Madrid, Morata-Fundación Paideia.
- Fairclough, Norman (2003) "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales" en Wodak Ruth y Michel Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa.
- Farfán Morales, Olimpia, Jorge Arturo Castillo Hernández e Ismael Fernández Areu (2005) "Los Otomíes: Identidad y relaciones interétnicas en la Ciudad de Monterrey" en Bartolomé, Miguel A. (coord.) *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México Actual*, México, (Etnografía de los pueblos indígenas en México) INAH, Tomo 2.
- Fausto-Sterling, Anne (2006) *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad* (Trad. Ambrosio García Leal) Barcelona, Melusina.
- Feixa Pàmpols, Carles y Yanko González Cangas (2006) "Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina, Barcelona", *Pepers* 79:171-193
- Feixa, Carles, Fidel Molina y Carles Alsinet (2002) *Movimientos juveniles en América Latina. Pachukos, malandros, punketas*, Barcelona, Ariel Social.
- Feixa, Carles (2006) "Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2): (s/p)

- _____ (2002) "La construcción social de la infancia y la juventud en América Latina", Red de Estudios sobre la Infancia y Juventud de América Latina, Sao Paulo (Brasil) <[http:// www.marilia.unesp.br/seminario/reijal.html](http://www.marilia.unesp.br/seminario/reijal.html)> (5 de febrero, 2005).
- _____ (2000) "Los espacios y los tiempos de las culturas juveniles" en: Medina Carrasco, Gabriel (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, COLMEX, pp. 45-60
- _____ (2000) "Generación Q. La juventud en la era digital", *Nómadas*, Bogotá, 13 (octubre):76-91.
- _____ (1998) *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ariel (3ª edición ampliada 2006)
- Fisher, Eva (2008) "Jóvenes y padres. Identidad, procesos de transformación y sociedad andina en Bolivia" en: Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*, México, INAH, pp. 125-140.
- Flores Juárez Ana Jetzi (2005) Relaciones de género y expectativas de vida en la cultura escolar de una secundaria de Ixtapaluca, Estado de México. Idónea Comunicación de Resultados para obtener el grado de Maestra en Estudios de la Mujer. División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM, Unidad Xochimilco.
- Flores Marini, Carlos (1998) La otra Merced. Delegación Venustiano Carranza, citado por Ciudadanos en red (2010a) Una democracia la construye la participación ciudadana. Boletín Finsemeneando. La Merced, <<http://ciudadanosenred.com.mx/articulos/merced>> (17 de agosto de 2010).
- Flores Marini, Carlos (2009) Hitos Urbanos en la ciudad de México. Una visión histórico-crítica, México, citado por Ciudadanos en red (2010b) Una democracia la construye la participación ciudadana. Boletín Finsemeneando. La Merced, <[://ciudadanosenred.com.mx/articulos/merced](http://ciudadanosenred.com.mx/articulos/merced)> (17 de agosto, 2010).
- Foucault, Michel (1996) *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- _____ (1993) *Microfísica del Poder*, Madrid, La Piqueta.
- _____ (1989) *Historia de la sexualidad*, 1 La voluntad del saber, México, Siglo XXI Editores.
- _____ (1987) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, 12ava, México, Siglo XXI Editores.
- Gallego Montes, G. (2010) *Demografía de lo otro. Biografías sexuales y trayectorias de emparejamiento entre varones en la Ciudad de México*, México, COLMEX.

- Gaggiotti, Hugo (2001) "Multiculturalidad, discurso e identidad urbana en un entorno inmigrante: repensando una metodología para el estudio de las representaciones sociales" en: Nash Mary y Diana Marre (eds.) *Multiculturalismos y género. Un estudio interdisciplinar*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Gidens, Antony (2006) *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorortu
- _____ (2001) *Sociología*, 4ª. Ed., México, Alianza Editorial.
- Gijón Casares, Mónica (2011) "Mujeres en la frontera: Intervención educativa y prostitución en el contexto de México". XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación/2011. Universidad de Barcelona <<http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/165.pdf>> (12 de marzo, 2012).
- Giménez, Gilberto (2009) "El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad" en: Valladares de la Cruz, Laura, Maya Lorena Pérez Ruíz y Margarita Zárate (coords.) *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México. UAM, Unidad Iztapalapa. Juan Pablos Editores, pp.35-49.
- _____ (2007a) "Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social" en Gall, Olivia (coord.) *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*, (Debate y Reflexión) México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CRIM), UNAM.
- _____ (2007b) *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, (Intersecciones) México, CNCA-ITESO.
- Gobierno Federal (2006) Acuerdo 348, *Diario Oficial de la Federación*, México.
- Gobierno del Distrito Federal (2001) "El derecho triqui de Xuman Li en el medio urbano <http://www.equidad.df.gob.mx/libros/indigenas/seminario_permanente_2004.p df> (9 de mayo, 2010).
- Grimberg, Mabel (2002) "Iniciación sexual, prácticas sexuales y prevención al VIH/SIDA en jóvenes de sectores populares: Un análisis antropológico de género", *Horizontes Antropológicos*, 8 (17), Porto Alegre, junio, 16p., <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000100003> (28 de mayo, 2008).
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2005) *Con Amor y Reverencia. Mujeres y Familias en el México Colonial*, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/con-amor-y-reverencia-mujeres-y-familias-en-el-mxico-colonial-0/html/18138d87-2b59-41f7-bc43-2716037a6c3a_5.html#l_0_> (13 de noviembre, 2012).

- Guerra Ramírez, María Irene (2005) Los jóvenes del siglo XXI, ¿Para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares en la Ciudad de México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, 2005, 10 (25):419-449, Red ALyC. La hemeroteca científica en línea en Ciencias Sociales <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002507.pdf>> (10 de octubre, 2011).
- Guerrero Salinas, María Elsa (2000) La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, 5 (10): 205-242, Red ALyC. La hemeroteca científica en línea en Ciencias Sociales, <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001003.pdf>> (6 de mayo, 2011).
- Guzmán, Adriana (2008) "Nuestros cuerpos hoy" en: Muñiz, Elsa (coord.) *Registros corporales*. UAM, Unidad Azcapotzalco, pp. 199-220.
- Gysling, Jacqueline (1994) "Salud y derechos reproductivos. Conceptos en construcción", en Teresa Valdés y Miren Bustos (Edit.) *Sexualidad y Reproducción hacia la construcción de derechos*. Facultad de Ciencias Sociales (FLACSO)-Chile. <<http://es.scribd.com/doc/62513358/Sexualidad-y-reproduccion>> (13 de septiembre, 2011).
- Ham Fernández, Patricia et al (coord.) (2006) *Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas*, México, Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas – Instituto Nacional de las Mujeres.
- Hernández Castro, Rocío (2002) "Delincuencia juvenil migrante: cultura e identidad", *Diario de Campo*, Suplemento, 23, diciembre, México, INAH.
- Hernández, C. (2001) "Escenarios de la violencia" en Imberti, Julieta (comp.) *Violencia y escuela*. Buenos Aires, Paidós
- Hernández Flores, Gloria E. (2004) Políticas educativas para población en estado de pobreza, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- _____ (2009) "Identidades juveniles y cultura escrita" en: Kalman, Judith y Brian V. Street (coords.) *Lectura escrita y matemáticas como prácticas sociales. Diálogo con América Latina*, México, CREFAL, Siglo XXI Editores.
- Hernández-Rosete Daniel, Javier Flores y Laura Echavarría (2011) "Sin pecado concebido. SIDA y embarazo en el libro de sexto de Ciencias Naturales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, abril-junio, 16 (49): 471-488.
- Hernández-Rosete Daniel et al (2008a.) "Migración y ruralización del SIDA: relatos de vulnerabilidad en comunidades indígenas de México", *Revista Saúde Pública*, 2008; 42 (1): 131-8.

- Hernández-Rosete Daniel (2008b) "Aspectos etnográficos sobre SIDA y paternaje en un contexto de migración indígena de retorno", *La manzana*, 3 (4), enero-abril, 7p.
- Hinojosa, Claudia (2008) "En busca de pistas para la construcción de los derechos sexuales como derechos humanos" Szasz, Ivonne y Guadalupe Salas (coord.) *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción*, México, COLMEX, 347-373.
- Igreja, Rebecca (2000) Derecho y diferencia étnica: la impartición de justicia hacia los indígenas migrantes en la ciudad de México. México, Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Instituto Nacional de las Mujeres, (INEGI-InMujeres) (2004) Mujeres y Hombres en México. Aguascalientes, México, INEGI, <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2004/MyH_2004.pdf> (17 de octubre, 2011).
- INEGI-InMujeres (2010) Mujeres y Hombres en México. Aguascalientes, México, INEGI <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2010/MyH_2010.pdf> (17 de octubre, 2011).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009) Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Segundo trimestre. Base de datos. México. INEGI-STPS.
- _____ (2009) Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Situación de la Mujer en México, SISESIM, <<http://dgcnesyp.inegi.org.mx/cgi-win/sisesim.exe>> (7 de julio, 2010)
- _____ (1992) XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Resumen general, México, INEGI
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Instituto Nacional de las Mujeres, Fondo de Naciones Unidas para el desarrollo de la Mujer et al., (2007) Encuesta Nacional sobre la Dinámica en las Relaciones de los Hogares, ENDIREH 2006. Base de datos. México. INEGI/INMUJERES/FEVIM/CEFEMIN/UNIFEM.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2007) *Glosario de Género*, México, Instituto Nacional de las Mujeres, <<http://www.zonalibredeviolencia.ipn.mx/DOCUMENTOS/Glosario%20de%20G%C3%A9nero.pdf>> (2 de mayo, 2012).
- Irigaray, Luce (1985) *El cuerpo a cuerpo con la madre. El otro género de la naturaleza. Otro modo de sentir*, la Sal, Ediciones de les dones, Barcelona, traducción de Mireia Bofill y Anna Carballo, <<http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/elcuer1193.pdf>> (20 de junio, 2012).

- Ixtlan (2009) Mercado de Sonora. Entre la medicina alternativa y la magia, <<http://www.skycrapercity.com/showthread.php?t=824552&page=2>> (17 de agosto, 2010).
- Juárez, Fátima y Cecilia Gayet (2005) "Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo *marco* de análisis para la evaluación y diseño de políticas", *PAPELES DE POBLACIÓN*, julio-septiembre, 45: 177-219, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Juegos. mx 15 de agosto de 2010, <<http://www.alaingarcia.net/agcronicas/callejónmanzanares.php>> (17 de agosto, 2010).
- Lamas, Marta y Frida Saal (eds.) (1998) *La bella (in)diferencia*. México, Siglo XXI Editores.
- Lamas, Marta (1996) "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de Género" en: Lamas, Marta. *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Miguel Ángel Porrúa, UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG).
- _____ "Trabajadoras sexuales: del estigma a la conciencia política", *Estudios Sociológicos*, (14) 40, Mujeres en el margen: Otras miradas. El Orden Social, (Enero-Abril), México, 1996, El Colegio de México, pp. 33-52.
- _____ (s/f) "El fulgor de la noche: algunos aspectos de la prostitución callejera en la Ciudad de México", *Debate feminista* <<http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/elfulg1124.pd>> (12 de marzo, 2012).
- Latapí Sarre, Pablo (2004) "La política educativa del Estado Mexicano desde 1992" en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (6) 2, 16p. Conferencia magistral presentada en la Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Ensenada. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Ensenada, B. C., México, <<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>> (18 de mayo, 2012).
- Lavrin, Asunción (1989) *Sexualidad y Matrimonio en la América Hispánica. Siglos XVI-XVIII*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Grijalbo.
- Leñero Llaca, Martha I. (2009) *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, México, SEP-UNAM-PUEG.
- Lerner Susana (ed.) (1998) *Varones, sexualidad y reproducción Diversas perspectivas teórico metodológicas*, México, COLMEX-Sociedad Mexicana de Demografía (SOMEDE).
- Lewis, Oscar (1986a) *Ensayos Antropológicos*, México, Grijalbo.

- Lewis, Oscar (1986) "Controles y experimentos en el trabajo de campo"; "Reinvestigación de Tepoztlán: crítica del concepto folk-urbano del cambio social"; "Observaciones adicionales acerca del continuo folk-urbano y la urbanización con referencia especial a la ciudad de México"; "La cultura de la pobreza"; "Urbanización sin desorganización: estudio de un caso"; "La cultura de la vecindad en la ciudad de México: estudio de dos casos"; "Las posesiones de los pobres", *Ensayos antropológicos*, México, Grijalbo, S.A., pp. 27-107; 545-601.
- Liguori, Ana Luisa y Peter Aggleton (2008) "Aspectos del comercio sexual masculino, <<http://www.derechoshumanosdf.gob.mx/work/models/DOCDH/Resource/176/1/images/Libro%20digital.pdf#page=123>> (12 de marzo, 2012)
- List Reyes, Mauricio (2010) *El amor imberbe. El enamoramiento entre jóvenes y hombres maduros*, México, (Sexualidad y Sociedad), Ediciones EON, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 262p.
- Lipovetsky, Gilles (1999) *La tercera Mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Anagrama, Colección Argumentos.
- Lodeiro, Domingo (2006) *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación-acción*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- López Hernández, Miriam y Jaime Echeverría García (2011) "El cuerpo femenino en estado liminar: connotaciones entre los nahuas prehispánicos", *Cuicuilco*, enero-abril, 50: 159-184.
- Maffesoli, Michel (1993) "La función ideológica" en Maffesoli, Michel. *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 65-78.
- Makawski Muchnik, Sara (1997) Proyecto de Investigación: Recorridos Imaginarios por el Centro Histórico de la Ciudad de México. Doctorado en Ciencias Antropológicas, Depto. de Antropología. UAM, Unidad Iztapalapa, <<http://148.206.53.231/UAMI10012.pdf>> (12 de marzo, 2012).
- Marinas, J.; Santamarina, C. (eds.) (1993) *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate.
- Margulis, Mario (2001) "Juventud, una aproximación conceptual" en: Donas Burak, Solum (2001) *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cartago, Costa Rica: Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC)/ Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ)/ Libro Universitario Regional, pp. 41-56.
- Martín-Barbero, J. (1998). "Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad" en *Cubides*, Laverde & Valderrama (eds.) pp. 22-37.

- Martínez Casas, Regina (2002) "La invención de la adolescencia: las otomíes urbanas en Guadalajara", *Diario de Campo*, Suplemento, 23, diciembre, México, INAH, pp. 23-36.
- Martínez Casas, Regina y Angélica Rojas Cortés (2005) "Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales", en *Antropologías y estudios de la ciudad*, 1(1):105-122, enero – junio.
- Martínez Casas, Regina y Guillermo de la Peña (2004) *Migrantes y comunidades morales. Resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara*, México, *Revista de Antropología Social*, México, UNAM, pp. 217-251.
- Martínez, María Concepción (2004) "Violencia Familiar desde la perspectiva de género", en *Jóvenes por una vida sin violencia*, México, Centro de Apoyo a la Mujer Margarita Magón A. C. pp. 21-35.
- Medina Carrasco, Gabriel (comp.) (2000) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, COLMEX.
- Melucci, Alberto (1999) *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México. COLMEX.
- Melucci, Alberto (2001) *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*, Madrid, Trotta.
- Meneses Cárdenas, J. (2002) "Juventud, sexualidad y cortejo en una comunidad indígena de Oaxaca", Tesis para título de licenciatura en Antropología Social, ENAH.
- Menkes, Catherine, et al. (2007) *La salud reproductiva de los estudiantes de educación secundaria y media superior de Guanajuato*, México. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)-UNAM
- México desconocido (2010) "El mercado de Sonora" en: *México en el Tiempo* No. 1 junio-julio 1994 citado en: México desconocido.com.mx (2010) Disponible en URL: <<http://www.mexicodesconocido.com.mx/el-mercado-de-sonora-distrito-federal.html>> (20 de agosto, 2010).
- Mijaíl M. (2000) *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*, México, Taurus-La huella del otro.
- Minello Martini, Nelson, (s.f.) "Masculinidades. Un concepto en construcción" <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/61/cnt/cnt1.pd>> (3 de abril, 2012).
- Millán, M. (2006) Situando/sitiando a la Nación. Horizontes de visibilidad de las mujeres indígenas en la disputa por la Nación". *DEBATE FEMINISTA*, 17(33): 103-117, abril, México.
- Molina Ludy, Virginia y Juan Jesús Hernández (2006) Perfil sociodemográfico de la población indígena en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 2000, Los

retos para una política pública, Yanes, Pablo, Virginia Molina y Oscar González (coords.) *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 27-67.

Monclús E., Antonio (2005), "la violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas, en Revista Iberoamericana de educación, 38 (29), <<http://www.rieoei.org/rie38a01pdf>> (Consultada el 15 de junio de 2009).

Morales, Silvia (2004) "Amor es sin Violencia", *Revista Mujer Contemporánea*, 10 (60): 39-40, México.

Morin, Edgar (2004a) *La mente bien ordenada*, Seix Barral (Los tres Mundos/Ensayos). Barcelona, 185p.

Morin, Edgar (2004b) *Introducción al pensamiento complejo*, México, Gedisa.

Muñoz Elizondo, Esperanza (2003) "La telesecundaria en Llano de Agua, Oaxaca" en *Diario de Campo*, Suplemento, 24, enero-febrero, México, INAH.

Muñoz Izquierdo Carlos y Marisol Silva Laya (2004) Análisis y resultados de las políticas públicas referidas a la educación básica: El caso de México en *Transatlántica de Educación*, (1):99-119, <http://scholar.google.com.mx/scholar?start=40&q=Reforma+Integral+de+la+Educaci%C3%B3n+B%C3%A1sica&hl=es&as_sdt=0> (18 de mayo, 2012).

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (2005) "El rezago educativo. El lado oscuro de las miradas optimistas" en: Bertussi, Guadalupe Teresina (coord.) *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México, UPN-Miguel Ángel Porrúa, pp. 303-318.

Noticieros Televisa. (2010) Los mercados, síntesis de la historia nacional, <<http://www2.esmas.com/noticierostelevisa/cultura/188583/los-mercados-guardan-sintesis-historia-nacional>> (19 de agosto, 2010).

Núñez Becerra, Fernanda (2008) "Los "fraudes" conyugales: una preocupación decimonónica" en: Muñiz, Elsa (coord.) *Registros corporales*. UAM, Unidad Azcapotzalco, pp. 113-146.

Núñez Noriega, Guillermo (2001) Reconociendo los placeres, desconstruyendo las identidades. Antropología, patriarcado y homoerotismos en México, *DESACATOS*, Primavera-verano, 6:15-34, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Distrito Federal, México, Red ALyC. La hemeroteca científica en línea en Ciencias Sociales <<http://www.Redalyc.org>> (10 de julio, 2012).

Oehmichen Bazán, C. (2005) *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA), PUEG.

- Oemichen Bazán, Cristina (2003a) "Relaciones interétnicas en la Ciudad de México" en Castellanos Guerrero Alicia (coord.) *Imágenes del racismo en México*, México, UAM Iztapalapa-Plaza y Valdés Editores, pp. 315-360
- Oemichen, Cristina (2003b) "La multiculturalidad de la ciudad de México y los derechos indígenas" <http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/seminario/03_mar_segunda_oemichen.html> (08 de mayo, 2006).
- Oemichen, Cristina (2000), "las mujeres indígenas migrantes en la comunidad extraterritorial", en Dalia Barrera Bassols y Cristina Oemichen (eds.) *Migración y relaciones de género en México*, GIMITRAP, UNAM, IIA.
- Ortega, Sandra (2010) El Mundo/Reuters. Agencia Notimex. 21 de Julio, - 18:01, <<http://enelshow.com/news/2010/07/21/32350>> (17 de agosto, 2010).
- Ortega G., Zozimo (2001) "El derecho triqui de Xuman Li en el medio urbano" en *Revista Crítica Jurídica*, 18, <<http://www.triquis.org/html/modules.php>> (27 mayo, 2005)
- Ortiz Marín, Celso (2002) "Las venas del campo: las tagotg (las jóvenes) y los chogotg (los jóvenes) en la comunidad de Pajapan, Veracruz y sus estrategias de vida", Tesis para obtener el título de licenciado en Antropología Social, México, ENAH.
- Ortiz Ortega, Adriana y Adriana L. Rosales Mendoza (2009) *Aportaciones a los estudios de las sexualidades, las identidades y los derechos sexuales y reproductivos*, México, UPN.
- Ortiz, Adriana (2008) "Debates actuales en torno a los derechos sexuales y la ciudadanía sexual. Precarias negociaciones sobre los derechos sexuales desde los movimientos sociales", *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción*. Szasz, I.; Salas, G. (coords.) México, COLMEX.
- Pacheco Ladrón, Lourdes (1997) "La doble cotidianeidad de los huicholes jóvenes. Aportaciones sobre la identidad juvenil desde la etnografía", *JOVENES. Revista de Estudios sobre Juventud*, CE, abril-junio, 1(4): 100-112.
- Panebianco Labbé, Silvia (2005) "Genocidio social y VIH/SIDA. La discriminación ejercida por la Secretaría de Educación Pública en México" en: Bertussi, Guadalupe Teresina (coord.) *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México, UPN-Miguel Ángel Porrúa, pp. 303-318.
- Pantelides, Edith Alejandra et al. (1998) "Encantadas, convencidas o forzadas: Iniciación sexual en adolescentes de bajos recursos" en: Boletín del SIDEMA. Volumen 7, Núm. 18, Servicio de Información Documental y Estadística sobre la Situación de la Mujer en la Argentina-(CENEP) Centro de Estudios de Población-(FNUAP) Fondo de Población de las Naciones Unidas <<http://www.un.org/popin/regional/latam/argentina/cenep/bole18.htm>> (28 de mayo, 2008).

- Parra, Ma. Eugenia (2008) "Cultura y sexualidad de menores migrantes en la frontera sur mexicana" en: Red Iberoamericana por las libertades laicas, *libertades laicas*, Programa Interdisciplinario de Estudios sobre las Religiones (PIER)-El Colegio Mexiquense, A.C.
- Paz, Octavio (1977) (e.o. 1950) *El laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE), 5ª. Reimp.
- Penagos Vásquez, Diana Paola (2008) El mercado de trabajo sexual de las mujeres en la Ciudad de México: el caso de la delegación Cuauhtémoc. Tesis para obtener el grado de Maestra en Población y Desarrollo, México, Facultad de Ciencias Sociales, Sede México.
- Pérez Islas, J.A. y Maritza Urteaga (coords.)(2004) *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, Archivo General de la Nación.
- Pérez Gómez, A. I. (2004) (e.o.1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) (2008a) *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*, México, INAH.
- _____ 2008b) "Diversidad, identidad y globalización. Los jóvenes indígenas en las ciudades de México", en Pérez Ruiz (coord.) *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*, México, INAH, pp. 45-67
- _____ 2008c "Jóvenes indígenas en América Latina. ¿Globalizarse o morir?" [Introducción al libro] Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*, México, INAH, pp. 9-41
- _____ 2005 "Indígenas y relaciones interétnicas en la ciudad de México. Un panorama general" en: Bartolomé, Miguel A. (coord.)(2005) *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México Actual*, (Etnografía de los pueblos indígenas en México) México, INAH, T.1, pp. 225-277.
- _____ (2003) *Identidades y movimientos sociales. Un campo de investigación contemporáneo*", *Diario de Campo*. Suplemento, 24, enero-febrero, pp.25-31, México, INAH.
- _____. (2002a) "Jóvenes indígenas y su migración a las ciudades", *Diario de campo*, Suplemento, 23, diciembre, México, INAH, pp. 7 - 20.
- _____. (2002b) "Los jóvenes indígenas: ¿Un nuevo campo de investigación?", *Diario de Campo*, No. 43, mayo de 2002, INAH, México.
- Petchesky, Rosalind (2008) "Políticas de derechos sexuales a través de países y culturas: Marcos conceptuales y campos minados" en: Parker Richard, Rosalind Petchesky y Robert Sember (editores) (2008) *Políticas sobre sexualidad. Reportes Desde las líneas del frente*, México, SEXUALITY POLICY WATCH/

Grupo de estudios sobre Sexualidad y Sociedad/ Fundación Arcoíris por el respeto a la diversidad sexual.

Ponce, Patricia (2004) Masculinidades diversas. Desacatos, otoño-invierno, número 016. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Distrito Federal, México, pp. 7-9. Consultado en Red ALyC. La hemeroteca científica en línea en Ciencias Sociales, <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/139/13901601.pdf>> (10 de julio, 2012).

Prieto, Martha (2005) "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México. Oct.-Dic. (10) 27. 1005-1026.

Pujada Muñoz, Juan José (1992) "El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales", CUADERNOS METODOLÓGICOS, 5, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Quilodrán Julieta (1996) "Trayectorias de vida: un apoyo para la interpretación de los fenómenos demográficos", *Revista Estudios Sociológicos*, mayo-agosto, 14(41): 393-416, México, COLMEX.

Quiroz Estrada, Rafael (2000) Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria. México. Tesis para obtener el Grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones Científicas y Tecnológicas del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN).

Razo, Martha Laura (2004) "La atención y prevención a la violencia familiar en el Distrito Federal. El caso de las UAPVIF Azcapotzalco y Cuauhtémoc", Massolo Alejandra (comp.) *Una Mirada de Género a la Ciudad de México*, México, Red Nacional de Investigación Urbana, UAM Unidad Azcapotzalco, pp. 241-283.

Rebolledo, Nicanor (2007) *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*, México, UPN.

_____ (2005) "Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y a las políticas educativas", Bertussi, Guadalupe Teresina (coord.) *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México, UPN-Miguel Ángel Porrúa.

Reguillo, Rossana (2001) *Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires, Norma.

_____ (2000) "Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión", Medina Carrasco, Gabriel (Comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, COLMEX, pp. 19-44.

Remedi, Allione Eduardo (coord.) (2004) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés Editores.

- Renold, Emma (2003) "If You Don't Kiss Me, You're Dumped": boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school, *Educational Review*, 55 (2) Gales, Reino Unido, Cardiff School of Social Science, Cardiff University, Carfax Publishing, Taylor & Francis Group, ISSN 0013-1911 print; 1465-3397 online/03/020179-16, DOI: 10.1080/0013191032000072218. (13 de julio, 2012).
- Reyes, Juárez Alejandro (2006) "La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles". Tesis de maestría en Ciencias Sociales. Seminario Educación. México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica de México. <http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/reyes_a.pdf> (10 de julio, 2012).
- Rivas, Martha (1998) "Valores, creencias y significaciones de la sexualidad femenina" en: Szasz Ivonne y Susana Lerner (comp.) (1998) *Sexualidades en México: algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*, México, COLMEX.
- Rivas Toledo, Alexis (2008) "Los jóvenes en Ecuador. Un ensayo de análisis demográfico, de representación y etnicidad" en Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) (2008a) *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*, México, INAH.
- Rivero, Jorge (2006) El acoso moral: una sutil derivación de la violencia. Breves notas respecto del "mobbing" y del "bullying" y su relación con el derecho a la intimidad. Universidad Autónoma de Yucatán, <<http://www.derecho.uady.mx/tohil/rev24/acosomoral.pdf>> (15 de junio, 2011).
- Ritzer, George (1993) *Teoría sociológica contemporánea*, Madrid, 3ª. Edición, Mc Graw Hill, pp. 422-430.
- Rodríguez, Eva, Gutiérrez Rafael y Leticia Vega (2003) Consumo de drogas en mujeres dedicadas a prostitución: La zona de La Merced. *Salud Mental*, 26 (5): 73-81, México, <<http://www.inprf-cd.org.mx/pdf/sm2605/sm260573hhi.pdf>> (27 de abril, 2012).
- Rodríguez, Martínez Yuriria A. (2009) "Erotismo y jóvenes: El placer de la investigación social en la sexualidad" en: Ortiz Ortega Adriana y Adriana L. Rosales Mendoza (coords.) (2009) *Aportaciones a los estudios de las sexualidades, las identidades y los derechos sexuales y reproductivos*, México, UPN, Universidad Autónoma de Baja California, pp.279-322.
- _____ (2006) Jóvenes y erotismo. Significados y subjetividades. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Mujer y relaciones de género, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM, Unidad Xochimilco.
- Rodríguez Ramírez, Gabriela (2008a) "Un acercamiento etnográfico a la educación sexual en una telesecundaria rural", *La Tarea. Revista de Educación y Cultura*, México, SNTE. Sección 47, 9p. <<http://www.latarea.com.mx/articu/arti15/rodrig15htm>> (28 de mayo, 2008).

- Rodríguez Ramírez Gabriela (2008b) "El sida en las Zonas Rurales", *Diversidad sexual y SIDA*, México, Amigos Contra el Sida A.C. 5p. <<http://www.aids-sida.org/diversidad01.htm>> (28 de mayo, 2008).
- Rodríguez Ramírez Gabriela (2008c) "El estudio de la sexualidad en la educación básica" en: Stern, Claudio (coord.) *Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva*, México, COLMEX, Population Council, pp.187-192.
- Rodríguez Ramírez Gabriela. (2000) "Instituto Mexicano de la Juventud. Sexualidad y Salud Reproductiva de jóvenes: Experiencias de investigación de las ONG mexicanas", *Documentos sobre el VIH/SIDA*, 39 p. <<http://www.aids-sida.org/ongs-inj.html>> (28 de mayo, 2008).
- Rodríguez Ramírez, Gabriela y de Keijzer, Benno (2002) *La noche se hizo para los hombres. Sexualidad en los procesos de cortejo entre jóvenes, campesinos y campesinas*, México, Edit. EDAMEX, S.A. de C.V., Population Council.
- _____. (2000) "La sexualidad juvenil: su construcción en una comunidad cañera" en: Medina Carrasco, Gabriel (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, pp.143-178.
- Rojas González, Francisco (1939) "Los mazahuas", *Revista Mexicana de Sociología*. 1 (1)4-5:99-122, México, Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), UNAM.
- Rojas Rangel, Teresa (2005) "Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: vulnerabilidad, explotación laboral y rezago educativo" en: Bertussi, Guadalupe Teresina (coord.) *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México, UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Romer, Marta (2008) "Los hijos de migrantes indígenas en la ciudad de México. Problemas de identidad étnica" en: Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*, México, INAH.
- _____. (2004) *¿Quién soy? La identidad étnica en la generación de los hijos migrantes indígenas en la zona metropolitana de la ciudad de México*. Tesis de Doctorado en Antropología, México, ENAH.
- Rosales Mendoza, Adriana L. (2010) *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*, México, UPN (Horizontes Educativos/investigación).
- _____. (2009) "Sexualidades, identidades de género y cuerpo entre mujeres indígenas en contextos urbanos" en: Ortiz Ortega Adriana y Adriana L. Rosales Mendoza (coords.) *Aportaciones a los estudios de las sexualidades, las identidades y los derechos sexuales y reproductivos*, México, UPN, Universidad Autónoma de Baja California, pp.209-247.
- Rosaldo, Renato (1991) *Cultura y verdad. Una propuesta de análisis social*, México, CNCA, Grijalbo.

- Rosas Carrasco, Lesvia Olivia (2005) "Una mirada hacia la educación rural" en: Bertussi, Guadalupe Teresina (coord.) *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México, UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Rubin, Gayle (1986) (e.o.1975) "El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo" en: Lamas, M. (1996) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Miguel Ángel Porrúa, UNAM, PUEG.
- Ruíz, Mercedes y Gloria Hernández (2005) "La educación de jóvenes y adultos según las voces de la prensa nacional" en: Bertussi, Guadalupe Teresina (coord.) *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México, UPN-Miguel Ángel Porrúa, pp. 303-318.
- Saal, Frida (1998) "Algunas consecuencias políticas de la diferencia psíquica de los sexos" en Lamas, M. y Frida Saal (eds.) (1998). *La bella (in)diferencia*. México, Siglo XXI Editores.
- Sandoval, Flores Etelvina (2009) "Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente", en: Sandoval Flores, Etelvina, Blum-Martínez, Rebecca y Harold Andrews, Ian (coords.) *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*. México, SEP, UPN, Universidad de Nuevo México, Simón Fraser University, pp. 85-110.
- _____ (2007) "La reforma que necesita la secundaria mexicana" en: *Revista Mexicana de investigación Educativa*, enero-marzo, 12 (32):165-182, Distrito Federal, México, COMIE.
- _____ (2004) (2000 e.o.) *La trama de la escuela secundaria*. México, UPN, Plaza y Valdés, 3ª. Reimp.
- _____ (2006) "Para pensar la reforma a la educación secundaria" en: *Revista Mexicana de investigación Educativa*, octubre-diciembre, 11 (31):1443-1483, Distrito Federal, México, COMIE.
- Santibañez, Lucrecia (2007) "Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, 12 (32):305-335, Distrito Federal, México, COMIE.
- Savedra, Eugenio, Villalta, P y Muñoz. (2007) "Violencia Escolar: la mirada de los docentes", *Límite, Revista de Filosofía y Psicología* (015):39-60.
- Scheper-Huges, Nancy (1997) *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*, Barcelona, Editorial Ariel, S.A., pp.1-40.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (2011) Programas de Estudio 2011. Guía del Maestro. Educación Básica. Ciencias. México, SEP, RIEB <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Ciencias_SEC.pdf> (6 de abril, 2012).

- _____ (2011) Mapa curricular tres niveles. <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2011/mapa_curricular_2011.pdf> Asignatura Formación Cívica y Ética en: <<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/FCyE/png/pdf/FCyE%20SEC.pdf>> Asignatura Estatal <<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/lineamientosasigestatal.pdf>> (6 de abril, 2012).
- _____ (2006a) *Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria*, México, SEP, Dirección de Desarrollo Curricular.
- _____ (2006b) *Formación Cívica y Ética. Reforma de la Educación Secundaria. Programas de Estudios 2006*. Educación básica, Secundaria, México, SEP, Dirección de Desarrollo Curricular.
- _____ (2006c) *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes. Educación básica. Secundaria*, México, SEP, Dirección de Desarrollo Curricular.
- Stanek, Oleg (s.f.) “*Capital social y redes sociales: introducción a una reflexión crítica*”, *Newsletter 10*, Capacitaciones, Universidad del Québec en Rimouski-GRIDEQ <<http://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro10/capacitaciones/stanek.htm>> (8 de noviembre, 2012).
- Stern, Claudio (coord.) (2008) *Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva*, México, COLMEX, Population Council.
- Szasz Ivonne y Susana Lerner (comp.) (1998) *Sexualidades en México: algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*, México, COLMEX.
- Szasz Pianta Ivonne (2000) “La perspectiva de género en el estudio de la migración femenina en México” en García Brígida (coord.) *Mujer, género y población en México*, México, COLMEX.
- Szasz, Ivonne y Susana Lerner (comp.) (1996) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, COLMEX, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano (CEDUA).
- Szasz, Ivonne (1998a) “Primeros acercamientos al estudio de las dimensiones sociales y culturales de la sexualidad en México”, Szasz, Ivonne y Lerner, Susana (comp.) *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*, México, COLMEX, p. 11-31.
- _____ (1998b) “Los hombres y la sexualidad: aportes de la perspectiva feminista y primeros acercamientos a su estudio en México”, en Susana Lerner (ed.) *Varones, sexualidad y reproducción*, México, COLMEX, Sociedad Mexicana de Demografía (SOMEDE), PP. 127-152.

- _____ (1994) "Migración y relaciones sociales de género: aportes de la perspectiva antropológica", *Estudios Demográficos y Urbanos*, (9)1: 129-150, enero-abril, México, COLMEX.
- Tarres, Ma. Luisa. (Coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, COLMEX, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Miguel Ángel Porrúa, (Las Ciencias Sociales/Segunda Década) 2ª. Reimp.
- Thacker, M. Marjorie y Gómez R. Iliana (1997) *La mujer indígena en la ciudad de México*, México, GIMTRAP (Cuadernos de Trabajo No. 3)
- Tubert, Silvia (1998) *La sexualidad femenina y su construcción imaginaria*, Madrid, Ediciones el Arquero, Fundación José Ortega y Gasset.
- Tena Núñez, Ricardo y Salvador Urrieta García (2010) "*La Merced. Un barrio emblemático de la Ciudad de México*". Sección de Estudios de Posgrado e investigación de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del Instituto Politécnico Nacional (IPN)-Unidad Tecamachalco /Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad, 6a. Sesión 25 de marzo de 2010, pp 101-169. <http://www.paot.org.mx/centro/ceidoc/archivos/pdf/SEMINARIO_PERMANENTE_CENTRO_HISTORICO_DE_LA_CIUADAD_MEXICO.pdf#page=101> (12 de marzo, 2012).
- Tena Núñez, Ricardo y Salvador Urrieta García (coords.) (2009) *El barrio de La Merced, Estudio para su regeneración integral*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UCM), IPN.
- Terrazas Merino, Maziel (2008) "Jóvenes quechuas del *ayllu* Chari, La Paz, Bolivia. Identidad, globalización, imaginarios y bienes culturales" en: Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*, México, INAH.
- Thompson, John (1993) "El concepto de ideología"; "La ideología en las sociedades modernas"; "El concepto de cultura" en: *Ideología y cultura moderna*, México, UAM, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, pp. 1-241.
- Todorov Tzvetan (2009) *Nosotros y los otros*. México, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Torres, Falcón Martha (2001) *La violencia en casa*, México, Paidós.
- Tuñón, Esperanza y Austreberta Nazar (2004) "Género, escolaridad y sexualidad en adolescentes solteros del sureste de México", *Papeles de población*, enero-marzo, 39, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Toluca, México, pp. 159-175. <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/112/11203907.pdf>> Red ALyC. La Hemeroteca Científica en Línea en Ciencias Sociales. www.Redalyc.org, (22 de agosto, 2012).
- Urías Horcasitas, Beatriz (2007) *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*, México, Tiempo De Memoria, Tusquets Editores.

Urteaga Castro-Pozo, Maritza (2008) Lo juvenil en lo étnico. Jóvenes indios en la sociedad mexicana contemporánea, San José de Costa Rica, ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Antropología (ALA), 28 de julio de 2008.

_____. (2007) La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, México, UAM, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Posgrado en Ciencias Antropológicas.

_____. (2002) "De los jipitecas a los punketas. Rock y Juventud mexicana desde 1968" en Feixa, Carles et al. *Movimientos juveniles en América Latina. Pachucos, malandros, punketas*, Barcelona, Ariel/Social, pp. 35-78.

_____. (2000a) "Identidad, cultura y afectividad en los jóvenes punks mexicanos" en: Medina Carrasco, Gabriel (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, COLMEX, pp. 203-249.

_____. (2000b) "Formas de agregación juvenil" en Pérez Islas, J. (coord.) *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1968-1999*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, T. II.

Utrilla Sarmiento, Beatriz et al (2005) "*Di 'BUSEHU NÁ'Ä DIO 'BUSEHU'*: Somos los que somos. Identidad, relaciones interétnicas y resistencia indígena en Querétaro y Guanajuato, en: Bartolomé, Miguel A. (coord.) *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México Actual*, (Etnografía de los pueblos indígenas en México) T. I, pp. 247-306, México, INAH.

Valadez, I.; González, N. (2007) "Violencia Escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos", *Revista Investigación en Salud*, México, diciembre, IX (3):184-189

Valdés Teresa; Busto Miren (ed.) (1994) *Sexualidad y reproducción. Hacia la construcción de derechos*. Chile, FLACSO Chile, Corporación de Salud y Políticas Sociales (CORSAPS), FLACSO Chile Biblioteca.

Valenzuela Arce, José Manuel (2002) "De los Pachucos a los Cholos. Movimientos juveniles en la frontera México-Estados Unidos" en: Feixa, Carles, Fidel Molina y Carles Alsinet (2002) *Movimientos juveniles en América Latina. Pachukos, malandros, punketas*, Barcelona, Ariel Social.

_____. (1988) *¡A la brava ése! Cholos, punks, chavos banda*. Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte (COLEF).

Valladares de la Cruz, Laura, Maya Lorena Pérez Ruíz y Margarita Zarate (coords.) (2009) *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, México. Universidad Autónoma Iztapalapa-Juan Pablos Editor.

- Valladares de la Cruz, Laura (2008) "Ser mujer y ser joven en las comunidades indígenas de México" en: Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización, México, INAH, pp.69-92
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa editorial.
- Varios Autores (2009) *Revista Sociológica. Diversidad Sexual*, enero-Abril, (24) 69, México, UAM, Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Sociología.
- Vázquez Sandrín, Germán (2010) *Fecundidad Indígena*, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Miguel Ángel Porrúa.
- Villa, Alejandro (2007) *Cuerpo, sexualidad y socialización intervenciones e investigaciones en salud y educación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico (NOVEDUC).
- Villagómez Ornelas, Paloma (2008) Maternidad adolescente en México: diversos escenarios de desventaja social. Tesis de maestría en Ciencias Sociales. Seminario Educación. México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica de México, <http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/villagomez_p.pdf> (10 de julio, 2012).
- Weeks, Jeffrey (1998) *Sexualidad*, México, UNAM, PUEG.
- Zorrilla, Margarita (2004) "La Educación Secundaria en México: Al filo de su Reforma", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), (2)1, <<http://www.ice.deusto.es/reinace/reice/vol2ml/Zorrilla.pdf>> (6 de noviembre, 2012).

FUENTES PRIMARIAS:

Capítulo II:

(ODC170310) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López en el Diario de Campo, en relación a la conversación sostenida con el Subdirector en turno de la Escuela Secundaria el día diecisiete de marzo de 2009

(ODC050909) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López en el Diario de Campo, en relación a la conversaciones con las cuatro asistentes administrativas de apoyo (secretarias) a la Dirección y Subdirección de la Escuela Secundaria el día cinco de septiembre de 2009.

(ODC070909) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, en relación a relatos de la historia de vida del Subdirector en turno (Subdir_1) a mi llegada a la Escuela Secundaria, quien posteriormente fue ascendido a Director. Registrada el día 17 de septiembre de 2009.

(ODC04032010) Registro de entrevista transcrito por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, en relación al caso de deserción escolar de un alumno migrante hablante de mazahua, desertor del primer grado (AV1) dirigida al (Subdir_1) en su nuevo cargo como Director de la Escuela Secundaria. Registrada el día cuatro de marzo de 2010.

(ODC030310) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, con relación a la conversación con el Profesor de Música de la Escuela Secundaria, sobre la existencia de población migrante indígena en la matrícula escolar. Registrada el día tres de marzo de 2010.

(ODC-120510) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, con relación a la conversación con la profesora responsable del Laboratorio de Biología de Secundaria, sobre la existencia de población migrante indígena en la matrícula escolar. Registrada el día doce de mayo de 2010.

(ODC051209) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, con relación una de las conversaciones sostenidas con uno de los dos prefectos de primer grado al que denominaré (Pref_1_Primer). Registrada el día cinco de diciembre de 2009.

(ODC040609) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, con relación una de las conversaciones sostenidas con uno de los dos prefectos de primer grado al que denominaré (Pref_1_Primer). Registrada el día cuatro de junio de 2009.

(ODC030310) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, con relación una de las conversaciones sostenidas con uno de los dos prefectos de primer grado al que denominaré (Pref_1_Primer). Registrada el día tres de febrero de 2010.

(ODC060609) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, con relación una de las conversaciones sostenidas con una alumna inscrita en tercer grado, excompañera de alumno migrante hablante de náhuatl (ExV1), desertor del segundo grado durante el ciclo 2008-2009. Registrada el día seis de junio de 2009.

(ODC060609b) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, con relación una de las conversaciones sostenidas con tres alumnos inscritos en tercer grado, excompañeros de alumno migrante hablante de náhuatl (ExV1), desertor del segundo grado durante el ciclo 2008-2009. Registrada el día seis de junio de 2009.

(ODC090210) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, con relación una de las conversaciones sostenidas con uno de los dos

prefectos de primer grado al que denominaré (Pref_2_Primer). Registrada el día nueve de febrero de 2010.

(ODC020310) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, con relación una de las conversaciones sostenidas con dos migrantes hablantes de mazahua; la madre y hermana de alumno migrante mazahua desertor de primer grado (AV1) en la escuela secundaria. Registrada el día dos de marzo de 2010 en frente al puesto ambulante de las informantes colocado en una esquina a dos cuadras del mercado de la Merced.

(ODC160809) Observación y registros transcritos por Ana Laura Lara López del Diario de Campo, en relación a la conversaciones secretaria (asistente administrativa de apoyo Subdirección de la Escuela Secundaria, responsable de los grupos de tercero. Registrada el día dieciséis de agosto de 2009.

(E2PM4_040310) Registro y transcripción realizada por Ana Laura Lara López de la segunda entrevista en relación a relatos de la historia de vida del Profesor de Música de la Escuela Secundaria, grabada el día cuatro de marzo de 2010.

(Taller E2b/100210) Registro y transcripción realizada por Ana Laura Lara López de la segunda entrevista en relación a relatos de la historia de vida de la profesora de Taller de mecanografía y de su experiencia con estudiantes migrantes indígenas de la Escuela Secundaria, grabada el día diez de febrero de 2010.

Capítulo III

(E1PB11062009) Entrevista a la Profesora responsable del laboratorio de Biología pionera de la escuela, sobre los antecedentes e historia del plantel escolar. Realizada por la autora el día once de junio de 2009 ubicadas en el anexo del laboratorio de biología.

(E1D24022010) Primera entrevista sobre relatos de vida, realizada por la autora al Director de la escuela secundaria el día veinticuatro de febrero de 2010.

(ODC23032010) Transcripción de observaciones en el diario de campo de la autora realizadas el día veintitrés de marzo de 2010.

(E2D04032010) Segunda entrevista sobre relatos de vida, realizada por la autora al Director de la escuela secundaria el día cuatro de marzo de 2010.

(E3D15042010) Tercera entrevista sobre relatos de vida, realizada por la autora al Director de la escuela secundaria el día quince de abril de 2010.

(E4D16042010) Cuarta entrevista sobre relatos de vida, realizada por la autora al director de la escuela secundaria el día dieciséis de abril de 2010.

(E5D20042010) Quinta entrevista sobre relatos de vida, realizada por la autora al director de la escuela secundaria el día veinte de abril de 2010.

(E1PC2/02022010) Primera entrevista realizada por la autora a la profesora de la materia de civismo impartida en los segundos grados de la secundaria, realizada el dos de febrero de 2010.

(E3PC2/24022010) Tercera entrevista realizada por la autora a la profesora de la materia de civismo impartida en los segundos grados de la secundaria, realizada el veinticuatro de febrero de 2010.

(E1MP22012010) Primera entrevista a mujer policía realizada por la autora el veintidós de enero de 2010.

(ODC25112012) Registro tomado de mi diario de campo sobre la actitud de profesores y prefectos hacia los temas de sexualidad juvenil.

(E1PC2/02022010) Primera entrevista realizada por la autora a la profesora de la materia de civismo impartida en los segundos grados de la secundaria, realizada el dos de febrero de 2010.

(E3PC2/24022010) Tercera entrevista realizada por la autora a la profesora de la materia de civismo impartida en los segundos grados de la secundaria, realizada el veinticuatro de febrero de 2010.

(E1MP22012010) Primera entrevista a mujer policía realizada por la autora el veintidós de enero de 2010.

(ODC25112012) Registro tomado de mi diario de campo sobre la actitud de profesores y prefectos hacia los temas de sexualidad juvenil.

Capítulo IV.

(E1AMASIKA_121009) Primera entrevista autobiográfica realizada por la autora el día doce de octubre de dos mil nueve a la informante del caso uno, que corresponde a una alumna inscrita en tercer grado al momento de las entrevistas, migrante mazahua de tercera generación, con quince años de edad.

(E2MASIKA131009) Segunda entrevista autobiográfica realizada por la autora el día trece de octubre de dos mil nueve a la informante del caso uno, que corresponde a una alumna inscrita en tercer grado al momento de las entrevistas, migrante mazahua de tercera generación, con quince años de edad.

(E1UBALDINA09102009) Primera entrevista autobiográfica realizada por la autora el día nueve de octubre de dos mil nueve a la informante del caso dos, que corresponde a una alumna inscrita en segundo grado al momento de las entrevistas, migrante mazahua de segunda generación, con catorce años de edad.

(E2UBALDINA_28Oct09) Segunda entrevista autobiográfica realizada por la autora el día veintiocho de octubre de dos mil nueve a la informante del caso dos, que corresponde a una alumna inscrita en segundo grado al momento de las entrevistas, migrante mazahua de segunda generación, con catorce años de edad.

(E3UBALDINA_181109) Tercera entrevista autobiográfica realizada por la autora el día dieciocho de noviembre de dos mil nueve a la informante del caso dos, que

corresponde a una alumna inscrita en segundo grado al momento de las entrevistas, migrante mazahua de segunda generación, con catorce años de edad

(E4UBALDINA03122009) Cuarta entrevista autobiográfica realizada por la autora el día tres de diciembre de dos mil nueve a la informante del caso dos, que corresponde a una alumna inscrita en segundo grado al momento de las entrevistas, migrante mazahua de segunda generación, con catorce años de edad

(E5UBALDINA091209). Quinta entrevista autobiográfica realizada por la autora el día nueve de diciembre de dos mil nueve a la informante del caso dos, que corresponde a una alumna inscrita en segundo grado al momento de las entrevistas, migrante mazahua de segunda generación, con catorce años de edad

(ODC09022010) Registro en el diario de campo realizado por la autora el nueve de febrero de dos mil diez, sobre el testimonio de los padres de Ubaldina, recabado en una primera entrevista en pareja realizada en su puesto cerca del mercado de la Merced.

(EVLider24042010) Entrevista realizada el veinticuatro de abril de dos mil diez por la autora a un varón estudiante, líder del grupo "B" de tercer grado.

(E2PM4_040310) Segunda entrevista realizada por la autora a la profesora del taller de mecanografía el día cuatro de marzo de dos mil diez.

(E2AV2_13122009) Segunda entrevista autobiográfica realizada por la autora el día trece de diciembre de dos mil nueve a un alumno varón de segundo grado, a quien sus compañeros de grupo apodaban "el nazi".

(ODC25022010) Opinión de la portera de la escuela respecto de una alumna de tercer grado, registrada en el diario de campo de la autora el día veinticinco de febrero de dos mil diez.

(ODC091109) Testimonio de uno de los dos prefectos responsables de los grupos de segundo grado durante el ciclo 2008-2009, registrado por la autora en su diario de campo el día nueve de noviembre de dos mil nueve.

(ODC18022010) Registro en el diario de campo del día dieciocho de febrero de dos mil diez, sobre el testimonio de una de las dos orientadoras de la secundaria, respecto a su experiencia en el trato con estudiantes migrantes en la escuela.

(ODC09122009) Registro en el diario de campo de la autora sobre la primera conversación informal con Nanette Zuley, alumna mestiza de quince años, inscrita en tercer grado al momento de las entrevistas. Realizada el nueve de diciembre de dos mil nueve.

(E2NZ_21122009) Primera entrevista autobiográfica a Nanette Zuley, alumna mestiza de quince años, inscrita en tercer grado al momento de las entrevistas. Realizada por la autora el veintiuno de diciembre de dos mil nueve.

(ODC14032010) Registro realizado por la autora en su diario de campo el día catorce de marzo de dos mil diez, sobre la conversación informal que sostuvo con la madre de

Mahira, alumna mestiza inscrita en primer año. Ubicadas en la entrada de la escuela a la espera de la salida de la alumna.

(E4_MAHIRA15042010) Cuarta entrevista sobre relatos de la trayectoria sexual de vida de una alumna de primero "C", realizada por la autora el quince de abril de dos mil diez. Ubicadas en un salón vacío dentro de la escuela.

(ODC02022010) Testimonio de una alumna de tercer grado registrado por la autora el día dos de febrero de dos mil diez, tomado de una conversación informal durante un recreo en el patio escolar.

(ODC06062010) Registro realizado en el diario de campo por la autora el día seis de junio de dos mil diez, sobre las formas de relacionamiento e interacciones entre las y los jóvenes en el patio escolar.

(E3_ExV316042010) Tercera entrevista realizada por la autora el dieciséis de abril de dos mil diez a un segundo exalumno, varón de 18 años, quien fuera estudiante de la secundaria durante el ciclo 2008-2009.

(E_ExV1SexenEsc260809) Entrevista realizada el veintiséis de agosto de 2009 por la autora, a un varón de diecisiete años, ex alumno de la escuela secundaria, estudiante del tercer grado durante el ciclo 2008-2009, sobre los comportamientos sexuales de las y los jóvenes en la escuela.

(ODC29092010) Testimonio de alumno de tercer grado durante el ciclo escolar 2009-2010, en torno a los comportamientos sexuales de las y los estudiantes, registrado por la autora en su diario de campo el día veintinueve de noviembre de dos mil diez.

Capítulo V.

(E3_ExV216042010) Entrevista tres realizada el dieciséis de abril de dos mil diez, por la autora a un estudiante de tercer grado del ciclo 2008-2009, reconocido como darketo ante la comunidad escolar.

(E_ExV1SexenEsc260809) Entrevista realizada el veintiséis de agosto de 2009 por la autora, a un varón de diecisiete años, ex alumno de la escuela secundaria, estudiante del tercer grado durante el ciclo 2008-2009.

(EVLider24042010) Entrevista realizada el veinticuatro de abril de dos mil diez por la autora a un varón estudiante, líder del grupo "B" de tercer grado.

(E3_ExV316042010) Tercera entrevista realizada por la autora el dieciséis de abril de dos mil diez a un segundo exalumno, varón de 18 años, quien fuera estudiante de la secundaria durante el ciclo 2008-2009.

(E AV_Chiapaneco_161009) Entrevista realizada el dieciséis de octubre de dos mil nueve, por la autora a un estudiante varón de tercer grado, hijo de migrantes chiapanecos, sobre las novias que ha tenido en la escuela.

(E1AV2_11122009) Entrevista uno realizada por la autora el día once de diciembre de dos mil nueve a un alumno varón de segundo grado, a quien sus compañeros de grupo apodaban “el nazi”.

(E2AV2_13122009) Segunda entrevista autobiográfica realizada por la autora el día trece de diciembre de dos mil nueve a un alumno varón de segundo grado, a quien sus compañeros de grupo apodaban “el nazi”.

(E1MP22012010) Primera entrevista realizada por la autora el día veintidós de enero de dos mil diez a la mujer policía del programa “Escuela Segura”.

(ODC14052010) Observación registrada en el diario de campo por la autora, sobre el cuchicheo entre chicas de segundo y tercer grado frente a los baños de la escuela el día catorce de mayo de dos mil diez.

(ODC02122009) Observación y registrada en el diario de campo por la autora, sobre la entrevista colectiva a cinco varones estudiantes de primer año, ubicados en una hora libre en su salón, el dos de diciembre de dos mil nueve.

(ODC13122009) Observación y registro sobre primera entrevista realizada el trece de diciembre de dos mil nueve, a un varón estudiante de segundo grado, apodado por su grupo como “El nazi”.

(ODC14042010) Observación y registro en el diario de campo de la autora sobre la conversación en relación a lenguajes y sexualidad en el aula con un alumno de segundo grado, realizada el día catorce de abril de dos mil diez.

(ODC16042010) Observación y registro en el diario de campo de la autora en relación a lenguajes y sexualidad del estudiantado. Registrada el día dieciséis de abril de dos mil diez.

(ODC20042010) Registro de entrevista sobre las peleas en la escuela que realizó la autora el día veinte de abril de dos mil diez a varón líder de tercero “B”.

(ODC08062010) Observación y registro sobre el comportamiento de cortejo y relación entre hombres y mujeres estudiantes en el patio de juegos durante el recreo. Realizada por la autora el día ocho de junio de dos mil diez.

(ODC210410) Observación y registro realizado por la autora el día veintiuno de abril de dos mil diez, sobre la entrevista y comportamiento en el patio durante el recreo un alumno de tercer grado reconocido como gay por la comunidad escolar.

(ODC091209) Observación y registro realizado por la autora el día nueve de diciembre de dos mil nueve, sobre la entrevista a alumno varón de tercer grado, reconocido como gay por la comunidad escolar.

(ODC121209) Observación y registro realizado por la autora el día doce de diciembre de dos mil nueve, sobre la opinión y estrategias de uno de los prefectos de primer grado, para tratar la diversidad sexual en las aulas.

(ODC20042010) Observación y registro realizado el día veinte de abril de dos mil diez por la autora en relación al comportamiento de los jóvenes de tercero en el patio de la escuela.

(ODC24042010) Observación y registro sobre la conversación en torno al fútbol y la masculinidad juvenil, sostenida por la autora el día veinticuatro de abril de dos mil diez, con un varón de tercer grado.

(O2DC24042010) Segunda observación y registro realizado en el diario de campo por la autora el día 24 de abril de dos mil diez, sobre la conversación sostenida con una mujer estudiante de tercer grado sobre las prácticas de cortejo que establecen los jóvenes en la escuela.

(ODC03062010) Observación y registro realizado en el diario de campo por la autora el día tres de junio de dos mil diez, con motivo de una conversación entre el padre de un alumno de segundo grado, el propio alumno y la secretaria de la subdirección, quien estaba regañándolos y llamándoles la atención por el bajo desempeño y ausentismo del joven en sus clases.

(ODC26062010) Observación y registro realizado por la autora el día veintiséis de junio de dos mil diez, sobre los comportamientos e imaginarios que su presencia suscitaba en los jóvenes estudiantes.

(ODC26112009) Observación y registro realizado en el diario de campo por la autora el día veintiséis de diciembre de dos mil nueve, en relación a la política sexual masculina en el patio de la escuela.

(ODC18012010) Observación y registro realizado en el diario de campo por la autora en relación a la conversación sostenida con la prefecta de segundo sobre lo que ella refirió como “las bromas que las niñas hacen a los niños”.

(FM_ODC_151009) Observación y ficha metodológica, registrada en el diario de campo por la autora el día quince de octubre de dos mil nueve.

(ODC14112009) Observación y registro realizado en el diario de campo por la autora sobre el relato de comportamientos y peleas entre las estudiantes proporcionado por el Director de la escuela).

(ODC29032010) Observación y registro realizado en el diario de campo por la autora el día veintinueve de marzo de dos mil diez, sobre la conversación sostenida con una mujer estudiante de tercer grado en relación a temas de aborto, salud reproductiva y derechos sexuales de las jóvenes estudiantes.

(ODC12062009) Observación y registro realizado en el diario de campo por la autora el día doce de junio de dos mil diez, sobre la conversación sostenida con un varón estudiante de tercer grado en relación a las prácticas de cortejo entre jóvenes en la escuela.

(ODC28112009) Observación y registro realizado en el diario de campo por la autora el día veintiocho de noviembre de dos mil nueve en relación al acoso de que fue objeto por parte de los jóvenes estudiantes de primer grado “C”.

ANEXOS:

Anexo I

Preguntas de investigación:

- 1) En el marco de las prácticas curriculares e interacción en la escuela secundaria, ¿cuáles son los espacios, componentes y procesos involucrados, que se vinculan con el rito de iniciación sexual entre los jóvenes estudiantes mestizos e indígenas?
- 2) De cara al evento de inicio sexual en pareja ¿Cuáles son las formas específicas, creencias, valores y comportamientos racistas y sexistas que se expresan en el mundo escolar como formas de violencia y discriminación implícita hacia las y los estudiantes migrantes indígenas? O bien, ¿es posible reconocer si existen expresiones contrarias que promuevan igualdad de oportunidades y equidad; que contribuyan a la transformación de procesos de discriminación y violencia en las relaciones inter-étnicas?
- 3) ¿Cómo se estructuran los sistemas de prestigio y poder construidos por estos estudiantes y cuáles son los referentes tanto en sus comunidades de origen, como en la sub-cultura escolar local de estos sistemas?
- 4) ¿Cómo expresan las estudiantes migrantes mazahuas entrevistadas en sus relatos de vida, la vivencia de su sexualidad y cómo conciben desde sí mismas, sus identidades sexuales, étnicas y de género?
- 5) ¿Cómo expresan estas mujeres estudiantes mazahuas el “deber ser” de su iniciación sexual o imaginario que poseen al respecto? En contraste con este imaginario; en el caso localizado en que ha ocurrido tal evento, ¿cómo experimentó la sujeto el hecho a diferencia de lo que imaginaba?
- 6) ¿Cómo maneja el estudiantado y particularmente las jóvenes mazahuas entrevistadas, los temas del amor/poder/deseo, en sus narrativas sobre el inicio sexual en pareja?
- 7) ¿Cuáles son los matices que expresan con diferencias de grado la apropiación en estas sujetos de un erotismo amplio que rebase la genitalidad o se exprese en dimensiones integrales de su ser mujeres estudiantes de secundaria?
- 8) ¿Cuáles son los estereotipos de género y étnico-raciales que poseen y cuáles son los referentes de éstos en sus comunidades de origen y en la subcultura escolar local?
- 9) ¿Cómo se describen las identidades sexuales de hombres y mujeres estudiantes, mestizos e indígenas migrantes?
- 10) ¿Qué prácticas de sexualidad experimenta este estudiantado dentro de esta escuela?

ANEXO 2 - CUADRO III
MAPA ETNOGRÁFICO DE LOS CASOS DE ESTUDIANTES
SELECCIONADOS COMO PARTE DE MI OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Ciclo Escolar 2005-2006	Ciclo Escolar 2008-2009		Ciclo Escolar 2009-2010			
	3er. Grado	2o. Grado	3er. Grado	1er. Grado	2o. Grado	3er. Grado
			<p>Ex3Apm1 Ex alumna, paisana y amiga de Am1, no concluyó sus estudios de tercer grado, adeuda materias para obtener certificado, seis meses después de dejar la secundaria se fue de su casa huyendo con su novio.</p>	<p>(Av1hEx3) Estudiante mazahua de 13 años, Nacido y bautizado en Zitácuaro, hermano de Ex3Apm1, Padres migrantes mazahuas pendulares,. Él declara que no habla el idioma de sus padres.</p>		
<p>Ex2Ahm1 Ex alumna, al momento cuenta con 18 años, embarazada y viuda, también hermana de Am1. Igualmente desertó de los estudios de secundaria y huyó con su novio.</p>		<p>(Ex1Ahm1) (Ex alumna, hermana de Am1 desertó del 3r año dos meses antes de terminar el ciclo porque se embarazó. Huyó con el novio.</p>			<p>(Am1) Alumna mujer mazahua de 14 años, hija de migrantes pendulares originarios de Zitácuaro, Mich. Declara no hablar el idioma de sus padres. A partir de noviembre dejó la escuela y dice que prefirió desempeñarse como trabajadora doméstica en lugar de continuar la secundaria.</p>	
				<p>Am6_2B y Am7_2B compañeras de grupo de (Am1). Aportan datos sobre su desertión, prácticas sexuales entre pares y familias de procedencia del estudiantado. La primera a punto de desertar fue localizada y reincorporada a la escuela, vinculada con chicos drogadictos dentro y fuera de la escuela. La segunda es de ascendencia náhuatl, reporta que sus tías y abuela son hablantes del idioma. Su padre murió por "el vicio" y su madre está recluida en un penal a la fecha. Ella estudia al cuidado de</p>	<p>(Am2) Alumna de tercer año, migrante mazahua, declara preferencia sexual bisexual) Migrantes de un poblado cerca de Toluca, actualmente establecidos como comerciantes reconocidos en el mercado de la Merced. A partir de enero la chica ha dejado de asistir por temor a represalias de vecinos del barrio pues fue testigo durante los últimos días de diciembre del asesinato de su tío paterno en vía pública.</p>	

Ciclo Escolar 2005-2006		Ciclo Escolar 2008-2009		Ciclo Escolar 2009-2010		
3er. Grado	2o. Grado	3er. Grado	1er. Grado	2o. Grado	3er. Grado	
				una de sus tías quien vende en el mercado.		
					Am3 Estudiante de tercer año, amiga de Am2, se declara Lesbiana Aunque me parece que es migrante indígena, no tengo datos todavía para comprobarlo.	
	ExV1 (Primo de Pablo y Luis Migrante náhuatl, estigmatizado por la comunidad escolar por hablar el náhuatl entre otros atributos vinculados con su condición de indígena migrante. Desertó del segundo año durante el ciclo pasado.		Av2 Migrante náhuatl de 13 años de edad, hermano de Ev1 declara conocer la lengua de sus padres pero él no la habla. .		Av2 Migrante náhuatl de 15 años, hijo de padres migrantes de un poblado cercano a Huauchinango Puebla. Se declara no hablante de náhuatl pero acude y mantiene las tradiciones de su pueblo.	
				Av5 Migrante Purépecha de 15 años de edad, declara no hablar el idioma. Sufre violencia doméstica ejercida por el padre, Madre ausente. Estuvo internado y el DIF retuvo su custodia al padre hace unos años, hasta que ahora lo ha devuelto a su hogar.		
					Am8 Alumna de tercer grado con 15 años de edad. No es migrante indígena pero tengo su historia de vida por su relevancia como amiga de Am2 y Am3 . Desde hace un año su madre está reclusa en un penal y la dieron de baja desde marzo.	
					Av4 Alumno de tercer grado, con 15 años de edad. Se declara Gay,	

Ciclo Escolar 2005-2006	Ciclo Escolar 2008-2009			Ciclo Escolar 2009-2010		
	3er. Grado	2o. Grado	3er. Grado	1er. Grado	2o. Grado	3er. Grado
						tengo su historia sobre su iniciación y actividad sexual sin grabación. Se negó a darme sus antecedentes familiares por lo que no puedo considerarlo como migrante indígena pero es un informante clave para mi tema. Actualmente desertó del tercer año porque lo daban por reprobado y sin certificado desde febrero, 5 meses antes de acabar el ciclo.
			ExV1 Exalumno, se reconoce como mestizo, informante clave sobre santería y sexualidad juvenil de su grupo de pares en la escuela Amigo de ExV2 .			
			ExV2 amigo del anterior se reconoce como "darketo" informante clave respecto a las influencias del barrio en la adopción de identidades juveniles como: Darketos, Góticos, Vampiros, Bullying en la escuela y peleas callejeras entre bandas y escuela. Práctica y lugares de cortejo en la escuela.			
						Av6_3B Alumno de 15 años, se reconoce como mestizo, líder natural y reconocido por su grupo escolar, exitoso jugador de futbol en la escuela. Informa sobre las prácticas de cortejo de sus pares en la escuela.
				Am4_1C y Am5_1C , Alumnas de primer grado, se reconocen		

Ciclo Escolar 2005-2006	Ciclo Escolar 2008-2009			Ciclo Escolar 2009-2010		
	3er. Grado	2o. Grado	3er. Grado	1er. Grado	2o. Grado	3er. Grado
				mestizas pero a la primera sus compañeras la discriminan porque "huele a cebollas" y es informante clave sobre prácticas de abuso sexual entre pares. Ambas han practicado sexo oral, la segunda dentro de la escuela.		

ANEXO 3
CUADRO IV. INFORMANTES CLAVE ADULTOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Durante mi estancia en la escuela secundaria con la finalidad de recabar datos sobre el contexto y entorno escolar así como sobre la postura de la escuela y autoridades sobre el modelo de educación que inculca, tuve conversaciones con informantes clave de quienes anoto a continuación los datos relevantes sobre los cuales hablamos.

INFORMANTE	TEMAS TRATADOS	TEMAS PENDIENTES	SÍMBOLO	REGISTRO
Portera y trabajadora de intendencia	-Historia de la escuela y del edificio escolar -Casos concretos de estudiantes por peleas callejeras, uso de inhalantes, anécdotas de la comunidad y del barrio e información sobre los miembros en general de la comunidad y sobre las formas de administración de los distintos directivos de la escuela. Puestos y miembros que integran la plantilla del plantel.		ICCe (Informante clave conserje escolar)	DC (Diario de Campo)
Director	Relatos autobiográficos Ubicación teórica como educador sobre el tema de sexualidad Los contenidos de sexualidad y diversidad en los programas escolares y en los avances programáticos de las y los profesores.	Plantilla, puestos y funciones del personal del Plantel, Organograma, Vinculación con las áreas de supervisión, coordinación administrativa , etc. Cabe señalar que le solicité esta información pero no me la dio de igual	ICD (Informante clave Director)	DC

		forma en que omitió mi presentación ante la comunidad escolar)		
Subdirector	Datos sobre su formación profesional Proyectos y fundamentos para el trabajo sobre sexualidad con los jóvenes estudiantes.		ICS (Informante clave Subdirector)	DC AAmp3 (Archivo de Audio en formato mp3)
Orientadora Escolar	-Las funciones de su puesto, -Casos concretos de estudiantes objeto de mi investigación -Contenidos extraescolares sobre sexualidad y educación intercultural. -Directorio de Instituciones de apoyo para la Orientación educativa en materia de sexualidad. -Becas de la SEP para jóvenes estudiantes con embarazo precoz.		ICO (Informante clave Orientadora)	DC AAmp3
4 Secretarías o Asistentes Administrativos de la Dirección	Historia de la escuela y directivos del plantel Me han permitido la revisión de expedientes, estadísticas y boletas de calificación del alumnado inscrito	Revisión de boletas de los siguientes bimestres, Estadísticas y expedientes de casos específicos de alumnos inscritos y dados de baja en ciclos previos o en este ciclo escolar. Cambios en las	ICAa1...4 (Informante clave Asistente administrativo (Núm. 1-4)).	DC

		estadísticas y reportes de ausentismo escolar		
Prefecta de segundo	Relatos autobiográficos. Información sobre casos específicos de las estudiantes objeto de mi investigación. Postura escolar para el trabajo con los y las estudiantes en materia de su educación sexual.		ICPs (Informante clave Prefecta segundo grado)	DC
Dos prefectos de primer grado	Información sobre casos específicos de las y los estudiantes con preferencia sexual lesbica/homosexual/bisexual Información sobre casos específicos de migrantes indígenas que han desertado o presentan ausentismo en la escuela.		ICPp1...2 (Informante clave Prefecto (núm. 1-2))	DC AAmp3
Profa. Laboratorio de Ciencias	Historia y crónicas de la Escuela		ICPlabC (Informante clave Profa Laboratorio Ciencias)	Grabación en Casete. DC
Prof. De Ciencias I	Datos de su formación profesional Contenidos en su materia vinculados con los temas de diversidad étnica y sexualidad.		ICPC1 (Informante clave Profesor Ciencias I)	DC
Prof. De Ciencias II y representante sindical	Datos de su formación profesional Contenidos en su materia vinculados con los temas de diversidad étnica y sexualidad. -Problemas con el director		ICPC2 (Informante clave Profesor Ciencias 2)	DC
Prof. De las	Datos de su formación		ICPAa	DC

materias de Aprender a aprender, Civismo e historia	profesional Contenidos en su materia vinculados con los temas de diversidad étnica y sexualidad. -Problemas y grupos políticos que conforman a la planta docente de la escuela.		(Informante clave Profesor Aprender a aprender)	
Profa. de Inglés y tutora del grupo donde desertó uno de los indígenas náhuatl estigmatizados	Información sobre el caso de un alumno migrante indígena que desertó durante el ciclo escolar anterior a causa del estigma y acoso escolar.		ICPi (Informante clave Profesora Inglés)	DC
Profa. De Taller Ombligos al sol cuyo contenido promueve el manejo de una sexualidad dinámica y crítica por parte del alumnado.	Datos de su formación profesional Contenidos en su materia vinculados con los temas de diversidad étnica y sexualidad.		ICPTo (Informante clave Profesora Taller Ombligos al sol)	DC
Mujer oficial de policía encargada del programa de “Escuela Segura”	Sobre el programa de escuela segura Delitos contra la salud y faltas a la moral recurrentes en la zona. Pelea estudiantil.		ICMp (Informante clave Mujer policía)	AAmp3
Profa. de Mecanografía	Datos de su formación profesional Contenidos en su materia Sus concepciones sobre la diversidad étnica y sexualidad de sus estudiantes. Información sobre casos específicos de las y los estudiantes con preferencia sexual		ICPM (Informante clave Profesora Mecanografía)	AAmp3 DC

	lésbica/homosexual/bisexual Información sobre casos específicos de migrantes indígenas que han desertado o presentan ausentismo en la escuela.			
Profa. de Civismo 2º. grado	Datos de su formación profesional Contenidos en su materia vinculados con los temas de diversidad étnica y sexualidad.		ICPc2 (Informante clave Profesora Civismo 2º. Grado)	AAmp3
Profesor encargado de la red escolar	Datos de su formación profesional Contenidos en su materia Sus concepciones sobre la sexualidad de sus estudiantes, así como de los comportamientos sexuales de sus alumnas y alumnos.		ICPRE (Informante clave profesor de la Red Escolar)	AAmp3

INTENTÉ ENTREVISTAR A LOS SIGUIENTES INFORMANTES, PERO SOLO OBTUVE PEQUEÑAS CONVERSACIONES POR SU ACTITUD EVASIVA AUNQUE NUNCA ME DIJERON ESTRICTAMENTE QUE NO QUERÍAN CHARLAR CONMIGO:

Médico escolar
 Prefecto de los terceros años.
 Profesor de educación física
 Profa Civismo 3er. Grado.

**ANEXO 4. ARCHIVOS PARA ASIGNAR EN CUATRO UNIDADES
HERMENEUTICAS –PROGRAMA ATLAS TI**

UNIDADES HERMENEUTICAS Y ARCHIVOS A TRANSCRIBIR	DURACION	FECHA TENTATIVA FIN DE LA TRANSCRIPCION
UH1_CASO UNO		18-Junio-10
Archivos:		
E4AM1_27Nov09a)	12:43 min.	
E4AM1_27Nov09b)	00:31 min.	
E5AM1_MapaNog03Dic09	41:49 min.	
E6AM1_05Dic09a)	01:54min.	
E6AM1_05Dic09b)	34:38min.	
Prefecta_a)	03:54min.	
Prefecta_b)	06:38min.	
Prefecta_c)	49:26min.	
TallerE3_	04:54min.	
Carpeta de Archivos		
Grupo Escolar:		
AmigaAM1_	10:01min.	
CompañeraAM1_a)	02:13min.	
CompañeraAM1_b)	01:15min.	
CompañeraAM1_c)	01:17min.	
Carpeta de Archivos		
Alumno Varón1_1er. Grado		
E1AV1_16Mar10a)	49:02min.	
E1AV1_16Mar10b)	08:35min.	
E1AV1_16Mar10c)	02:06min.	
E1AV1_16Mar10d)	03:25min.	
Carpeta de Archivos		
Padres AM1		
MaestroAM1_09Mar10a)	09:43min.	
MaestroAM1_09Mar10b)	08:34min.	
PadresAM1_12Mar10a	17:32min.	
PadresAM1_09Feb10	23:13min.	

**UNIDADES HERMENÉUTICAS
Y ARCHIVOS A TRANSCRIBIR**

DURACION

**FECHA DE ENTREGA
PARCIAL**

UH2_CASO DOS

03-Julio-10

Archivos

E1AM2yAM3_10Oct09a)	28:36min.
E1AM2yAM3_10Oct09b)	11:42min.
E1AM2yAM3_10Oct09c)	23:16min.
E1AM2yAM3_10Oct09d)	07:54min.
E2AM2_13Oct09	34:48min
E3AM2_18Ener10a)	12:05min.
E3AM2_18Ener10b)	02:37:34hrs.

Archivos AV5

AcosoAV5	03:27min
CartadeAmorAV5	03:50min.
Deudas_DepresiónAV5	01:59min.
EnemigasAV5	00:38seg.
Escuela_AV5	09:32min.
ExpectativasAV5	01:58min.
MentirasAV5	01:30min
Michoacán_AV5	17:30min.
ODC_03Mar10	01:01min.
ProfTutorAV5_a)	01:20min.
ProfTutorAV5_b)	09:20min.
Sexting_Estigma	04:31min.
E1AV5_11Dic09	02:28min.
E2AV5a) 13Dic09	41:43min.
E2AV5b) 13Dic09	25:46min.
E2AV5c) 13Dic09	02:39min.
E3AV5_Novia14Ener10	03:51min.
AV5_MapaEtnografico	01:54min.
AV5_Novia2_03Mar10	40:31min.
AV5_Novias3_03Mar10	34:22min.
AV5_Peleas	02:12min.

**UNIDADES HERMENÉUTICAS
Y ARCHIVOS A TRANSCRIBIR**

DURACION

**FECHA DE ENTREGA
PARCIAL**

UH3_ COLECTIVO JUVENIL

17-Julio-10

Carpeta de Archivos

Creencias e identidades juveniles

E_ExV1_Santeria 30:20min.

E_ExV1SexenEsc 11:06min.

Darketos_Góticos_Vampiros

E3ExV2_16Abril10a) 02:25min.

E3ExV2_16Abril10b) 21:20min.

E3ExV2_16Abril10c) 07:06min.

E3ExV2_16Abril10d) 02:03min.

E3ExV2_16Abril10e) 02:40min.

E3ExV2_16Abril10f) 10:07min.

Carpeta de Archivos

Interacciones Juveniles

E_AM4_1C1_15Abril10 02:04min.

E_AV_3B_20Abril10a) 16:42min.

E_AV_3B_20Abril10b) 02:25min

E_AV_3B_20Abril10c) 22:21min

Varones y virginidad

Acosopatio escolar 03:11min.

Acoso2_RelSex1erGrado 04:26min.

EC_Virginidad 06:58min.

EC_2oGrado 20:16min.

EC_AmasiatoFamilias 07:39min.

Interaccion_2oGrado 20:52min.

LugaresCaricias 03:15min.

LugaresCarias2 05:02min.

Sexting_1erGrado 07:30min.

Viginidad_AV_3C27Ener10 17:33min.

**UNIDADES HERMENÉUTICAS
Y ARCHIVOS A TRANSCRIBIR**

DURACION

**FECHA DE ENTREGA
PARCIAL**

UH4_AUTORIDADES-PROFESORES

02-Agosto-10

Carpeta de Archivos

AcosoaProf2	06:51min.
AcosoaProf1	02:49min.
ContenidosSub	07:08min.
DirectorExpulsiones	35:50min.
Diversidad Sex_Etnica	16:19min.
FormacionSubdir	15:02min.
ODC_Ciencias 1	01:49min.
ProfMigrante2	04:13min.
ProfMigrante3a)	09:42min.
ProfMigrante3b)	14:43min.
ProfMigrante04Mar10	04:19min.
ProfRedEscolar1	35:57min.

Archivos Orientadoras

Orientadora1a)	1:06:09hrs.
Orientadora1b)	30:29min.
Orientadora 2_	16:05min.

Archivos Contenidos sobre Sexualidad

E1PMa)	05:48min.
E1PMb)	03:39min.
E1PMc)	02:41min.
Orient1_ContSex	30:29min.

Archivos Materia de Taller

Taller E1a)	06:02min.
Taller E1b)	1:05:28hrs.
Taller E2a)	07:15min.
Taller E2b)	21:44min.
Taller E4	48:37min.
Taller E5	34:17min.

ANEXO 5. Organigramas Educación Secundaria.

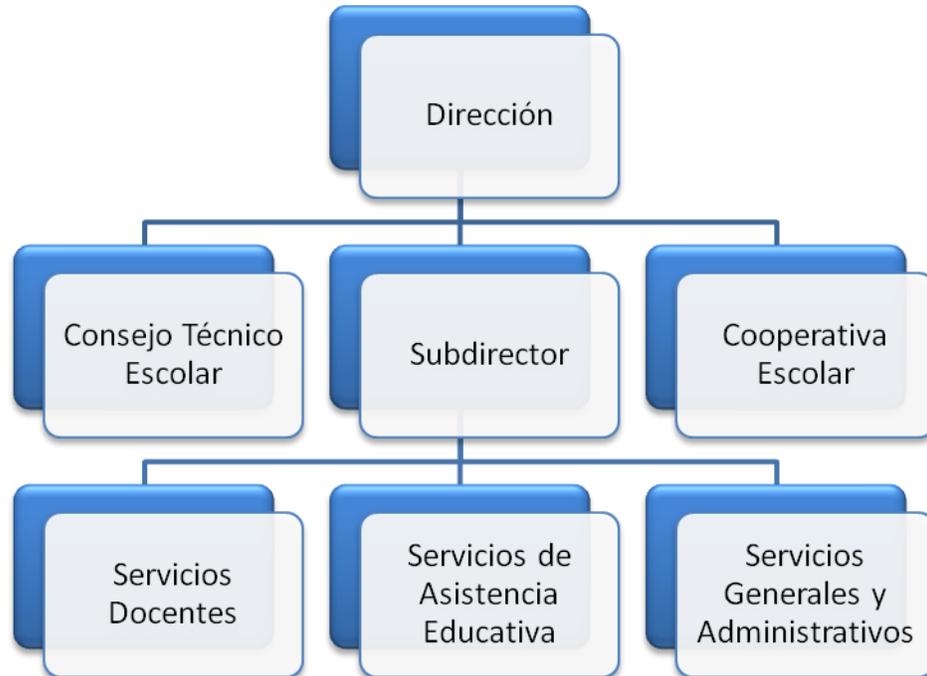


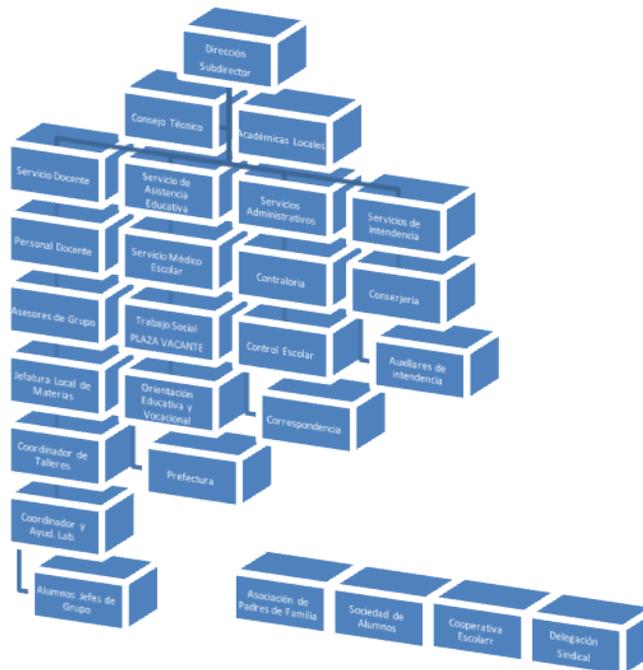
Figura 1. Diagrama de Organización Escuela de Educación Secundaria Tomado de Sandoval (2004:381) con base en el Manual de Organización de Escuelas Secundarias, p.9.

Figura 2. Diagrama de Puestos Escuela de Educación Secundaria.



Tomado de Sandoval (2004:381) con base en El Manual de Organización de Escuelas Secundarias, p.9.

Figura 3. Organigrama de la Escuela Secundaria Diurna donde realicé el trabajo de campo. Elaborado por la autora.



ANEXO 6. Figura 4.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Segunda Lengua: Inglés ²		Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Ciencias Naturales ⁴						Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo			Tecnología I, II y III		
							Geografía ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal	Formación Cívica y Ética I y II	
										Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁴						Educación Física I, II y III		
				Educación Artística ⁴						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

² Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.

⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Tomado de SEP-RIEB (2011) Programas de Estudio 2011. Guía del Maestro. Educación Básica. Ciencias. Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Disponible en URL: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf>

ANEXO 7: Contenidos curriculares sobre sexualidad en el Plan de Estudios 2006 para Escuelas Secundarias.

Respecto de la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura en el Plan de Estudios 2006 para escuelas secundarias están: a) educación ambiental b) la formación en valores c) educación sexual y equidad de género. Sobre esta última que es nuestro tema de interés a la letra dice:

En el estudio de la sexualidad en la educación secundaria plantea que los alumnos reconozcan como:

- Una expresión de la afectividad humana vinculada con el ejercicio responsable de la libertad personal.
- Un conjunto de prácticas sociales y culturales diversas que adquieren significados particulares en diferentes contextos históricos y geográficos.
- Una práctica que entraña derechos y responsabilidades, así como el respeto a la dignidad humana.
- Una forma de convivencia humana donde prevalece el trato igualitario y el respeto mutuo
- Una vertiente de la cultura de la prevención donde la identificación de factores de riesgo y de protección constituye una condición para su mejor disfrute.

Para que esta labor sea posible, se consideró la inclusión de temas relacionados con la educación sexual y la equidad de género en diversos espacios del currículo de la educación secundaria, como es el caso de las asignaturas Ciencias I (primer grado) y Formación Cívica y Ética 1 y 2 (segundo y tercer grado). (SEP, 2006a:24)

Ilustración _____. Mapa Curricular del Plan de Estudios 2006 para Escuelas Secundarias.

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura estatal	3				
Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1
Total	35		35		35

* En el caso de la asignatura Tecnología, la distribución horaria no será limitativa para la educación secundaria técnica, con la finalidad de que se cumpla con los requerimientos pedagógicos que caracterizan a esta modalidad y, por tanto, sus cargas horarias serán determinadas según los campos tecnológicos impartidos.

Tomado del Diario Oficial de la Federación, de fecha 26 de agosto de 2012.

En la instrumentación de las metas parciales que propone en el desarrollo de los programas específicos de las materias de Ciencias I, Educación Cívica y Ética 1 y 2, sólo se vuelve a mencionar a la sexualidad en una ocasión, en el apartado del plan 2006 de vinculación con otras materias; en el Programa de Educación Cívica y Ética que estipula:

Formación Cívica y Ética se vinculan con Ciencias en temáticas que invitan a reflexionar y discutir sobre las implicaciones del conocimiento científico y del uso de la tecnología en las formas de vida de las generaciones presentes. Así mismo, el estudio de las ciencias provee de información fundamental para la toma de decisiones en aspectos personales y de convivencia social, relacionados con la salud, la sexualidad y la prevención de las adicciones. (SEP, 2006b:22)

Cuadro A. SEXUALIDAD Y SALUD REPRODUCTIVA EN EL PLAN DE ESTUDIOS 2006 PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.	
Materia: Ciencias 1. Biología Primer grado de Secundaria. Duración total: 40 semanas / 6hrs.x semana	
Bloque IV. La reproducción. Duración aproximada de los temas relativos a la sexualidad en esta unidad temática: 18 hrs. Aprox./ De dos a tres semanas del curso total. PROPOSITOS DE LA UNIDAD TEMÁTICA RELATIVOS A LA SEXUALIDAD HUMANA. Que los alumnos: 1. Reconozcan la sexualidad humana desde una perspectiva amplia que involucra cuatro potencialidades: género, vínculos afectivos, erotismo y reproductividad. 2. Identifiquen que la reproducción del ser humano, al igual que en los diversos seres vivos, es resultado de un largo proceso evolutivo. 4. Muestran autonomía en la planeación y desarrollo de un proyecto, así como tolerancia ante las opiniones de otros al exponer sus resultados.	
CONTENIDOS 1. Sexualidad humana y salud 1.1. Análisis de las cuatro potencialidades de la sexualidad humana.	APRENDIZAJES ESPERADOS ● Describe la sexualidad humana con base en sus cuatro potencialidades: género, vínculos afectivos, erotismo y reproductividad. ● Analiza las potencialidades de vínculos afectivos y erotismo, considerando aspectos personales, la familia, los amigos y la pareja. ● Reconoce la importancia de promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
1.2. La importancia de tomar decisiones informadas para una sexualidad responsable, segura y satisfactoria: salud sexual.	● Analiza las implicaciones personales y sociales del ejercicio de la sexualidad. ● Describe las infecciones de transmisión sexual más comunes, en particular el papiloma humano y el VIH-SIDA, considerando sus agentes causales, los principales síntomas y medidas de prevención. ● Reconoce la importancia de evitar prácticas de riesgo involucradas en el contagio de las infecciones de transmisión sexual
1.3. La importancia de poder decidir cuándo y cuántos hijos tener: salud reproductiva <i>Nota: Será hasta el contenido 4, anotado abajo, donde a criterio del profesor puede o no realizarse un proyecto relativo a la sexualidad humana.</i>	● Analiza las implicaciones del embarazo en el desarrollo personal y social de los adolescentes. ● Compara la efectividad y los riesgos del uso de anticonceptivos químicos, mecánicos y naturales. ● Reconoce la importancia de poder decidir de manera libre y responsable el número de hijos.
4. Proyecto de integración y aplicación (temas y preguntas opcionales) ¿De qué manera se puede promover en la comunidad la prevención del VIH-SIDA? ¿Qué efectos tienen algunas enfermedades hereditarias en las personas y en sus estilos de vida?	● Aplica los conceptos de reproducción y herencia estudiados a lo largo del bloque durante el desarrollo del proyecto. ● Manifiesta iniciativa y disposición para colaborar en la organización y desarrollo del proyecto. ● Muestra autonomía en la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas generadas en el proyecto. ● Cumple con los compromisos adquiridos en la escuela, la casa y la comunidad.

<p><i>Nota: Respecto del Bloque V. Salud, ambiente y calidad de vida, la salud, prioritariamente el enfoque ecológico guía la concepción preventiva de la salud individual y colectiva.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica distintas fuentes de información a las que puede acceder para trabajar los temas del proyecto elegido. ● Propone medios para comunicar los resultados del proyecto. ● Acepta y valora las opiniones y las críticas de los demás al exponer los resultados del proyecto
---	---

Cuadro de elaboración propia con base en el programa de la asignatura, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día viernes 26 de mayo de 2006, p. 79-80

<p align="center">Cuadro B.SEXUALIDAD Y SALUD REPRODUCTIVA EN EL PLAN DE ESTUDIOS 2006 PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.</p>	
<p>Materia: FORMACION CÍVICA Y ÉTICA I Segundo grado de Secundaria. Duración total: 40 semanas / 4hrs.x semana.</p>	
<p>Bloque temático 2. LOS ADOLESCENTES Y SUS CONTEXTOS DE CONVIVENCIA.</p>	
<p>PROPOSITOS DE LA UNIDAD TEMÁTICA RELATIVOS A LA SEXUALIDAD HUMANA.</p>	
<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificarán factores que favorecen o ponen en riesgo su calidad de vida en los ámbitos donde participan. ● Reconocerán la importancia y las implicaciones de una vida sexual sana y la necesidad de aplicar medidas para prevenir infecciones de transmisión sexual. ● Reconocerán la importancia de la equidad de género en las relaciones entre hombres y mujeres. ● Comprenderán que las relaciones afectivas entre adolescentes contribuyen a la realización personal. ● Reconocerán diferentes formas de ser adolescente y de convivir en diferentes grupos. ● Valorarán la diversidad humana como un factor de enriquecimiento social y cultural. 	
<p>CONTENIDOS</p> <p>2.1. El significado de ser adolescente en la actualidad.</p> <p>2.1.1. Cambios físicos, sociales y afectivos en la adolescencia. Comprensión del significado personal de esos cambios. Reconocimiento, aceptación y valoración de sí mismo.</p> <p>2.1.2. Diferentes formas de ser adolescente. Valoración social y cultural de la pubertad y la adolescencia en diferentes contextos.</p> <p>2.1.3. Los adolescentes como sujetos con derechos y responsabilidades. Los adolescentes y su derecho a un desarrollo integral: educación, alimentación, salud, salud sexual, recreación, trabajo y participación social.</p> <p>2.2 Identificación y pertenencia con personas y grupos.</p> <p>2.2.1. Significado de las relaciones de amistad y compañerismo en la adolescencia: autoestima y respeto en las relaciones afectivas. Reciprocidad y abusos en la amistad.</p> <p>2.2.2. Relaciones sentimentales en la adolescencia: vínculos afectivos, amor, atracción sexual, disfrute, afinidad y respeto. Diferentes significados de la pareja en distintas etapas de la vida de los seres humanos.</p> <p>2.2.3. Componentes de la sexualidad en las relaciones humanas y en la realización personal: reproducción, género, erotismo y vinculación afectiva. Derechos sexuales durante la adolescencia.</p> <p>2.3. Aprendiendo a valorar la diversidad: respeto, solidaridad y equidad.</p> <p>2.3.1. La equidad de género en las relaciones entre mujeres y hombres. Ser mujer y ser hombre. Sexo y género. Estereotipos que obstaculizan la equidad.</p> <p>2.3.2. Los adolescentes ante la diversidad. Formas de relación entre los adolescentes en diferentes contextos culturales. Respeto y solidaridad ante las diferencias físicas y personales. Aprender de las diferencias.</p> <p>2.3.3. Actitudes que deterioran y obstaculizan la convivencia igualitaria y justa: etnocentrismo, discriminación y exclusión por condición social y estado de salud, por diferencias étnicas, religiosas y culturales.</p> <p>2.4. Los adolescentes ante situaciones que enfrentan en los ámbitos donde participan.</p> <p>2.4.1. Identificación de trastornos alimenticios a los que pueden estar expuestos los adolescentes: anorexia, bulimia y obesidad. Estereotipos que promueven los medios de comunicación y su influencia en la salud integral.</p> <p>2.4.2. Riesgos en el consumo de sustancias adictivas: drogas, alcoholismo y tabaquismo.</p> <p>2.4.3. Situaciones de riesgo para la salud y la integridad de los adolescentes: violencia en la familia, maltrato, abuso y acoso sexual. Infecciones de transmisión sexual en la adolescencia. Capacidad para responder asertivamente ante la presión de los demás en el entorno próximo.</p> <p>2.4.4. Personas, grupos e instituciones que brindan ayuda y orientación a los adolescentes en situaciones de riesgo. Marco de acción y regulación jurídica.</p> <p>HORAS DE TRABAJO SUGERIDAS: 40</p>	<p>APRENDIZAJES ESPERADOS</p> <p>Al término del bloque, los alumnos serán capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participar en debates donde se discutan acciones y condiciones que afectan la salud integral de los adolescentes y de la comunidad en general. ● Formular estrategias viables de autoprotección para aplicarlas en los contextos donde participan. ● Analizar casos en los que se pone en riesgo la salud y/o la libertad personal como consecuencia de las adicciones. ● Cuestionar y rechazar comportamientos basados en la exclusión o degradación de la dignidad de los demás. ● Defender su derecho a la salud integral con base en el conocimiento de los fundamentos jurídicos que lo garantizan. ● Asumir compromisos con personas y grupos para difundir y respetar el derecho a la equidad de

	género. ● Defender su derecho a contar con información para tomar decisiones adecuadas que favorezcan una vida sexual sana y reproductiva.
<p>Bloque temático 5. HACIA LA IDENTIFICACIÓN DE COMPROMISOS ÉTICOS.</p> <p>PROPÓSITOS DE LA UNIDAD TEMÁTICA RELATIVOS A LA SEXUALIDAD HUMANA. En este bloque los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Asumirán compromisos éticos y cívicos a través de acciones que favorezcan la convivencia armónica con el entorno natural y social. ● Analizarán las características de las relaciones entre hombres y mujeres en el entorno próximo y plantearán medidas, a su alcance, para promover la equidad de género. ● Formularán acciones para enfrentar conflictos identificados en la convivencia escolar que promuevan relaciones plurales, solidarias y respetuosas. ● Adquirirán habilidades para la investigación, el diálogo y la colaboración. 	
<p>PROYECTOS DE TRABAJO Proyecto 2 CONTENIDOS 5.2. 5.2. Características y condiciones para la equidad de género en el entorno próximo. 5.2.1. Roles, estereotipos y prejuicios sociales y culturales sobre los hombres y las mujeres. Caracterización de las relaciones de género en el entorno. 5.2.2. Convivir y crecer con igualdad de oportunidades. Formulación de estrategias que favorecen la equidad de género. 5.2.3. Derecho a la información científica sobre procesos que involucran a la sexualidad. Argumentos en contra de actitudes discriminatorias a personas que padece VIH-SIDA y otras infecciones de transmisión sexual.</p>	<p>APRENDIZAJES ESPERADOS</p> <p>Al término del bloque, los alumnos serán capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Proponer acciones que favorecen el trato digno entre las personas con independencia de su condición cultural, social o de género.

Cuadro de elaboración propia con base en el programa de la asignatura, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 26 de mayo de 2006, Tercera Sección; 7-12.

<p>Cuadro C. SEXUALIDAD Y SALUD REPRODUCTIVA EN EL PLAN DE ESTUDIOS 2006 PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.</p>	
<p>Materia: FORMACION CÍVICA Y ÉTICA II Tercer grado de Secundaria. Duración total: 40 semanas / 4hrs.x semana</p>	
<p>Bloque 2. PENSAR, DECIDIR Y ACTUAR PARA EL FUTURO. Duración del Bloque: 35 hrs., Duración del tema: 2 a 3 hrs. Clase</p>	
<p>PROPOSITOS DE LA UNIDAD TEMÁTICA RELATIVOS A LA SEXUALIDAD HUMANA. En este bloque los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explorarán sus capacidades, potencialidades y aspiraciones personales al tomar decisiones que favorezcan un estilo de vida sano y prometedor. ● Conocerán y valorarán la aplicación de procesos racionales en la toma de decisiones. ● Reconocerán los rasgos de la ciudadanía democrática que promueven la participación ante situaciones que afectan el bienestar colectivo: búsqueda de consensos, respeto a las diferencias, pluralismo, convivencia en la diversidad y disposición al diálogo. ● Asumirán los compromisos y responsabilidades éticas que contribuyen a su desarrollo personal y como integrantes de la sociedad. 	
<p>CONTENIDOS 2.3. Compromisos de los adolescentes ante el futuro. 2.3.1. Salud reproductiva: métodos y avances tecnológicos de la anticoncepción. El significado y el compromiso social y personal de la maternidad y paternidad no deseada en la adolescencia. Autoestima y asertividad ante presiones de la pareja</p>	<p>APRENDIZAJES ESPERADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Promover la difusión de medidas que favorecen la salud sexual y la salud reproductiva entre los adolescentes de su comunidad

Cuadro de elaboración propia con base en el programa de la asignatura, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 26 de mayo de 2006, Tercera Sección; pag. 14.