



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN
PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD

**IDENTIDAD CULTURAL DE *METSIS* DE UNA COMUNIDAD
HÑÄ HÑÜ DEL ESTADO DE MÉXICO**

T E S I S

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

IRIS RUBI MONROY VELASCO

TUTORA PRINCIPAL: DRA. CORINA BENJET –
Instituto Nacional de Psiquiatría

TUTORA ADJUNTA:

DRA. CATALINA GONZÁLEZ FORTEZA - Instituto Nacional
de Psiquiatría

TUTORA EXTERNA:

DRA. MARÍA EMILY ITO SUGIYAMA – Facultad de Psicología

JURADO A:

DRA. SHOSHANA BERENZON GORN - Instituto Nacional de
Psiquiatría

JURADO B:

DRA. OLIVIA TENA GUERRERO – Programa de Maestría y
Doctorado



México, D.F.

Septiembre, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

La reflexión es una tarea de vagos y maleantes. Hay que saber perderse para trazar un mapa, salir de los caminos tillados, vagar: deambular por las encrucijadas, abrir senderos a través de las mieses o el desierto, penetrar en callejuelas sin salida; asumir que todo camino recorrido sin mapa es caótico (luego será posible tender o recoger puentes, bordear pozos o simas, perforar agujeros o taparlos).

Jesús Ibáñez

Agradecimientos

Agradecer es un acto de reconocer y honrar lo dado o lo que los demás han ofrecido.

Quiero agradecer a los habitantes de la comunidad de San Lorenzo Malacota por todas las experiencias y los aprendizajes ancestrales compartidos, todos y cada uno de ellos me enseñaron a mirar desde sus ojos la realidad en la que viven tratando de comprenderla. Sin ello difícilmente podría haber realizado la investigación.

A la UNAM porque aún y con todos los cambios que tiene nuestro país sigue siento por excelencia la máxima casa de estudios y porque estudiar en una escuela pública siempre te forja en colectivo y te hace ser consciente de la realidad compartida en la que vivimos y que a veces no queremos mirar.

A mis tutoras que estuvieron conmigo durante este largo caminar, con una observación o sugerencia que alimentaba mi trabajo. Dra. Corina, gracias por sus enseñanzas en el “hacer”. Dra Emily, usted encontraba la manera certera para hacerme entender desde otro lugar “lo visto” y poder llegar al análisis y la comprensión. Dra. Caty, sus ganas de vivir la vida me invitaban a seguir y a ver con alegría la realidad de los jóvenes. Dra. Shoshana y Dra. Olivia estuvieron en los momentos clave para hacer crecer mi proyecto y cerrar con precisión mi trabajo de investigación. A todas ustedes gracias.

A todos los que estuvieron cerca de mí en este largo camino del doctorado, a mis amigos de la vida Merith, Elvia, Claudia, Felipe, Pao, Tere, Edgardo, Estela, David, Oliver, Naye, Ale, Paty, Sheila que sin saber lo que hacía me daban siempre una palabra de aliento; a mis amigos del doctorado Erika, Denise, Ximena, Eva, Jorge, Everardo, Hugo, Caro que parecía que sabían lo que hacía y que de alguna manera nos acompañábamos en el caminar.

A mis estudiantes que siempre han sido un motor en mi vida académica y personal.

A Dios y a la vida que me permitieron conocer y reconocer las cosas que podía ser y hacer dentro de este camino llamado “doctorado”.

Dedicatorias

Con especial dedicatoria a Don Jorge, mi abuelo, un hombre que me enseñó que en la vida todo tiene su propio proceso, su propio desarrollo y que las cosas que se hacen, se disfrutan y se comparten. Cosas difíciles de entender en la vida propia.

A mis padres, Simón y Genoveva que sin ellos difícilmente hubiera podido llegar hasta el día de hoy, a mi padre porque estuvo el tiempo necesario para que yo pudiera ser y a mi madre porque es una mujer incansable que esta.

A los jóvenes de nuestro país que cada vez están más distraídos en cosas banales y que nos estamos olvidando que ellos son un elemento fundamental para transformar esta sociedad que los necesita porque son un agente de cambio. En donde se desarrollen ya sea en lo rural, urbano o grupo étnico.

Contenido

Agradecimientos.....	3
Dedicatorias	4
RESUMEN	8
I. INTRODUCCIÓN	9
II. MARCO TEÓRICO.....	12
Capítulo I. Psicología Cultural	12
<i>Cultural y Psicología</i>	12
<i>Psicología Cultural</i>	15
Capítulo II. Identidad Cultural	23
<i>Características de la identidad</i>	25
<i>Funciones de la identidad</i>	26
<i>Modelos Teóricos sobre Identidad</i>	27
Capítulo III. Jóvenes y Adolescentes: Una Concepción Sociocultural.....	38
a) <i>Juventud como etapa del desarrollo psicobiológico humano:</i>	39
b) <i>Juventud como momento clave para integración social:</i>	40
c) <i>Juventud como dato sociodemográfico:</i>	41
d) <i>Juventud como agente de cambio:</i>	41
e) <i>Juventud como problema de desarrollo:</i>	41
f) <i>Juventud y generaciones:</i>	42
g) <i>Juventud como construcción sociocultural:</i>	42
III. MARCO CONTEXTUAL	45
IV. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	49
V. MÉTODO	53
Objetivo General.....	53
Objetivos Específicos	53
Participantes	54
Técnica de obtención de la información	57
Guía de conversación	58
Diseño de investigación	59

<i>Fase de entrada:</i>	59
<i>Fase de recogida de la información:</i>	60
<i>Fase de análisis e interpretación de la información:</i>	62
<i>Fase de salida:</i>	65
Consideraciones Éticas	65
VI. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN: SER <i>METSI</i>	67
Jóvenes otomíes: entre la tradición y la transformación	73
1. Festividades y Rituales: tradiciones que se conservan.....	74
a) <i>El “Contento”</i>	78
b) <i>Día de muertos</i>	79
c) <i>Rituales “Curativos”</i>	81
2. Ser fiscal: una tradición masculina	82
3. Alimentos: el maíz y el trigo como base de su alimentación.....	85
4. Fiestas, bailes, peleas y bandas: formas de interacción juvenil.....	87
5. Valores.....	89
6. Sentimientos	94
7. Relaciones familiares y de pareja	95
a) <i>Relaciones con los padres y otros familiares</i>	95
b) <i>Relaciones de pareja y violencia a la mujer</i>	99
8. Vestimenta y Bordados.....	104
9. Hablar Hñä Hñü	106
10. Lugares identitarios	108
11. Estudios universitarios: una opción para las mujeres jóvenes.....	109
12. Trabajo remunerado y no remunerado	113
a) <i>Trabajo en el campo</i>	113
b) <i>Oficio y Empleos</i>	116
c) <i>Comercialización de camotes asados</i>	119
VII. DISCUSIÓN	128
VIII. CONCLUSIONES	133
IX. REFERENCIAS	138
X. APÉNDICES	155

1. El grupo de discusión como dispositivo metodológico	155
2. Guía de conversación	165

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue analizar los elementos culturales objetivos y subjetivos que las y los jóvenes otomíes integran a su identidad cultural. Las y los participantes fueron 32 jóvenes, 15 mujeres y 17 hombres con edades entre 15 y 28 años, solteros, de los diferentes parajes de la comunidad, quienes estudiaban y/o trabajaban y hablaban español. La técnica de recolección de la información que se utilizó fueron los grupos de discusión; se realizaron cinco grupos y dos sesiones con cada uno. Se hizo un análisis nuclear-tópico (Ibáñez, 1979) de la información vertida en las sesiones de grupo. Se tomaron como base dos categorías: la tradición y la transformación. Las y los jóvenes conservan y comparten sus tradiciones en cuanto a: festividades, rituales, valores, ocupaciones en el campo, alimentos que consumen y cargos socio-religiosos. En cuanto a la transformación, ambos comparten: cambios en sus relaciones interpersonales, en la vestimenta y la lengua, en las ocupaciones fuera de la comunidad. Algunas de las características que no comparten son, por un lado las mujeres jóvenes otomíes salen de la comunidad a estudiar la universidad y por otro lado, los hombres jóvenes, salen de la comunidad para trabajar en la comercialización de camotes asados. Estas dos últimas situaciones hacen que su identidad cultural este modificándose y se esté construyendo y reconstruyendo a lo largo del tiempo.

Palabras clave: identidad cultural, jóvenes indígenas, psicología cultural, grupos de discusión

I. INTRODUCCIÓN

La identidad es una representación simbólica del mundo social, se encuentra asociada con la mismidad y la otredad, es decir son las representaciones que se tienen sobre sí mismo y sobre los otros. Rivera (1996) menciona dos características de la identidad, las cuales hacen referencia a lo que hace “diferente” y lo que da “pertenencia” a la persona con respecto al grupo o comunidad y en relación con los demás actores sociales. La identidad cultural asocia a la cultura y a la identidad. Por un lado, la *cultura* es una construcción simbólica de las prácticas sociales, es una realidad objetiva y subjetiva que conlleva manifestaciones y representaciones que les dan significado a los actores sociales, quienes son los que las ponen en práctica. La *identidad* es una construcción discursiva que permite que el actor social pueda decir “yo soy o nosotros somos”, sólo pueden construirse a partir y a través de la cultura. Ese discurso muestra la pertenencia y a la vez, la diferencia sobre un sustento concreto, que es la cultura. Entonces, la pertenencia se construye como una representación que refleja lo que un grupo piensa que es. La cultura evidencia lo que ese grupo es. La identidad permite decir, hablar, construir un discurso sobre lo que se piensa que se es (García y Baeza, 2002).

Además, desde la sociología, Simmel por su parte (como se citó en Ritzer, 2010) menciona que las personas están influidas y amenazadas, por estructuras sociales y lo que es más importante, por sus producciones culturales. Él distinguió entre cultura individual (subjetiva) y cultura objetiva. La cultura objetiva se refiere a aquellas manifestaciones que las personas producen (arte, ciencia, filosofía); la cultura subjetiva es la capacidad del actor para producir, absorber y controlar los elementos de la cultura objetiva. En un sentido ideal, la cultura subjetiva modela y es modelada por la cultura objetiva. Triandis (1972) retoma las ideas de Simmel y también distingue a la cultura objetiva y a la subjetiva. La primera, incluye elementos concretos y observables, (por ejemplo, vestimenta, herramientas). Mientras que la segunda, incluye categorizaciones, evaluaciones, creencias,

actitudes, estereotipos, expectativas, normas, ideales, funciones, definiciones de tareas y valores. Algunos de éstos han sido estudiados desde la psicología.

El objeto de estudio de esta investigación es la identidad cultural, la cual se entiende como una construcción que constituye un proceso sociopsicológico de comunicación cultural, en donde lo que nos interesa no sólo es la mismidad sino sobre todo, la otredad. No se trata únicamente de una estrategia de construcción simbólica de significados, sino el sustrato mismo que confiere identidad a un grupo humano y confiriéndosela, le da la posibilidad de existir como tal (García y Baeza, 2002; Montenegro, 2002). Los actores sociales con los que se trabajó en esta investigación son jóvenes de pueblos indígenas¹, ya que en la actualidad la atención sobre este sector ha ido creciendo, al grado de que los son un tema recurrente en las investigaciones.

La juventud indígena en México comprende un sector demográfico importante por diferentes causas: 1) El peso demográfico en áreas rurales y urbanas, que genera demandas por educación y servicios culturales. 2) Su visibilidad en las ciudades y en los sitios de migración debido a sus peculiaridades. 3) Su proclividad al cambio cultural por lo que representan un amplio y atractivo sector como consumidores. 4) Son percibidos como sector estratégico: a) por su participación en movimientos armados o de oposición política a los gobiernos nacionales; b) por su vulnerabilidad a ingresar a organizaciones delictivas y c) porque en ellos estará el control de gran parte de los recursos naturales (Pérez Ruiz, 2011). Por lo tanto, se conceptúa a la juventud como una construcción sociocultural históricamente definida porque se le ubica en contextos específicos que son de carácter cambiante y transitorio (Urteaga, 2010).

¹ Se entiende a los pueblos indígenas de acuerdo como se designa en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT): "los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conserven todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas" http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf.

Esta investigación puso la mirada en un grupo étnico. Los otomíes se encuentran ubicados en gran parte del país en diferentes estados ya que no existe una sola región o zona. El grupo con el que se trabajó se encuentra en el Estado de México, en la zona ubicada como Mazahua-Otomí en el Sierra de las Cruces. Los otomíes se autodenominan Hñä Hñü, que significa, los que hablan otomí (Barrientos, 2004). En otomí a los jóvenes se les nombra *metsis*, es por ello que en esta investigación se utiliza esta denominación habitual de los habitantes de la comunidad.

Uno de los pilares teóricos fundamentales de la investigación fue la psicología cultural, tomando los trabajos de Richard Shweder (1991, 1998, 2000), quien es uno de los principales teóricos, así como a Markus y Kitayama (2010). Shweder (1998) caracteriza como "estados intencionales" o "estados simbólicos" a la percepción, categorización, razonamiento, recuerdos, sentimientos, elecciones, comunicación, entre otras. Estas funciones se conciben como la capacidad de la mente humana para entender las ideas, para hacer cosas por razones o con un propósito en cuenta, ser consciente de las alternativas y conocer el contenido o el significado de la propia experiencia. Ante esto, la psicología cultural estudia los estados intencionales o simbólicos que los individuos han tomado como propios desde una determinada concepción cultural, en donde las cosas que se hacen, se adquieren por medio de la participación al interior del grupo, en donde la mente humana puede ser transformada y formada de diferentes maneras que no están uniformemente distribuidas dentro de la comunidad, de manera que se expresa, "el universalismo sin uniformidad" (Shweder, 1991) ésta es una de las consignas que se utilizan en psicología.

Entonces, para que exista ese proceso de identificación-diferenciación de los jóvenes con el grupo étnico se pretendió analizar los elementos culturales objetivos y subjetivos que las y los jóvenes de la comunidad Hñä Hñü de San Lorenzo Malacota están integrando a su mundo intencional para construir su identidad cultural.

II. MARCO TEÓRICO

Capítulo I. Psicología Cultural

Cultural y Psicología

La cultura ha sido estudiada desde un campo antropológico y/o sociológico, su definición ha sufrido modificaciones a lo largo de la historia. Partamos por definirla desde su etimología, cultura viene del latín *colore* que significa cultivar, en referencia a una de las actividades productivas, la agricultura, mediante ésta se dejó de ser nómada para transformarse en sedentario, ya que, obliga a establecer un lugar fijo de habitación. Se considera que fue Cicerón quien emplea por primera vez el vocablo cultura, mediante *cultura animi*, cultura del espíritu, partiendo de la analogía que se encuentra con el cultivo de la tierra (Marafiotti, 1993).

En la Edad Media, la cultura de estar subordinada al campo religioso pasó a convertirse en la “configuración del espíritu humano” como producto de la razón humana que forma “todo el modo de vida de un pueblo”. En la Ilustración, esta visión tenía un contenido etnocentrista, propio de las sociedades dominantes europeas. Pero es aquí donde la cultura comienza a ser vista con relación con diversos aspectos, como las costumbres, el lenguaje, el pensamiento, el carácter, la familia y la sociedad civil (Ortega, 1991).

La incorporación definitiva del término cultura, *kultur*, se da en Alemania a partir de 1850, con una doble aceptación: cultura subjetiva y cultura objetiva o histórica (civilización). Desde ese momento, el término cultura se usa en el sentido de totalidad, como algo que pertenece a un colectivo social, un pueblo o toda la humanidad. Simmel (1858-1918 en Ritzer, 2010) menciona que las personas están influidas, amenazadas, por estructuras sociales y lo que es más importante, por sus producciones culturales. Él distinguió entre cultura individual (subjetiva) y

cultura objetiva. La cultura objetiva se refiere a aquellas manifestaciones que las personas producen (arte, ciencia, filosofía); la cultura subjetiva es la capacidad del actor para producir, absorber y controlar los elementos de la cultura objetiva. En un sentido ideal, la cultura subjetiva modela y es modelada por la cultura objetiva. En esta misma idea y retomando a Simmel; Herskovits (1955) define la "cultura" como la parte artificial del medio ambiente. Sobre la base de esta definición, Triandis (1972) distingue la cultura objetiva y subjetiva. La cultura "objetiva" incluye elementos concretos y observables, tales como objetos (por ejemplo, herramientas, puentes), las instituciones y estructuras sociales. Mientras que la cultura "subjetiva" incluye categorizaciones (idioma), las evaluaciones, las creencias, las actitudes, los estereotipos, expectativas, normas, ideales, funciones, definiciones de tareas, y los valores.

Para esta investigación, la clasificación de Simmel y Triandis dio dirección tanto en las construcciones de las categorías de análisis como en los hallazgos encontrados. También se consideraron tres elementos; en *primer lugar*, la cultura emerge de la interacción entre los seres humanos y el medio ambiente. En *segundo lugar*, la cultura se integra por elementos compartidos. *Tercera*, la cultura se transmite a través del tiempo y de generación en generación (Kroeber & Kluckhohn, 1952).

Estas consideraciones nos llevan a la definición más satisfactoria de cultura: "La cultura consiste en patrones explícitos e implícitos de las ideas, históricamente derivadas y seleccionadas y su incorporación en las instituciones, prácticas y objetos, los patrones culturales pueden, por un lado, ser considerados como productos de acción, y por el otro, como elementos condicionantes de la adopción de nuevas medidas" (Adams & Markus, 2004, p. 341). Esta definición se consideró como guía para este trabajo complementándola con las ideas de Simmel.

La revisión del concepto de cultura permite mostrar como éste se ha modificado a lo largo del tiempo y la manera en cómo ha respondido a las diferentes necesidades de cada época. Dos aspectos que resaltar de los conceptos analizados tienen que ver con: a. *las prácticas* que se comparten y b. *los significados* que se comparten ambas. Tanto antropólogos como psicólogos sociales y culturales dan relevancia a estos aspectos porque justamente estos elementos conforman y constituyen la cultura de los individuos.

Entonces, un asunto relacionado con la cultura es saber si se debe conceptualizar dentro o fuera de la persona. Triandis (1980, p.1) presentó la siguiente definición: "la psicología transcultural se ocupa del estudio sistemático de la conducta y la experiencia, que se produce en las diferentes culturas, está influenciada por la cultura, y resulta de los cambios existentes de las culturas". La primera parte de esta definición hace explícito que la cultura está fuera de la persona. En ese caso, la cultura está representada por un índice en lugar de por un proceso (Greenfield, 2000). La última parte de la definición sugiere que la gente puede cambiar la cultura, por lo que "la cultura y la psique se hacen el uno al otro" (Shweder, 1990, p. 24). Siendo uno de los postulados principales de la psicología cultural.

Hasta aproximadamente 1950, el punto de vista dominante, tanto en la antropología y la psicología era que, la cultura está fuera de la persona. En ese momento, la cultura era considerada como una especie de tratamiento experimental (Strodtbeck, 1964). En la década de 1980, comenzaron a enfatizar que la cultura también está al interior de la persona (Shweder & Le Vine, 1984). En otras palabras, el punto de vista reciente es que la internalización de los aspectos de la cultura ha influido en todos los procesos psicológicos (Vigotsky, 1987); este punto de vista se lleva a cabo sobre todo por "los psicólogos culturales" (Cole, 1996, Shweder, 1990). Los psicólogos culturales, señalan que la cultura se encuentra dentro de la persona. En su investigación se realiza un intenso trabajo etnográfico o experimentos que llevan consigo el poder obtener las diferencias del

significado que tienen los integrantes de la comunidad en relación a su cultura (Cole, 1996; Shweder, 1990).

Siendo la psicología cultural, la teoría que sustenta y fundamenta esta investigación, el siguiente apartado da cuenta de cómo los psicólogos culturales han desarrollado diferentes investigaciones y cómo éstas aportaron al cuerpo de conocimiento de esta área.

Psicología Cultural

La historia del estudio de la relación entre cultura y psicología ha sido presentada con detalles considerables por Jahoda (1993). Los estudios de procesos psicológicos en la antigüedad y la Edad Media por lo general, contrastaban los procesos psicológicos universales asumidos en una posición "inferior" (Jahoda y Krewer, 1997). De este modo, los historiadores griegos antiguos tenían dos ideas: 1) La gente en todas las culturas es etnocéntrica y 2) La ecología conduce a relaciones de reciprocidad entre las instituciones de la personalidad, cultura, y lo social. Estas dos ideas son el primer punto de partida en el que se fundamenta el origen de la psicología cultural. Esta visión surgió de nuevo en la antropología psicológica (Whiting, 1994) y en la psicología moderna (Berry, 2003; Cohen, 2001; Nisbett, 2003; Triandis, 1972).

Desarrollando las dos ideas anteriores, por un lado el etnocentrismo es un atributo humano universal (Herskovits, 1955; Triandis, 1997). Es inevitable porque la mayor parte de personas inician la vida sabiendo sólo su propia cultura, y se ven a sí mismos como situados en el centro del mundo. Solo las personas que están en contacto con muchas culturas, entienden que el etnocentrismo es resultado del desconocimiento. Una consecuencia del etnocentrismo es la percepción de que lo que sucede en "nuestra cultura" es "natural", "normal", y "correcta", mientras que lo que sucede en otras culturas es "poco natural", "inmoral", e "incorrecto". Las costumbres del propio grupo son percibidas como de

validez universal. Las normas del propio grupo, las definiciones de roles, y los valores son "obviamente correctos" (Brewer y Campbell, 1976).

Aproximadamente hasta el año 1900, la mayoría de los estudios de la relación de la cultura y psicología eran etnocéntricas. Incluso en el siglo XX, la mayor parte de psicólogos creyeron que sus descubrimientos eran "leyes universales" y "válidas para siempre". En la década de 1970, algunos psicólogos abandonaron el punto de vista universalista después de que Markus y Kitayama (1991) publicaran "La Cultura y el ser", cuando el universalismo se convirtió en una opinión minoritaria.

Por otro lado, la ecología conduce a relaciones de reciprocidad entre la personalidad, la cultura, y lo social; tomando en cuenta estas ideas o premisas Berry, Poortinga, Segall y Dasen (2002) describen tres orientaciones teóricas de las relaciones entre la cultura y la psicología: el *absolutismo*, el *relativismo* y el *universalismo*. La posición *absolutista* supone que los fenómenos humanos son básicamente los mismos (cualitativamente) en todas las culturas (por ejemplo, cualquier rasgo de la personalidad se encuentra en una cultura exactamente igual al rasgo de la personalidad en todas las otras culturas; cualquier enfermedad mental es exactamente la misma en todas las culturas). Desde ésta perspectiva la cultura se cree que juega un papel muy pequeño o nulo, ya sea en el sentido o la visualización de las características humanas. Las evaluaciones de estas características se realizan con instrumentos estándar y las interpretaciones se hacen con facilidad, sin tener en cuenta alternativas, o puntos de vista con base cultural.

En agudo contraste, el enfoque *relativista* supone que toda la conducta humana es culturalmente modelada. Se trata de evitar el etnocentrismo, tratando de entender a la gente "*la manera en que los nativos ven el mundo*". Explicaciones de la diversidad humana se buscan dentro del contexto cultural en el que las personas se han desarrollado. El relativismo cultural comenzó muy

provisionalmente al final del siglo XVIII, cuando Herder (1784/1969) sostuvo que los procesos psicológicos dependen del tiempo y el lugar, es entonces cuando se da inicio a la *Völkerpsychologie* con von Humboldt (1820/1969), quien argumentó que había una estrecha relación entre el lenguaje y el pensamiento. Lazarus y Steinthal (1860) los "verdaderos" fundadores de *Volkerpsychologie* abogaron por el estudio de fenómenos mentales colectivos, argumentaron que una psicología sin un marco histórico está obligado a permanecer incompleta y la ubicaron en una posición intermedia entre las humanidades y las ciencias naturales (Jahoda, 1993). A su juicio, el estudio del lenguaje, el mito, la religión, tenían un significado parecido o igual al de la comprensión de la conciencia colectiva, así como la cognición, el sentimiento, y la voluntad son importantes para la comprensión de la conciencia individual. Wundt (1900-1914) deriva la cultura de la psicología, que puede haber sido un error, aunque es la mitad de la psicología cultural contemporánea que ve a "la cultura y la psique se regulan, expresan, transforman y permutan la una a la otra" (Shweder, 1990, p. 24). Las evaluaciones suelen emplear los valores y significados que un grupo cultural le da a un fenómeno. Las comparaciones se consideran problemáticas y etnocéntricas y por lo tanto, casi nunca se hacen.

Una tercera perspectiva, el *universalismo* se sitúa entre el absolutismo y el relativismo. Supone que los procesos psicológicos básicos son comunes a todos los miembros de la especie (es decir, lo que constituye un conjunto de factores psicológicos conocidos), y que la cultura influye en el desarrollo y despliegue de estos procesos (es decir, la cultura tiene diferentes variaciones sobre estos temas subyacentes). Las evaluaciones se basan en el proceso subyacente *etics* (punto de vista del extranjero), pero las medidas se desarrollan en las versiones culturalmente significativas *emics* (punto de vista del nativo). Consideraciones que se tomaron en cuenta en esta investigación. Las comparaciones se hacen con cautela y emplean una amplia variedad de principios metodológicos (Triandis y Berry, 1980), mientras que las interpretaciones de las similitudes y diferencias toman significados alternativos, con la base cultural en cuenta (Berry y Triandis,

2004). En la actualidad, los tres puntos de vista se pueden encontrar, aunque las perspectivas relativistas y universalistas son ahora dominantes. Esta investigación desde sus orígenes se situó en el universalismo, dejando de lado una visión etnocentrista sino más bien universalista tomando en cuenta el contexto en el que los *metsis* otomíes se desenvuelven.

La *psicología cultural* ha surgido de la interfaz de la antropología, la psicología y la lingüística. El objetivo es examinar las fuentes étnicas y culturales de la diversidad psicológica, lo emocional, lo somático en el funcionamiento del propio ser humano. Freud (1856-1939) constituye el segundo punto de partida en la creación de la psicología cultural. En su obra, se pueden distinguir dos fases, la primera, desde 1900 hasta 1920, es fundamentalmente biologista y mecanicista; la segunda, 1920 hasta 1939 es básicamente la inspiración antropológica donde se inscriben las obras: *Psicología de las masas y análisis del yo*, *El porvenir de la ilusión*, *El malestar de la cultura* por mencionar algunas (Laplantine, 1979).

Algunos de los objetivos de la psicología cultural han sido los de precisar los significados implícitos que dan forma a los procesos psicológicos, para examinar la distribución de estos significados a través de grupos culturales y para identificar la forma de adquisición social. Se parte de tres supuestos básicos:

- a) que la psicología cultural es el estudio de la experiencia cercana a los conceptos,
- b) que el aprendizaje cultural es la remodelación de la complejidad heredada, y
- c) que el estudio de la psicología cultural no requiere la denegación general de los universales, porque la psicología cultural es una forma de pluralismo y el pluralismo es una forma especial de universalismo.

En efecto, un lema apropiado para la disciplina de la psicología cultural bien podría ser "el universalismo sin uniformidad". Por lo tanto, es el estudio de la forma en que la mente humana se define, se forma y se transforma de un número

de maneras diferentes que no están uniformemente distribuidas a través de esos mundos, histórica y culturalmente construidos (Averill, 1980; Geertz, 1973; Marriott, 1989; Shweder, 1991; Stearns & Stearns 1988; Taylor, 1989).

Cole (1996) caracteriza la psicología cultural por su énfasis en una acción mediatizada, la inclusión de lo ontogénico histórico, y los niveles de micro análisis genéticos, y su fundamento en los acontecimientos de la vida cotidiana. La mente surge en las interacciones de las personas. Los individuos son agentes activos de su propio desarrollo. La psicología cultural, según Cole (1995) utiliza a las metodologías de las humanidades, así como de las ciencias sociales y biológicas, y rechaza las explicaciones causa-efecto a favor de los análisis que hacen hincapié en la naturaleza emergente de la mente en la actividad, que requiere la interpretación de los acontecimientos que tienen significados diferentes. La cultura está a la vez *fuera de la persona* (un conjunto de prácticas compartidas por el grupo que existía antes de cualquier individuo en particular) y *al interior* de la misma (influir en el comportamiento de una persona, proporcionando perspectivas interpretativas para hacer sentido de la realidad como resultado de la enculturación).

Los psicólogos culturales fueron descritos como los naturalistas que van en busca de las “mentalidades”, describiendo cuidadosamente su distribución y forma (Shweder, 1991). La psicología cultural estudia las mentalidades más que el estudio de la mente. La distinción entre el estudio de las mentalidades (la unidad apropiada de análisis para psicología cultural) y el estudio de la mente (un fenómeno no-cultural) se redactó en los siguientes términos por Shweder (Shweder, Goodnow, Hatano, LeVine, Markus, & Miller, 1998).

El término “mente” hace referencia a la totalidad de los contenidos actuales y potenciales de los procesos cognoscitivos humanos, donde lo cognoscitivo se refiere a cualquier proceso que permite al ser humano representar ideas (contenido-conceptual) y alcanzar el conocimiento mediante la derivación o el

cálculo de las consecuencias de esas ideas. Las “mentalidades” hacen referencia al funcionamiento real cognoscitivo de una persona o personas. Para describirlas, es necesario obtener específicamente los contenidos conceptuales que han sido conocidos y que se activan por dicha persona o personas. Conocidos desde la psicología cultural como los “estados intencionales o simbólicos” de los individuos (la creencia en que un alma reencarna, los matrimonios de conveniencia hechos por los padres) toman como parte de una determinada concepción cultural, de las cosas se hacen manifiestas y que adquieren por medio de la participación en el grupo a través del discurso, las leyes y las prácticas consuetudinarias. Entonces, la psicología cultural es el estudio del contenido de los estados intencionales o simbólicos de los seres humanos, la psicología cultural debe ser considerada como el estudio de los pueblos, no el estudio de las personas.

Así que, sin negar la existencia de algunas uniformidades psicológicas en los seres humanos, el enfoque de la psicología cultural se dirige a las diferencias, en la forma en que los miembros de las diferentes comunidades perciben, clasifican, recuerdan, sienten, quieren, eligen, evalúan y comunican. La atención se centra en las diferencias psicológicas que pueden rastrearse en las variaciones más destacadas en la comunidad, como son, "los objetivos, valores e imágenes del mundo".

Shweder (1991) menciona que al trabajar desde la psicología cultural, se tiene que considerar al confucionismo, el cual está construido por dos principios.

1. El primero, menciona que el mundo cognoscible es incompleto si se ve desde cualquier punto de vista, incoherente si se ve desde todos los puntos de vista a la vez, y se considera vacío cuando se limita a lo particular. En la elección entre la parcialidad, la incoherencia y el vacío, desde la psicología cultural, se elige la acepción de las personas y los puntos de vista parciales. Cada "sistema" es parcial, pero a pesar de que es parcial, puede iluminar algo, desde ese punto de vista. Lo importante de este primer principio es entender que desde el lugar en el

que se mire el objeto de estudio, siempre hará falta agregar algo más; sin embargo, no se pueden combinar todos los puntos de vista porque se caería en la incoherencia, en un sano sentido de la realidad y de la verdad, no es necesario que se haga, por lo tanto, es un principio de confusionismo.

2. La "indecidibilidad cognoscitiva" es el segundo principio, cuando se trata de pensar a través de otra cultura en el sentido de "hacerlo bien", se deben de tomar en cuenta las buenas razones que tiene el investigador sobre la acción, la creencia y el deseo. Se debe pensar cómo se va explicar y a entender lo que están haciendo los integrantes de esa cultura. ¿Por qué piensan que es tan convincente que las mujeres que están menstruando no pueden entrar a la iglesia?, ¿Por qué los niños tienen que tener tareas específicas para considerarse parte de la familia?, ¿Por qué piensan que están obligados a concertar un matrimonio? entre otras. Cuando se desea trabajar desde esta postura, la construcción racional de la creencia y la práctica indígena, llega a un punto en el que se vuelve indecible cognoscitivamente, por ejemplo, "las personas tienen almas y que reencarnar". No se trata de resolver un problema desde la ciencia, sino relatar desde la vivencia del otro como es que entiende su mundo intencional para así poder compartirlo. Por lo tanto, no siempre se hacen proposiciones sobre las que las personas inteligentes y racionales pueden estar en desacuerdo. La indecidibilidad cognoscitiva no implica que se deba renunciar a la idea de la verdad. Es más una cuestión de reconocer que sea cual sea la verdad final, se gesta a partir de un tema, que es indecible, al menos por los seres humanos.

Por último, "*pensar a través de las culturas*" es una frase que Shweder (1991) ha utilizado como título de su libro, esa frase refleja lo que él ve como los diversos aspectos o sentidos de la psicología cultural. En primer lugar, está pensando a través de otros en el sentido de ver a otros como expertos en algún área de la experiencia humana. Se puede pensar por medio de su comprensión y obtener algún tipo de conocimiento de algunos aspectos de la experiencia que no se ha dado cuenta o atendido en su propia tradición cultural. En segundo lugar,

está pensando a través de otros en el sentido de disponer de los retos, tratando de elaborar una reconstrucción racional de sus creencias, acciones y deseos, en la medida en que sea posible. Y en tercer lugar, no está pensando a través de otros en el sentido de ir por el buen lugar a través de los demás. Todo lo que es parcial suprime algo que podría merecer ser descubierto o revelado. Es precisamente debido a que "mente" exceda "cultura" que los seres humanos tienen el potencial de trascender todos los puntos de vista parciales. Es precisamente debido a que "las culturas" dan carácter distintivo de "mente" (lo que constituye una local "mentalidad") que son capaces de hablar con entusiasmo sobre la "psicología cultural" y celebrar la renovación de esta disciplina vital. Justamente en esta investigación en donde el objeto de estudio es la identidad cultural, la cual se desarrolla en el siguiente capítulo.

Capítulo II. Identidad Cultural

Uno de los debates que a lo largo del tiempo ha sido motivo de preocupación en las ciencias sociales es la identidad. Cucho (1996) menciona que se trata de encontrar cultura en todas partes e identidad para todo el mundo. La identidad se ha estudiado desde diferentes miradas teóricas que a continuación se irán desarrollando. La primera de ellas es la *esencialista*, donde la identidad es una esencia suprahistórica, un atributo natural inamovible e inmutable con el que nacen y se desarrollan las identidades que determinan la vida de los individuos y las sociedades; la segunda, *culturalista* en donde la cultura es una conducta aprendida, que se vuelve herencia social y que va a determinar las conductas de los individuos, desde muy temprano mediante los procesos de socialización, donde se aprenden las normas, los principios que regulan la conducta y modelan la identidad. La *primordialista* menciona que la pertenencia al grupo constituye una de las más importantes pertenencias sociales. La cuarta, es la *objetivista* que se centra en los rasgos culturales manifiestos, perceptibles, observables que determinan la identidad cultural de un pueblo. Quinta, *subjetivista* en donde la identidad es un sentimiento de pertenencia a comunidades imaginadas que están determinadas por las representaciones que sus miembros se hacen sobre éstas. Por último, la *constructivista* y *relacional*: ve a la identidad como construcciones sociales y dialécticas que constantemente están cambiando. Para esta investigación la mirada culturalista, subjetivista y constructivista tomaron gran sentido puesto que se entiende que a través de la cultura se construye un sentimiento de pertenencia, en este caso al grupo otomí.

La investigación se desarrolló en un grupo étnico otomí y el concepto de identidad cultural clave o guía que se tomó dice: la identidad cultural constituye un proceso sociopsicológico de comunicación cultural, el término identidad cultural indica, sin dudas, un concepto relacional que asocia a la cultura y a la identidad. Como se ha mencionado hasta este momento, la *cultura* es una construcción simbólica de las prácticas sociales, es una realidad objetiva y subjetiva que

conlleve manifestaciones y representaciones que les dan significado a los actores sociales, quienes son los que las ponen en práctica. La identidad, por tanto es un discurso que permite que el actor social pueda decir “yo soy o nosotros somos esto”, pero que solo pueden construirse a partir de la cultura (García & Baeza, 2002).

Montenegro (2002) menciona que en la identidad cultural no se trata únicamente de una estrategia de construcción simbólica de significados, sino el sustrato mismo que confiere identidad a un grupo humano y confiriéndosela le da la posibilidad de existir como tal; entonces, abarca un amplio conjunto de creencias de visión del mundo y prácticas de comportamiento.

La formación de una identidad cultural implica una exposición a contextos culturales con los cuales uno se identifica y se siente perteneciente. Esto se ha vuelto una tarea compleja, dado que cada día más personas estamos expuestas a comunidades culturales múltiples o recibimos influencias de diferentes medios para modificar lo que entendemos que somos hasta ese momento. De hecho, la formación de una identidad cultural se convierte principalmente en un proceso consciente y de toma de decisión cuando se tiene la exposición a más de una cultura. Por lo tanto, la formación de una identidad cultural implica asumir las creencias, visión del mundo y participar en las prácticas de comportamiento que unen a las personas dentro de una comunidad (Shweder, Goodnow, Hatano, LeVine, Markus, & Miller, 1998).

Vale la pena mencionar un último aspecto con respecto a la definición del concepto de identidad cultural. A pesar de que la propia identidad cultural subsume una amplia gama de creencias y comportamientos que se comparte con los miembros de una comunidad o de comunidades, ello no implica que todos los miembros de una comunidad cultural tengan creencias uniformes ni que participen en prácticas idénticas. La variación dentro de las comunidades están basadas en

factores tales como la generación, género, las diferencias individuales, la afiliación religiosa y la clase social (Jensen, 2003; Turiel & Wainryb, 2000).

Por lo tanto, la interacción que se mantiene entre los integrantes de la comunidad para conformar su identidad cultural, se da en un lugar específico que se denomina territorio, entendido como un espacio valorado simbólicamente o instrumentalmente por los grupos humanos (Raffestin, 1980) el cual, guarda una relación estrecha con la identidad cultural, dado que brinda un sentimiento de pertenencia a múltiples colectivos que lo consideran como un símbolo socio-cultural. Se trata de territorios-signos que se consideran también como una herencia común, como la tierra de los padres y de los antepasados, con relación a los cuales todos se sienten y se comportan como descendientes genuinos y como hermanos de sangre (Pollini, 1987).

El territorio entonces funciona como un vínculo material entre las generaciones del pasado y las del presente. También se considera como espacio de inscripción de la memoria colectiva, como soporte de la vida comunitaria y como referente simbólico de la identidad cultural. También funciona como “territorio sagrado”, es decir, como “un espacio de comunión con un conjunto de signos y valores” (Bonnemaison, 1981).

Características de la identidad

La identidad en tanto es una representación simbólica del mundo social, se encuentra asociada con la mismidad y la otredad, es decir son las representaciones que se tienen sobre sí mismo y sobre los otros. Rivera (1996) menciona dos características de la identidad, las cuales hacen referencia a lo que hace diferente y lo que da pertenencia a la persona con respecto al grupo o comunidad y en relación con los demás actores sociales. En el cuadro 1 se muestran las características de la identidad.

Cuadro 1. Características de la identidad

Característica	Descripción
Relativamente duradera	Es una construcción dinámica continua de construcción y reconstrucción, pero que requiere de una continuidad en el tiempo.
Requiere de reconocimiento social	Esto hace posible su legitimación en la comunidad. La identidad, al tornarse visible y manifiesta ante sí y ante los demás, posibilita que se pueda ser percibido y reconocido como distinto; una identidad no reconocida por los otros carece de existencia social real.
Representaciones simbólicas	Porque se construyen socialmente, esto quiere decir, que son producto de un proceso de creación consciente o inconsciente, de actores sociales.
Son construcciones dialécticas	Están cargadas de historia, por lo mismo son cambiantes, no son eternas, al contrario son configuraciones variables, resultantes de conflictos y luchas históricamente situadas.
Son una construcción discursiva	Se sustentan sobre algo concreto, la cultura, que es aquella que permite “que se sea”, sobre la que se construye un referente de pertenencia, la identidad, que permite decir “soy o somos esto”, porque pertenezco a esta cultura.
Son fuente de sentido de un grupo	Representan la manera en que un grupo valora las diversas dimensiones de su ser y estar en el cosmos, el mundo, el país, la comunidad y la vida.

Fuente: Guerrero (2002), La cultura: estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia.

La identidad es una construcción dinámica continua que se torna visible y manifiesta para sí mismo y se es percibido y reconocido como distinto ante los demás. Se construye socialmente a través de diferentes representaciones simbólicas que están cargadas de historia y se sustentan en la cultura, que es aquella que permite “que se sea” sobre la que se construye un referente de pertenencia, que permite decir “soy o somos” porque pertenezco a esa cultura dándole sentido y significado.

Funciones de la identidad

Entre las funciones básicas de la identidad, Rivera (1996) menciona las siguientes:

- *Función locativa*: permite a los actores sociales encontrar su orientación y ubicación con relación a su adscripción y pertenencia cultural.

- *Función selectiva*: la identidad selecciona, de acuerdo con los valores que le son inherentes, el sistema de preferencias de los actores sociales; por lo tanto cada actor social actúa “de acuerdo con lo que es y a donde pertenece”.
- *Función integrativa*: implica integrar las experiencias del pasado con las del presente en una memoria colectiva compartida, lo cual permitirá que llegue a ser lo que es.

Tanto las funciones como las características de la identidad permiten al sujeto situarse, identificarse y diferenciarse con respecto a los otros.

Modelos Teóricos sobre Identidad

Los modelos teóricos que se desarrollaron en este apartado son tres, el primero es el modelo ego-social de Erikson (1970), el segundo es la teoría de la identidad social de Tajfel (1957) y por último, el modelo latinoamericano de la identidad cultural de García y Baeza (2002). Erikson (1970) con su modelo ego-social, representa el intento de situar la psicodinámica individual en conexión con el contexto sociocultural, en donde la identidad se forma y está presente en mayor o menor grado para el individuo. La identidad es en parte consciente y en parte inconsciente. Esto da a la vida del individuo un sentimiento de identidad y continuidad. La identidad implica un conflicto y según el autor, tiene su propio periodo de desarrollo durante adolescencia y juventud, cuando el atributo biológico y los procesos intelectuales deben cumplir finalmente la expectativa social de una demostración conveniente del funcionamiento adulto. La identidad depende del pasado y determina el futuro, se encuentra enraizada en la infancia, que sirve de base para cumplir con las tareas posteriores de la vida.

Erikson hace hincapié en la importancia del contexto social, menciona que la formación de la identidad es un proceso que depende de la respuesta social, porque se basa en la forma en la que la sociedad identifica al individuo o joven,

reconociendo en él, a alguien que tenía que convertirse tal como es y quién es (Erikson, 1968). Así, la identidad no surge por primera vez durante la adolescencia, sino que evoluciona a través de las etapas más tempranas del desarrollo y continúa siendo reconfigurada durante todo el ciclo de vida.

Para Erikson (1990) la identidad es una estructura o el producto único de un proceso de identificaciones múltiples; si bien no se descartan los cambios de la identidad propios de la época de la vida, el autor acentúa el aspecto de la continuidad: la persona “ha de experimentar la continuidad entre lo que ha sido en la infancia y lo que promete ser en el futuro, entre lo que ella percibe como ser ella misma y lo que percibe que otros ven en ella y esperan de ella”.

Erikson formuló una concepción teórica del desarrollo psicológico que evoluciona en forma epigenética. Conceptúa el ciclo de vida como una serie de fases, períodos críticos del desarrollo que constituyen un conflicto bipolar que debe ser abordado y resuelto antes de poder continuar sin obstáculos. De acuerdo con el principio epigenético, cada etapa tiene "su momento de ascenso especial, hasta que todas las partes se han presentado para formar un todo funcional" (Erikson, 1968). Así como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Etapas de desarrollo

Etapa	Edad	Crisis	Virtud
Primera	0 – 2	Confianza vs. Desconfianza	Impulso y Esperanza
Segunda	2 – 3	Autonomía vs. Vergüenza	Autocontrol y Fuerza de voluntad
Tercera	3 – 5	Iniciativa vs. Culpa	Dirección y Propósito
Cuarta	5/6 – 12	Laboriosidad vs. Inferioridad	Método y Capacidad
Quinta	12/13 - 18	Identidad del yo vs. Confusión de roles	Devoción y fidelidad
Sexta	18 – 30/35	Intimidad vs. Aislamiento	Afiliación y amor
Séptima	30/35 - 50	Generatividad vs. Estancamiento	Producción y cuidado
Octava	50 – cierre de la vida	Integridad del yo vs. Desesperación	Renunciamento y sabiduría

Fuente: Erikson (1993). Infancia y sociedad. México: Lumen-Hormé.

Como se muestra en el cuadro, la polaridad de cada etapa presenta una crisis, un punto de inflexión crucial en el desarrollo, deben hacer un movimiento para bien o para mal a medida que uno se orienta al entorno físico y al contexto social e histórico: "Cada etapa sucesiva y cada crisis tiene una relación especial con cada uno de los elementos básicos de la sociedad, y es por esta sencilla razón que el ciclo de la vida humana y las instituciones del hombre han evolucionado juntos" (Erikson, 1968).

Las crisis de identidad tienen complejidades inconscientes, sus características son las siguientes:

- a) La crisis en ocasiones es escasamente perceptible o puede serlo de manera muy marcada, para algunos adolescentes representan un "segundo nacimiento".
- b) La formación de la identidad posee un aspecto negativo encontrándose entonces la identidad negativa, la cual es la suma de todas aquellas identificaciones y fragmentos de identidad que el individuo tuvo que sumergir en su interior como indeseables o irreconciliables o mediante las cuales se hace sentir como diferentes a individuos atípicos o a ciertas minorías específicas. Puede despertarse en una ira específica donde el desarrollo de la identidad pierde la perspectiva de una integridad garantizada.
- c) La naturaleza del conflicto de identidad depende del pánico latente infiltrado dentro de un periodo histórico. Algunos periodos en la historia se vuelven vacíos de identidad a causa de tres formas básicas de la aprehensión humana: miedos por hechos nuevos, ansiedades por peligros simbólicos y temor de un abismo existencial desprovisto de significado espiritual (Coleman & Hendry, 2003).

Este modelo ego-social parte de la visión individual y hace referencia o toma como relevante a lo social. La razón fundamental por la cual se retoma es porque sustenta que la crisis de identidad no se da únicamente en la adolescencia sino que esta se manifiesta a lo largo de la vida, en cada una de las etapas.

Concluyendo así que la identidad es una construcción dinámica continua. La siguiente teoría que se desarrolla parte de una visión social.

Otra postura teórica que también retoma a la identidad es la Teoría de la Identidad Social desarrollada por Henry Tajfel en la década de 1950 en el área de la percepción categorial (Tajfel, 1957). Marcó un hito en el área de estudio de las relaciones intergrupales, generando diversas hipótesis relacionadas con los efectos de la mera categorización sobre las conductas de discriminación intergrupala, se centró en el análisis de la influencia de diferentes factores, tales como el sistema subjetivo de creencias sobre las conductas intergrupales (Tajfel, 1974; Tajfel & Turner, 1979). Esta teoría postula tres ideas centrales (Turner, Hogg, Oakes, Raicher & Wetherell, 1990): categorización, identificación y comparación.

a) Categorización social: es un proceso que consiste en la organización de la información recibida del medio en diversas maneras. La categorización puede ser entendida como la ordenación del entorno social en términos de agrupamientos de personas de forma que este tenga sentido para el individuo, ayudándole a estructurar la comprensión causal de su entorno social y, de esa manera, le sirve como guía de acción. La categorización social es un proceso por el que se agrupan objetos sociales o acontecimientos en grupos equivalentes, desde la perspectiva que los actores tienen un individuo, de sus intenciones y de su sistema de creencias (Tajfel, 1983, citado en Torresgrosa & Sarabia, 1983).

Las personas tienden a categorizar objetos para entenderlos, de manera similar el ser humano categoriza a las personas y de esa manera puede comprender el entorno social. Dichas categorías pueden ser: blanco, negro, cristiano, musulmán, estudiante, profesor, etc. Al categorizarlos a los individuos, pueden tomar actitudes acordes a esa categoría.

b) Identificación social: parte del autoconcepto de un individuo que deriva de su conocimiento de pertenencia a un grupo social, junto con el significado emocional de esa pertenencia al grupo. La identificación se da a partir de la creencia de pertenecer a ese grupo y lleva consigo dos significados: parte de quien se es, está regido por el grupo al que se pertenece, algunas veces se piensa en “nosotros” y algunas otras como “yo”. De esta manera, a veces se piensa en nosotros como miembros de algún grupo y otras en nosotros como individuos únicos. Lo importante es que al pensarse como nosotros, como miembros de un grupo, se le define como identidad social; al pensarse como individuo se llama identidad personal.

La relación entre la identidad social y la identidad personal puede explicarse, según Turner (1988), como una relación entre esquemas cognoscitivos. En varios de los presupuestos teóricos del marco de análisis de dicha relación se encuentra una alusión directa al autoconcepto, así como a su vinculación con el yo y con la identidad (Tajfel, 1981) de manera que el autoconcepto es una estructura cognoscitiva, un conjunto de representaciones cognoscitivas del yo disponibles para la persona, de carácter múltiple, en la que se diferencian claramente distintos conceptos del yo que toman forma de autocategorizaciones, las cuales a su vez se organizan jerárquicamente. Al mismo tiempo, en dicha jerarquización figuran distintas identidades del sujeto (Juhasz, 1983; Turner, 1987):

1. La *identidad humana*, en el nivel superior, con las características que compartimos los seres humanos y nos diferencian de otras especies animales.

2. La *identidad social*, en un nivel intermedio, resultante de la autocategorización que nos convierte en parte de determinados grupos sociales y contiene las características que diferencian a los miembros de un determinado grupo de otros.

3. La *identidad personal*, en el nivel más básico, que deriva de la comparación con los miembros de nuestro propio grupo y da la posibilidad de identificar las características propias y únicas del sujeto.

Estas tres identidades se gestan a partir del comportamiento interindividual e intergrupar, el primero, es la interacción entre dos o más individuos que está totalmente determinada por su relación interpersonal y no es afectada en absoluto por las distintas categorías sociales o los diversos grupos sociales a los que pertenecen respectivamente. El segundo, consiste en interacciones entre dos o más individuos (o grupos de individuos) que están totalmente determinados por su pertenencia respectiva a distintos grupos o categorías sociales y no están afectados en absoluto por las relaciones personales interindividuales entre la gente en cuestión, ambos son difíciles de encontrarlos en formas puras en situaciones sociales reales.

c) Comparación: los miembros de un grupo se comparan con otros para afirmar su identidad, es decir, se visualizan a sí mismos a través de la valoración que hacen de los grupos similares con los que se relacionan. Dos ideas se derivan de la comparación social: la primera, que los miembros de un grupo se ven motivados al *valorarse positivamente* en relación con otros semejantes; la segunda es la *valoración negativa* que se dirige hacia el resto de los grupos de los que el propio se distingue y que requiere de la homogeneización de todos aquellos que son ajenos a una comunidad para así reafirmar, en su igualdad y su diferencia propia, la identidad.

La atención prestada por Tajfel al estudio de la identidad se sitúa en el contexto de las relaciones entre un grupo de pertenencia (endogrupo) y otro externo (exogrupo). La articulación de componentes personales y colectivos de la identidad individual depende en buena medida, de la posición de los grupos de pertenencia en la estructura social, de manera que los individuos otorgan distinto predominio a los contenidos personales o colectivos de su identidad. La

connotación positiva o negativa de la pertenencia a un grupo está vinculada a la comparación social de tal forma que la simple necesidad de valoración positiva de sí mismo se convierte en una necesidad de pertenecer a grupos valorados positivamente en relación con otros grupos.

El tercer y último modelo teórico que en conjunto con la psicología cultural permitió dar sustento a esta investigación es el de las autoras García y Baeza (2002) el cual lleva por nombre Modelo Latinoamericano de Identidad Cultural, ellas mencionan que la identidad cultural puede ser de un grupo social determinado o de un sujeto determinado de la cultura implica la producción de respuestas que, como heredero y trasmisor, actor y autor de su cultura, éste realiza en un contexto geohistórico como consecuencia del principio sociopsicológico y antropológico de diferenciación-identificación en relación con otro sujeto culturalmente definido. Se tomaron en cuenta las siguientes proposiciones teóricas para la interpretación y utilización del modelo:

a) Enfatiza que no hay una identidad permanente o estable como producto terminado de un proceso previo.

b) Señala que la identidad es un concepto de carácter sociopsicológico.

c) Ofrece una distinción entre identificaciones y diferenciaciones como procesos opuestos que de alguna manera, intervienen en la formación y consolidación de las identidades.

d) Explica la identidad a partir de sus expresiones en la vida cotidiana del individuo. En este sentido, se interpreta la identidad cultural como una variable dependiente, que cambia en sus expresiones concretas (lenguaje, instituciones sociales, idiosincrasia, cultura popular, relaciones familiares) en función de un conjunto de variables independientes, entre las cuales está, el tiempo o momento histórico, espacio geográfico, estructura socio-clasista, etnia, migraciones, género y generaciones humanas. La identidad refiere un tipo de proceso que tiene lugar en distintos niveles de resolución o planos contextuales. Puede hablarse de identidad respecto a un grupo primario, a una nación; a cualquier contexto cuyo

alcance puede ubicarse. Los tres componentes teóricos de este modelo, iniciando con los *grupos humanos*, que son: sujeto de la cultura, sujeto de identidad y “otro” significativo, los cuales se describen en el cuadro 3 que se muestra a continuación:

Cuadro 3. Modelo de Identidad Cultural

Componentes	Refieren
<p style="text-align: center;">SUJETO DE LA CULTURA</p> <p>Descripción: Grupo que se comporta como heredero, transmisor, autor y actor de una cultura geográfica e históricamente condicionada.</p> <p>Análisis: Es necesario tomar sus características demográficas, socioclasistas, sociopsicológicas y de procedencia o pertenecía, ya sea étnica o racial.</p> <p>Los grupos pueden ser en tres niveles:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) sociedad, grupo, individuo, 2) país, religión, localidad y 3) mundo, región, nación. 	<p>Grupos humanos</p>
<p style="text-align: center;">SUJETO DE IDENTIDAD</p> <p>Descripción: Sujeto que la cultura, en el proceso de comunicación con otro significativo se ha diferenciado de éste y por ello, ha reconocido, consciente o inconscientemente, pero siempre como sujeto actuante, su identidad cultural.</p> <p>Análisis: Sujeto de identidad se es cuando se ha comunicado con otras culturas y es susceptible de verse explicado en el modelo en distintos niveles de resolución.</p>	
<p style="text-align: center;">“OTRO” SIGNIFICATIVO (ALTER)</p> <p>Descripción: Grupo culturalmente definido. Comunicado con el sujeto de la cultura en el proceso de formación o transformación; en este proceso recibe un conjunto de mensajes culturales que decodifica, codifica, y transforma en un momento histórico y responde a ellos.</p> <p>Análisis: El proceso comunicativo activo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diferenciación: mediante el cual el sujeto de la cultura percibe sus diferencias respecto al otro significativo. 2. Identificación: mediante el cual el sujeto de la cultura percibe su identidad grupal y deviene sujeto de identidad. 	

Fuente: García y Baeza, 2002. Modelo teórico para la identidad cultural.

El *segundo componente* del modelo es la *actividad identitaria*, que es un proceso complejo de acciones materiales y espirituales que simultánea o sucesivamente lleva a cabo el sujeto de la cultura en el proceso de comunicación con otros significativos, y que trae como resultado la transformación del primero (sujeto de la cultura) en sujeto de identidad. A partir de aquí, el sujeto de la cultura se comporta como sujeto de identidad y produce respuestas de identidad, esto es, objetos de la

cultura cargados de intención. Se distinguen tres momentos esenciales en las actividades identitarias que, en la vida real, no serían distinguibles ni separables unos de otros y que podrían efectuarse simultáneamente:

1. El *proceso de acciones subjetivas* que se operan en el interior [conciencia] del sujeto de la cultura “x” cuando recibe información de otro sujeto de la cultura “y”, que actúa como alter, comunicándose con “x” por medio de un código cultural sedimentado y diferente del de la cultura de base, es decir, originaria, de “x”. Ambos sujetos son grupos sociales por lo que la comunicación entre ellos y entre los miembros de cada grupo, se desarrolla mediante el lenguaje y el intercambio de objetos de la cultura. En este momento del proceso, las acciones subjetivas son el punto de atención, teniendo su base en la actividad práctico-material de los grupos y se encuentran condicionadas por esta actividad.

Dichas acciones subjetivas son:

- a. recepción del mensaje de “y” por “x”,
- b. decodificación y codificación del mismo,
- c. selección, ordenamiento e integración de las diferencias entre los contenidos del mensaje de “y” y los elementos correspondientes de la cultura de base de “x” (momento de diferenciación de “x” respecto a “y”),
- d. autorreconocimiento de “x” como unidad distinta a “y” (momento de identificación de “x” con respecto a sí mismo). El sujeto de la cultura deviene sujeto de identidad y a partir de ello se comporta como tal.

2. El *proceso de acciones materiales y espirituales* que lleva a cabo el sujeto de identidad en la producción de objetos de la cultura con intención comunicativa [objetos de identidad], esto es; dirigidos al otro significativo [diferenciadores], o encaminados a reafirmar su integridad y unidad [identificadores], o ambos a la vez [diferenciadores- identificadores]. Es en este momento de la actividad identitaria que se produce, signan o refuncionalizan, los objetos de la cultura. Por ello

nominamos a este momento de la actividad identitaria “respuestas de identidad”, las cuales pueden ser ilimitadas.

3. El *proceso de acciones subjetivas* [de conciencia] que hace el sujeto de la identidad para relacionarse con los objetos de la cultura creados por generaciones precedentes. Este es un proceso complejo de memoria; la circulación de la memoria histórico-cultural ocurre subjetivamente, su base y su fundamento, está determinado por la comunicación entre el sujeto de identidad y el otro significativo, y entre los elementos que integran el sujeto de identidad entre sí. En este momento de la actividad identitaria el sujeto de identidad: a) evoca y selecciona los objetos vigentes de su cultura de base para confrontarlos con los contenidos en los mensajes que recibe de otro significativo y b) rememora y selecciona los objetos de su cultura de base que pueden ser refuncionalizados con intención comunicativa.

El *tercer componente* del modelo hace alusión a las producciones materiales y espirituales, en sí a los objetos de la cultura (*valores culturales*) y a los objetos de identidad (*valores culturales identitarios*).

Objetos de la cultura (valores culturales)	Objetos de identidad (valores culturales identitarios)
1. DEFINICIÓN	
Producciones materiales y espirituales que el sujeto de la cultura elabora en el proceso de su formación y transformación. Constituyen el referente obligado de su ulterior actividad creadora. Los objetos de la cultura elaborados por generaciones precedentes, se comportan como memoria histórico-cultural [conjunto de valores] para las generaciones venideras.	Producciones materiales y espirituales del sujeto de identidad, es decir, subconjunto de objetos de la cultura que cumplen una función comunicativa entre un sujeto de la cultura dado y otro significativo. Ya sea creados o refuncionalizados con un propósito específico, o bien por haber sido signados con una intención comunicativa determinada.

2. PRINCIPALES *RELACIONES* ENTRE LOS OBJETOS DE LA CULTURA Y LOS OBJETOS DE IDENTIDAD

I. Los objetos de identidad son respuestas de identidad objetivadas, son creados en el proceso de la actividad identitaria, se constituyen en objetos de la cultura que tienen una determinada intención actual con “otro” significativo o alter.

II. Los objetos de la cultura creados por generaciones precedentes pueden actuar como objetos de identidad. Esto sucede en el proceso de comunicación entre el sujeto de identidad y el alter, los primeros mantienen vigencia funcional diferenciadora respecto al alter por lo tanto, identificadora respecto de la cultura que representan.

III. Cuando los objetos de identidad pierden su intención comunicativa, pasan a formar parte de la memoria histórico-cultural y son potencialmente utilizables por el sujeto de la cultura en ulteriores procesos identitarios.

La conjugación de estos tres componentes permiten localizar e interpretar; los mensajes del otro que tanto desde dentro como desde fuera de la cultura de base afecta al sujeto de identidad como generador de objetos de identidad. También permiten indagar los tipos de objetos de identidad (valores culturales identitarios) que producen los sujetos de identidad. Por último, investigar sobre las aptitudes y características de los canales de respuesta para asumir valores culturales transformándolos en respuestas de identidad.

En este sentido, los objetos de la cultura constituyen un marco referencial para la actividad comunicativa de los sujetos de identidad, para la producción por este de respuestas identitarias que se asumen de acuerdo al contexto y a la etapa de la vida en la que se vive, tal es el caso de la juventud que es el siguiente capítulo a desarrollar.

Capítulo III. Jóvenes y Adolescentes: Una Concepción Sociocultural

A través del tiempo, las sociedades han ido construyendo nociones y conceptos que definen a la gente y la ubican en determinados lugares sociales. Dichos lugares implican un acceso diferenciado entre las personas a la toma de decisiones, a la autonomía y la posibilidad de desarrollo; tomando al sujeto como activo y capaz de transformar, deconstruir y construir las explicaciones que existen sobre él o ella y sobre su mundo. De esta manera, se concibe al sujeto como actor social, creador y constructor de su realidad social (Alpizar & Bernal, 2003).

Bonder (1999) afirma que toda la investigación desarrollada sobre la juventud, está relacionada con una trama de relaciones sociales de poder, y dispositivos de control de las y los jóvenes. Existe un debate en torno a las diferencias entre adolescencia y juventud. En algunas teorías, estos conceptos son manejados como sinónimos y en otras se hacen distinciones a partir de elementos relacionados con cambios psicofísicos o con determinados momentos significativos que comúnmente se presentan en ese momento de la vida (el inicio de la vida sexual, la elección de proyecto de vida, etc.). El concepto de adolescencia emerge en el siglo XVIII con Rousseau y se le ubica como el constructor del concepto moderno de adolescencia. Propuso entender a la adolescencia como una etapa crucial en el desarrollo del individuo, que señalaría un paso turbulento y crítico; donde los atributos ganados serían despertar del sentido social, la emotividad, la conciencia.

Hall (1990) reelabora las ideas de Rousseau, define a los adolescentes en términos de procesos fisiológicos y biológicos que están estrechamente vinculados. La adolescencia es un término que refiere a una serie de estadios de desarrollo que involucran la maduración mental, física y psicológica por la que se asume que toda la gente pasará. El mundo social y cultural es solo una influencia de estos procesos. El individuo es visto separado de la sociedad, es poseedor de

un yo presocial que existe al interior del individuo y que debe ser encontrado y desarrollado, independientemente de las relaciones y las circunstancias sociales, que son considerados de manera secundaria.

Para el presente trabajo de investigación la concepción que se tendrá en relación con las y los jóvenes indígenas se pretende abordar desde una concepción de juventud partiendo de la idea que muchos de los jóvenes indígenas desde edades muy tempranas tienen diferentes responsabilidades. Pérez-Islas (2002) consideran cuatro tendencias generales que han permeado la mirada institucional sobre los jóvenes: a) concebir a la juventud como una etapa transitoria, trivializando su actuación como factor fundamental de renovación cultural de la sociedad; b) enviarla al futuro, creyendo que los jóvenes ya tendrán su oportunidad, por lo tanto, ahora sólo son la “esperanza del futuro”, mientras hay que entenderlos; c) idealizarlos, o todos los jóvenes son buenos o todos son peligrosos, que no es más que la otra cara de la descalificación de su actuar y la preocupación por su control; d) homogenizar lo juvenil, persistiendo la idea de “roles totales” donde todo tiene que ver con todo y a la vez con nada.

Alpizar y Bernal (2003) hacen una descripción de la construcción de la juventud desde el punto de vista académico, en donde integran las diferentes concepciones que se han ido teniendo a lo largo del tiempo:

a) *Juventud como etapa del desarrollo psicobiológico humano:*

Ha tenido un mayor impacto en el imaginario social, dado que, se ve a las juventudes como problema, como etapa de crisis y presencia común de patologías. La visión que se tiene de la adolescencia y la juventud, es de un momento de riesgo o peligro en cuanto a la constitución de una personalidad sana o patológica. Las investigaciones que se han hecho desde esta perspectiva, intentan explicar la adolescencia como una etapa de desarrollo en donde las características que se comparten son universales. Esta corriente ha sido

influenciada fuertemente por el psicoanálisis, la psicología del desarrollo y los estudios sociológicos de corte funcionalista.

b) *Juventud como momento clave para integración social:*

Fue desarrollada a mediados del siglo XX, definen a la juventud como una etapa en la cual la gente joven debe formarse y adquirir todos los valores y habilidades para una vida adulta productiva y bien integrada socialmente. Al igual que en la perspectiva anterior, la juventud es ubicada como proceso de transición. Un autor destacado en esta perspectiva es Erikson (1993) quien pone énfasis en la importancia de la adolescencia como espacio de aprendizaje y como potencial de desarrollo e integración. Este autor desarrolla la noción de moratoria como signo distintivo de esta fase de la vida y la descripción de los procesos emocionales y de aprendizaje social que convergen con la constitución de la identidad juvenil. En esta concepción, la juventud es concebida como un status que se adquiere a través de la adecuación de los individuos a determinadas actividades socialmente definidas. Las investigaciones que se han hecho desde esta perspectiva en la sociología han sido sobre cultura juvenil (Parsons, 1942); de psicología del desarrollo y desde los estudios antropológicos enfocados sobre todo a los jóvenes marginados (Feixa, 1995), con dificultades de integración social, delincuentes, adictos, pobres, negros. Los resultados de estas investigaciones han servido como sustento de políticas de readaptación social juvenil, de prevención de la delincuencia, de legislación, acciones represivas, sustentadas en la construcción de tipologías fuertemente discriminatorias que relacionan ciertas condiciones (como raza, clase y nivel escolar) con el potencial de desadaptación social, particularmente en hombres jóvenes. Desde la perspectiva de desarrollo, las mujeres jóvenes son normalmente invisibilizadas. Para los varones existe una promesa de llegada a la vida adulta y esto puede ser una realidad; las jóvenes continuarán siendo siempre de menores de edad, dependientes y con necesidad de ser guiadas.

c) *Juventud como dato sociodemográfico:*

Permeó sobre todo los estudios de juventud desarrollados en la segunda mitad del siglo XX, ubicaron a la juventud como grupo de edad, vista principalmente desde un punto de vista poblacional. Las y los jóvenes se convierten aquí en un grupo homogéneo integrado por todas las personas que coinciden en un grupo de edad, ubicadas principalmente como un dato estadístico. Los estudios desde esta perspectiva han pretendido generalizar las características o comportamientos de la gente joven, invisibilizando la diversidad de condiciones, necesidades y realidades. También estos estudios han servido como base para el desarrollo de políticas públicas hacia los jóvenes de diferentes partes del mundo, sin importar las condiciones precisas del contexto.

d) *Juventud como agente de cambio:*

Esta es una línea de investigación de la juventud influenciada fuertemente por el materialismo histórico. Los estudios realizados desde esta perspectiva tienden a tener una visión muy idealista de la juventud, ubicando a este grupo como agentes y como motores de la revolución, destacando y reconociendo su aporte en procesos de cambio social significativos. Esta perspectiva deposita en la juventud la esperanza de cambio de la realidad social imperante, que proporcione las soluciones a los problemas de la nación ya que se considera que los jóvenes portan la llave del futuro del país. Los años sesenta, fueron sin duda un fenómeno juvenil y universitario que, por primera vez, identificó a los jóvenes como protagonistas de un cambio cultural y social revolucionario; de escépticos y conformistas, los y las jóvenes pasaron a ser en pocos años, activistas, contestatarios y cuestionadores de la cultura dominante. Las investigaciones de esta época, tienen una clara naturaleza política.

e) *Juventud como problema de desarrollo:*

Ha estado vinculada con el desarrollo de políticas públicas de juventud en América Latina, tiene que ver con la definición de la juventud como problema de desarrollo, debido a la alta incidencia de desempleo en este grupo, o del consumo de drogas

ilícitas, el número embarazos adolescentes, entre otros (Ferraroti, 1981). Estos estudios tienden a enfocarse en problemas macro del desarrollo socioeconómico de los países (desempleo, tasas de fertilidad y crecimiento poblacional, migración e inmigración, nivel educativo, etc.) y retoman en muchos casos el enfoque sociodemográfico, pero van más allá que los estudios meramente estadísticos. Se enfocan principalmente al desarrollo de propuestas para integrar socialmente a la población juvenil a la sociedad, proponiendo bases para el desarrollo de políticas públicas dirigidas a este sector tomando en cuenta las particularidades regionales o subregionales, e incluso nacionales que enfrentan los jóvenes.

f) *Juventud y generaciones:*

Ubica a la población joven a partir de sucesos históricos significativos que sirven para identificar los referentes inmediatos a la gente joven de determinada época. La juventud es definida como un grupo generacional, que desde esta visión puede compararse con otras generaciones de jóvenes. El concepto de generación ha servido para construir algunos estereotipos sobre la gente joven de determinada época, por ejemplo, la generación perdida (Rosas, 1993) y generación X (década de los noventa), generación escéptica (finales de los noventa), generación de la red (principios siglo XXI). Al igual que con la perspectiva sociodemográfica, ésta tiende a homogeneizar a la gente joven, ubicando características comunes en todas las personas que están ubicadas en la generación joven del momento. En esta perspectiva se ve a la juventud como un sector atractivo en términos de consumo, así como la cuestión del desarrollo económico y tecnológico

g) *Juventud como construcción sociocultural:*

Tiene que ver con aproximaciones teóricas más recientes, desarrolladas sobre todo en los últimos treinta años que ubican a la juventud como una construcción sociocultural. La mayoría de los estudios realizados desde esta perspectiva han sido desarrollados desde la antropología y la sociología, donde se retoman aportes de Park, Trasher y Mead (quien desde los años veinte rompió con la tradición de ver a la juventud como algo universal, definiéndola más bien como

una categoría cultural). Desde la psicología uno de los teóricos destacados es Lutte (1992) que propone distinguir las fases del desarrollo, dependiendo de la conciencia que la gente joven tiene de ellas, ubica a la juventud como una condición que implica una fuerte marginación y discriminación. Los estudios socioculturales resaltan la diversidad de formas de expresión de lo juvenil (culturas juveniles), y subrayan la diversidad de lo juvenil (identidades juveniles).

Autores hispanoamericanos/as han desarrollado estudios sobre la juventud, los cuales se proponen desde una perspectiva de construcción social. Tal es el caso de: Valenzuela (1997) antropólogo mexicano especializado en la cultura de la frontera norte de México. Menciona a la condición juvenil como categoría y conceptúa la juventud como construcción sociocultural históricamente definida. Él entiende las identidades juveniles como históricamente construidas, referidas situacionalmente, es decir, ubicadas en contextos sociales específicos: de carácter cambiante y transitorio. Son productos de procesos de disputa y negociación entre las representaciones externas a los y las jóvenes y las que ellos y ellas adoptan. Las identidades juveniles incluyen las autopercepciones, e implican la construcción de umbrales simbólicos de pertenencia, donde se delimita quién pertenece al grupo juvenil y quién está excluido. También él ubica las identidades juveniles de manera relacional con otras condiciones como el género y la etnia. Valenzuela (1997) y Feixa (1995) coinciden en que lo juvenil es una condición transitoria, en contraste con otras condiciones sociales que son permanentes como el género o la etnia.

El sociólogo chileno Klaudio Duarte (1999) ha realizado un extenso trabajo con jóvenes urbanos de sectores populares de su país. Centrándose en el análisis de los discursos dominantes sobre la juventud que se han desarrollado históricamente desde diversas instituciones sociales. En su estudio realiza una tipificación de dichos discursos ubicando las implicaciones que cada uno de éstos tiene para la vida de la gente joven. Con respecto a las mujeres jóvenes, en este tipo de estudios es todavía incipiente el desarrollo de investigaciones que den

cuenta de su condición, los autores antes mencionados reconocen que en la aproximación a la realidad de las mujeres jóvenes, en cuanto a la construcción de su identidad y su participación en las culturas juveniles, hace falta mucho por hacer.

Siguiendo esta línea, Maritza Urteaga (1995, 1996a, 1996b) ha realizado investigaciones sobre mujeres jóvenes en el ámbito urbano enfocándose a espacios no tradicionales de estudios sobre juventud, tales como mujeres jóvenes y rock, mujeres jóvenes punk y afectividad juvenil y centros comerciales, entre otros. Los autores mencionados con antelación han desarrollado sus investigaciones con jóvenes que viven en ambientes urbanos, en la frontera, en condición de migración pero no en contextos indígenas en consideración con ello; Pérez Ruiz (2011) realiza un artículo en donde comenta los retos que se tienen en la investigación con jóvenes indígenas.

En el contexto rural e indígena, existen varias interrogantes al respecto, en relación con el momento en el que se accede a la vida adulta, ya que, al pensar en algún joven de la comunidad *ñähñu* de 15 años podríamos preguntarnos si verdaderamente existe la adolescencia ahí y si ellos pasan por la misma, dado que en ocasiones a esta edad son ya jefes de hogar, casados y con hijos, y no estudian sino trabajan para mantenerse y sobrevivir, por lo tanto es ilegítimo decir que su adolescencia terminó antes de comenzar (Durston, 1998).

La concepción que se va a tener sobre los jóvenes indígenas se va a retomar desde la última perspectiva, en donde se mira a la juventud como una construcción sociocultural, que es concebida como una categoría social donde los actores se conceptúan mediante el discurso, las diferencias y similitudes de sí mismos, considerando a la cultura y a los diferentes momentos históricos (Urteaga, 2010).

III. MARCO CONTEXTUAL

(Zona de estudio)

El Estado de México cuenta con 125 municipios y cinco grupos étnicos, que son: mazahua, otomí, tlahuica, náhuatl y matlazinca. Como ya se mencionó la investigación se desarrolló en la comunidad de San Lorenzo Malacota. Está ubicada al sur del municipio de San Bartolo Morelos, Estado de México, en la zona denominada Mazahua-Otomí. Colinda con los municipios de Ixtlahuaca, Jiquipilco, Villa del Carbón y Jocotitlan; en el siguiente mapa se ubica en color amarillo la zona otomí o hñã hñü (que significa “los que hablan otomí”). La información que se presenta en este apartado se redacta a partir de los datos obtenidos en la comunidad con apoyo de fuentes estadísticas.



La comunidad cuenta con alrededor de 3,225 habitantes, de los cuales de acuerdo al Censo General de Población y Vivienda (INEGI, 2010) 2,188 es

población indígena. Está dividida por dos barrios y 16 parajes; En el barrio primero se encuentran los parajes de: Malacota Centro, El Calvario, Los Limones, Shideje, Tierras Blancas, Cashimosda, Tinajas, Zapatito y Xicani; en el Barrio Segundo, los parajes de: Encuati, Enshisda, Shidoñu, Shibata, La Ampliación, El lindero, Buena Vista. Es una comunidad considerada con un grado alto de marginación. La mayor parte de las viviendas cuentan con agua entubada y electricidad, sin embargo, más de la mitad no tienen drenaje ni sanitarios (COESPO, 2010)

El hábitat por excelencia de los hñä hñü se encuentra en las tierras altas; la comunidad está ubicada en una zona boscosa entre las montañas, por lo que su clima la mayor parte del año es subhúmedo y frío, con lluvias de mayo a octubre. En la comunidad se conservan espacios ecológicos vitales donde establecen una relación recíproca con la naturaleza; por ejemplo, las montaña rocosa en la que van a orar una vez al año, así como los dos ríos que la dividen. También conservan los espacios para la agricultura y la ganadería. Las familias campesinas siembran principalmente maíz, trigo, haba, calabaza y papa para consumo personal y aquellos que se dedican a la ganadería que son los menos, tienen en su mayoría borregos, vacas y conejos, para consumo personal pero también para vender en el tianguis de animales del municipio de Ixtlahuaca. Algunas otras familias tienen tiendas de abarrotes en Malacota Centro.

Existe una clínica de salud, dependiente del gobierno federal, en donde se tratan problemas menores. En caso de padecer un problema mayor, por lo regular los habitantes de la comunidad acuden a Ixtlahuaca o bien a San Bartolo Morelos, que son lugares en donde se atienden problemas de salud de manera especializada porque están más cerca de la comunidad.

Por considerarse una comunidad comunitaria hñä hñü, los servicios que se ofrecen, son siempre pensando en la comuna, en los “otros”, porque la mayor parte de ellos en cada paraje, están estrechamente unidos por parentesco.

Algunos deciden salir de la comunidad a vender hongos, leña, tierra de monte, guajolotes, camotes y plátanos cocidos (es una fuente de trabajo para la mayoría de los habitantes). Los lugares a donde salen son por lo regular, Ixtlahuaca, Atlacomulco, San Bartolo Morelos, Villa del Carbón, Jiquipilco y lo hacen en los tianguis.

Una de las estrategias que los otomíes han usado para asegurar su continuidad como cultura, es su compleja vida ceremonial. Ésta se expresa a través de un rico calendario de festividades, fiestas y de una red de santuarios conformada por numerosos puntos sagrados que se conectan por el peregrinar de hombres y mujeres. La vida ceremonial se manifiesta en el culto a los santos patronos (San Lorenzo), en los santuarios regionales y, además, en los oratorios familiares.

En San Lorenzo Malacota, las principales festividades enmarcadas en el calendario católico son: la fiesta patronal el 10 de agosto, 13 de agosto la bendición de los “carritos de camotes”, la fiesta del buen temporal el 5 de Mayo, la fiesta de la Santa Cruz el 3 de mayo y la fiesta del 12 de diciembre a la Virgen de Guadalupe. Las mayordomías y los fiscales son los encargados de organizar y planificar durante todo el año estas celebraciones. En la comunidad, los mayordomos cambian cada tres años, también hay fiscales, son 32, integrados en ocho grupos de cuatro personas que cambian cada mes y una semana durante tres años que dura el cargo. Ellos se encargan de mantener limpia las instalaciones de la parroquia, así como de ayudar en lo que se necesite en la iglesia. La elección para estos cargos recae en personas de sólido prestigio en el interior de las comunidades.

También festejan el inicio del temporal así como el inicio de las cosechas, del mismo modo, las fiestas de XV años, bodas, bautizos, primeras comuniones son motivo de celebración en donde los platillos típicos son el mole rojo con pollo

o guajolote o bien, los mixotes de carne de borrego o la típica barbacoa de hoyo o las carnitas de cerdo.

Según estadísticas de COESPO (2010) existen 707 jóvenes de 15 a 24 años, de los cuales, 331 son hombres y 376 son mujeres. El quinto grado de primaria es el promedio de escolaridad que se tiene en la comunidad. La migración también es un tema importante, dado que, quienes salen en su mayoría son los hombres entre los 12 y 13 años tienen su primer trabajo y entre los 15 o 18 años, salen a trabajar como ayudantes de albañil, cargadores, camoteros o se dedican al comercio informal en diferentes ciudades, las más comunes, Distrito Federal, Pachuca y Toluca. Algunos otros se van a Estados Unidos.

IV. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La riqueza y complejidad de los grupos étnicos en el país hacen que la sociedad y la historia de éstos sean un campo privilegiado para la investigación. México ocupa el octavo lugar en el mundo con mayor cantidad de pueblos indígenas, los cuales se encuentran integrados por más de 13 millones de personas, pertenecientes a 62 diferentes grupos étnicos, es decir, más de la décima parte de la población mexicana, entre ellos se pueden encontrar a los jóvenes, quienes se han convertido en un área de investigación (PNDPI, 2009-2012).

Esta investigación se desarrolló en San Lorenzo Malacota, comunidad indígena perteneciente al grupo étnico otomí, en la cual se ha realizado un trabajo de asesoría psicológica desde hace seis años, además de que al inicio de la investigación se tenía contacto con los porteros y acceso a la comunidad. Las familias otomíes se encuentran en un fuerte proceso de transformación. En gran parte, ello se debe a la insuficiencia económica de la producción agrícola, por lo que la población masculina se ha visto obligada a migrar a las grandes ciudades, tales como, Distrito Federal, Hidalgo, Toluca y de manera internacional, a Estados Unidos (Uzeta, 2004). Es por ello que, la unidad doméstica y familiar se organiza en torno al trabajo de la parcela, de donde se obtiene producción en casi su totalidad para el autoconsumo.

La mujer es la responsable de la reproducción biológica y cultural de la familia, por lo que se le asigna la crianza de los hijos, la preparación de alimentos y la limpieza del hogar (Sandoval, 1994). Las actividades de hombres y mujeres en estas comunidades indígenas está siendo irrumpida por la globalización a través de los medios de comunicación, donde cada individuo se enfrenta a costumbres, tradiciones y concepciones ajenas a la propia, lo que impacta directamente en la toma de conciencia de la identidad (Zaragoza, 2010).

Lo anterior mencionado, sucede con los adultos pero que es lo ¿qué sucede con los jóvenes? ellos están integrando a sus prácticas culturales estos aspectos mencionados por los autores anteriores. Estas interrogantes se plantearon para poder desarrollar esta investigación, ya que la juventud indígena en México comprende un sector demográfico importante para su investigación. En años anteriores era casi inexistente porque se consideraba que entre los indígenas primaba el tránsito inmediato entre la niñez y la adultez; sin embargo actualmente se desarrollan estudios sobre juventud y culturas juveniles en poblaciones indígenas (Pérez-Ruíz, 2011). Desde una perspectiva étnica, ser joven es ir asumiendo cada vez mayores responsabilidades, obligaciones o compromisos en beneficio de la vida familiar y comunitaria, pero también en beneficio propio para lograr su autonomía (Urteaga, 2008). Entre las investigaciones recientes que se han hecho sobre juventud, jóvenes indígenas e identidades juveniles tenemos los estudios de Valenzuela (1997), Feixa (1995), Duarte (1999), Urteaga (1996), Pérez Ruiz (2007, 2011), sin olvidar los primeros de Margaret Mead (1928). Cada uno y una con su particular punto de vista hace mención sobre la juventud entendiéndola como una categoría, que se conceptualiza como una construcción sociocultural históricamente definida, es decir, se ubica en contextos sociales específicos que son de carácter cambiante y transitorio: se incluyen auto percepciones, que implican la construcción de umbrales simbólicos de pertenencia donde se delimita quién pertenece al grupo de jóvenes y quien está excluido del mismo.

A raíz de estos hallazgos, surge diferentes cuestionamientos dirigidos a los jóvenes otomíes, en donde el reconocimiento de lo que se es, de lo que se hace, y de lo que significa eso que se es y eso que se hace, cobra relevancia porque los ubica y genera al interior del individuo un sentimiento de pertenencia y diferenciación con el “otro”, que de acuerdo con García y Baeza (2002) se denomina identidad cultural, entendida como un proceso sociopsicológico de comunicación cultural, donde existe una constante interacción entre la cultural y la

identidad porque los individuos se reconocen históricamente en su propio entorno físico y social, este constante reconocimiento es lo que le da el carácter activo a la identidad cultural.

La cultura consiste en patrones explícitos e implícitos de las ideas, históricamente derivadas y seleccionadas, los elementos culturales pueden, por un lado, ser considerados como productos de acción, y por el otro, como elementos condicionantes de la adopción de nuevas medidas de identificación (Adams y Markus, 2004). En la cultura se distinguen dos tipos: la cultura objetiva² y la cultura subjetiva³. Por lo tanto, la cultura no es estática, es una realidad en permanente transformación; es resultado de interacciones individuales y colectivas, simples y complejas; es proceso vital mediante el cual, se encuentra el sentido de orientación, la forma específica de ser y de pertenencia a un grupo social. La cultura es origen, sendero y meta que identifica con el pasado y que a su vez, permite tender puentes hacia el futuro (Zaragoza, 2010).

Desarrollado lo anterior, en esta tesis convergen dos temas centrales, la identidad cultural y la condición de ser joven indígena, que al estar unidas le dan sentido al objeto de estudio de esta investigación; y que justamente la construcción de ellos mismos se vuelve el problema central de la investigación, ya que los jóvenes ocupan un lugar privilegiado dentro de la sociedad ya que se han vuelto actores y promotores de ideas, creencias y comportamientos culturales. Se les considera la generación transmisora de legados culturales que sus antepasados les han heredado y que ellos se encuentran en el conflicto y en la disyuntiva de mantener la tradición o transformarla ante las influencias de los medios de comunicación, de la migración por necesidad, por la condición de ser hombre o mujer joven indígena, la marginación y la pobreza extrema, los elementos culturales urbanos, la asistencia a la escuela que no conocen ni reconocen su cultura, y que además podrían estar siendo exacerbados por un

² Son manifestaciones que las personas producen, tales como: la vestimenta, los rituales, las danzas, la lengua, entre otras (Simmel citado en Ritzer, 2010).

³ Es la capacidad que los actores tienen para producir, absorber y controlar los elementos de la cultura objetiva, tales como: los valores, creencias y sentimientos (Simmel citado en Ritzer, 2010).

sinfín de cambios que se están gestando en el mundo y que son parte de la urbanización y de la globalización en sí y que como lo menciona Shweder (1991) se vuelven elementos que se incluyen en su mundo intencional y que son parte de él.

El mantener o transformar los elementos culturales propios del grupo étnico puede generar tensión entre la comunidad y específicamente en la conformación de la identidad cultural de los jóvenes y justamente a partir de esta aseveración se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los elementos de la cultura subjetiva y objetiva que las y los *metsis* de una comunidad hñä hñü de San Lorenzo Malacota integran a su identidad cultural?

V. MÉTODO

Esta investigación se planteó como una propuesta metodológica desde la psicología cultural donde se toma como base el “universalismo sin uniformidad” (Shweder, 1998) teniendo como objeto de estudio a la identidad cultural. Se hizo desde una postura cualitativa, la cual implicó mirar el contexto, las condiciones, las interacciones y a los actores sociales. Es de carácter exploratorio, porque convergen tres ideas principales que hasta el momento no se han encontrado en algunas otras investigaciones, las cuales son: la psicología cultural que le da soporte teórico, la identidad cultural, que es propiamente el objeto de estudio y las y los jóvenes indígenas, que son los actores sociales con quienes se trabajó, además se pretende realizar un acercamiento inicial a los temas en cuestión.

Objetivo General

- Analizar los elementos culturales endógenos y exógenos de la cultura subjetiva y objetiva que las y los *metsis* de una comunidad *Hñã Hñü* del Estado de México están integrando a su identidad cultural.

Objetivos Específicos

- Identificar los elementos de la cultura subjetiva que las y los *metsis* integran a su identidad cultural.
- Identificar los elementos de la cultura objetiva que las y los *metsis* reconocen como parte de su identidad cultural.
- Describir los elementos culturales endógenos que las y los *metsis* han incorporado a su identidad cultural.
- Describir los elementos culturales exógenos que las y los *metsis* han incorporado a su identidad cultural.

Participantes

Se utilizó una selección por conveniencia (Taylor & Bodgan, 1994) de aquellos que decidieron participar en la investigación. Se trabajó con 32 jóvenes, 15 mujeres y 17 hombres con edades entre 15 y 28 años, solteros, de los diferentes parajes de la comunidad, que estudiaban el bachillerato o la universidad y/o trabajan y hablaban español. Los participantes se distribuyeron en cinco grupos que a continuación se describen.

Grupos				
Grupo 1. Mixto. Estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de México				
Nombre	Semestre	Edad	Número de hermanos	Empleo
Edith	4 ^{to}	16 años	4	Primer trabajo remunerado a los 13 años como niñera
Isabel	2 ^o	15 años	11	Cuida a sus sobrinas desde hace seis años, sus hermanos ayudan para que ella pueda seguir estudiando.
Jesús	2 ^o	15 años	2	Empezó a trabajar a los 14 años como cargador en la central de abastos del D.F.
Alonso	2 ^o	16 años	2	Nunca ha trabajado
Fernando	4 ^{to}	16 años	4	Mesero desde los 12 años
Alberto	2 ^o	17 años	3	En las cosechas desde los 12 años
Grupo 2. Mujeres. Estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de México				
Nombre	Semestre	Edad	Número de hermanos	Empleo
Karina	6 ^{to}	17 años	5	En negocio familiar de fotografía
Juana	6 ^{to}	18 años	3	En un cibercafé
Abigail	4 ^{to}	16 años	1	Nunca ha trabajado
Paola	6 ^{to}	17 años	2	Edecán
Yadira	4 ^{to}	16 años	2	Mesera desde los 12 años

Grupo 3. Hombres. Estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de México

Nombre	Semestre	Edad	Número de hermanos	Empleo
David	6 ^{to}	17 años	4	En las parcelas propias y en donde los contratan
José	6 ^{to}	17 años	3	Como ayudante de albañil
Roberto	6 ^{to}	17 años	1	En una cremería en vacaciones.
Edgar	4 ^{to}	17 años	1	Nunca ha trabajado
Josué	4 ^{to}	16 años	3	Como ayudante de mecánico
Iván	4 ^{to}	17 años	4	Como mesero
Alejandro	4 ^{to}	17 años	10	Diferentes trabajos desde los 12 años

Grupo 4. Mujeres. Estudiantes de diversas Licenciaturas

Nombre	Semestre	Edad	Número de hermanos	Licenciatura	Empleo
Irene	6 ^{to}	21 años	9	Derecho	En el servicio doméstico de la casa parroquial.
Bere	6 ^{to}	24 años	2	carrera trunca, educación preescolar	Ayuda en las labores de la casa y ocasionalmente trabaja como niñera.
Yuridia:	, 2 ^o	19 años	, 5	Informática Administrativa	Con sus padres en el comercio informal
Irais	2 ^o	18 años	, 1	Gestión empresarial	Nunca ha trabajado
Karla	9 ^o	21 años	5	Educación Preescolar	Con sus padres en el comercio informal.
Olga	4 ^o	21 años	1	Trabajo Social	Nunca ha trabajado
Imelda	4 ^o	20 años	5	Arquitectura	Con sus padres en el comercio informal
María	6 ^{to}	20 años	4	Turismo	Con su mamá en la tienda familiar

Grupo 5. Hombres. **Comercialización de camotes asados: “Camoteros”**

Nombre	Semestre	Edad	Número de hermanos	Empleo
Andrés	secundaria terminada	28 años	4	Comercialización de los camotes desde los 15 años
Javier	secundaria trunca	18 años	3	Comercialización de los camotes desde los 12 años
Mario	bachillerato terminado	22 años	5	Como ayudante de albañil y en la comercialización de los camotes.
Gerardo	secundaria terminada	25 años	8	Comercialización de los camotes desde los 8 años con su padre, a los 12 años empezó a ser remunerado su trabajo.
Hugo	bachillerato terminado	22 años	4	Ha tenido diversos trabajos (ayudante de albañil, carpintero, plomero, entre otros.) actualmente también comercializa camotes
Alejandro	bachillerato terminado	20 años	5	Desde los 5 años lo llevaron por primera vez a comercializar los camotes en vacaciones, a los 17 empezó a trabajar con su padre y ahora es dueño de algunos “carritos de camotes”.

Cabe señalar que sólo se trabajó con jóvenes solteros, dado que una vez que los jóvenes o adolescentes se embarazan, se casan o se “juntan” el estatus o la forma de mirarlos ante la comunidad se modifica porque independientemente de la edad que tengan los miran como hombres y mujeres que tienen un compromiso y por lo tanto pierden el derecho de ser llamados *metsis*.

Por otro lado, no se realizó ningún grupo de mujeres que solamente trabajaran sin estudiar también porque estas condiciones son raras de encontrar en la comunidad. Además no se incluyeron mujeres casadas, juntas o tuvieran hijos ya que ellas no se les consideran *metsis* dentro de la comunidad. En el grupo que se realizó de mujeres de licenciatura, se integró sólo una mujer con estas características, ya que la mayoría de las mujeres entre los catorce y quince años decide casarse, “juntarse” o ser madre soltera porque si se embaraza tiene que salir a trabajar para mantener a su hijo. En cuanto a las mujeres que no cumplen ninguna de las características mencionadas anteriormente, suelen ser mujeres que terminan la secundaria, preparatoria y se van a trabajar en el servicio

doméstico a las grandes ciudades y no regresan con frecuencia a la comunidad, sólo en fechas o épocas marcadas como de convivencia. No se trabajó con mujeres y hombres no escolarizados porque a pesar de que están presentes en la comunidad, están velados por la misma, se les considera la fuerza real y constante de trabajo en el campo y en la casa, son analfabetas, son tradicionales en su hacer porque muy pocas veces han salido de la comunidad, estas características los hacen ser jóvenes ocupados, interesados en “sus cosas”, se tuvieron entrevistas preliminares con ellos para hacer un grupo pero no desearon participar en la investigación.

Técnica de obtención de la información

Se utilizó la técnica de grupo de discusión que se inscribe en el campo de producción de discursos, (apéndice 1) los cuales tienen una forma circular, porque la actuación del grupo produce un discurso [*discurso del grupo*] que sirvió de materia prima para el análisis (Ibañez, 1979).

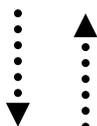
Los grupos de discusión fueron compuestos por los actuantes (los *metsis*) que eran los participantes en sí, quienes generaron el discurso como tal y un preceptor o moderador (*investigadora*) quien de acuerdo con Ibañez (1979), es el que pone el tema sobre la mesa, representa al poder instituido, la jerarquía fundada en un adelantamiento, es el que pre-escribe, lo cual quiere decir, que se adelanta a los otros mediante la escritura.

Se formaron cinco grupos de discusión, en los cuales se utilizó como criterio de conformación la máxima variación, la cual consiste en seleccionar a los participantes con diferentes características para que esa heterogeneidad sea la que genere la discusión y por medio de la cual se llegue al consenso. Si bien, se realizó sólo un grupo mixto los consensos a los que se llegó fueron complementarios entre sí con respecto a los consensos de los grupos donde participaron únicamente hombres o mujeres.

Grupos	Descripción
Grupo 1. Mixto. Colegio de Bachilleres del Estado de México	Seis integrantes: dos mujeres y cuatro hombres, Semestre: segundo y cuarto semestre, Edad: entre 15 y 17 años. Solteras y solteros. Se realizaron dos sesiones
Grupo 2. Mujeres. Colegio de Bachilleres del Estado de México	Integrantes: Cinco mujeres, Semestre: cuarto y sexto, Edad: entre 16 y 18 años. Solteras. Se realizaron dos sesiones.
Grupo 3. Hombres. Colegio de Bachilleres del Estado de México	Integrantes: siete hombres, Semestre: cuarto y sexto, Edad: entre 16 y 17 años. Solteros. Se realizaron dos sesiones.
Grupo 4. Mujeres. Estudiantes de diferentes Licenciaturas	Integrantes: ocho mujeres Licenciaturas: Licenciatura en Educación Preescolar, Gestión Empresarial, Sistemas Computacionales, Arquitectura, Turismo, Trabajo social y Derecho, Edad: entre 18 y 21 años. Solteras. Se realizaron dos sesiones.
Grupo 5. Hombres. Comercializadores de Camotes “Camoters”	Integrantes: seis hombres, Ocupación principal: “ <i>Oficio de ser Camotero o Carrito de Camotes</i> ”, Edad: entre 18 y 28 años. Solteros. Grado máximo de estudios: secundaria y bachillerato. Se realizó una sesión.

Guía de conversación

Los temas que constituyeron la guía de conversación permitieron obtener la información relacionada a los conceptos que los jóvenes tienen de sí mismos, reconociendo lo que comparten y lo que los hace diferentes a los demás jóvenes tanto de su comunidad como los que se encuentran fuera de ella. También se exploraron los elementos culturales objetivos y subjetivos que reconocen como parte de su mundo intencional y cuáles de esos integraban a su identidad cultural. Los temas que se plantearon se desarrollaron a partir de los objetivos específicos de la investigación en relación con la tradición y la transformación, en la siguiente tabla se describen:

Objetivos Específicos	Tema	Preguntas
Identificar los elementos de la cultura subjetiva que los y las metsis integran a su identidad cultural.	Significado de ser joven hñä hñü	¿Qué festividades y rituales, alimentos, cargos sociales, valores, sentimientos vestimenta consideran que son parte del grupo étnico hñä hñü?
Identificar los elementos de la cultura objetiva que los y las metsis reconocen como parte de su identidad cultural.		
Describir los elementos culturales endógenos y exógenos que los y las metsis han incorporado a su identidad cultural.	Transformación del significado de ser hñä hñü	¿Qué cosas se han transformado y ahora forman parte del grupo étnico hñä hñü?

En el cuadro anterior se muestra la relación entre los objetivos, los temas y los cuestionamientos que se plantearon, en el anexo 2 se encuentra la descripción de la guía de conversación.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación tuvo cuatro fases que a continuación se describen.

Fase de entrada:

Para esta fase se utilizó una aproximación de tipo etnográfico⁴, dado que se dio el primer contacto con la comunidad, San Lorenzo Malacota. Esta comunidad se encuentra en la zona mazahua-otomí y está considerada con presencia indígena otomí, está constituida por dos barrios y dieciséis parajes. El trabajo de campo se inicio en diciembre 2012 y se finalizó en octubre 2013. En un inicio, se

⁴ Estrategia que tiene como objetivo captar el punto de vista del nativo, su relación con la vida y comprender su visión de su mundo. Se trata de la articulación de una observación en tercera persona por parte del etnógrafo con la perspectiva del otro, su propia voz, esto es de la perspectiva en primera persona del nativo (Malinowski, 1989). Las técnicas principales que se utilizaron en esta primera fase fueron: la observación, la participación y la entrevista (Stocking, 1992).

contactaron a los porteros⁵ de la comunidad: delegado, sacerdote y director de colegio de bachilleres; y los informantes clave⁶: líder de las “rezanderas”, jóvenes del grupo religioso de semana santa, jóvenes del coro de la iglesia y docentes del colegio de bachilleres, quienes facilitaron información acerca de la comunidad, de las familias con hijos jóvenes y de los jóvenes que podrían participar. Una de las razones por las cuales se decidió realizar la investigación en esta comunidad fue por el contacto que se tiene con los porteros además de que hace seis años empecé a dar asesoría psicológica en la comunidad, además de que es difícil poder acceder a comunidades con estas características, la dificultad versa sobre la desconfianza que los habitantes tienen sobre las personas ajenas a la comunidad, dado que no saben los intereses que tienen sobre la comunidad, estos pueden ser políticos, religiosos, comerciales o bien, investigadores que pretenden hacer investigación sin hacer una retribución a la comunidad.

Fase de recogida de la información:

El paraje más visitado y donde existe mayor movimiento tanto comercial como educativo es Malacota centro que comprende algunas manzanas en donde se encuentra la primaria, jardín de niños, comercios, la iglesia y algunas casas. Los demás parajes en su mayoría están integrados por casas y es donde vive la mayoría de los habitantes de la comunidad. Para acercarse a éstos, se trabajó con los informantes clave, mujeres u hombres, jóvenes y adultos reconocidos por la comunidad que me brindaron información con respecto a la ubicación de los jóvenes que podrían participar en la investigación.

Se les hizo una invitación de manera personal en los domicilios de aquellos jóvenes que no estudiaban para que acudieran a la conformación de los grupos de discusión. Para aquellos que estudiaban, se logró hacer la invitación al total de los

⁵ Los “porteros” son personas que permiten el vínculo entre el investigador y los integrantes de la comunidad. Por lo regular son conocidos y reconocidos por la comunidad.

⁶ Es aquella persona que brinda información pertinente y puntual sobre la temática que se está investigando, incluso en comunidades donde se tiene poco acceso, permiten la entrada y la convivencia al interior de la misma. Por lo regular, pueden ser líderes sociales y en algunas ocasiones autoridades.

estudiantes del colegio, acudiendo a cada uno de los salones mencionando una idea general de los temas sobre identidad cultural, para evitar que acudieran a las sesiones de los grupos de discusión con opiniones o posturas prefabricadas (Orti, 1989). Éstas tuvieron lugar en el salón de usos múltiples de la comunidad y en los salones del colegio de bachilleres. A su vez, se les informó a los padres y madres de familia para que estuvieran informados de la participación de sus hijos en los grupos de discusión. Dado la naturaleza del tema y de la técnica que se utilizó, era primordial que los participantes tuvieran el deseo de dialogar sobre los elementos de su identidad cultural.

Aquí, es importante señalar las consideraciones éticas, ya que se les solicitó por escrito un consentimiento informado a los padres y con los jóvenes el asentimiento fue verbal para que pudieran participar en la investigación, aunque para manifestar su participación en la investigación llenaron una ficha de datos personales en donde colocaban su nombre y afirmaban que estaban interesados en participar. Del mismo modo, se les informó al inicio de cada sesión que se grabaría para posteriormente realizar el análisis. A todos los interesados en participar se les tomaron sus datos personales para ubicarlos, ya que en total se tuvieron 52 participantes potenciales; sin embargo, sólo se trabajó con 32 porque se habían cubierto los objetivos, además de que se habían concluido con las temáticas a discusión y se habían definido diferentes consensos en cada uno de los grupos.

Un pre-requisito en los grupos de discusión es evitar que los actuantes o participantes se conozcan entre sí o conozcan al moderador, porque se podrían presentar algunas dificultades. Este requisito se cumplió y los participantes se ubicaron por parajes distantes. En cuanto a los jóvenes del colegio de bachilleres, se buscó que no cursaran el mismo semestre ni que fueran parientes. La discusión que se generó se dio a partir de experiencias o hechos (Krueger, 1991) sobre el tema principal que fue, la identidad cultural. Como la comunidad es relativamente

pequeña, se evitó en la medida de lo posible integrar a los grupos de discusión con familiares o vecinos.

Para conformar los grupos de discusión, se tomaron en cuenta dos criterios básicos: la homogeneidad y la heterogeneidad. Un grupo homogéneo no da pauta a la discusión y un heterogéneo puede segmentarse sin consenso, es por ello que, después de la invitación, aquellos que estaban dispuestos a participar, se les asignó intencionalmente a un grupo. La conformación de los grupos de CoBaEM de mujeres, hombres y mixto se realizaron dentro de la institución de lunes a viernes después del horario de clase. La estrategia que se utilizó para la conformación del grupo de mujeres que estudiaban una licenciatura y el de hombres fue mediante invitaciones en su domicilio para que acudieran en una hora y día específicos para realizar el grupo. Se realizaron tres intentos con ambos grupos para poder generarlos, dado que acudían sólo dos o tres personas. Las sesiones se realizaron una vez por semana, dando prioridad al tiempo de los participantes, se llevaron a cabo entre marzo y agosto de 2013; la duración fue entre los 60 minutos como mínimo y los 180 como máximo. Se trabajaron dos sesiones con los grupos del uno al cuatro y sólo una con el grupo cinco. La decisión en cuanto al tiempo y al número de sesiones se tomó a partir del consenso, así como lo menciona Ibañez (1979) "sólo un conocimiento anticipado del tiempo precipita el consenso". Conforme se iban celebrando las sesiones con los grupos de discusión, la guía de conversación se amplió o se profundizó en algunos de los temas para despejar todas las preguntas que se pudieran tener al respecto.

Fase de análisis e interpretación de la información:

La transcripción de las sesiones fue un trabajo metodológico y reflexivo porque es la antesala del análisis, sin dejar de lado los análisis que se realizaron al interior de cada sesión. Este proceso de transcripción permitió adelantar el trabajo de identificación del consenso discursivo porque al escuchar por segunda

vez el discurso, después de haber presenciado la escena, sólo aparecen sus voces que producen un efecto evocativo de imágenes de la situación real que permitieron el análisis de todo el contenido discursivo pero a la distancia es por ello que se considera una actividad reflexiva que permite mirar a los “otros” y mirarse a sí mismo dentro del proceso, a la distancia y en el momento real e ideal de la transcripción. Se pasó de lo simple a lo complejo, de lo vertical a lo horizontal y transversal, además de que se requirió de una estrategia metodológica para encontrar y definir los consensos a los que habían llegado.

Al tener las transcripciones de las dos sesiones de cada grupo de discusión, se procedió a hacer el análisis y la interpretación de la información. En un grupo de discusión se alcanza un climax cuando la palabra propia de los hablantes es sumergida en un consenso, el cual, se considera como: la verdad del discurso y la realidad del grupo. La estrategia que se utilizó para el análisis de las frases emitidas se realizó mediante un análisis nuclear-tópico, el cual, según Ibáñez (1979) se vuelve nuclear porque se captan los elementos de verosimilitud de las ideologías de los grupos de discusión. La verosimilitud es una simulación de la verdad, porque la verdad definitiva no existe como tal. Clasifica cuatro tipos de verosimilitud: referencial, poética, lógica y tópica. Para esta investigación se realizó un análisis tópico que se explica a partir de los valores que la sociedad acepta, las convenciones que los sistemas sociales crean y que son aceptadas por sus integrantes, en este caso por los habitantes de la comunidad. También se analizaron las normas y las costumbres (tradicición) que van cambiando (transformación), van alterándose los convencionalismos a través de distintos juegos de sociabilidad. El preceptor es el sujeto del proceso de análisis, su persona juega un papel rector, no solo en la perspectiva intelectual (por la capacidad de *insight*) sino también en una perspectiva emocional porque los deseos representados y los fantasmas representantes son insertados en el proceso por lo que se tiene que ser objetivo en el análisis de la información.

Figura 1. Proceso de Análisis e Interpretación

Fuente: Adaptación de la autora con respecto al proceso de análisis e interpretación de la información que Ibáñez, (1979) propuso en su libro “Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica”.

La interpretación y el análisis fueron, respectivamente, la lectura y descodificación de esas ideologías que los jóvenes otomíes generaron en su discurso, ese discurso que versa sobre la identidad cultural. Desde el inicio de la investigación, se plantearon los objetivos y se definieron las categorías de análisis, las cuales fueron: tradición y transformación, cultura objetiva y cultura subjetiva y elementos endógenos y exógenos. Por lo tanto, estas categorías se definieron a partir de la teoría y se confirmaron una vez que se realizó el análisis de los consensos a los que se llegó con respecto a los elementos culturales reconocidos y valorados por los jóvenes de la comunidad hñã hñü.

Es importante resaltar que a lo largo de las sesiones del grupo de discusión hay operaciones de interpretación y análisis; no solo a cargo del preceptor, sino también a cargo de los jóvenes. Estos momentos sirvieron como punto de partida para realizar el análisis final y en muchas de las ocasiones para generar algunas otras preguntas o bien, especificar y contextualizar las temáticas planteadas. Aunque se habla de interpretación y análisis, la operación básica en esta fase es el análisis, la interpretación es sólo un momento en el proceso de análisis (Ibáñez, 1979).

Fase de salida:

En esta fase, se acudió al colegio de bachilleres a la clausura del fin de cursos y se les informó que la investigación había terminado, se les dio un agradecimiento público a todos los participantes y se culminó con un convivio preparado por los estudiantes, las autoridades del plantel y la investigadora. En cuanto, a los jóvenes que no estudiaban al finalizar la segunda sesión de los grupos de discusión se les informaba que su participación había llegado a su fin y se les dieron las gracias. Para ambos grupos, los que estudiaban o trabajaban se les informó que, si necesitaban alguna asesoría psicológica, acudieran al salón de usos múltiples de la comunidad, para recibir el servicio. La devolución de los resultados se realizó de manera grupal con las mujeres y con los hombres. Se les leyeron los resultados de la investigación para que dieran su aprobación y pudieran exponer su punto de vista acerca de lo planteado y que vertieran su punto de vista con respecto a los hallazgos escritos. Esta actividad se realizó tiempo después de las sesiones una vez que se había terminado el análisis de las mismas.

Consideraciones Éticas

Contemplar las consideraciones éticas dentro de la investigación puede tener varias razones, en este caso, la prioridad fue proteger la integridad física y psicológica de los jóvenes que participaron, tales como: cuidar la confidencialidad, dejar en claro que los datos serán utilizados con fines de investigación, así como explicar los objetivos de la investigación y detallar las actividades que van a realizar dentro de la misma en caso de que decidan participar. Del mismo modo, se les dijo al inicio, que cada una de las sesiones sería audiograbada para recuperar toda la información brindada. De acuerdo con los usos y costumbres de la mayoría de las comunidades, lo que se dice de manera verbal es un cumplido “de formalidad formal”⁷ para la mayoría de las personas; sin embargo, por tomar en cuenta la formalidad que implica una investigación y atendiendo a las

⁷ Expresión utilizada para dejar en claro la responsabilidad de las dos partes, así como el compromiso y acuerdo de ambos.

especificaciones del proceso de la misma, se les dio una carta de consentimiento informado a los padres en donde cada uno firmó para que sus hijos pudieran participar en la investigación. En muchos casos, tanto los padres como las madres no sabían leer ni escribir y únicamente colocaron su huella digital. Con respecto a los jóvenes se les informó de manera verbal en la primera sesión del grupo, las especificaciones de la investigación presentándoles el objetivo, las características de la investigación, así como los días y horarios de las sesiones del grupo de discusión para que ellos pudieran decidir si deseaban aún participar en la investigación. En la invitación que se les hizo, se les dijo que con plena libertad podían aceptar o declinar su participación. Las sesiones de los grupos de discusión se realizaron bajo cita previa en un lugar de fácil acceso para los participantes, se les pidió en todo momento que en caso de que existiera alguna pregunta o comentario con respecto a la investigación se externara y expresara, así como si se sentían incómodos o sin deseo de seguir participando en la investigación. La devolución de los resultados se realizó de manera grupal con las mujeres y con los hombres de los grupos. Se les leyeron los resultados de la investigación para que dieran su aprobación o en su caso, pudieran exponer su punto de vista acerca de lo planteado. Por último, cabe señalar que el protocolo se sometió a revisión por parte del Comité de Ética del programa de Maestría y Doctorado, el dictamen fue favorable.

VI. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN: SER *METSI*

El análisis se hizo tomando en cuenta el objetivo general, dos categorías centrales (la tradición y la transformación), los elementos culturales (objetivos y subjetivos) y el ser mujer o ser hombre dentro (endógeno) y fuera (exógeno) de la comunidad.

Como lo he mencionado anteriormente, en otomí se denomina *metsi* a los jóvenes de la comunidad. Las características que los ubican como *metsis* están permeadas por el sexo, aunque algunas las comparten, por ejemplo, la edad de inicio. Mujeres y hombres coinciden en que la *edad de inicio* de ser *metsi* es entre los 10 y 12 años, no tienen una idea de que son adolescentes, más bien, su denominación y connotación se hace a partir del desarrollo del cuerpo, de la aparición de las características secundarias de la pubertad y de las actividades que se realizan en la comunidad:

Mujer: “Unas personas a las de la secundaria les dicen señoritas, ayer una señora le dijo a mi hermanita que va en la secundaria, “señorita” y dije “si la vio bien” [risas] porque está más alta. También depende si la ven más desarrollada o no”. [Gpo. 4]

Hombre: “Yo le digo que salí a los 15 de la secundaria, de ahí me puse a trabajar, yo venía y apoyaba a mis papás con un poco de dinero, otro poco me lo aguardaba [sic] y otro poco, me iba con los cuates a echarnos una chelas, a los bailes, íbamos a ver una troca que nos llevará o nos íbamos caminando pero eso nada más es por un tiempo porque los chavos que están ahorita en esa onda, va a llegar el momento en que se van a juntar o casar y ya no vas a echar cotorreo, porque ya maduran”. [Gpo. 2]

Los adultos las llaman “muchachas” o “muchachos”, algunos que hablan otomí les dicen *metsis* y entre ellas se nombran como “chavas” o “chavos”: Entre ellos no se

nombran adolescentes, de hecho sólo los que acuden al bachillerato tienen la noción de adolescencia, pero aún así no lo hacen.

Mujer: “[cómo les dicen muchachas, jóvenes, chavas, adolescentes, chamacas] Lo que más hemos escuchado es chavas o muchachas”. [Gpo. 2]

Dejan de ser *metsis* en el momento en el que se casan, “se juntan” o se embarazan, en promedio esto sucede entre los 15 y los 18 años. Mencionan que se debe al despertar de los jóvenes a la sexualidad y cuando esto sucede, su estatus cambia, se les dice señores independientemente de la edad que tengan y a ellas en la comunidad se les ubica y reconoce como “la esposa de...” haciendo mención del nombre o apellido del esposo o bien del suegro y a ellos como el señor. Por lo anterior cobra relevancia lo que menciona Durston (1998) porque si a esa edad ya son jefes y señoras de hogar, casados y con hijos, y no estudian sino trabajan para mantenerse y sobrevivir, sería ilegítimo decir que su adolescencia terminó antes de comenzar:

Mujer: “[Hasta qué edad se les deja de decir “muchachas”] Cuando se embarazan, cuando se casan, cuando tienen su primer hijo, aunque tengan quince años ya son señoras”. [Gpo. 4]

Hombre: “[Ahora] La gente ya está más despierta, hay bastantes que desde los 15 se casan, porque entran a la secundaria y empiezan de “calenturientos” y ya quieren estar con sus novias. De hecho, orita [sic] hablas con un muchacho de la secundaria y ya te explican todo lo relacionado a la relación sexual, en nuestros tiempos eso no se decía, era como pecado y los papás estaban muy cerrados y no te decían nada”. [Gpo. 1]

El lazo familiar es reconocido, resaltando el parentesco y la pertenencia a la nueva familia. Tradicionalmente, las mujeres de su edad ya están casadas y con hijos, son muy pocas las que siguen estudiando, refieren que les dicen “ya te quedaste” o bien, a su mamá la gente le dice “tus hijas, ya te duraron” refiriéndose a que aún no se casan ni tienen hijos pero ellas contrastan esto que les dicen en la comunidad con lo que en sus escuelas miran y escuchan con respecto a la maternidad y al inicio de una vida en pareja:

Mujer: “Suelen pasar que le digan a tu mamá “ya te duraron, ya te duraron tus hijas” de que no te has casado”. [Gpo. 4]

Mujer: “Son dos cosas muy diferentes, porque aquí en la comunidad, dicen: “ya te duraron tus hijas” pero allá en la universidad te dicen “si estás bien chava, qué vas hacer” [con un hijo o casada] entonces te vas haciendo a la idea de que todavía estás joven, todavía te hace falta mucho por vivir”. [Gpo. 4]

Del mismo modo, a los hombres que han superado esta edad promedio en donde la mayoría se casa, se les coloca en un lugar vulnerable en donde la comunidad los señala y los ubica como diferentes o “raros” por salir de los estándares permitidos por la comunidad. Refieren que son cuestionados ante la incapacidad que han mostrado por no tener una familia aún y su preferencia sexual se encuentra en duda:

Hombre: “Bueno, [...] entre los chavos de nuestra edad dicen “ese chavo ya se quedo” y sí también hay gente grande [adultos] que te dice “te gustan los hombres o que paso” [...]”. [Gpo. 5]

Muy pocos adultos miran con agrado que aún no estén casados o “juntados”:

Hombre: “Bueno, entre los señores que son de edad [los adultos] y que son conscientes dicen: “ese chavo le piensa” [...]”. [Gpo. 5]

Ambos, entran en controversia ante estas dos visiones porque se empiezan a transformar sus ideas y creencias con respecto a la maternidad, el casamiento y el inicio de la vida en pareja, postergan estos eventos porque le dan mayor prioridad a sus estudios las mujeres y los hombres a su trabajo porque mencionan que sí lo desean hacer pero no por el momento:

Mujer: “Tener un hijo es una gran responsabilidad [...] siento que ya teniendo uno propio hijo te enfocas más en eso y a mi perspectiva, siento que ahorita tener un niño es, una niña con otro niño, porque creo que ahora no sabía qué hacer [...] y echarme una responsabilidad o un compromiso así, yo siento que todavía no tengo la madurez para cuidarme a mí, como para cuidar a alguien más”. [Gpo. 4]

Hombre: “Hay una determinada edad en la que dices: ya maduraste, ya viviste, ya saliste, conociste personas, probaste de todo un poco, es más ingeriste bebidas alcohólicas, drogas, has experimentado a cerca del sexo, acerca de lo que quieras, ¡ya viviste!” y después de eso dices ¡va! quiero hacer una vida, quiero tener una familia, quiero tener la dicha de tener un hijo, bueno, yo al menos en mi caso, no pensé muy tonto, yo cuando salí de la secundaria siempre planeé que iba a trabajar unos años, que iba a salir, conocer y que como a los 24 me iba a juntar”. [Gpo. 5]

De hecho, ellas han transformado la posición que la familia tiene sobre la comunidad y contemplan la posibilidad de ser madres solteras por convicción más que por circunstancia:

Mujer: “Yo nada más he pensado tener un hijo, cuando le digo a mi mamá, quiero tener un hijo, ella dice “eres muy egoísta”, por qué na [sic] más piensas en ti y no en tú hijo y eso si como que va cambiando”. [Gpo. 4]

En cuanto a las características que ellas y ellos consideran que las y los construyen como jóvenes y que aporta a los trabajos que se han realizado sobre juventud y juventudes indígenas (Pérez-Ruiz, 2011; Urteaga, 2010, Guerrero, 2013, entre otros) definen que algunas las comparten y otras los diferencian del grupo externo. A las mujeres las define: poder seguir estudiando, “echar relajo”, divertirse en todos los lugares a los que acuden, bordar, trabajar en el campo, cocinar, no tomar, no fumar, darse su lugar ante los hombres, estar en la casa, vestirse de rosa y maquillarse. A los hombres los define: ser traviosos, amigables, siempre respetuosos, amables, “fiesteros”, ser camoteros, pelearse en los bailes, beber alcohol, responsables, con novia y trabajadores:

Mujer: “Mi forma de pensar es que para ciertas cosas hay un cierto tiempo, ahorita estás en el momento de juventud, de echar relajo, de divertirme, de seguir aprovechando todo, de seguir estudiando, de divertirme al máximo, no así de echar todo a la.... todo el esfuerzo que estás haciendo, hay un tiempo para casarte para tener hijos, pero a su tiempo, no hay que agarrar todo del montón y llevártelo”. [Gpo. 1]

Estas características las y los hacen ser diferentes a otros jóvenes de su edad que viven fuera de su comunidad. De hecho, se diferencian con sus contemporáneos, sus primas y primos que viven fuera de la comunidad y con la gente que trabaja porque justamente dentro de la identidad hay un proceso de identificación-diferenciación que sucede en el momento en que se está en contacto con personas de otros grupos.

García y Baeza (2010) mencionan que es un proceso comunicativo activo que representa dos momentos: uno de “diferenciación”, mediante el cual el sujeto de la cultura percibe sus diferencias respecto al “otro” y uno de “identificación”, mediante el cual el sujeto de la cultura percibe su identidad grupal y deviene sujeto de identidad, la siguiente cita muestra esta significancia:

Mujer: “Yo... siento que lo que me identifica es que aquí hablamos otomí, a mis compañeros de escuela [afuera de la comunidad] les digo que en mi pueblo tienen raíces otomíes y creo que de allá nadie conoce la lengua. Otra cosa que dicen es que las de pueblo somos más educadas y respetuosas y amables [...] a mí me dicen que soy como más anticuada pero pues a mí no me importa porque a mí me gusta ser de aquí”. [Gpo. 4]

Mujer: “Yo puedo decir que... soy la única que [borda y cose] en mi círculo de conocidos de fuera de aquí [la comunidad] que sabe hacerlo y usar el rebozo o chal y quexquémetl, luego se me quedan viendo como diciendo y esos ¿qué es? y esos ¿dónde hay? [risas] por qué aquí [escuela] ocupamos chalinas”. [Gpo. 4]

Hombre: “Lo que nos identifica 100% es que [te preguntan] ¿tú de dónde eres? [responden] soy camotero pero ¿de dónde eres? soy de Malacota... ¡ah! órale, entonces en todos lados donde alguien haiga [sic] dicho que va a vender camotes y dices que eres de Malacota, [después] te dicen la otra vez pasó otro que también me dijo que era de Malacota”. [Gpo. 5]

Una nueva característica de ser mujer *metsi* es el estudio de una carrera profesional o universitaria, ya que antes las mujeres solo salían a trabajar más no a estudiar. Ahora dan prioridad y reconocen sus estudios universitarios. Los hombres no consideran estudiar una carrera universitaria, ellos desean salir a trabajar, de los participantes masculinos con los que se trabajó, sólo dos desean seguir estudiando uno en la universidad y otro en el colegio militar.

Mujer: “Yo decidí estudiar, en primera la necesidad, el ver que tus papás no tienen dinero suficiente para curarse una enfermedad, el ver que a veces no hay para comer, porque eso es una gran realidad [...] eso me obligó primero a decidir que yo quería estudiar, somos nueve hermanos, tengo cuatro antes de mí y cuatro después de mí y soy la primera que estudio [...]

en segunda, la discriminación, yo no pretendo ser ni pertenecer a un grupo social medio o alto, pero no me gusta que hay personas que tienen un poquito más y que te ven abajo [...] y la tercera, por mí misma, porque me gusta lo que estoy estudiando, porque desde que iba a la secundaria, decidí que quería estudiar derecho, por defender a las personas que sufren injusticias [...]".[Gpo. 4]

Diversas son las miradas teóricas que han definido a la adolescencia, ya sea como una etapa del desarrollo psicobiológico humano, como momento clave para integración social donde se ve al joven como un agente de cambio o bien, como problema de desarrollo. Como se ha mencionado en diferentes momentos en esta investigación se decidió trabajar desde la juventud; mirándola como una construcción sociocultural, porque justamente los jóvenes se construyen así mismos de diversas maneras tomando del escenario social un sinfín de características que los hacen ser y hacer de acuerdo al momento histórico por el cual atraviesan y están situados. Las características descritas en este apartado son propias de los metsis hñä hñü de la comunidad de San Lorenzo Malacota.

Jóvenes otomíes: entre la tradición y la transformación

Se ubicaron los consensos a los que las y los *metsis* llegaron para identificar los elementos culturales que las y los caracterizan, tomaron en cuenta las categorías de análisis que previamente se habían establecido teóricamente y se hizo un reajuste para integrar los diferentes aspectos que no se incluyeron en un inicio. En la figura 2 se ubican los elementos culturales que las y los definen como jóvenes otomíes. Este modelo cuenta con los elementos culturales objetivos y subjetivos y con las categorías de tradición y transformación de esos elementos que los identifica y diferencia de los demás tanto al interior como al exterior de la comunidad. Estos elementos culturales objetivos y subjetivos son parte del mundo intencional que los configura como jóvenes dentro y fuera de la comunidad, son parte de su concepción cultural porque los manifiestan y los adquieren por medio

de la participación en el grupo a través del discurso y las prácticas consuetudinarias (Shweder, 1991).

Figura 2. Elementos culturales de las y los metsis Hñä Hñü

A lo largo de este apartado se analizan y se describen cada uno de estos elementos tomando en cuenta como puntos de contraste, la tradición y la transformación de las y los jóvenes haciendo una diferenciación entre lo que comparten y lo que es diferente para cada uno dentro y fuera de la comunidad, recordando una idea fundamental desde la psicología cultural, la cual, dice que los individuos y las tradiciones, la psique y cultura, se hacen unos a otros (Shweder, 1991).

1. Festividades y Rituales: tradiciones que se conservan

Las fiestas representativas de la comunidad a las que hacen referencia los jóvenes son: 5 de mayo “Fiesta del Buen Temporal”, 10 de agosto “Fiesta

Patronal”, 13 de agosto “Bendición de los Carritos de Camotes, 12 de diciembre “Fiesta de la Virgen de Guadalupe” y 24 de diciembre “La noche buena y La Navidad”, todas son con motivo religioso:

Mujer: “La fiesta del buen temporal es una costumbre, más que nada nuestra creencia ¿no?, porque al hacer nuestras vísperas queremos que llueva, es como hacerle un tributo a Dios para que nos conceda el agua, para que las cosechas salgan, para que no haiga [sic] sequía, las costumbres nos integran más entre nosotros”. [Gpo. 2]

Son organizadas por la comunidad, y los mayordomos tienen un papel fundamental porque se convierten en los representantes de cada uno de los barrios y de los parajes⁸, quienes se encargan de hacer los preparativos un mes antes reuniendo dinero casa por casa que servirá para realizar cada una de las fiestas. Dos de los requisitos primordiales que la comunidad pide a los mayordomos son: estar casado o vivir en unión libre y que deseen participar, así como contar con una buena reputación, prestigio y ser reconocidos como “alguien de respeto”.

Los jóvenes con los que se trabajó refieren que sus padres han sido mayordomos en las diferentes fiestas a quienes han ayudado y también aseguran que en el futuro cuando estén casados, desean participar en alguna de las mayordomías de las diferentes fiestas para continuar con la tradición.

Cuando ninguno de sus familiares funge como mayordomo en alguna festividad, ayudan cargando flores, acompañando en las procesiones, acudiendo a misa, a los bailes, a las diferentes comidas que hacen en todo el pueblo, a los juegos mecánicos y a las danzas:

⁸ Los parajes son equivalentes a las colonias o barrios en una ciudad con menor cantidad de habitantes y de servicios. La equivalencia se hace tomando como referencia el límite geográfico.

Hombre: “Para conocer nuestra cultura se tiene que entender la feria, el baile, la iglesia, un día de muertos en el panteón, la fiesta del pueblo, la fiesta del 5 de mayo, la del 12 de diciembre [...] el 13 de agosto también se festeja con la bendición de los carritos”. [Gpo. 3]

En la festividad del 13 de agosto, la participación de los hombres es mayoritaria porque se hace la bendición de los “carritos de camotes” se hace tres días después de la fiesta patronal porque mencionan que el santo patrono, les sugirió que se realizara ese día. En esta festividad, acuden todos los hombres que se dedican a comercializar camotes en el país, regresan esos días a la comunidad justamente para la celebración y bendición. Desde las primeras horas del día, preparan los camotes que van a llevar ese día a la bendición. Posteriormente acuden en compañía de sus familias a la celebración eucarística alrededor del medio día. Al terminar la misa el sacerdote bendice sus carros de camotes y en el atrio de la iglesia comparten la comida que llevan, así como los camotes que están cocinando. Los jóvenes con los que se trabajó, mencionan que desde que eran niños acuden a esta festividad pero que antes acompañaban a su papá y que ahora ellos son los que llevan el carrito de camotes con el que trabajan.

Las festividades son un momento de convivencia con la comunidad y con los familiares que viven fuera de ella, ya que regresan justamente esos días para acompañar y disfrutar:

Mujer: “Bueno, por mi parte, yo creo que lo más importante es la convivencia entre la familia ¿no?, porque digamos que en esas fiestas... es cuando se reúne la familia, sabes que del distrito viene la familia de mi mamá, de tal parte la de mi papá y así... te empiezas a reunir y en el momento se te ocurren mil cosas por hacer, [...] es un rato de convivencia”. [Gpo. 2]

Las fiestas fortalecen su identidad como otomíes porque marcan a las fiestas y rituales como parte de sus costumbres, se sienten pertenecientes a la etnia otomí,

mencionan que descienden de una familia otomí y se integran como otomíes a partir de las tradiciones y costumbres:

Mujer: “Sí somos otomíes por las costumbres y por el tipo de vida que llevamos, aunque no nos vistamos así o aunque no hablemos otomí pero sí lo somos por las costumbres que tenemos”. [Gpo. 1]

Mujer: “Sí pertenecemos a las culturas otomíes principalmente por las costumbres o porque si descendemos de una familia otomí o porque la mayoría de la gente habla otomí. Pero principalmente, es por las costumbres porque desde chicos [sic] nos inculcaron, nos hacían parte de esas costumbres [...]”. [Gpo. 4]

Hombre: “... por descendencia por los abuelos [son otomíes], nosotros ya no hablamos ese idioma por eso ya no somos”. [Gpo. 3]

Hombre: “... vivimos sus costumbres pertenecemos a su comunidad aunque no hablamos su dialecto, pero sí somos otomíes porque vivimos aquí”. [Gpo. 5]

Los rituales que practican le dan significado a sus creencias, tradiciones y aseguran la convivencia comunitaria. La religión es un puente entre sus festividades y los rituales que practican, ya que se realizan en diferentes ceremonias o conmemoraciones a lo largo del año, tales como: día de muertos, festejo de la navidad, ritual de reconciliación en el pedimento del matrimonio “Contento” y las limpias que hacen para curar algunos padecimientos físicos. Las mujeres jóvenes con las que se trabajó, hicieron referencia a tres de ellos, los hombres no mencionaron los rituales como parte de sus prácticas; sin embargo, si creen en ellos y permiten que se los hagan cuando tienen algún padecimiento, a continuación se describen:

a) El “Contento”

Este ritual tiene por objetivo reconciliar a las familias a raíz del “robo” de la mujer por parte del hombre, sin consentimiento previo de los padres. Cabe señalar que los hombres mencionaron este rito en las sesiones de los grupos pero en ningún momento asumieron que ellos eran los que “robaban” a la mujer, era algo que quedaba implícito en sus relatos.

Mujer: “El famoso “contento” es cuando el muchacho se roba a la muchacha y tienen que pedir perdón”. [Gpo. 4]

Este “robo” es un acuerdo mutuo entre la y el joven para iniciar una vida en pareja por lo que el “contento” formaliza la relación dando lugar y respeto a cada una de las familias. En el ritual, acuden a la casa de la mujer, los padres del varón, la nueva pareja, los hermanos mayores del hombre y los abuelos. El padre del hombre es quien encabeza el ritual y el que hace el pedimento del perdón acompañado de algunos obsequios como símbolo de reconciliación que incluyen, refrescos, pan, café y tequila.

Mujer: “Se hace algo como lo del pedimento [...] solo cambian las palabras... en el pedimento mi papá dijo, mi muchacho se quiere juntar con su muchacha y cuando fue lo del “contento” dijo, mi muchacho ya se llevó a su muchacha y ya está en la casa”. [Gpo. 4]

Mujer: “[...] mi papá respeta mucho eso y dice, sí tus suegros creen en eso, vamos a llevarles eso, a las dos cuñadas que hemos ido a pedir, bueno, a una a pedirla y a la otra al “contento” lo que hemos hecho es llevar la caja de refresco, el café, tequila, caja de cervezas, bueno mi abuelita es la que les dice a mis papás. Pero eso del contenido todavía se hace, nosotros lo hicimos porque es por respetar lo que creen los suegros”. [Gpo. 4]

A las mujeres sí les gustaría casarse pero que el pedimento fuera de “contento”, aunque también incluyen la posibilidad de ser madres solteras o bien, no casarse. Los hombres también tienen el deseo de casarse por pedimento o por “contento”. Ambos creen que aún no es tiempo de hacerlo.

Mujer: “[a sus papás cómo les irán a pedir, de contento o pedimento] Pues de contento mejor o mejor de ninguna”. [Gpo. 4]

b) Día de muertos

Otro de los rituales que realizan es la conmemoración del “Día de Muertos” los días 31 octubre, 1 y 2 de noviembre. Las familias colocan su ofrenda a los difuntos a un lado del altar familiar⁹, son puestas por las mujeres adultas (abuelas y madres) con ayuda de las niñas y las “muchachas”. La ofrenda se coloca el 31 de octubre por la tarde, primero colocan las mesas, después encienden las veladoras, las cuales, según sus creencias, guían a los muertos por la luz que emiten, les hacen caminos y tapetes de pétalos de flores de cempasúchil. También preparan la comida que más les gustaba a los difuntos, colocan mole, camote, pan, tequila o cerveza, dulce de calabaza, pollo y fruta.

Mujer: “... lo del día de muertos, la misa la hacen en el panteón, hay mucha gente que desde temprano va arreglar las tumbas a ponerle las flores, las adornan con flor de cempasúchil, terciopelo, la nube escuchan misa y hay mucha gente que todavía se queda después hasta la tarde y nunca he visto que la gente se quede hasta la noche”. [Gpo. 2]

Mujer: “Mi abuelita, pone muchas veladoras primero [...] se acuerda de todos sus difuntos. Después se pone a preparar comida para la ofrenda y para nosotros, lo que le gustaba a mi abuelito, el mole, el camote, pan, “la cubita” [pulque, cerveza o tequila], fruta, dulce de calabaza, hay mucha gente que

⁹ Permanece durante todo el año y está alimentado constantemente de flores, cantos, rezos y veladoras.

también lo hace así, [...] lo que sí es duradero se lo comen o se los dan a los niños que acuden a pedir “calaverita”. [Gpo. 2]

En esas fechas los niños y las niñas acuden casa por casa a pedir “calaverita”¹⁰, los reciben en las casas, primero rezan y posteriormente, les dan de los alimentos que colocaron en la ofrenda. Mencionan que cuando eran niñas y niños, se disfrazaban con y sin máscaras y acudían a pedir “calaverita” y que ahora los niños piden “halloween”.

Mujer: “[...] cuando estaba chica, nos íbamos con mis primos a pedir calaverita, [...] sí, se mezclaba mucho eso del halloween con día de muertos porque nosotros nos teníamos que caracterizar de un personaje que diera mucho miedo pero tomando cosas de halloween, llevábamos máscaras y de acuerdo a la máscara era la ropa, solo fuimos dos veces, pero sí nos daba miedo”. [Gpo. 4]

En la actualidad, se disfrazan para ir a los bailes de calaveras que se hacen en el pueblo a donde acuden muchachas y muchachos de los diferentes parajes.

Mujer: “Acostumbran hacer baile de calaveras, los muchachos más grandes los hacen [...] hace dos años nosotros fuimos”. [Gpo. 4]

Este ritual está influenciado por imágenes o ideas que si bien, se realizan o se comparten en el país, muchas de ellas están influenciadas por estereotipos del extranjero transformando sus tradiciones y costumbres.

Mujer: “La difusión tanto nacional como del extranjero, hace que nos apropiemos de cosas del extranjero, por ejemplo, el día de muertos, [...] seguimos pidiendo calaverita pero nos disfrazamos con personajes del extranjero entonces en eso viene la transformación, igual y mantenemos

¹⁰ Se cuenta a partir de una leyenda prehispánica de un niño macehual que salió a pedir alimentos para sus deudos ya que era muy humilde.

parte de la tradición pero nos apropiamos de otras y las empezamos adecuar a nuestra cultura”. [Gpo. 4]

c) Rituales “Curativos”

Los rituales curativos son llamados por ellas como “remedios curativos” estos son iniciados por las abuelas y madres, las *metsis* los usan cuando sienten algún malestar físico o psicológico, o bien, cuando algunos de los miembros de la familia o amigos de la comunidad y de la escuela tienen algún padecimiento. El ritual propiamente contempla las limpias y la toma de algunos tés para aliviar “el mal de ojo”¹¹ y “el aire”¹², en ambos casos y a pesar de tomar medicamentos y acudir con el médico; refieren que siguen teniendo el dolor, hasta que no les hacen una “limpia”, la cual consiste en pasar un huevo por todo el cuerpo con la creencia de limpiar y quitar todo lo malo que se tenga o que le “hayan hecho”. La limpia necesariamente se hace con un huevo de gallina porque se necesita una célula grande que absorba todo lo malo:

Mujer: “[...] los remedio curativos [...] por ejemplo, que si alguien le echaron ojo, que si le dio aire, mi abuelita dice que le limpies un huevo cuando les da aire [...]”. [Gpo. 1]

Mujer: “Aquí, las personas que son más grandes, no son mucho de ir al doctor, son más de curarse ellas, son mas de limpias, al menos en mi familia, sí somos mucho de limpias, por ejemplo, mi mamá dice, hay muchas enfermedades que el doctor te puede curar pero muchas otras no, por ejemplo mi papá estaba muy enfermo ya lo daban por muerto y cuando ella lo limpio con el huevo, como que se curó [...]”. [Gpo. 4]

¹¹ El “mal de ojo” se da a partir de envidias y por lo regular sienten dolor de cabeza sin motivo aparente de alguna enfermedad.

¹² Cuando les “da aire” tienen dolor de cabeza y estómago intenso y frecuente y que en la mayoría de ocasiones es por pasar por lugares en donde mataron a personas “lo que pasa es que te duele mucho la cabeza o el estómago, pero es un dolor extraño, que te tomas una pastilla y no se te quita o un dolor de estómago pero que no se te quita y ya después pasa el ratito y ya se te va quitando poco a poco”.

Ellas tienen conocimiento de cómo realizar las limpias y esto es parte de sus costumbres, porque sus abuelas y madres o curanderas del pueblo les han enseñado, sí las practican pero dicen que no las hacen tan frecuentemente, porque un adulto tiene mayor energía o fuerza espiritual y es quien “te puede ayudar a sanar”; sin embargo, consideran que estos rituales las hacen diferentes a sus compañeras de escuela que no son otomíes porque pueden recomendarles qué hacer cuando alguien se “sienten mal”:

Mujer: “Cuando los amigos se sienten mal, les digo que tienen que hacer té y se sorprenden de que se sienten mejor [...] yo le pregunto a mi abuelita ¿esa hierba para qué es? y luego me la tomo y si se me quita, ya les digo que compren esa hierba o que la junten”. [Gpo. 4]

Los rituales y las festividades arraigan a las jóvenes a sus tradiciones. Ambos elementos forman parte de su identidad cultural porque la interacción que se mantiene entre los integrantes de la comunidad, permiten que se mantenga la identidad social. Esta interacción se da en un lugar específico que se denomina territorio, entendido como un espacio valorado simbólicamente o instrumentalmente por los grupos humanos (Raffestin, 1980). El territorio funciona como un vínculo material entre las generaciones del pasado y las del presente (Giménez, 1996), justamente los rituales y las festividades se realizan en ese territorio que los vincula con sus antepasados.

2. Ser fiscal: una tradición masculina

Los cargos o representaciones religiosas son tradiciones que las y los jóvenes pretenden realizar una vez que cumplan con los requisitos que la comunidad ha establecido, tal es el caso de las mayordomías. Otro cargo social-religioso que tienen en la comunidad y que es exclusivo de los hombres es: ser fiscal. Los participantes refieren que para ser fiscal se necesita: voluntad, fe y disposición para brindar el servicio a la comunidad:

Hombre: “Para explicárselo más fácil, es lo mismo que vamos hacer ahora que busquemos a una persona que sea nuestro remplazo, puede ser alguien que nos caiga bien o que nos caiga de plano mal porque no participar y le vamos a ofrecer el cargo que dura tres años, si tiene voluntad y gusto, va a decir que sí porque en este caso estamos hablando de fe, de acuerdo a su fe, nos va contestar y si no acepta se busca a otra persona [...]”. [Gpo. 5]

La comunidad cuenta con 32 fiscales los cuales están divididos en ocho grupos que representan los parajes más grandes de la comunidad, cada grupo cuenta con cuatro integrantes, que son hombres casados en su mayoría, refieren que antes sólo podían participar los casados y que hace dos años (2011) empezaron a integrarse hombres jóvenes y solteros, lo cual, indica una transformación en esta tradición:

Hombre: “[...] yo supe que sólo podían participar los que están casados o juntados pero no, ahorita ya estamos participando parejo, solteros y casados”. [Gpo. 5]

Hombre: “Ahora ya están tomando en cuenta a todos, a todos los que quieran participar por ejemplo nosotros no somos casados y nos invitaron y dijimos sí, bueno en mi caso yo dije que sí porque sí quiero participar”. [Gpo. 5]

Ellos refieren que son invitados a participar por algún otro miembro de la comunidad para tomar el cargo que dura tres años. El primer año lo hacen acompañados por los fiscales que los invitaron a participar para que aprendan todas las actividades que se realizan durante el periodo. El segundo año, lo “hacen solos” como ellos lo refieren y el tercer año, lo hacen con su remplazo para enseñarle las tareas y actividades que tienen que realizar:

Hombre: “El tiempo para capacitarnos es más o menos un año, porque antes de entregarnos estamos un año enseñándonos. Los que nos invitaron nos decían: nos toca nuestra semana para que vengan y aprendan. Eso se hace un año antes”. [Gpo. 5]

Estos cargos los consideran parte de sus tradiciones porque sus abuelos, padres, tíos y hermanos han participado en este cargo, mencionan que por las pláticas que han tenido con adultos y ancianos, ellos calculan que alrededor de 30 o 40 años que se hace esto en la comunidad:

Hombre: “Se puede decir, que es una tradición también porque mi papá antes estuvo siete años, desde siempre han sido tres años, sólo que con su equipo dijeron que querían estar más tiempo y se aventaron siete años. Eso fue hace veinte años, o sea que estamos hablando que esta tradición lleva de 30 a 40 años más o menos”. [Gpo. 5]

Ellos comentan que son fiscales por primera vez y que les gustaría participar nuevamente porque les gusta brindar este servicio a la comunidad, de las actividades que realizan se encuentran: hacer la limpieza en la iglesia, tocar las campanas, cuidar y mantener las cosas de la iglesia, asistirle al padre en las misas, todo esto para ellos representa una gran responsabilidad.

Hombre: “Toda la semana estamos trabajando de lunes a sábado en mantener limpia la iglesia, tocar las campanas, asistirle al padre en la misa [...] y los domingos es cuando tenemos más trabajo porque es cuando hacemos el cambio [con el siguiente grupo, que se queda la siguiente semana] y dejamos todo limpio, vidrios, pisos y la iglesia. [Gpo. 5]

Hombre: “Cuando recibimos hacemos un inventario y que es lo que hay porque más que asistir al padre y mantener limpia la iglesia es una

responsabilidad que tenemos porque luego vienen a robar o a llevarse las cosas que están aquí. [Gpo. 5]

Ellos, buscan que todos participen y apoyen esta actividad comunitaria que se vuelve una práctica identitaria porque es parte de las tradiciones que el pueblo otomí ha realizado a lo largo de los años.

3. Alimentos: el maíz y el trigo como base de su alimentación

La base de su alimentación sigue siendo el maíz y trigo, de hecho, según la cantidad de integrantes de la familia es la cantidad que se consume; las tortillas son acompañadas con huevo, arroz, frijoles, flor de calabaza, calabazas, chilacayotes, habas, hongos, zanahorias, tomates, jitomates, nopales, diferentes tipos de quelites (malvas, navos, quintoniles y cenisos) papas y diferentes tipos de chile (serrano, jalapeño, chilaca, manzano y negro). Estos alimentos se consumen de manera cotidiana. Depende de la temporada en la que se encuentren porque la mayor parte de estos alimentos son sembrados por los habitantes de la comunidad. En algunas ocasiones, consumen carne de pollo o res pero no es frecuente. En las fiestas patronales y en las celebraciones de bautizos, quince años y bodas comen mole verde o rojo, carnitas de cerdo, arroz, guajolote, frijoles, nopales y mixotes de borrego:

Mujer: “La comida [los hace diferentes] las señoras que hacen el mole, lo muelen en el metate, doran fruta, tortilla, pan y cada una tiene su estilo porque solo ellas lo hacen y nadie más le puede mover. Le mueve desde que inician hasta que terminan”. [Gpo. 4]

Mencionan que cocinan o como ellas lo llaman, “meter las manos a la cocina” es algo que las hace diferentes de las demás mujeres que no viven en su región (por ejemplo, las que acuden a sus escuelas). Los hombres mencionan que en ocasiones ayudan en la preparación de los alimentos cuando están en la comunidad pero no saben cocinar platillos más elaborados como el mole. Cuando

los hombres salen a trabajar, refieren que se cocinan sus propios alimentos, que son platillos no tan elaborados tales como: huevos, bistecs, sopa, entre otros.

Mujer: “Las mujeres [...] cuando hacemos convivios [en la escuela] cocinamos y las de mi salón casi no “meten las manos” porque dicen... que se queman o yo no ayudo porque no sé, son muchachas que... sus padres les inculcaron hacer otras cosas [...] y no es por criticar pero dicen que no saben cocinar [...]”. [Gpo. 4]

Hombre: “[cuando salen a trabajar] El carrito tiene otras funciones (risas) como trabaja con leña se presta para cocinar unos bistecs, unas papas, pollo, elotes, tamales, pescado y se cosen a vapor”. [Gpo. 5]

Las mujeres comentan que el estado de ánimo interviene en la preparación de los alimentos porque los estilos de cocinar pueden ser diferentes pero el ánimo interfiere en el sabor.

Mujer: “Suele pasar que también interviene el estado de ánimo que tengas es como te va a salir la comida [sic]”. [Gpo. 2]

De manera general, las bebidas que se consumen en la comunidad son: agua simple o de frutas, refresco, tequila, cerveza y pulque. Los hombres mencionan que a los cuatro o cinco años de edad los adultos les dan a probar por primera vez pulque o cerveza, bajo una consigna de juego. Posteriormente, ellos consumen su primer copa de alcohol sin la autorización de un adulto entre los 10 y 13 años para que así, entre los 14 y 15 años vivan su primer ingesta de alcohol desmedida, que se convierte en una “borrachera”, esto se presenta en alguna de las fiestas que se tienen a lo largo del año.

Hombre: “De chiquito me daba mi papá, me daba cerveza, es que de chiquitos siempre te dan”. [Gpo. 5]

Hombre: “A los 14-15 años fue cuando empezamos y los hicimos con los familiares, es que a mí me dicen que tome ahí en la casa y que no tome afuera que tome ahí que porque afuera no lo voy hacer”. [Gpo. 3]

Tanto los alimentos como las bebidas son elementos que integran la identidad cultural y en este caso, para los jóvenes otomíes siguen siendo una tradición desde su preparación hasta su consumo porque tienen la costumbre de reunir a la familia para comer, incluso en las festividades hay un momento en el que todos comparten los alimentos que llevan.

4. Fiestas, bailes, peleas y bandas: formas de interacción juvenil.

Los jóvenes regularmente acuden a las fiestas y los bailes. Las fiestas comúnmente se hacen a partir de un motivo religioso, tales como: bautizos, bodas, festejos de XV años, comuniones o confirmaciones, es estas fiestas se realizan tres actividades habitualmente, la celebración religiosa, la comida con los invitados y el baile. En esta última actividad las y los jóvenes acuden con o sin invitación, dado que, se acostumbra que cualquier persona interesada en divertirse y bailar pueda acudir.

Por lo regular, a estos eventos acuden en “bolita”, “barrio” o “banda juvenil”. Estas bandas están integradas por diferentes hombres jóvenes de un mismo paraje. Los líderes de las bandas por lo regular son jóvenes que ya no estudian y únicamente trabajan; comentan que estas se integran por la influencia que tienen de los hombres que han salido a trabajar a las ciudades. Ellos han pertenecido a una banda pero se reúnen con ellos sólo por épocas o momentos cortos de tiempo.

Hombre: “Antes éramos solo dos bandas, una de aquí [Malacota centro] y la otra de Shidoñu pero no había broncas de pelear [...] antes nos juntábamos

20 o 30 por banda y ahora se juntan 5 o 6 por banda y por eso hay más [...]”.[Gpo. 5]

Hombre: “Es más bien que imitan lo que pasa en las ciudades grandes y lo quieren traer aquí al pueblo”. [Gpo. 5]

Los hombres mencionan que antes y ahora iban a los bailes a conocer a otras mujeres del paraje. En donde se hacía la fiesta también en ocasiones había “pleitos” y peleaban pero ellos notan que ahora ya no bailan y sólo van a pelear, teniendo como motivos principales el alcohol y el territorio (barrio contra barrio). Las mujeres jóvenes nombran a estos muchachos integrantes de una banda como “chololocos”.

Mujer: “[...] chololocos, bueno yo les adopte así, porque toman y se creen los reyes y dicen: “abran cancha que voy a pasar” y si no te quitas te dan tus trancazos”. [Gpo. 4]

Mujer: “Yo no entiendo, van a divertirse a un baile ¿no? yo no sé que ganan con andarse golpeando, casi matando, ¿qué chiste tiene?, se avientan las botellas, se cortan el pescuezo, se matan [...] por lo regular son muchachos que trabajan, ya no estudian”. [Gpo. 1]

Hombre: “Antes íbamos a divertirnos y en ocasiones cuando se querían pelear aún estando borrachos los despartábamos y se hablaban antes de pelear; ahorita todos los que van al baile van con su mochilita con sus chacos, con sus palos, sus bates; ya ni bailan sólo se paran en bolita en la puerta y se quedan viendo unos a otros para ver a quién le echan pleito y quién los queda [sic] viendo feo para pelearse”. [Gpo. 3]

A raíz de estas riñas, los padres restringen la salida a sus hijos ya que en ocasiones han llegado a matar a los jóvenes en las peleas.

Mujer: “[los dejan salir a los bailes] A veces sí porque como saben que luego hay peleas, sí se enojan los papás porque luego hay jóvenes a los que han matado”. [Gpo. 3]

Los *metsis* mencionan que en estas peleas ellos han participado, que sienten la adrenalina y que sus emociones se conjuntan cuando pelean porque se puede estar del lado de dar o recibir y las emociones que se generan no son las mismas. Por lo regular, las bandas siempre golpean a quien ven solo por la calle, el camino o bien, al más indefenso.

Hombre: “Es que luego cuando estás en esas cosas de las peleas, ya peleando puedes matar a uno o a dos (risas)”. [Gpo. 3]

Hombre: “A mí una vez me pegaron sin ninguna provocación ni nada. Me vieron solo y si te ven solo se manchan y si te ven con tu banda no te pasa nada [...] ese día me golpearon entre varios y luego llegó una señora a auxiliarme”. [Gpo. 5]

Las peleas se vuelven un signo característico de ser hombre joven, esta es una construcción social que los ubica dentro del gremio de los hombres como los más fuertes, los poderosos e imposibles de vencer.

5. Valores

Los valores son esenciales en la educación de los otomíes, se enseñan en la casa con el ejemplo de ambos padres y abuelos. Los valores a los que hicieron referencia durante las sesiones fueron: respeto, honestidad, responsabilidad, obediencia, igualdad, equidad y humildad. Las y los *metsis* refieren que la educación era más estricta antes y que ahora tienen más libertad de hacer y decir lo que desean, así como de decir, lo que no les gusta.

Mujer: “[...] antes... a mis hermanas mayores, no las dejaban salir, porque los tíos decían que iban a salir con un hijo, cuando yo entré a la secundaria... me empezaron a decir [tíos y abuela paterna] tu manipulas a tus papás y haces lo que se te pega la gana [...] ahora ya no pido permiso solo aviso pero eso a mi abuelita no le parece [...] cuando la visitamos [...] me empiezan atacar y no le contesto porque no soy de discutir [...] pero mi papá me dio apertura y me decía si tu abuelita te dice algo respóndele, si tú sabes que está mal pero si sabes que tiene razón no le digas nada [...] y ahora ya le respondo [...] y mi mamá me decía, si te molestan vete”. [Gpo. 4]

Lo anterior, se relaciona con los valores porque justamente en la práctica es donde las mujeres jóvenes se encuentran en una disyuntiva, y existe una tensión, por un lado, hacer lo que los padres les han enseñado y por el otro, tomar en cuenta las prácticas a las que los habitantes de la comunidad les da un valor.

Mujer: “[...] tú como persona quieres adoptar el estilo de la otra persona entonces dices, si él es así porque yo no debo ser así [...] entonces en cuanto a los valores es así, si ella no respeta yo porque tengo que respetar de cierta manera somos así un poco... nos vemos en un espejo y nos queremos reflejar al igual que la otra persona”. [Gpo. 4]

Mujer: “Los valores que tienes desde tu casa hacen la diferencia [...] yo digo que cada quien tiene digamos que propio pensamiento y [...] voy a juzgar si es bueno o es malo y de acuerdo a lo que mis papás me han enseñado, voy a decir si lo hago o no lo hago”. [Gpo. 1]

Ambos relatos, manifiestan una postura colectiva o individual para decir o hacer algunas cosas que se les presentan y en el último, reafirman que sus actos los conducen a partir de lo que les han enseñado sus padres, incluso han dejado

algunas de sus aficiones o gustos por la música y por su vestimenta por respeto a sus padres.

Mujer: “Cuando yo me llegué a vestir como a mí me gusto, [sus padres] me quitaron mi ropa y la quemaron, quemaron mis discos y todo lo que a mí me gustaba, decían que yo era una fanática, yo si me quede como que ¿no?, solo son mis gustos, [...] no me importa si los demás dicen que así no, a mí me gusta ser así, pero ellos decían [...] que iba hacer lo que ellos quisieran y ni modo tuve que acatar sus reglas y vestirme como a ellos les gusta [...] y no me dejan vestirme así como yo quiero”. [Gpo. 2]

El respeto es uno de los valores que son base para la convivencia al interior y exterior de la comunidad, mencionan que ellas respetan a sus mayores, respetan a los padres y en general a todas las personas. El “saludo de mano o con la mano” es un símbolo de respeto, éste, permite y da cuenta de una interacción y reconocimiento del “otro” y es algo que las mujeres jóvenes con las que se trabajó refieren como un valor que ahora ya no está presente en algunos de los muchachos con los que conviven.

Mujer: “Algunos pasan [en el camino] como burros [risas] se pasan derecho y ni siquiera dicen buenas tardes, anteriormente estaba la tradición de saludar a la persona de mano, hasta casi besarle la mano, con un signo de respeto y admiración ahoritas [sic] pasas y ni siquiera lo pelas, así como si no existiera”. [Gpo. 4]

Los hombres ubican como valor el no pegarle a las mujeres, mencionan que los padres les dicen: “si te quieres casar debes de respetar a la mujer” vinculando la violencia al valor del respeto.

Hombre: “[los valores que les han inculcado] En primera, nunca hay que pegarle a una mujer, en segunda, si quieres casarte, debes de tener casa y con que mantener a la familia y que hay tiempo para todo”. [Gpo. 1]

Aunado a lo anterior, se vuelven conscientes de lo que sucede en el interior de la comunidad tomando en cuenta a los parajes del barrio primero, que son los más alejados y con mayor pobreza, hacen la reflexión de que en estas comunidades las personas son más respetuosas y humildes.

Mujer: “Como vivo en el centro [Malacota centro], veo que es en donde se ha perdido, los barrios de afuera, mis respetos, ahí la gente hasta los niños te hacen reverencia al saludar aunque no te conozcan, [...] se ha perdido porque los mismos jóvenes se van a trabajar y traen sus costumbres del Distrito Federal y ya no respetan aquí, se vienen para acá esos valores que tienen allá”. [Gpo. 4]

Así como miran al interior de la comunidad, lo hacen hacia el exterior, mencionan que la modificación de los valores se debe a ciertas influencias de las personas que van a trabajar al Distrito Federal y llevan a la comunidad.

Mujer: “... de hecho, no es irse hasta el DF para perder esos valores o para traer ciertas influencias, yo siento que hasta nosotros como estudiantes de universidad, ya no estás con gente de tu comunidad y se va influenciando, vas agarrando malos modales, por ejemplo, en las comunidades más humildes [...] los niños son más respetuosos, a veces dicen, no tienen educación en las comunidades más humildes y yo digo que no, es al contrario hay mas valores en las comunidades más humildes que en las más... modernas [...]”. [Gpo. 4]

También en las escuelas a las que acuden las mujeres y los hombres existe cierta influencia sobre la modificación en sus valores, estas instituciones se encuentran afuera de la comunidad, refieren que un punto de contraste y modificación en los valores es la escuela, porque tiene influencia de manera directa en su actuar con

respecto a los demás por lo métodos que se utilizan actualmente en las instituciones escolares.

Mujer: “Las competencias [el enfoque por competencias] ha traído mala influencia porque siempre te dice y te piden... [los maestros] que seas mejor que tus compañeros entonces, tú dices, voy hacer mejor que él pero se va perdiendo la igualdad porque ya no solo lo quieres superar en conocimientos sino en todo, lo haces menos o te ven abajo... hay valores que se están perdiendo [...] yo digo que la escuela... si te ayuda pero también en cuestiones de valores si se pierden muchos”. [Gpo. 4]

El respeto se vuelve un valor que dignifica el valor de la mujer ante los hombres, los maestros y cualquier persona con la que interactúan, es la base que sostiene la convivencia con el “otro”

Mujer: “Yo, siempre he dicho el que quiere respeto, que respete ¿no? y si mis tíos me dicen ahhh tú nada más te vas hacer tonta [baja la voz para decir la palabra] a la escuela, yo, sí les contesto [...] mi mamá al principio me decía, no hija, no les digas nada porque tienes que respetar a tus tíos y yo siempre le decía, no mamá, respeta al que te respeta, porque si ellos no te respetan no vas a estar con la cabeza agachada porque te estén diciendo tantas cosas”. [Gpo. 4]

Los valores son elementos culturales subjetivos porque se encuentran al interior del sujeto y porque justamente se pueden observar en el momento en que se convierten en una práctica identitaria que combina el pensar con el hacer, por lo tanto los procesos cognoscitivos interiores se desarrollan a partir de lo que en el exterior se vive y de esta manera existe una reciprocidad entre el contexto y el mundo interior del joven. Es por ello, que Erikson (1990) refiere que la identidad no surge por primera vez en la adolescencia, sino que evoluciona a través de las etapas más tempranas del desarrollo y continúa siendo reconfigurada durante todo

el ciclo de vida. Por lo tanto, no se habla de una sola identidad, sino de un proceso de identificaciones múltiples a lo largo de la vida.

6. Sentimientos

La humildad y la discriminación aparecen conjuntas en sus relatos como vivencias que han marcado su vida, afuera de la comunidad, ya sea en la vida escolar las mujeres o en el trabajo, los hombres. Los sentimientos que han experimentado ante esto son de soledad y aislamiento, la expresión de éstos la comparten especialmente con su madre que es quién las aconseja para liberar la emoción generada por la situación:

Mujer: “Me veían como el frijolito negro, llegó el momento en que me sentía aislada, sola y me empecé a sentir mal, hasta que dije, no me voy a sentir así, porque no necesito de los demás y va a llegar el momento en que sí, pero si sentía feo... y le dije a mi mamá y me dijo, no les hagas caso, ya sabes tú cómo eres y lo que haces”. [Gpo. 4]

Hombre: “... y en todos los casos es así, muchos dicen que no te vas por las apariencias, pero el ser humano está perdido porque si ves alguien mal vestido dices mira ese wey, es vago, ratero, drogadicto pero nunca has platicado con él, pero ni sabes cómo es y más sin embargo sabe tocar la guitarra, no consume drogas, simplemente le late ese estilo y ya te están criticando”. [Gpo. 5]

La familia sirve de contenedor de las emociones y es un lugar donde se pueden mostrar la mayoría de las emociones y los sentimientos. Existen temáticas que no se pueden hablar con los padres, ante esos casos los hermanos suelen ser una alternativa para comentarlo o bien, los amigos.

Mujer: “No está prohibido demostrar tus sentimientos al fin y al cabo demostrando tus sentimientos se te quita el estrés, en la familia te conocen

y si tú tienes algo, ellos saben que te paso algo y tus papás te conocen por la forma de actuar”. [Gpo. 1]

7. Relaciones familiares y de pareja

Las relaciones interpersonales se refieren a la interacción que tienen justamente con los “otros”, en esta categoría podrían entrar la mayor parte de las categorías que se describen en los resultados; sin embargo, esta dimensión pretende mostrar las relaciones que tienen tanto con su familia como con su pareja.

a) Relaciones con los padres y otros familiares

Las familias están integradas por ambos padres, hermanos, abuelos en ocasiones tías y tíos, así como primos y primas. Los adultos guardan un lugar de respeto, por lo tanto pueden educar o corregir a los más pequeños. Las mujeres jóvenes con las que se trabajó, toman en cuenta la educación que sus padres les han dado, refieren que se basa en la confianza, en el ejemplo que ellos (sus padres) les pongan y en la corrección de los malos modales de manera verbal y a veces mediante golpes. A los padres los respetan y con ellos no se puede abusar en los permisos, en el dinero que les dan y en las actividades que realizan en la casa. Tanto hombres como mujeres mencionan estos argumentos.

Mujer: “Yo siento que hay algunos [padres] que sí creen y otros que tienen la confianza en sus hijos y saben cómo educaron y a quién educaron y yo siento que ahí es a donde está la cuestión para comportarse”. [Gpo. 1]

Mujer: “En el momento... cuando hacemos las acciones nos corrigen y nos dicen que cosas tenemos que hacer con respeto y que cosas no hacemos con respeto. Y a veces usan otros tipos de métodos [de educación], por ejemplo un golpe”. [Gpo. 1]

La figura materna es fundamental en el crecimiento de las y los jóvenes, es quien está pendiente de sus actividades en la escuela, con sus amigos o amigas, en algunos de los grupos a los que acuden e incluso en los bailes. Reconocen la autoridad y los consejos que les dan.

Mujer: “[...] mi mamá es un tanto sobre protectora... apenas me costó mucho darme cuenta y darle la razón a mi mamá... es cierto que... las mamás, siempre tienen la razón [sube el volumen en la voz], si las mamás te dicen “no” por esto y por esto, tarde... pero te das cuenta que tienen la razón”. [Gpo. 2]

Las madres, les hacen hincapié en lo que desean para sus vidas futuras con base en la vivencia actual que ellas tienen en sus casas, ya que resaltan las labores cotidianas que tienen y hacen, en contra parte de las labores que ellas desempeñan en la escuela como estudiantes para hacer un contrapeso y lograr que decidan que quieren para su vida futura.

Mujer: “A mí me llaman la atención [los padres], me hacen ver lo que puede pasar, si no sigo estudiando o por ejemplo, me dicen: crees qué es fácil ¿casarse o juntarse?, ¿tener hijos? Mi mamá me dice, ¿tú quieres sufrir lo que yo estoy sufriendo? cuidar a los niños, planchar, lavar, atender al marido, hacer de comer o prefieres seguir estudiando o trabajar, te ganas tu dinero, te puedes ir a pasear, te lo gastas en lo que tú quieras [...]. Eso es lo que puede pasar si los padres no llaman la atención”. [Gpo. 1]

Sus madres, están interesadas en que sigan estudiando sus hijas, ven el estudio como una forma de “salir adelante” además de que ellas son las primeras mujeres de su familia que están estudiando la universidad.

Mujer: “[...] yo siempre le decía a mi mamá, si solo me dedicara a trabajar, yo te podría dar algo mejor pero mi mamá me decía; tú, me podrás dar algo mucho mejor si estudias [...]”. [Gpo. 4]

También hacen referencia a que los padres, en algunas ocasiones son estrictos o exagerados, en cuanto a los permisos para salir algún lugar, así como las diferencias entre los permisos de hombres y mujeres, porque esto es algo que aún sigue siendo una tradición.

Mujer: “[cuando salen de casa] Si llegas tarde, a la mujer, la castigan y al hombre, da igual pero bueno, toman eso del castigo porque la mujer corre más peligro que el hombre, por eso los papás toman la medida de poner en su lugar a una joven como nosotras [sic]”. [Gpo. 1]

Mujer: “Los papás exageran ¿no? porque ya saben, a dónde vas a ir y te dicen, sabes que, vas a llegar a tales horas y todavía te dicen, que ellos te van acompañar y pues uno dice, mejor me quedo en mi casa”. [Gpo. 1]

Las mujeres deben de cumplir con diferentes tareas para poder salir, con los hombres eso, no sucede, ellos lo saben y lo reconocen.

Mujer: “Antes de que salgas [con amigos o amigas] o vayas hacer tus tareas [escolares], tienes que hacer tus deberes [los trabajos de la casa o parcela], sino, no puedes salir”. [Gpo. 2]

Hombre: “En los hombres sí se da un poco de libertad y a las mujeres no, bueno en mi casa le dan mucha libertad a mi hermana pero hay que saber hasta dónde llegar, bueno también a mí, pero por darme suficiente libertad no voy a abusar, [¿cómo se abusa?] en estar saliendo cada rato, llegar a media noche, lo más tarde que he llegado es a las 7 de la noche”. [Gpo. 3]

Tanto mujeres como hombres mantienen una convivencia con sus familiares así como la comunidad misma, ya sea dentro o fuera cuando salen a trabajar, ellas y ellos notan las diferencias que los propios padres hacen con sus hijos e hijas y se vuelve una costumbre en la forma de interactuar que a las mujeres no les está gustando y que aún así las tienen que realizar.

Mujer: “Mis hermanos llegan avientan la mochila, el suéter y se acuesta, ya que descansan, se ponen a jugar y después dicen que tienen tarea y se va toda la tarde al “ciber”, quién sabe sí hacen tarea y llega a las 8 de la noche, lo más tarde es a las 10. A una mujer los papás no la dejan hacer eso porque antes de vayas hacer algo o que salgas o vayas hacer tus tareas, tienes que hacer tus deberes, sino no puedes salir, si llegas tarde te castigan y el hombre, da igual”. [Gpo. 1]

A diferencia, los hombres que se dedican a trabajar en la comercialización de camotes asados mencionan que interactúan con otros hombres de su familia o de la comunidad porque pasan muchos tiempos juntos y aprenden unos de otros tanto del trabajo como de la vida. Como los padres también son “camoteros” son los únicos momentos en donde se pueden relacionar con ellos, porque el trabajo les permite la interacción.

Hombre: “Él [su padre] lleva gente [a trabajar] es una forma más de convivencia con amigos y familiares, aquí en el pueblo nos saludamos pero no convivimos. A mí me ha ayudado mucho, cuando yo estudiaba, con mi padre... no nos llevábamos bien para nada, ni comunicación, ni nada y desde que empecé a trabajar con él, hasta la fecha tenemos una relación no muy estable porque chocan nuestros caracteres, porque somos enojones pero he convivido mucho con él, le tengo mucha confianza y él a mí. He convivido mucho y se han reforzado nuestros lazos y eso me ha ayudado mucho... mucho”. [Gpo. 5]

La convivencia dentro y fuera de la comunidad las y los hace interactuar en familia o en colectivo, está es una práctica que comúnmente los identifica y los hace reconocerse e identificarse como grupo. Esta identificación se hace a partir de que existe una comparación con otro grupo y al respecto Tajfel (1983) mencionan que el autoconcepto de un individuo deriva de su conocimiento de pertenencia a un grupo social, de sentirse como “yo” y como “nosotros” antes diferentes situaciones y contextos.

b) Relaciones de pareja y violencia a la mujer

Las relaciones de pareja son un signo característico de ser mujer u hombre joven en la comunidad. El lugar idóneo para encontrar pareja es acudiendo a los bailes o fiestas que se realizan de manera regular en la comunidad,

Mujer: “La mayoría de las chavitas que ya se casaron, era porque... por ejemplo, mis primas las que ya se juntaron, se iban a los bailes y ahí era a donde conocían a sus parejas y ahí era donde.... [risas] y pues por eso se juntaron”. [Gpo. 4]

Uno de los símbolos representativos en el cortejo, es la búsqueda del “otro” para mantener una conversación. Esta práctica las y los identifica como jóvenes además de que es una forma de delimitar ante los demás hombres y mujeres que se tiene interés sobre ellas y ellos, aunque esto estrictamente no define que tengan una relación de pareja, dado que es la etapa del cortejo. En la mayoría de los casos, ellas esperan a que él, les hable por primera vez, las invite a salir, las busque, ya sea en la escuela, en alguna fiesta o en la calle.

Mujer: “[...] soy más de la idea de que, un hombre debe de pedirle a una mujer que sea su novia y por ejemplo, ahí [en la escuela] si a la chava, ya le

gusto el chavo, va y le dice y yo soy más de que él, te tiene que decir a ti [...]”. [Gpo. 4]

Hombre: “Si estas platicando con una chica y luego te ven con otra, dicen que eres mujeriego, dicen “viste ese cabrón” estaba hablando allá con ella y orita [sic] ya está hablando acá con ella y yo no sé porque están asegurando que tú tienes una relación o pretendes algo con ella”. [Gpo. 5]

Aunque los hombres adultos (abuelos, tíos o vecinos) tienen influencia sobre sus padres, porque tienen una concepción diferente a la de ellas, sobre el lugar en donde encuentran pareja, los hombres adultos dicen que la escuela es el lugar más idóneo para encontrar o buscar marido,

Mujer: “[...] en una ocasión que iba a la escuela, iban hablando unos señores en el taxi y uno le decía, ¿va a seguir estudiando tu hija? y el otro señor le dijo que sí y el otro señor le dijo ¡no! para qué la mandas, solo la mandas para que busque marido... y yo pensé, sí yo estoy estudiando y no he encontrado [...]”. [Gpo. 4]

Estos comentarios que hacen los hombres, ellas los vinculan al machismo como se muestra en la siguiente cita:

Mujer: “Desde mi punto de vista, eso de que vas ir [sic] a buscar un marido a la escuela, es más machismo de decir ¿por qué la mujer se va a superar más que el hombre? es más eso, no tanto porque en realidad buscas un marido, eso lo dicen como para poner de pretexto, porque yo siento que es más para seguir sometiendo a la mujer”. [Gpo. 4]

La violencia de género también es evidente en las relaciones que se tienen dentro de la comunidad entre mujeres y hombres, la siguiente cita muestra la forma en la que las mujeres miran a otras mujeres que son sometidas:

Mujer: “[..] hay muchas muchachas que se quedan sin estudiar en sus casas, esperando... o se dejan someter mucho... y a veces por eso hay mucha violencia... porque no dicen nada, se quedan calladas, yo lo he visto, de hecho con algunas de las hijas de mis tíos; [ellos] les dicen, tú eres de la casa, tú no te vas a ir a trabajar y están ahí en la casa se deja manipular y se someten a lo que digan sus papás, están bien tontas, porque sí se quedan así, y hacen todo lo que les dicen [...]”. [Gpo. 4]

Esta relación que se genera en su casa, muchas veces se traslada a las relaciones de pareja que empiezan a entablar, porque tanto ellas como ellos tienen y mantienen relaciones de noviazgo, las definen en tres tipos de noviazgo; “novios formales”, “amigobios o amigas cariñosas” y “amigos con derechos”. Ellos mencionan que de acuerdo a la forma de actuar de la mujer, es como definen si será una relación en serio o simplemente, una amiga cariñosa o con derechos, lo cual no implica un compromiso con ella:

Hombre: “Ves a una chava, si la ves bien seria y que se da a respetar, pues digo a esta chava le voy hablar bien para algo serio. Si es una chava que le gusta el desastre como a mí, le voy hablar para divertirnos tanto ella como yo. Desde ahí decides como le vas hablar y para que le vas hablar”. [Gpo. 3]

En la relación de “novios formales”, tienen y buscan actividades en común, existe un interés en la relación tanto por parte del hombre como por parte de la mujer, manifiestan una preocupación mutua, mandar cartas o mensajes de celular, hay comunicación de lo que desean, comparten alegrías y dos aspecto característicos de este tipo de relación son, que se muestran como pareja en la comunidad y que el novio llega a la casa de los padres de la mujer para poder visitarla. Ella y ellos refieren que aún no han tenido una relación en serio porque no se han querido comprometer aún con nadie.

Mujer: “[novio formal] Con la persona con la que compartes tus alegrías y tus cosas, es con quien te ven y al que le presentas a tus papás”. [Gpo. 1]

Hombre: “Todo lleva un proceso, conoces a la chica, te gusta su forma de ser, de pensar, hay confianza, la quieres, cuando tu sentimiento está más cercano, es más la amas, quieres hacer una vida juntos y ahí es cuando le propones que vas a ir hablar con sus papás para ir a verla constantemente y le dices: te quiero bien y por eso quiero ir a hablar con ellos. Si ella te dice que sí, ya se hizo y si ella dice que no, ya no se hizo (risas). Creo que eso es en todos lados, primero se tienen que dar las cosas y después proponer eso y si quieren y dicen sí, ya lo dices a los padres”. [Gpo. 5]

Los “amigobios” son definidos por las mujeres y las “amigas cariñosas” por los hombres, las características de este tipo de relación se comparten porque son considerados como informales, así como las relaciones de “amigos o amigas con derechos”, donde ellas y ellos acceden a estar con el supuesto amigo o amiga de manera momentánea, conviven con ellos como pareja, incluso mantienen relaciones sexuales pero no se dejan ver o se muestran ante la comunidad como novias o novios y mucho menos ante los padres.

Mujer: “[“amigobio”] Es el amigo pero el novio pero nada más por un rato”. [Gpo. 2]

Mujer: “Los “amigos con derechos” abarcan todo, bueno pues hasta donde sea tu límite, porque es solo un rato o cuando quieran y ya”. [Gpo. 1]

Hombre: “Si estás saliendo con esa chava y dices que ya es algo formal, pues vas a dar la vuelta y se le antojo y se te antojo [tener relaciones sexuales] te la llevas a la cama y para mí, eso ya no es tan formal porque dices ¿qué onda con esta chava? si es la primera o la segunda cita y ya se

fueron a la cama.... y no quiero algo así, para mí es lo más informal”. [Gpo. 5]

Por otro lado, pero sin dejar el tema de las relaciones de pareja, algunos de los hombres que participaron en la investigación se dedican a la comercialización de camotes y refieren: “todo camotero que sale de la comunidad tenga o no pareja, afuera, en el lugar al cual acuden a trabajar por lo regular tienen o cuentan con alguna amiga cariñosa”. Mencionan que una experiencia que valoran bastante cuando salen a trabajar es que conocen a otras mujeres con las que salen o mantienen una relación:

Hombre: “[...] desafortunadamente o afortunadamente la mayoría de los hombres del pueblo que son camoteros y ya son casados, bueno la mayoría porque mi padre no... (risas) lo que yo le he dicho a mi padre, tú has tus cosas por allá, y yo hago mis cosas por acá [...] algunos que otros tenemos alguna amiga cariñosa fuera de pueblo, porque pueblo chico... y si nos ven por acá, nos quemamos y dicen: ese es mujeriego anda con una y con otra [...]”. [Gpo. 5]

Todos los jóvenes participantes en la investigación habían mantenido una relación de pareja antes de la realización de los grupos, sólo cinco de ellas y dos de ellos tenían un “novio o novia medio formal” en el momento actual. En el caso de las mujeres, acude a la misma escuela en la que estudian, en los otros tres casos, su pareja no estudia, se dedica a trabajar. En el caso de los hombres, sus novias estudian el bachillerato. Ellas tratan de compaginar la relación de noviazgo y la escuela. Ellos cuando llegan de trabajar acuden a visitarlas.

Mujer: “El novio que ahoritas [sic] tengo no estudia, me da mi espacio y yo le doy el de él, cuando puedo lo veo porque abarca más mi tiempo de estar estudiando, para que yo tuviera novio es la condición que me puso mi mamá, me dijo: sigues estudiando y le pones más empeño al estudio y

dejas por un lado al novio. No me queda más que hacerlo y cuando tengo tiempo lo veo y cuando no... pues aunque quiera". [Gpo. 4]

Ambos padres otorgan el "permiso" para tener una relación de noviazgo, sin embargo el padre se involucra poco y la madre es la que está al pendiente de la relación mencionándoles en todo momento que lo más importante es estudiar a las mujeres y trabajar a los hombres.

Mujer: "Bueno, yo sí tengo novio pero creo que le pongo más atención a los estudios [...] él estaba estudiando la universidad pero se arrepintió y se salió, se fue a trabajar de guardia de seguridad, yo absorbo mi tiempo en el estudio y casi no nos vemos muy seguido [...] pero creo que está bien porque no te quita mucho tu tiempo, porque la prioridad es mi escuela". [Gpo. 4]

8. Vestimenta y Bordados

Las y los *metsis* ya no usan la vestimenta tradicional¹³. Se visten de acuerdo y considerando los lugares en los que se presentan, o como ellas dicen "por respeto"¹⁴ a los lugares que acuden. Por ejemplo, si van a la escuela llevan uniforme, en alguna boda van de vestido, si van a algún baile llevan botas. También se visten de acuerdo con el tipo de música que les gusta y que escuchan, por ejemplo rock, rancheras, reggaetón o banda.

Mujer: "A mí, me gusta mucho el reggaetón, luego me visto con short, tenis, playera, siempre he usado converse y gorra, pero cuando se trata de ir a un evento formal, de tacones, pantalón de mezclilla, casi nunca me ha gustado vestirme de pantalón de vestir y camisa". [Gpo. 2]

¹³ Incluye enaguas, fondo de labor, chincuete, fajas, blusas bordadas, chal o rebozo y quexquémetl.

¹⁴ Este respeto es hacia el lugares y las personas que se encuentran presentes.

Mujer: “A mí, me gusta el rock pero por respeto a mis padres no me visto de la manera en la que a mí me gustaría, que sería vestirme de negro, ponerme pirsin, más bien me gusta mucho el color negro”. [Gpo. 2]

Hombre: “También depende de cómo te quieras vestir, unos se viste como “emos”, como “cholos” con pantalones muy anchos [¿ustedes son cholos?] ¡un poco de todo!, somos mestizos”. [Gpo. 1]

Este tipo de géneros musicales los empezaron a escuchar indirectamente por parientes (hermanos o primos) que en la mayoría de los casos, salieron a trabajar al Distrito Federal, o bien, en programas de televisión.

Mujer: “[...] los medios de comunicación empiezan a darnos tantas cosas... enseñarnos [...] por ejemplo vestirnos diferente... que la moda... y queremos seguir ciertos patrones [...]”. [Gpo. 4]

Mujeres y hombres, llegan al consenso de que cotidianamente les gusta vestir “casual”, que incluye pantalón de mezclilla, tenis o zapatos de piso, playera o camiseta, de diferentes colores y texturas. Ya no usan la vestimenta tradicional de la mujer otomí¹⁵, ya que ellas mencionan que solo las mujeres adultas la usan; recuerdan que solo de niñas fueron vestidas por su mamá, usando el traje tradicional en ceremonias religiosas o bailable. En el caso de los hombres no la conocen y no usan ningún atuendo.

Mujer: “La forma de vestir de las personas grandes, se ve más en las mujeres que en los hombres [...] por ejemplo, en los lugares alejados del centro, en Buenavista o Xidoñu se visten las señoras con sus enaguas, el chincuete casi no lo he visto pero se enciman un buen de faldas con sus

¹⁵ Incluye enaguas, fondo de labor, chincuete, fajas, blusas bordadas, chal o rebozo y quexquémetl.

blusas bordadas, utilizan una faja tejida y bordada con cuadritos de colores [...], yo siento que las han de tejer como las cobijas, con telar porque si quedan bien tejiditas". [Gpo. 4]

A ellas, les gusta usar blusas bordadas y chales únicamente. De hecho, mencionan que algo que las hace diferentes a otras muchachas de su edad que no viven en la región es que ellas saben bordar. Su madre o abuela es quien las enseña para posteriormente hacer su propia costura, en su mayoría se hacen blusas, servilletas, fundas para cojines aunque refieren tener poco tiempo para hacerlo por las tareas de la escuela y de la casa.

Mujer: "Ahora tengo solo dos blusas bordadas y esas las hice yo y sí me las pongo, una es de flores rojas y las he hecho con mi mamá [...]". [Gpo. 4]

Mujer: "Ahorita no lo hago [bordar] porque no me da tiempo, el punto de cruz sí lo sé hacer, solo que ahorita ya no lo hago porque no me da tiempo". [Gpo. 4]

Por último, en cuanto a la vestimenta, los y las jóvenes que acuden al colegio de bachilleres, mencionan y hacen referencia a que la única vestimenta que está permitida dentro de la escuela es el uniforme, además de que no pueden traer el cabello largo los hombres, ni usar aretes y accesorios que a ellos les llaman la atención; se diferencian de los que trabajan mencionando que a estos jóvenes nadie les dice nada y los dejan hacer lo que ellos desean. Estos comentarios los hacen anhelando terminar la escuela para poder hacer lo que ellos desean.

9. Hablar Hñä Hñü

Con la lengua pasa algo similar que con la vestimenta, en su mayoría la lengua otomí es hablada por los abuelos, abuelas, padres, madres, tíos y tías; ellas y ellos solamente entienden algunas palabras y hablan otras muy básicas como

saludos y despedidas. Refieren que los padres no les enseñaron y que solo lo que escuchan es lo que han aprendido. También hay una confusión constante entre la pronunciación y la entonación que se le da a las palabras en otomí, por un lado les genera frustración no poder pronunciarlas y entonarlas. Por otro lado, reciben críticas por no hablarlo bien, motivo por el cual no quieren hablarlo.

Mujer: “En la mayoría de mi familia hablan otomí, mis tíos, mi mamá, mis abuelos y mi bisabuela. Yo entiendo el otomí y solo sé algunas palabras, dijeran lo básico Naxi, Mexi, Mijoi, lo primero es Buenos días, Buenas tardes pero tienen un acento muy finito que también se va de la mano de la pronunciación que tenga uno, porque por ejemplo lo podemos decir nosotros, pero se escucha diferente a la gente que lo habla siempre”. [Gpo. 2]

En la comunidad hay dos primarias que enseñan a los niños y niñas a hablar otomí pero ellas y ellos no acudieron a estas escuelas por la lejanía, dado que están en los parajes más alejados de la cabecera porque justamente en estos barrios aún hay más población que habla otomí. Las mujeres refieren que cuando estaban en la secundaria y el bachillerato, les enseñaron hablar inglés y ellas se cuestionaban el para qué se los enseñaban. Ahora, reconocen la importancia de aprenderlo porque se dan cuenta que en la universidad lo requieren.

Mujer: “ [...] en la escuela nos enseñaban inglés y yo decía porque nos enseñan inglés, si estamos en México, yo creo que si no estuviera estudiando seguiría pensando del para qué estudiar inglés, pero ahora digo, sí, es muy necesario porque si estamos estudiando y queremos sobresalir, tenemos que aprenderlo [...] y es por cultura que lo tienes que aprender, aparte por tener un futuro un poquito mejor [...] porque con el simple hecho de que sepan hablar el inglés los mandan al extranjero a trabajar”. [Gpo. 4]

La lengua madre o nativa genera identidad y estructura el pensamiento, motivo por el cual, les es complicado hablar el castellano o español a los adultos. Las y los jóvenes entienden algunas palabras y son los menos los que hablan. Por ende, la lengua no es un símbolo identitario entre ellos, solo queda en el recuerdo de sus ancestros y en la nostalgia de no haberlo aprendido.

10. Lugares identitarios

Los lugares son un símbolo de identidad; la comunidad en sí, manifiesta su identidad otomí y no solamente por pertenecer a la zona mazahua-otomí sino además por las prácticas culturales que se gestan y desarrollan allí. Empezando por su nacimiento, su desarrollo en la infancia y ahora la juventud. Conocen y reconocen cada uno de los parajes, de los caminos, de las veredas por donde han pasado, el territorio mismo les da identidad y los acoge, les recuerda que justamente esa tierra los vio crecer y por lo tanto los arraiga y los hace ser parte del grupo de jóvenes de la comunidad.

Los lugares que reconocen como importantes, se dividen en dos, los santuarios religiosos y los lugares recreativos. Dentro de los santuarios religiosos se encuentra el Centro Ceremonial Otomí en Temoaya, lo reconocen como un lugar sagrado donde se realizan diferentes rituales a los cuales han acudido. También, reconocen “el cerrito” que se encuentra en Santa Cruz Tepexpan y acuden en diferentes momentos durante el año. De hecho, participan en una peregrinación exclusivamente para mujeres y hombres jóvenes durante la Semana Santa.

Los lugares recreativos son “los limones” y la “bufita”, lugares geo-identitarios a los cuales acuden con sus familias para hacer un día de campo. En los “limones” hay un manantial que es alimentado por dos ríos que dividen al pueblo en barrio primero y segundo. La “bufita” representa un lugar de convivencia así como el lugar más alto de la comunidad, donde también se hacen ceremonias religiosas. Ahora, el municipio de Morelos ha hecho un parque eco-turístico.

11. Estudios universitarios: una opción para las mujeres jóvenes

La comunidad cuenta con educación básica y media superior (bachillerato tecnológico con la carrera de informática). Las instituciones en las que estudian los y las participantes son públicas, dentro de la comunidad está el Colegio de Bachilleres y afuera las diferentes universidades en las que estudian principalmente las mujeres. Los participantes masculinos no ven a la escuela como una actividad que deban realizar en el futuro y mucho menos como algo que los vaya a emplear para ganarse la vida o que sea un medio para obtener dinero. Antes de los quince años empiezan a pensar en dónde y con quién se van a ir a trabajar. Saben que una de las opciones es “ser camotero”, en algunas ocasiones por deseo pero en la mayoría por necesidad, porque al mismo tiempo piensan en cómo van ayudar en su casa para mantener a los hermanos más pequeños. Esta actividad la consideran una tradición y la contemplan como una opción “obligada” para algunos y para otros de “escape” de la comunidad y de la asistencia a la escuela.

Hombre: “[...] recuerdo que cuando entré a la escuela [primaria] le decía [a su padre] pero ¿para qué estudio? si <<yo>> voy a “ser camotero” (risas) y él me decía: “tienes que ser ingeniero y me obligaron a estudiar”. Yo seguía terco de ser camotero [...] y saliendo de la primaria le dije a mi papá, voy a ser camotero y me dijo: ¡no, estás loco! y me obligó a estudiar la secundaria, cuando la terminé les dije: “ahora si voy a ser camotero” y me dijo: ¡no! y me obligo a estudiar la prepa, cuando salí le dije que iba a ser camotero y me dijo ¡no! mientras piensas qué vas a estudiar te quedas en la casa. Un día me escapé con uno de mis tíos a los 18 años y estuve con él un mes después me regresé y estuve en la casa otra vez pero ya no me dejaban salir y después me escapé con otro de mis tíos y cuando se dio cuenta [su papá] que no había vuelta de hoja, me habló para que me fuera a trabajar con él y desde siempre me ha gustado ese trabajo”. [Gpo. 5]

Las mujeres que están en el colegio de bachilleres tienen la intención de continuar estudiando, algunas de las participantes actualmente acuden a la universidad y cabe señalar que son las primeras en estudiar una carrera universitaria tanto de su familia nuclear como extensa y esto se vuelve parte de la transformación de los elementos culturales que las identifican como mujeres jóvenes otomíes:

Mujer: “Yo tengo tres hermanos más grandes, una estaba estudiando derecho y no terminó, la que sigue estudio ingeniería industrial, el que sigue ya no quiso estudiar y la que sigue soy yo”. [Gpo. 4]

Mujer: “De la familia de mi mamá soy la primera que estudia la universidad y de la familia de mi papá, tengo otro primo que estudia arquitectura”. [Gpo. 4]

Mujer: “...de hecho, de toda la familia de mi papá y de mi mamá soy la primera que estudio”. [Gpo. 4]

Mujer: “Mi hermana y yo somos las únicas que estamos hasta la universidad para mí es un gran orgullo darles esa satisfacción a mis padres, de verme en un nivel más alto y aprovechar todas las oportunidades que me den mis papás [se llena sus ojos de lagrimas] porque, ahora sí que los papás hacen todo lo posible”. [Gpo. 4]

En el caso de los hombres, sólo tres desean seguir estudiando, uno en la universidad y dos más en el colegio militar porque mencionan que la escuela te ayuda a comprender las cosas, a generar un plan de vida, a defender tus derechos y a conocer tus obligaciones.

Las mujeres que estudian la universidad, se encuentran fuera del parámetro común que existe en la comunidad, porque la mayoría de las mujeres, sólo termina el bachillerato y no sigue estudiando. Se dedican a trabajar, se casan o se juntan, se quedan en casa para ayudar en los trabajos domésticos y de la parcela.

Mujer: “De mi generación somos cinco los que seguimos estudiando pero unos se fueron a carreras técnicas y en dos años salimos [...]”. [Gpo. 4]

Mujer: “De los míos, seguimos estudiando como cinco de los diez que íbamos de aquí”. [Gpo. 4]

Mujer: “De mis compañeros solo una mujer”. [Gpo. 4]

Mujer: “De mis compañeras de la secundaria, todos ya tienen hijos y solo quedamos dos solteras”. [Gpo. 4]

Dentro de la comunidad, algunos hombres y mujeres adultas tiene la creencia y la costumbre de que las mujeres no pueden estudiar y mucho menos estudiar la universidad, ya que eso, es una tarea exclusiva para los hombres; sin embargo, los hombres no manifiestan tener interés sobre el estudio, la mayoría decide salir a trabajar como ya se ha mencionado.

Mujer: “Mis tíos, por parte de mi mamá dicen que el estudio es para los hombres y no para las mujeres, por eso admiro mucho a mi mamá porque a pesar de que es de la misma familia, ella nos dijo [...] estudia aunque seas mujer, además no tiene nada de malo que quieras estudiar [...] mi mamá decía, si tus hermanos que son hombres no quieren estudiar y tú que eres mujer sí quieres, ¿cómo te voy a decir que no? y mi mamá fue mucho de esa idea”. [Gpo. 4]

Mencionan que llegar a la universidad ha sido un orgullo para ellas y para sus padres porque se han ganado un lugar dentro de la escuela y del grupo escolar.

Mujer: “Cada quien se gana su lugar en la escuela, porque tú estás haciendo el esfuerzo y lo posible, tus papás están haciendo lo posible por darte un estudio, que ellos no tuvieron y tú con esfuerzo dices me voy a desvelar, hacer mis trabajos porque te estás ganando ese lugar entonces en lugar de decir me siento menos en una escuela de tal nivel, al contrario, te debes de sentir orgullosa de ti misma, porque estás dando todo lo que tienes por permanecer ahí, por satisfacer a tus papás, por satisfacerte a ti mismo [sic]”. [Gpo. 4]

Han permanecido en ese lugar, aún con las críticas, burlas y discriminación por parte de sus compañeros de escuela que no son otomíes y que no pertenecen a su comunidad. La permanencia en estas instituciones de educación superior se fundamenta en el deseo que tienen por estudiar, por la necesidad que manifiestan y por aprovechar la oportunidad que sus padres les dan. Piensan que estudiando podrán tener un mejor futuro o bien, un futuro diferente del de los padres y de los hermanos que no han querido estudiar.

Mujer: “Lo primero que pasa por tu cabeza es la superación, tener la oportunidad que tus padres no tuvieron, decir sabes que, yo quiero tener una profesión, quiero ser más que un comerciante, más que un padre de familia, tener algo con lo que tú te puedas defender y decir yo sé hacer esto y esto y la ambición, no ambición por el dinero, no por lo material, sino ambición por ser alguien más, saber con qué defenderte, más bien nosotros [sic] como mujeres, porque como que existe mucho el machismo y una como mujer tiene la oportunidad de defenderse con su papel y no lo que tu digas [refiriéndose a los hombres], más que nada la superación, de ser alguien más”. [Gpo. 2]

12. Trabajo remunerado y no remunerado

El trabajo, ya sea remunerado o no remunerado está presente en sus vidas desde la infancia. Los trabajos no remunerados se hacen en beneficio de la familia y de la comunidad. El trabajo no remunerado incluyen cuatro labores sobresalientes; el trabajo en el campo o en la milpa, la atención de los animales de traspatio, las labores en el hogar y el cuidado de los hermanos pequeños. El trabajo remunerado tiene dos vertientes, la primera, se da en cuanto a la tradición de “ser camotero” y la segunda, en relación a los oficios para los que son contratados. A continuación se describen ambas categorías.

a) Trabajo en el campo

El trabajo en campo, milpa o parcela es una de las actividades que se vuelve obligatoria para mujeres y hombres, cultivan principalmente maíz, además de: habas, calabazas, trigo, frijol, avena, alfalfa, chícharo, entre otros. Ayudan en estas tareas, refieren que son difíciles y que se complican más cuando sus hermanos más grandes se han ido de la comunidad y cuando sus hermanos son más pequeños porque no pueden hacer ellos todas las actividades y por lo tanto les toca hacer la mayor parte de los trabajos. Los adultos se encargan de enseñarles, al principio los acompañan para que aprendan y posteriormente acuden solos.

Mujer: “Mi papá nos ha enseñado, “para saber mandar, hay que saber hacer” él es de esa idea y dice te voy a mandar a lavar un traste y te voy a enseñar cómo [...]”. [Gpo. 4]

Las tareas en el campo o milpa se realizan en dos temporadas, la siembra y la cosecha; en la primera, se van a escardar, deshierbar y segundar, mientras que en la cosecha, piscan, cortan zacate y cargan los costales de maíz, además de

que las mujeres cocinan o calientan la comida que consumen después de los trabajos.

Mujer: “[...] mi papá nos lleva a quitar la hierba en la milpa, a escardar, a segundar, entonces como decía ella [una integrante del grupo] sí es pesado, tampoco vamos a decir ah! es bien bonito estar ahí, es bien agradable, estar bajo los rayos del sol, a veces te salen apoyas, de hecho mis compañeros me han dicho, tienes manos de hombre y eso es algo que a veces sí te da pena”. [Gpo. 2]

Hombre: “Como dicen mis abuelos todo es fácil sabiéndolo hacer, pero lo más cansado es cargar los costales pero eso es algo que tenemos que hacer”. [Gpo. 3]

Cabe señalar que estos trabajos los realizan hombres y mujeres porque refieren que son igualitarios y “parejos”; sin embargo, hay familias en donde los hombres salen a trabajar y la mayor parte del tiempo las mujeres son quienes realizan todos los trabajos antes mencionados. De hecho, ellas refieren que ahora quién trabaja más el campo es la mujer y no el hombre.

Mujer: “En mi familia, somos “parejos”, tanto el hombre ayuda en la casa, como la mujer ayuda al hombre en las labores pesadas. Por ejemplo, nosotros... mi papá trabaja en el campo aparte de ser comerciante, entonces nosotros [se refiere a ella] también entramos en ese trabajo de labores de campo, no creo que sea tan pesado, porque sabemos hacerlo, [...] si sabes trabajar la tierra no es malo, si sabes estudiar no es malo, total te ganas la vida y sabes hacer ambas cosas”. [Gpo. 4]

Las mujeres atienden a los niños pequeños, esta actividad es encomendada por su madre, comprende darles de comer, peinarlos, bañarlos, básicamente ellas se convierten en las mamás sustitutas.

Mujer: “Todas las mañanas, me levanto, preparo el desayuno para dejarles a mis sobrinas para que desayunen antes de irse a la escuela, les dejo su ropa preparada, me vengo caminando a la escuela [...] regresando de la escuela, hago de comer y le doy a mis sobrinas, hago las labores de la casa, recoger, barrer y me pongo a jugar un ratito con mis sobrinas y ya después hasta el último, las novelas”. [Gpo. 1]

En relación al cuidado de los animales de traspatio, como pollos, guajolotes, conejos, borregos, vacas o bueyes, les dan de comer, les limpian el corral (estas actividades las hacen regularmente ahora) y los sacan a pastar (esta última actividad la hacen regularmente cuando son niñas y niños).

Hombre: “Están cambiando los tiempos y más en el caso de mis hermanos, por ejemplo, cuando estaba chico hacíamos varias labores en la casa, teníamos animales, íbamos a cuidar en vacaciones, a traer leña al cerro, ayudar hacer los trabajos del campo (echarle tierra al maíz, barbechar o regar) cultivar maíz. En el caso de mis hermanos, ahora ya no lo quieren hacer”. [Gpo. 3]

El trabajo en el campo es una de las actividades que desean conservar en relación con las actividades que sus padres realizaban cuando tenían su edad porque mencionan que son parte de sus tradiciones y costumbres. Cabe señalar que, los trabajos entre hombres y mujeres los perciben como igualitarios o equitativos, la cuestión es que muchas veces los hombres no están en la comunidad cuando se requiere hacer tareas de campo, atención y educación a los hijos, cuidado de los animales y labores domésticas cotidianas, por lo tanto ellas comentan en el discurso que son igualitarios; sin embargo, en la práctica no lo son. Los hombres cuando regresan de trabajar son atendidos por las mujeres ya que no estuvieron durante el mes. Los hombres que ayudan en las labores domésticas son los hermanos, quienes al igual que ellas tienen tareas específicas durante la semana.

Mujer: “[...] mis hermanos nos ayudan en la casa y no por eso van a dejar de ser hombres, yo les digo así, no.... porque existe el machismo que dice “el hombre no mete mano en la cocina”, que la mujer solamente en el hogar, yo le digo a mis hermanos, no por ayudarnos a nosotros [sic] a lavar su ropa, a lavar los trastes, no por eso van a dejar de ser hombres, simplemente es un apoyo que nosotros [sic] estamos recibiendo”. [Gpo. 1]

b) Oficio y Empleos

Además del trabajo que realizan en casa y de las actividades del campo, la mayor parte de los jóvenes salen de la comunidad para trabajar. En promedio, la edad en la que salen por primera vez de la comunidad para trabajar ayudando a los adultos (ambos padres, tíos o tías y vecinos) es entre los 6 y los 8 años. Las temporadas en las que salen a trabajar son en vacaciones. Alrededor de los 12 o 15 años ya encuentran un trabajo “formal” en donde acuden solos y por lo regular son recomendados por adultos que ya salieron de la comunidad y conocen a los padres de los jóvenes. Estos trabajos los realizan los fines de semana y en vacaciones, todos aquellos que estudian. Los que ya no siguen estudiando lo hacen durante la semana y se vuelve su fuente principal de sustento para ellos y para su familia. Las mujeres trabajan atendiendo comercios, tales como: cremerías, papelerías, meseras, tiendas de ropa, en el servicio doméstico, capturistas de datos, niñeras, edecanes, ayudantes de fotografía. Los hombres como: ayudantes de mecánico, cargadores en la central de abastos, ayudantes de albañil “macuarros”, meseros. Los lugares a los que salen a trabajar generalmente son: Distrito Federal, Ixtlahuaca y Jiquipilco.

Mujer: “Yo he trabajado desde los 7 años, empecé a trabajar como mesera, le ayudo a mi papá a trabajar en la fotografía, también me fui a trabajar a una casa, ahora, trabajo en una oficina en Toluca, en donde soy capturista o ayudo a encuestar”. [Gpo. 2]

Mujer: “En mi caso [es mesera], por ejemplo los fines de semana tengo tres turnos de trabajo, los sábados es de 8 a 12, de 12 a 9 y a veces hasta la una de la mañana voy saliendo, por lo regular los domingos trabajo de 8 a 3 de la mañana”. [Gpo. 2]

“Hombre: “Nos llevaron a trabajar cuando estábamos niños, en vacaciones y nos llevaban cuando teníamos 6 u 8 años fue cuando por primera vez fuimos”. [Gpo. 3]

Hombre: “El año pasado fue mi primer trabajo, le ayude a mi papá en la central de abastos, de cargador, a los 15 años”. [Gpo. 1]

El dinero que ganan lo utilizan para sus gastos personales y escolares; incluso, aportan al gasto familiar para el sustento de los padres y de los hermanos. Refieren que no les gusta que sus padres les den todo porque les gusta valorar lo que tienen, lo que se ganan y en ocasiones lo que les dan sus padres.

Mujer: “A mí no me gusta que me den todo a manos llenas, yo prefiero ganármelo solo [sic], por ejemplo a mi mamá yo no le pido nada, ni para un lápiz; yo trabajo, de eso mismo me compro mis cosas, mis gustos, lo que yo quiera, a veces mi mamá me quiere dar, pero yo no quiero, porque ya me acostumbré desde chica, desde los 10 u 11 años a trabajar [...] y por lo regular en lugar de que mi mamá me dé, a veces yo le doy a mi mamá”. [Gpo. 2]

Hombre: “Tengo 18 años, trabajo como comerciante y trabajo para mí y para mi familia también”. [Gpo. 3]

Hombre: “Sí pedimos [dinero] pero no tanto, ya guardamos dinero para lo que se necesiten [sic]”. [Gpo. 3]

Las mujeres consideran al trabajo remunerado como una oportunidad otorgada por los padres y como una forma de independizarse. Los hombres tienen la idea intrínseca de trabajar porque como ya se mencionó en el área escolar, están pensando en ir a trabajar a partir de los 15 años o antes; sin embargo, con las mujeres sucede diferente, como dicen las siguientes citas:

Mujer: “[...] si yo tengo la oportunidad y me están brindando la oportunidad de trabajar, pues la voy a tomar no y yo creo que eso te hace diferente y piensas de una manera mucho muy diferente y conoces otras cosas”. [Gpo. 4]

Mujer: “[...] si te dan todo, te sobreprotegen, como que no te independizas en el momento en que te tienes que independizar de tus papás, entonces tienes que ir aprendiendo poco a poco a independizarte de tus papás para... cuando ya no vivas con ellos, tengas de dónde agarrar fuerzas porque si no sabes trabajar desde chica, pues te va a costar más trabajo cuando ya estés grande”. [Gpo. 2]

Hombre: “Con un compañero con el que me llevo muy bien desde la secundaria, piensa que para qué vamos a la escuela, que para qué sirve la escuela, yo pienso que sí sirve la escuela, y él dice que no, que con los trabajos que tenga se va a mantener”. [Gpo. 1]

En cuanto al trabajo remunerado y ser mujer joven, las que estudian se comparan con las otras mujeres jóvenes que no estudian y que su actividad primordial es el trabajo únicamente. Las miran con cierto recelo, ya que ellas en este momento, ganan más dinero, pueden viajar y comprar muchas cosas que ellas como estudiantes aún no pueden adquirir.

Mujer: “Tengo unas primas que ya no siguieron estudiando y se fueron a trabajar al DF y más mis primas que mis primos, pasaban presumiendo sus ropas o sus chamarras”. [Gpo. 4]

Ambas (jóvenes que estudian y no estudian) han trabajado en el servicio doméstico; sin embargo, no lo ven como una alternativa única para laborar, de hecho consideran este trabajo como algo cómodo para conocer la ciudad o pueblo a donde van a trabajar, para después movilizarse a otros trabajos que impliquen mayor sueldo y menor esfuerzo físico.

Mujer: “A pesar de que se sabe, a qué se van a trabajar [servicio doméstico] ellas ya se sienten más, yo lo he visto con mis primas y con los vecinos, aunque sean trabajadoras domésticas se sienten más [...] hasta la fecha las chavas que se van al DF se sienten de otra categoría [...]”. [Gpo. 4]

Refieren que las jóvenes que salen a trabajar, regresan con otras ideas que modifican lo que se hace en la comunidad.

c) Comercialización de camotes asados

La comercialización de los camotes es una actividad exclusiva que realizan los hombres. Ellos consideran que esta labor los hace arraigarse a sus tradiciones, a sus costumbres y que esto, les genera una gran satisfacción porque desde que eran niños deseaban ser “camoteros”¹⁶. La comercialización de camotes es una actividad que adoptaron a partir de la migración, los participantes mencionan que no saben, como fue que empezó la tradición:

Hombre: “...pero de hecho a ciencia cierta de donde salió el trabajo nadie sabe, nadie sabe aquí quien inicio”. [Gpo. 5]

¹⁶ Palabra utilizada comúnmente para denominar a los hombres que se dedican a la comercialización de camotes asados.

Sin embargo, coinciden en que un grupo de personas que salieron a trabajar al Distrito Federal, tomó como opción la venta de camotes asados porque no implicaba un trabajo extraordinario en cuanto a fuerza y podían trabajar siendo ellos sus propios patrones.

Hombre: “Sí, nadie sabe quién fue el inventor. A mí me contaron una historia de los primeros camotereros, dicen que ellos trabajaban en un horno donde hacían tabique rojo, desde las seis de la mañana hasta casi el anochecer. Prácticamente el trabajo era muy agotador y que ellos veían que andaba un señor vendiendo camotes y como le compraban [...] decían ¿por qué no mejor vendemos eso? y según de ahí ya se empezó con esta tradición. Esa es la historia que me platicaron otros “camotereros” pero la verdad a ciencia cierta, no sé quiénes fueron los primeros”. [Gpo. 5]

Actualmente existen familias en donde la fuente principal de empleo y de sustento es la venta de camotes, de hecho hacen una clasificación de los hombres de la comunidad como lo mencionan en la siguiente cita:

Hombre: “[...] el 75% son camotereros e incluso hay taxistas, albañiles que fueron camotereros. El 10 % se queda hacer las labores de la casa porque los hombres se quedan a trabajar las tierras, el 5 % nada más se la pasan haciéndose tontos o son flojos. El otro 10 % se dedican hacer otros trabajos afuera, de albañiles, de taxistas, de chalanés”. [Gpo. 5]

Esta actividad es exclusiva de los hombres de la comunidad, cuando las mujeres acuden, ayudan en tareas menores como lavar los camotes, el carrito, pero en esencia no se les permite salir a trabajar con un carrito. De hecho no hay grupos de mujeres que se dediquen a esta actividad. Los hombres desde que son niños, alrededor de los 4 o 6 años de edad, son llevados durante las vacaciones a vender

camotes, ellos refieren que es algo que les gustó desde ese momento y que actualmente los arraiga a sus tradiciones:

Hombre: “La primera vez que a mi llevaron, tenía 4 años porque me fui con mi padre y desde ahí me gustó este trabajo [...]”.[Gpo. 5]

Hombre: “A mí me llevaron a los 6 años, de hecho, desde que yo me acuerdo... mi papá trabaja en eso, mucha gente aquí trabaja en eso [comercialización de camotes], en vacaciones nos llevaban, a mí me gustaba ir, me gustaba el trabajo y me gustaba la forma de hacer dinero”.[Gpo. 5]

De esta manera, se asegura el aprendizaje de la tradición porque los hombres adultos (abuelos, padres y tíos) enseñan a los niños y jóvenes, todas y cada una de las actividades que tienen que realizar para la venta de los camotes. Además, a los más jóvenes les permite una convivencia diaria que en la comunidad no tienen, ya que, la mayoría de los varones salen a trabajar y no existe una conexión tan íntima como la que se da cuando salen a vender.

Hombre: “A la mayoría nos enseña nuestro padre. Siempre ha habido chavos a los que les hemos enseñado porque quieren aprender y nos echamos la mano unos a otros”.[Gpo. 5]

Las actividades que realizan cuales incluyen diferentes aspectos que se van a desarrollar a continuación, estos son: a) el diseño y la construcción del carrito, b) compra y conocimiento de la diversidad de camotes, c) preparación de los camotes y encendido del carrito, d) silbato y venta de camotes y por último, e) experiencias en la comercialización.

a) el diseño y la construcción del carrito,

En la comunidad existen familias que se dedican a fabricar los carritos de camotes, mencionan que pueden existir diferentes diseños y capacidades, refieren que no cualquier persona puede hacer un carrito de camotes porque no sólo se tiene que pensar en el diseño, sino en la funcionalidad del mismo, que incluye las tuberías, el silbato, los espacios y la capacidad, así como se menciona en la siguiente cita:

Hombre: “Mi papá, mi abuelo, mi hermano saben hacer [los carritos de camotes], yo les he ayudado pero yo nunca he hecho uno, siempre les he ayudado nada más”. [Gpo. 5]

Hombre: “Me he dado cuenta que existen infinidad de herreros que dicen que pueden hacer un carrito de camotes pero para que alguien haga bien un carrito de camotes, necesita haber trabajado en uno”. [Gpo. 5]

b) compra y conocimiento de la diversidad de camotes,

Los jóvenes que participaron en la investigación refieren que en una venta normal, al día, compran alrededor de 15 kilogramos de camotes, los seleccionan por pieza o por tamaño, todo depende de la temporada y del clima en el año. Cuando los seleccionan por tamaño deben de medir 15 centímetros y cuando los seleccionan por pieza deben de pesar 150 gramos para que la gente lo pueda comprar y también para que puedan acomodarlos en las charolas que colocan en el carrito.

Hombre: “Son unas charolitas entre unos 15 a 20 centímetros, los camotes se compran por pieza o por arpilla. Por pieza, los buscas por tamaño, forma y peso porque tiene que llenar el plato para que no se vea pobre cuando se sirva y ya en cuanto los vendas, eso es tu negocio. [Gpo. 5]

De acuerdo con la temporada del año, se venden diferentes tipos de camotes. En la sequia se vende el camote blanco y cuando hay lluvia, el amarillo. Refieren que existe una gran gama de camotes y se diferencian de acuerdo con su textura y color. Mencionan que hay naranja, morado, blanco y amarillo. Este último es el más comercial actualmente.

Hombre: “En tiempo de sequía es cuando sacan camote blanco y amarillo aunque a veces sale muy seco”. [Gpo. 5]

Hombre: “Dice mi papá que se cultivaba más el blanco o morado y mucha gente grande [adultos] los piden. Últimamente empezaron a cultivar el amarillo y dicen que se cultiva dos veces al año y el blanco cada ocho meses”. [Gpo. 5]

Los camotes los compran en las centrales de abastos o en los tianguis cercanos al lugar en donde llegan a trabajar. Ellos no siembran los camotes, porque refieren que el clima de la comunidad no es apto para el crecimiento de los camotes ya que es alto y frío. Los camotes que comercializan son traídos del estado de Guanajuato, del municipio de Salvatierra.

c) preparación de los camotes, silbato y venta de camotes

Los camotes los empiezan a preparar después del medio día, los lavan y los acomodan en la charolas que van al interior del carrito. Encienden el carrito para que haga brasas puedan asarse los camotes, una vez encendido y con brasas meten las charolas para salir a vender. Durante toda la tarde el carrito debe permanecer prendido y caliente para que los camotes se cuezan, se asen y de esta manera puedan vender.

El silbato está asociado a la venta de camotes, de hecho, si no “silba el carrito” es imposible comercializar el producto. El silbato se vuelve una forma de publicitar o

anunciar los camotes. Hacer silbar y hacer silbatos de carritos son de las actividades más complejas porque funcionan por medio de vapor. En el carrito existe un tanque pequeño que se encuentra cerca del volante, allí se acumula el vapor una vez que el carrito se enciende, entre más caliente esté, más vapor reúne y por ende, el silbido es más intenso. El silbato tiene dos funciones principales, por un lado anuncia el producto y por otro, esa liberación de vapor permite que el carrito siga prendido y mantiene calientes los camotes.

Hombre: “Entre más caliente esté el tubo, con mayor fuerza se escucha el silbato, pero le abres poquito porque si le abres mucho, se revientan tus tubos y se apaga tu carro y lo que tienes que hacer es gritar “camotes”. [Gpo. 5]

El silbar es lo que hace que la gente salga a comprar o por lo menos, es algo que los hace presentes en las calles.

Hombre: “Es que el ruido es clásico [...] desde los 40’s y 50’s es lo que se habla [con otros “camoteros”] y cuando escuchan ese silbato dicen: ¡ay va, el de los camotes!, ¡ve y compra! sin verlo, es lo que dicen. [Gpo. 5]

Comercializan los camotes en diferentes ciudades del país, tales como: Querétaro, Pachuca, Ixmiquilpan, Acapulco, Guadalajara, Toluca, Naucalpan, Tlalnepantla, Mazatlán, Ensenada y Distrito Federal, entre otros. También mencionan que la zona a la que pertenecen, no son los únicos que venden camotes, que también hay gente de Ejido de Malacota, San Bartolo Oxtotitlan, Pueblo Nuevo, Loma de Malacota, la mayor parte de los “camoteros” son de Malacota. Los jóvenes con los que se trabajó, son solteros pero aún así el dinero que ganan es para el sustento de toda la familia y cuando son dueños de dos o más carritos, buscan ayudantes a los cuales les pagan un porcentaje de la venta y la mano de obra, lo demás es ganancia del dueño del carrito.

Hombre: “mi trabajo lo hago con mucho gusto, devoción y con el corazón, porque trabajo como yo quiero, cuando yo quiero, a la hora que yo quiero y gano lo que yo quiero. Somos dueños de nuestro tiempo “no te andan correteando”. Yo traigo gente trabajando conmigo [ayudantes] se me hace muy cómodo, no se me hace aburrido porque además de que ando conociendo, ando con mis amigos y familiares aparte de que hay ganancia para mí como dueño de los carritos, también le proporciono trabajo a mis familiares que es la forma de sostener a su familia y es una fuente de ingreso o de empleo”. [Gpo. 5]

En cuanto a las ganancias, ellos refieren que en todo comercio hay ganancias y pérdidas porque el clima influye directamente en la venta. Consideran que de agosto a febrero es una buena temporada para vender camotes.

Hombre: “Es que la vida de un comerciante es así, cuando hay ganancias vas a solventar tus gastos y va haber ahorro de dinero pero cuando solo sacas para sostenerte, no hay ganancias pero se compensan”. [Gpo. 5]

Hombre: “Las mejores temporadas son en el tiempo de lluvias y cuando “se vienen los fríos” [Diciembre] es cuando nos va mejor. En tiempo de lluvias cuando está nublado y hace frío sí se vende pero si llueve mucho aunque andemos caminando la gente no sale. Nada más nos andamos mojando y no vendemos nada”. [Gpo. 5]

Refieren que han encontrado otros grupos de “camoteros” de otras regiones del país, que justamente se dedican a lo mismo pero que el estilo y la forma de coser los camotes es distinta. Los grandes grupos que mencionan son de: Distrito Federal, Puebla y Poza Rica.

d) experiencias en la comercialización

Las experiencias agradables que mencionan, hacen referencia a salir de su comunidad a vender camotes, les permite conocer otros lugares, a otras personas, a otras mujeres, hacer amigos y sobre todo, a convivir con sus otros compañeros “camoteros” que muchas veces son sus amigos o familiares y con los cuales difícilmente se llevan o se frecuentan dentro de la comunidad. Mencionan que los lazos familiares y de amistad crecen a partir de la convivencia diaria en el trabajo.

Hombre: “De mi parte... satisfacciones porque conoces lugares, no sólo de pasada sino por calles, sabes por dónde entrar, por dónde salir, te das una idea de cómo es su gente y es una gran satisfacción, me gusta demasiado lo que hago y yo siempre he dicho: <<voy a estar en un lugar donde me sienta bien, donde me guste y hasta ahorita me siento bien>>”. [Gpo. 5]

Algunas de las experiencias desagradables que les han sucedido mientras venden, son: asaltos, atropellamientos y continuamente chocan con automóviles en movimiento o estacionados.

Hombre: “[...] respecto a malas experiencias... andando en la calle sufres de asaltos, en mí caso no he sufrido asaltos graves porque aquí se ha escuchado de varios que llegan, te dicen: el dinero y si no lo das un balazo... en mí caso gracias a Dios no me ha pasado nada de eso, simplemente el delincuente llega, quiere algo de dinero, se lo das y se va”. [Gpo. 5]

La comercialización de los camotes es una actividad que mencionan, van a continuar haciendo y que la van a seguir enseñando a las siguientes generaciones porque es algo que los identifica y los hace diferentes de los demás pueblos cercanos. Las mujeres no participan en esta actividad. De hecho, dentro de los

grupos solo hacían referencia a que los hombres de la comunidad se dedican a vender camotes pero no comentaron alguna experiencia sobre esta actividad y algunas de las participantes su padre comercializa camotes.

VII. DISCUSIÓN

La complejidad y riqueza de las narraciones obtenidas en los grupos de discusión fueron el elemento central para el desarrollo de este apartado. Se tomaron las más representativas (el consenso) para su análisis, atendiendo a los objetivos de la investigación, siguiendo la secuencia y desarrollo planteado. Una vez hecho dicho análisis, en el presente capítulo se discuten los hallazgos obtenidos a la luz de los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan este trabajo. Por último, y a manera de reflexiones finales, se exponen algunas implicaciones retomadas de los hallazgos que pueden aportar elementos en el ámbito de la psicología cultural, la identidad y de estudio de la juventud, derivadas de los propios saberes de los jóvenes otomíes.

La cultura está circunscrita a referentes históricos-sociales, por lo tanto, la discusión de los jóvenes otomíes, no puede desligarse de las prácticas específicas y los contextos internos o externos en donde se producen. Simmel hace referencia a las producciones culturales, las cuales, se manifiestan en la cultura subjetiva y objetiva. Ambas estuvieron presentes en los discursos de los jóvenes otomíes, la primera mediante las concepciones que tienen sobre: la vestimenta, los bordados, las peleas o riñas, los bailes, la escuela, la lengua y los alimentos que consumen. La segunda, estuvo representada en los grupos de discusión a través de: los valores, los sentimientos, las creencias, los rituales y las festividades. Es claro que existe una asociación bidireccional entre ambas categorías dado que se determinan entre sí.

Los jóvenes otomíes reconocen estos elementos culturales que los construyen socialmente a partir de las representaciones simbólicas con la mismidad y la otredad (Guerrero, 2002). Esta construcción se vuelve dinámica y continua manifestándose ya sea dentro o fuera de su comunidad. Estas manifestaciones son percibidas y reconocidas en cada contexto por los otros y por sí mismos. Es por ello que las características de ser joven otomí dentro de la comunidad están definidas iniciando por la edad, el estado civil y las actividades que realizan. La identidad se explica cuando el sujeto de manera discursiva entra

en contacto o se hace partícipe en los diferentes contextos culturales disponibles, éstas son: las “prácticas identitarias” o “actividades identitarias”; que son un proceso complejo de acciones materiales y espirituales que de manera simultánea o sucesivamente lleva a cabo el sujeto en el proceso de comunicación con otros significativos, esto trae como resultado la transformación del sujeto, en un sujeto de identidad (García y Baeza, 2002). Ya que, a partir de aquí, el sujeto de identidad, produce respuestas de identidad, esto es, objetos de la cultura cargados de intención. Por lo tanto no es de extrañar que el relato de los jóvenes otomíes refleje el discurso canónico que hace referencia a la diferencia y la similitud en comparación con los jóvenes de la comunidad y de los que viven fuera de esta. Acorde a esta visión, la identidad es entonces un proceso socio-psicológico que esta permeado por la exposición a espacios culturales y por creencias que se construyen de manera individual y colectiva, manifestado en la frase “universalismo sin uniformidad” (Shweder, 1992).

En la construcción de estos relatos se distinguieron algunos derivados del discurso canónico que coadyuvan a perpetuar el discurso de la identidad de los otomíes. El primero de ellos, hace referencia al mecanismo de transmisión cultural que esta caracterizado por “la capacitación de una generación a otra”. Este mecanismo es inherente en la vida de los otomíes, porque mediante esta, los ancianos aseguran que sus legados culturales serán puestos en práctica por las generaciones venideras. Efectivamente existe una relación íntima entre los jóvenes con sus padres y sus abuelos. En los grupos de discusión estos mecanismos se definieron de manera constante dándoles un marco de circunstancias sociales que implican actividades sociales que son esperadas o deseadas para realizar determinados trabajos tanto dentro como fuera de la comunidad. En el caso de los hombres, poder seguir la tradición de “ser camoteros” los estereotipa y los obliga culturalmente a tener dinero a temprana edad, alude a un ejercicio de poder, y a ser hombres proveedores con responsabilidades de un adulto pero visto como un joven porque aún no tiene esposa e hijos pero sí ayudan a sus padres y hermanos. Estas prácticas culturales de antaño permiten la construcción hegemónica de los hombres, pareciera que su

lema es “trabajar para no cambiar” ya que, no acuden a la escuela porque la ven como una pérdida de tiempo.

En los grupos de discusión se comprobó que el hecho de ser “camotero” o “fiscal” fue la forma de denominarse, sobre todo cuando deben llamarse de San Lorenzo Malacota; es decir, surge de la relación que guarda la persona con el territorio. Esta manera de interactuar con sus actividades y su significado atribuido, determina si la persona es o no es de una comunidad. Estos hallazgos también apoyan a reconocer que sus actividades forman parte de un hecho cotidiano, por lo que habría que reconocer su existencia como parte de la vida social y aceptar la autodeterminación de los jóvenes otomíes para elegir qué hacer, dónde hacer para poder ser, esto se puede resumir en autonomía y posibilidades de desarrollo.

Montesinos (2000) habla que algunos cambios en la identidad masculina, tales como las manifiestas en el grupo de jóvenes otomíes, surge a partir de las transformaciones culturales, que a su vez generan un cambio en las identidades femeninas, en el papel que se desempeña en la familia como referente de la cotidianidad en la que se construyen y reproducen los roles de género, y en los efectos que la transformación de la sociedad moderna tiene sobre la paternidad, lo que ha llevado a replantear las formas de ser padre.

Las mujeres a diferencia de los hombres, logran insertarse a los estudios de bachillerato o universitarios para poder salir de la comunidad y dejar la casa familiar de forma armónica y con permiso de los padres. Las jóvenes, yendo a la universidad están marcando un periodo de transformación entre sus madres y ellas, ya que en otra época esto no era posible como tal en la comunidad. El cambio por el momento se está dando de manera individual, aún no se puede decir que se haga en el colectivo, tomando como referencia los grupos de discusión. Con esto, se trata de evidenciar algunas de las disposiciones para realizar sus actividades de adulto, de cuestionar su papel como jóvenes, de reflexionar porqué lo realizan y de qué manera se vuelve parte de su identidad

cultural. Con lo que respecta al rol de ser mujer, de los deseos sobre el casamiento por “contento”, de la maternidad, los bordados, la forma de preparar los alimentos y la futura participación en los cargos sociales como mayordomas, provienen de su experiencia cercana de ser mujeres jóvenes y se manifiesta viendo a la etnia como transformadora y la etnia como tradición.

Las relaciones de parejas que los jóvenes otomíes están formando se sitúan en la tradición, en el ritual del “contento” donde las y los jóvenes por mutuo acuerdo deciden vivir juntos, este periodo les permite conocerse y definir si desean seguir juntos. Es por ello, que nos integramos en un contexto social donde de antemano preexisten conceptos socioculturales, mediante los cuales podemos coordinar nuestras acciones con las demás personas y ser coherentes con el orden social. Algunos de estos conceptos, como los papeles sociales atribuidos a ser mujer, ser hombre, ser joven, ser otomí reflejan mandatos encubiertos, saberes dogmáticos que influyen en la interpretación de sus propias acciones y las de los demás, determinando a la vez formas de construir discursos socialmente aceptables. Los mandatos se expresan en una amplia gama de aspectos de la vida humana: en las creencias, los sentimientos, los valores, las posturas ante la vida y en actividades cotidianas. En la práctica discursiva, estas prescripciones operaron sobre los relatos de los jóvenes.

Otro punto a discutir, desde el punto de vista metodológico, es el papel que tuvieron los grupos de discusión, que dieron pie a la conformación de los relatos que las y los jóvenes invocaron mediante saberes, costumbres y creencias derivados de su experiencia pero tomando en cuenta algunas otras voces. Esta técnica, aporta en conocimientos que moderan, determinan, o amplían las significaciones de las experiencias vividas en el colectivo, de hecho, se selecciona esta técnica porque justamente en grupo es cuando el sujeto “se dice” el grupo le permite converger en tiempo y espacio para construirse porque le da voz a los actores sociales. Permite hacer manifiesto su discurso en el vocabulario común que es conocido y reconocido en cada una de las sesiones porque se nombran y

se recrean sus vivencias. Se distinguieron las expresiones y significaciones de la cultura subjetiva y objetiva.

Los grupos de discusión distan de ser una conversación común, no se trata de cualquier uso del lenguaje y tampoco de cualquier interacción; fue necesario construir un espacio conversacional libre para producir nuevas interpretaciones. Donde a partir de un tema referente a la identidad los jóvenes relataban un sinfín de ideas, creencias, valores, sentimientos, acciones que los conforman y los identifican como jóvenes dentro y fuera de la comunidad. Dos acciones primordiales que se tomaron en cuenta para el desarrollo de los mismos fueron: 1) reflexionar sobre las temáticas que se planteaban al inicio de las sesiones y, 2) reflexionar sobre la postura y acciones propias en la labor como moderadora. Ambas acciones permitieron que ellos estuvieran atentos y generadores de discursos.

Quisiera concluir este apartado en donde intenté discutir los hallazgos comparándolos con la teoría que enmarca la investigación, señalando que en la práctica los diferentes discursos de los jóvenes otomíes no son excluyentes entre sí; al contrario los enmarca y los integra entre los jóvenes de la comunidad. En sus relatos se puede apreciar como las y los jóvenes se apropian, integran, articulan siendo otomíes utilizando las diferentes fuentes de conocimiento, según sus necesidades y objetivos también se permiten transformarse tanto en lo personal como en lo colectivo –aunque les cuesta más trabajo- porque están en un espiral que les permite ir y venir, este movimiento no para porque a través de él perduran en el tiempo.

VIII. CONCLUSIONES

La cultura objetiva y subjetiva no pueden estar separadas, se encuentran unidas de manera estrecha y se alimentan la una a la otra en el momento preciso en el que el individuo interactúa con su cultura. Por ende, no todo se encuentra al interior del sujeto ni todo está fuera del mismo, esa interacción demarca sus elementos culturales. Habiendo tantas voces, percepciones y experiencias diferentes en los jóvenes otomíes, se genera una construcción de la identidad que es dialéctica y discursiva, por ello la identidad brinda un sentido de pertenencia social, además que promueve una exposición de espacios culturales. Por eso, cabe preguntarse cómo se construyó una sola realidad caracterizada por la identidad de los otomíes. En este sentido, el problema de la identidad no es el resultado, sino más bien es el un proceso en constante desarrollo y que es permanente en su construcción. En otras palabras, la identidad forma una red de conversación que se comparte en un suceso en tono social, que se produce porque el sujeto de la cultura se siente perteneciente y nota la diferencia del otro u otros (colectividades); en este caso de sus pares otomíes y de los no otomíes. Muchas veces al comunicar en las conversaciones este tono, éste no se atenúa; por el contrario, se reproduce y se amplifica en los diálogos identitarios.

Los elementos culturales que configuran la identidad cultural de las y los jóvenes otomíes son diversos y se consolidan en la participación en sus festividades y rituales, en la manifestación de sus valores y sentimientos, las formas en las que mantienen sus relaciones interpersonales con sus padres, hermanos y familia extensa y la manera en como inician sus relaciones de pareja. Y se consolidan aún más cuando salen de sus comunidad o para trabajar o para estudiar. Otros elementos que son parte de su identidad, versan sobre la concepción que tienen sobre los cargos socio-religiosos, las diferentes ocupaciones y el trabajo que realizan tanto al interior como al exterior de la

comunidad, del cual no tienen escapatoria, ni pretexto para realizarlo. La cantidad de alimentos que la naturaleza les da para consumir, no como una opción sino como la única alternativa que tienen ante la carencia de dinero para consumir proteína animal. La vestimenta tradicional y la lengua no las reconocen como propias, como parte de su identidad, saben que allí se habla otomí pero no la internalizan como propia.

Reconocen la influencia externa al salir de la comunidad a trabajar pero también la ubican de manera interna mediante el uso del internet, la T.V. o el tipo de música que llegan a escuchar. Esta influencia hace que modifiquen sus actividades, su forma de pensar, su lengua, su vestimenta, sus formas de interactuar. Esta tensión entre preservar y continuar contra transformar y continuar se vuelve un camino continuo en donde las y los jóvenes toman los elementos culturales externos para competir, convivir y configurarse como otomíes en los diferentes contextos en los que interactúan, justamente estas interacciones son prácticas identitarias que los hacen ser e identificarse con el grupo.

Las mujeres jóvenes otomíes, actualmente encuentran una opción más para salir de la comunidad, no únicamente a trabajar, si no a estudiar una carrera universitaria. Esta alternativa les brinda una esperanza para desarrollar su vida de forma diferente a las de sus padres. Las madres son las más interesadas en que sus hijas acudan a estudiar, de hecho, son las que les administran el poco dinero que les dan, inclusive algunas veces las jóvenes apoyan a la mamá porque también trabajan tanto en la comunidad como fuera de ella. El estudio y el trabajo por el momento, les permiten la postergación de la vida comunitaria y de la vida en pareja. En el discurso, mujeres y hombres refieren que no hay diferencias de género en las actividades cotidianas, del campo y del trabajo remunerado y no remunerado, sin embargo en la práctica es claro que existen actividades en donde los hombres no participan, como la preparación de los alimentos, inclusive en algunos trabajos del campo y las actividades en donde las mujeres no participan como la venta de camotes. Los hombres se mantienen con la idea de salir a

trabajar, de ser los proveedores y de participar muy poco en los trabajos de la casa. El trabajo tradicional es “ser camotero” y es algo que desean desde la infancia. En el caso particular de los jóvenes otomies, existe la mirada dominante que signa al hombre derivados de papeles sociales y de la construcción de la masculinidad, dada por el trabajo de la comercialización de camotes, el ser fiscal y las peleas y pertenecer a una banda juvenil. La adopción de estos papeles se leen desde la psicología cultural, dónde la cultura tiene conforma la base de la construcción social pero ésta no dicta la última palabra, al contrario a través de esta se desarrolla un pergamino interminable de acciones, secuencias, vivencias y prácticas; todas ellas mezcladas con emociones, sentimientos, valores y creencias que validan al individuo, de forma individual y colectiva en cualquiera de los contextos en los que se encuentre.

Es importante mencionar que todas estas actividades que realizan son enseñadas por las y los abuelos, por los padres o por cualquier otro adulto de la comunidad. Los y las jóvenes se vuelven herederos y transmisores de todos esos elementos culturales porque reconocen, honran y respetan a sus ancestros, escuchándolos y sintiéndose acompañados por ellos durante su vida. El enseñarles a bordar, a trabajar la tierra, a cocinar, a trabajar en los oficios, a participar en las festividades, a recolectar hongos, entre otros, los ubica, los centra y los identifica con el grupo otomí en este legado que parece no tener fin.

Al hacer mención del grupo, no quiero dejar de lado la aportación que este trabajo de investigación hace con respecto a los grupos de discusión la técnica utilizada para recopilar la información. Estos grupos se vuelven una arma teórica-metodológica en donde la teoría y la técnica parecieran invisibles pero a su vez estructurantes dentro del proceso. Esta técnica permite capturar la información tal como el sujeto la siente y la piensa, [se pensará, todas las técnicas cualitativas tienen como objetivo hacer esto] pero aquí la gran diferencia la hace el grupo, que es quién asiente los consensos o los disensos, quién da el aval de la verosimilitud y quién soporta toda la información vertida en cada una de las sesiones. Los

grupos homogéneos tienen un carácter hegemónico porque lo que se dice ahí pareciera la verdad absoluta y los grupos mixtos o heterogéneos son equilibrantes del discurso de los “otros” y las interacciones se vuelven armónicas y complementarias entre sí.

En los grupos de discusión se logró analizar mediante el consenso los actos y las prácticas que te hacen ser joven otomíes, la identificación de los elementos culturales objetivos y subjetivos que los hacen ser tanto dentro como fuera de la comunidad. Es cuestionable definir o encuadrar en una sola categoría y en un solo perfil a todos los jóvenes, porque la identidad es dinámica y continua y la de las y los jóvenes otomíes está en constante cambio porque se encuentran envueltos entre la tradición y la transformación. Me resulta importante hacer una precisión sobre el análisis de la información que se realiza a partir de los diálogos del grupo de discusión, dado que, en un inicio la atención primordial era sobre los relatos de los participantes pero conforme se avanza y se encuentran los consensos, la voz del investigador surge y se sitúa entre las ideologías de los jóvenes comprendiendo así desde el interior de la cultura o de la vivencia. Por ello, que es tan complejo comprender desde el exterior la esencia del análisis nuclear-tópico que Ibañez propone, porque ir al núcleo es vivir con ellos, analizar desde su lugar sin estar propiamente en el, es hacerlo yuxtaponiéndose ante ellos, desde el lugar de ellos sin perder la esencia propia.

Al inicio de la investigación se cuestionaba el ¿para qué? hacer una investigación en este tipo de población y se justificaba mencionando que estos jóvenes indígenas otomíes se encontraban en diferentes escenarios y que parecían estar velados en la escena de la juventud del país. Ahora, después de realizar la investigación se corrobora cuáles son esos escenarios, cuáles son sus deseos y como es que se configuran como individuos deseosos de vivir, de convivir, de continuar con las tradiciones y de transformar todas aquellas que se necesiten para durar y perdurar en el tiempo, con las carencias y vicisitudes de ser jóvenes pero siempre con el deseo de poder ser y estar en este país que los

acoge pero que no les da soluciones ni alternativas reales antes sus situaciones. Es por ello que, esta tesis los ubica como los transformadores de una vida social y comunitaria que está en constante movimiento sin miras a detenerse.

IX. REFERENCIAS

- Adams, G. , & Markus, H. (2004). Toward a conception of culture suitable for a social psychology of culture. In M. Schaller & C.S. Crandall (Eds.), *The psychological foundations of culture*, pp. 335-360
- Alpízar, I. y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Ultima Década*. 19, 105-123.
- Appiah, K. A. *La ética de la identidad*. Editorial Katz, Buenos Aires, 2007.
- Assies, W. (1999). "Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina", en id. et al., *El reto de la diversidad*, México, Colegio de Michoacán, p. 26.
- Atkinson, D. R., Morten, G.Y Sue, D.W.(1989). A minority identity development model. En D. R. Atkinson, G. Morton y D. Sue (Eds.). *Counseling American Minorities*. Dubuque, I. A.:William y Brown.
- Bákula, C. (2000). Reflexiones en torno al patrimonio cultural. En *Turismo y Patrimonio*, Año 1, Enero, pp. 167 a 174.
- Baron, R. y Byrne, D. (1987). *Social Psychology*. London: Allyn y Bacan.
- Barrientos, L.G. (2004). *Otomíes del Estado de México*. México: Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Becerra, M. A. 2005, *Trabajo infantil en México*.
- Benedict, R.F. (1959). *Patterns of culture*. New York: Mentor. (Obra original publicada en 1934).
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 9[4(2)].
- Berger, P. L. (1982). La identidad como problema en la sociología del conocimiento, En Gunter, W. *Hacia la sociología del conocimiento*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, M. E. y Knight, G. P.(1993). *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. Albany: State University of New York Press.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M.H. y Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. New York: Cambridge University Press.

- Berry, J.W. y Triandis, H.C. (2004). Cross-cultural psychology: Overview. En Spielberger, Enciclopedia de aplicación en psicología (Volumen 1, pp. 257-538). New York: Elsevier.
- Boas, F. (1911-1938). The mind of primitive man. New York: Macmillan.
- Bond, R. & Smith, P. B. (1996). Culture and conformity. Psychology Bulletin, 119, 111-137.
- Bonder, G. (1999). La construcción de las mujeres jóvenes en la investigación social. VI Anuario de Investigaciones. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Bonfil, (1983). "Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, núm. 103, UNAM, México, p. 181.
- Bonfil, B. G. (1991). Pensar en nuestra cultura. Ensayo. Alianza, México.
- Bonfil, B.G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos, Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, año/vol. IV, número 012, pp. 165-204. Colima, México.
- Bonnemaison, J. (1981). Voyage autour des territoires. L'Espace Géographique. 4, 249-262.
- Borowsky, R., Barth, F., Shweder, R., Rodseth, L. y Stolzenberg, N. (2001). When: A conversation about culture. American Anthropologist, 103, 432-446.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A. y cols. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviours and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. Developmental Psychology, 39, 222-245.
- Bruner, J. (1974). Concluding comments and summary of conference, En Dawson y Lonner (Eds.), Reading in cross-cultural psychology (pp. 381-391). Hong Kong: University of Hong Kong Press.
- Bruner, J. (1990). Acts of Meaning. London: Harvard University Press. (Trad. Cast.: Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, 1991).
- Camilleri, C. et al. (1999). Stratégies identitaires, París: Presses Universitaires de France.

- Cardoso, R. O. (1976). *Identidad, etnia y estructura social*, Biblioteca Pionera de Ciencias Sociales: Sao Paulo.
- Casas, J. M. y Pytluk, S. D. (1995). Hispanic identity development: Implications for research and practice. En J.G. Ponterotto; J.M. Casas; L.. Suzukí y Ch. M. Alexander (Eds). *Handbook of Multicultural Counseling*. (pp. 155-180). Thousand Oaks: Sage.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Catalano, R. F. y Hawkins, J. D.(1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. D. Hawkins (Ed.).*Delinquency and crime. Current theories*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CDI-PNUD (2000). *Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, con base en el INEGI*.
- Censo General de Población y Vivienda (2000), México.
- Centerwall, B.S. (1992). Television and violence. *Journal of the American Medical Association*, 267, 3059-3063.
- Chacón, F, F. (1985). *Altruismo y conducta de ayuda: Una taxonomía de episodios sociales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, Madrid.
- Chacón, F, F. (1986). "Generalización de una clasificación cognitivo dimensional de episodios de ayuda a una muestra española. *Revista de Psicología social*, 1, 7-22.
- Choi, I., & Nisbett, R. E. (2000). Cultural psychology of surprise: Holistic theories and recognition of contradiction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 890-905.
- Chun, K., Balls-Organista, P. y Marin, G. (2002). *Acculturation: advances in theory, measurement and applied research*. Washington: American Psychological Association Press.
- Cohen, D. (2001). Cultural variation: Considerations and implications. *Psychology Bulletin*, 127, 451-471.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A one and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- CONAPO, (2000). Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico. México: Consejo Nacional de Población.
- CONAPO, (2005). Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico. México: Consejo Nacional de Población.
- Congreso Nacional Indígena (CNI). (1991). Propuesta de ley indígena. Pueblos indígenas de Chile.
- Consejo Estatal de Población del Estado de México (COESPO), con base al Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI.
- Cross,W. (1978). The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: a literature review. *Journal of Black Psychology*, 4, 13-31.
- Cuche, D. (1996). Culture et identité, en *La notion de culture dans les sciences sociales*. París, La Découverte.
- Cvetrovich, G., Baumgardner, S. R. y Trimble, J. E. (1984). *Social psychology: Contemporary perspectives on people*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- De Romilly, J. (2004). *La ley en la Grecia clásica*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- De Vos, G. (1972). Social Stratification and Ethnic Pluralism: An Overview from the Perspective of Psychological Anthropology, *Race*, 4, 435-440.
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), www.unesco.org/cultura/es
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1997). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España, Madrid: Síntesis.
- Deluty, R. H. (1981). Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 309-312.
- Derksen, D.J. y Strasberger, V.C. (1996). Media and television violence: Effects on violence, aggression and antisocial behaviours in children. En A.M. Hoffman (Ed.), *Schools, violence and society*. Westport, CT: Praeger.
- Deutsch, M. (1949). An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon Group Process. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Diario Oficial de la Federación, martes 14 de agosto de 2001. En www.jurídicas.unam.mx

- Dodge, K. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77- 125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Duarte, K. (1999). *Juventud o juventudes*. Libro *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Publicación electrónica.
- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades: la interpretación de la mutación*. Bellaterra.
- Durston, J. (1998). *Juventud rural en América Latina: reduciendo la invisibilidad*. Padilla Herrera, Jaime Arturo (comp.). *La construcción de lo juvenil*. Reunión Nacional de Investigadores sobre juventud en México 1996. Colección JOVENes, Núm. 2. Causa Joven-CIEJ, México.
- Encuesta Nacional de Juventud, México, Instituto Mexicano de la Juventud, 2000.
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. México: Lumen-Hormé.
- Eron, L.D. y Huesmann, R. (1993). The stability of aggressive behaviour even unto the third generation. En M. Lewis y S.M. Miller (eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 147-156). NY: Plenum.
- Fábregas, P. A. (1999). Diálogo. *Revista de Estudios sobre Juventud*, Nueva Época, Año 3, No. 9, julio-diciembre, pp. 4-6
- Feixa, C. (1988). *La tribu juvenil. Una aproximación transcultural a la juventud*. Edizione L. Ochiello, Torina.
- Feixa, C. (1990). *Púberes, efebos, mozos y muchachos. La juventud como construcción cultural*. *Juventud y sociedad: del neolítico al neón*. Ayuntamiento de Zaragoza, España, pp. 19-59
- Feixa, C. (1993). *Emigración, etnicidad y bandas juveniles en México*. Provansal and Giménez, (Eds.). *Migraciones, segregación y racismo*. VI Congreso de Antropología. Tenerife.
- Feixa, C. (1994). *Las culturas juveniles en las ciudades medias. Un estudio de caso*. *Estudios demográficos y urbanos*. El Colegio de México, 9, (2) 339-356.
- Feixa, C. (1995). *El reloj de Arena. Culturas juveniles en México*. Colección JOVENes, No.4, Causa Joven-CIEJ, México.

- Fernández, H. P., Tuirán, G. A., Ordorica, M. M., Salas, G., Camarena, C. R. y Serrano, C. S. (2006). Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México. México: CDI-PNUD.
- Ferraroti, F. (1981). Consideraciones generales de la juventud como problema social. CREA-Seminario Internacional de Investigación sobre Problemas de la Juventud. México: Memoria.
- Galeano, M. (2004) Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada. Medellín-Colombia: La carreta editores.
- García, C. y Baeza, R. (1996). Modelo teórico para la identidad cultural. La Habana, Cuba: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- García, C. y Baeza, R. (2002). Identidad cultural e investigación: hacia los pasos una vez perdidos. Cuba, La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Gaytan, S. P. (1997). Submetropolitano forever II. Apuntes para una metodología nómada de los jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud. México: Cuarta Época, 1, (3), 48-57.
- Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. United States of America: Basic Books, Inc.
- Gerbner, G. y Signorielli, N. (1990). Violence Profile, 1967 through 1988-89: Enduring patterns. Manuscrito no publicado, University of Pennsylvania, Annenberg School of Communications.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica. Nº 10-11, págs. 199-214.
- Giménez, G. (1996). "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", in: Lucía Irene Méndez y Mercado (coord.), Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad, México: UNAM / Instituto de Investigaciones Antropológicas.

- Giménez, G. (1996). Territorio y cultura, Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época II, 4, 9-30.
- Giménez, G. (2000). "Materiales para una teoría de las identidades sociales", in: José Manuel Valenzuela Arce, Decadencia y auge de las identidades, México Norte: El Colegio de la Frontera Norte / Plaza y Valdéz.
- Giménez, G. (2000). Identidades étnicas: estado de la cuestión. CIESAS, INI, M.A. México: Porrúa, 171-195.
- Gissi, Jorge. Identidad, 'carácter social' y cultura latinoamericana, en: Estudios Sociales N° 33, tercer trimestre de 1982, CPU; Santiago, 1982. pp. 140-171.
- Glaser, B. G. y Strauss, A.L. (1967). The discovery of grounder theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1980). Estigma. La identidad deteriorada, Buenos Aires: Amorrortu.
- González, R.S., Cavieres, H.H., Díaz, C.C y Valdebenito, S. M. (2005). Revisión del constructo de identidad en la psicología cultural. Revista de Psicología, vol. XIV, número 002. Universidad de Chile, Santiago, Chile. pp. 9-25
- González-Varas, I. (2000), Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas. Madrid: Cátedra (Manuales de Arte).
- Goode, E. (1978). Deviant behavior: An interactionist approach. Nueva York: Wiley Hall.
- Greenfield, P. M. (2000). Thee approaches to the psychology of culture: Where do they come from? Where can they go? Asian Journal of Social Psychology, 3, 223-240.
- Greenfield, P.M. (1997). Culture as process: Empirical methods for cultural psychology. En J.W. Berry, Y.H. Poortinga & J. Pandey (Eds.) Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 1: Theory and Method. Boston: Allyn and Bacon.
- Guerrero, A. P. (2002). La cultura: estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. Ecuador, Quito: Abya-Yala.
- Guillén, L. M. (1985). Idea, Concepto y Significado de Juventud. Revista de Estudios Sobre la Juventud in Telpochtli, in ichpuchtli. CREA-CEJM, México: Nueva Época, 5, 39-50.
- Guiraud, P. (1972). La semiología. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1989). Identidades nacionales y post-nacionales. Tecnos; Madrid.

- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora, En: Community, culture and difference, Rutherford (Editor). Lawrence y Wishart; Londres.
- Helms, J. E. (1995). An Update of Helm's White and People of Color Racial Identity Models. En J. G. Ponterotto; J. M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (Eds). Handbook of Multicultural Counseling. (155-180). Thousand Oaks: Sage.
- Herder, J.G. (1969). Herder's Werke. Berlin: Aufbau. (Obra original publicada en 1874).
- Herskovits, M.J. (1948). Man and his works. New York: Knopf.
- Herskovits, M.J. (1955). Cultural anthropology. New York: Knopf.
- Higgins, P.C. y Buttler, R.R. (1982): Understanding deviance. Nueva York: McGraw Hill.
- Hofstede, G. (1980). Culture's consequences. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ibáñez, J. (1979). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1988). Cualitativo/Cuantitativo. Reyes, R. (ed.) Terminología científico-social. Barcelona. Anthropos. pp. 218-233.
- Ibáñez, J. (1991). El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistémica. Varios autores: El pluralismo metodológico en la investigación social. Granda. Universidad de Granada.
- INEGI, 2004. El rezago educativo en la población mexicana. México.
- Isajiw, W.W (1990). Ethnic-Identity retention. En R. Breton; W.W. Isajiw; W. E. Kalbach y J. G. Reitz (Eds.). Ethnic identity and equality. (34-91). Toronto: University of Toronto Press.
- Isajiw, W.W (1991). IV Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Asuntos de Inmigración. Inmigrantes en la convivencia democrática. Luxemburgo 17-18 Septiembre. Fundación Encuentro. Cuaderno 121, 115-165.
- Jahoda, G. (1993). Crossroads between culture and mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jahoda, G. (1995). The ancestry of a model. Culture and Psychology, 1, 11-24.
- Jahoda, G. y Krewer, R. (1997). History of crosscultural and cultural psychology. En Berry, J.W., Poortinga, Y.H. y Pandey, J. (Eds.), (pp. 1-42) Handbook of crosscultural psychology. Boston: Allyn y Bacon.

- Jahoda, G. y Krewer, R. (1997). History of crosscultural and cultural psychology. En Berry, J.W., Poortinga, Y.H. y Pandey, J. (Eds.), (pp. 1-42) Handbook of crooscultural psychology. Boston: Allyn y Bacon.
- Jensen, J. (2003). A cultural-developmental approach to moral development. Manuscrito inédito. Universidad Católica de America. Washington, DC.
- Juhasz, J. (1983). Social identity in the context of human and personal identity. En T. Sarbin y K. Scheibe (Ed.), Studies in social identity. (pp. 289-318). New York: Praeger Pubs.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Kelma, H. (1983). Nacionalismo e Identidad nacional: una análisis psicosocial. En Torresgrosa J. R. y Sarabia, B. (Eds.), *Perspectivas y contextos de la Psicología social* (pp. 241-268). Barcelona, España: Hispano Europea, S.A.
- Kitayama, S., Markus, H.R., Matsumoto, H. & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1245-1267.
- Klineberg, O. (1980). Historical perspectives: Cross-cultural psychology before 1960. En Triandis y Lambert, (pp. 31-68) *Handbook of crooscultural psychology*. Boston: Allyn y Bacon.
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, MA: Peabody Museum.
- Kruger, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. México: Paidós
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Newbury Park: Sage.
- Larraín, J. (2001). *La identidad chilena*. LOM; Santiago.
- Lazarus, M. y Steinthal, H. (1980). Einleitende Gedanaken über Völkerpsychologie, als Einladung für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft. *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft*, 1, 1-73.

- Lehman, D. R., Ciu, C., & Schaller, M. (2004). Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 55, 689-714.
- Lerner, R. (1993). A development contextual view of human development. En Hayes, C., Hayes, H., Reese, H. y Sarbin, T. (Eds.) *Varieties of Scientific Contextualism*. NV: Context Press.
- Lillard, A. (1998). Ethopsychologies: Cultural variations in theories of mind. *Psychology Bulletin*, 123, 3-32.
- Lorenzi-Cioldi, F., y Doise, W. (1996). Identidad social e identidad personal. En R. Bourhis y J. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 71-90). Madrid: McGraw-Hill.
- Lutte, G. (1992). Una primera definición de adolescencia y juventud. Barcelona: Herder.
- Malinowski, B. (1989). *Diario de campo en Melanesia*. Barcelona: Júcar, S.A.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 420-430
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow.
- Mead, M. (1930). *Coming of age in New Guinea*. New York: Morrow.
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: Morrow.
- Melchior, M. (1990). *Spoleczna tozsamosc jednostki*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Nauhardt, M. (1997). Construcciones y representaciones. El péndulo social en la construcción social de la juventud. *Revista de Estudios sobre la Juventud*, Cuarta Época, Año 1, Núm. 3, eneromarzo, México, pp. 36-47
- Navarro, K. R. (1996). Postmodernidad y juventud. La agonía de la cultura en el umbral del siglo XXI. *Revista de Estudios sobre la Juventud*, Cuarta Época, Año 1, Núm. 1, julio-septiembre, México, pp. 46-53
- Nisbett, R. (2003). *The geography of thought*. New York: Free Press.
- Oliveira, R. (1976). *Identidad, etnia y estructura social*, Biblioteca Pionera de Ciencias Sociales, Sao Paulo.

- Oommen, T. K. (1997). *Citizenchip, Nationality and Ethnicity*. Cambridge (USA): Polity Press/Blackwell Publishers.
- Orti, A. (1989): La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo, en *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Parsons, T. (1942). Age and sex in the social structure of the United States. *American Sociological Review*.
- Pérez Ruíz, M.L. (2007). El problemático carácter de lo étnico. En *CUHSO: Cultura/Hombre y Sociedad*, núm. 13, Centro de Estudios Socioculturales-Universidad Católica de Temuco, Temuco, pp. 35-55.
- Pérez Ruíz, M.L. (2011). Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Alteridades*. 21 (42) 65-75.
- Phinney J. S (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. En M. E. Bernal y G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among hispanics and other minorities* (pp. 61-79). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Phinney J. S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: a review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, (13) 2, 193-208.
- Phinney, J. S. y Chavira, V. (1992). Ethnic identity and self-esteem: an exploratory longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 15, 271-281.
- Piliavin, J. A., Dovidio, J. F. ., Gaertner, S. L. y Clark, R. D. (1981). *Emergency Intervention*. Nueva York: Academic Press.
- PNDPI (2001). *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006*. México, D.F.
- Pollini, G. (1990). Appartenenza socio-territoriale e mutamento culturale. En Vincenzo Cesareo, *La cultura dell'Italia contemporanea*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Raffestin, C. (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. París: Librairies Techniques.
- Raven, B. H. y Rubin, J. Z. (1983). *Social psychology* (2a ed.). Nueva York: John Wiley and Sons.

- Reguillo, R. (1997). Culturas juveniles. Producir la identidad: un mapa de interacciones. *Revista de Estudios sobre la Juventud*, Cuarta Época, Año 2, Núm. 5, julio-diciembre, México, pp. 12-31
- Rex, J. (1969). Race as a social category, *Journal of Biosocial Science*, Supl. Núm. 1, 145-152.
- Rivera, F. (1996). La identidad: breves ámbitos de discusión. En *Identidad y ciudadanía*. Quito: PUCE.
- Rocher, G. (1972). Talcott Parsons et la sociologie américaine. París: P.U.F.
- Rodriguez, G. G., Gil, F.J. y García, J. E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Romanucci-Ross, L. y De Vos, G. (1995). *Ethnic Identity*. London: Sage Publications.
- Romero-Cevallos, R. (2005). ¿Cultura y Desarrollo? ¿Desarrollo y Cultura?. Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). UNESCO. Página web: www.unesco.org
- Rule, N. O., Freeman, J. B., & Ambady, N. (2011). Brain and behavior in cultural context: Insights from cognition, perception, and emotion. In S. Han & E. Poeppel (Eds.), *Culture and identity: Neural frames of social cognition* (pp. 109-122). New York: Springer.
- Sandoval, E. (1994). Familia indígena y unidad doméstica: los otomíes del Estado de México. En *Papeles de Población*. Número 002, marzo-abril, pp. 50-64.
- Segall, M., Campbell, D. y Herskovits, M. (1966). *Influence of culture on visual perception*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Shweder, R. A., Goodnow, J. Hatano, G., LeVine, H., Markus, H. y Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. En Damon (Ed.) *Handbook of child development* (pp. 865-937). New York: Wiley.
- Shweder, R.A. & LeVine, R.A. (1984). *Culture theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shweder, R.A. (1990). Cultural Psychology, what is it? En Stigler, Shweder y Herdt (Eds.), *Cultural psychology* (pp. 1-46). UK: Cambridge University Press.
- Shweder, R.A. (1991). *Thinking through cultures: Expedition in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Shweder, R.A. (1993). Cultural Psychology: Who needs it? *Annual Review of Psychology Inc.* 44, 427-523.
- Shweder, R.A. (2000). The psychology of practice and the practice of the three psychologies. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 207-222.
- Smith, E. J. (1991). Ethnic identity development: Toward the development of a theory within the context of majority/minority status. *Journal of Counseling and Development*, 70, 181-188.
- Spencer, M. B., Swanson, D. P. y Cunnigan, M. (1995) Ethnicity, ethnic Identity, and Competence Formation: Adolescent Transition and Cultural Transformation. En G. K. Verma y Ch. Beagley (Eds.) *Self-concept, achievement and multicultural education*. London: MacMillan.
- Staub, E. (1992). The origins of caring, helping, and nonaggression: Parental socialization, the family system, schools, and cultural influence. In P. M. Oliner, L. Baron, L. A. Blum, Krebs, D. L., y
- Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil: Why children, adults, and groups help and harm others*. New York: Cambridge University Press.
- Steinthal, H. (1858). *Der Ursprung der Sprache (El origen del lenguaje)*. Berlín: Dümmler.
- Stocking, G. (1992). *The Ethnographer's Magic and Other Essays in the History of Anthropology*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Strodtbeck, F. (1964). Considerations of meta-method in cross-cultural studies. *American Anthropologist*, 66, 223-229.
- Tajfel, H. (1957). Value and the perceptual judgement of magnitude. *Psychological Review*, 64, 192-204.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press. *Grupos Humanos y Categorías sociales*. Barcelona: Herder.

- Tajfel, H. (1983). *Psicología social y proceso social*. En Torresgrosa J. R. y Sarabia, B. (Eds.), *Perspectivas y contextos de la Psicología social* (pp. 177-215). Barcelona, España: Hispano Europea, S.A.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.): *The Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33-47), Monterrey, CA: Books-Cole.
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R.P. y Flament, C. (1971). *Social categorization and intergroup behavior*. *European Journal of Social Psychology*, 1, 144-77.
- Tarakeshwar, N., Stanton, J. & Pargament, K.I. (2003). *Religion: An overlooked dimension of cross-cultural psychology*, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 377-394.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. En Pollini, G. (1987). *Appartenenza e identità*. Milán: Franco Angeli.
- Torresgrosa, J.R. y Sarabia, B. (1983). *Perspectivas y contextos de la Psicología social*. Barcelona, España: Hispano Europea, S.A.
- Triandis, H.C. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley.
- Triandis, H.C. (1997). *Cross-cultural perspective on personality*. En Hogan, Johnson y Briggs, *Handbook of personality psychology* (pp. 440-465). San Diego: Academic Press.
- Triandis, H.C. y Berry, J.W. (1980). *Handbook of crosscultural psychology*. Boston: Allyn y Bacon.
- Triandis, H.C. y Suh, E.M. (2002). *Cultural influences on personality*. *Annual Review of Psychology*, 53, 133-160.
- Turiel, E. y Wainryb, C. (2000). *Social life in cultures: Judgments, conflict and subversión*. *Child Development*, 71, 250-256.
- Turner, J. (1988). *Comments on Doise's individual and social identities in intergroup relations*. *European Journal of Social Psychology*, 18, 113-116.
- Turner, J.C. y Brown, R. (1978). *Social status, cognitive alternatives and intergroup relations*. En Tajfel, *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.

- Turner, J.C., Hogg, M. y et al. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* Oxford: Blackwell Publishers.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Raicher, S.D. y Wetherell, M.S. (1990). *Redescubriendo el Grupo Social*. Madrid: Morata.
- Tylor, E.B. (1871). *Primitive culture*. New York: Harper.
- Tylor, E.B. (1889). On a method of investigating the development of institutions, *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 18, 245-272.
- UNICEF (2002). *Niñez indígena en México* (s.f). www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm.
- UNICEF-CIESAS (2011). *Voces de los jóvenes indígenas. Adolescencias, etnicidades y ciudadanías en México*. México: UNICEF-CIESAS
- Urteaga, M. (1995). La privatización afectiva de los espacios comerciales por las y los jóvenes. *Revista Ciudades* N°27. México: Culturas del Espacio Público.
- Urteaga, M. (1996). Las bandas juveniles, una mirada al género. En Tello Peón Nelia (comp.) *Rediseñando el futuro: retos que exigen nuevas respuestas*. Memoria IV Congreso Internacional de Trabajo Social. México: UNAM.
- Urteaga, M. (1996a). Chavas activas punk: la virginidad sacudida. *Revista Estudios Sociológicos*, Vol. 14, N°40. México: COLMEX.
- Urteaga, M. (1996b). Flores de asfalto: las chavas en las culturas juveniles. *Revista Jóvenes*, Año 1, N°2. México: IMJ.
- Urteaga, M. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 6, (2), 667-708.
- Urteaga, M. (2010). La construcción juvenil de la realidad. *Jóvenes mexicanos contemporáneos*.
- Uzeta, J. (2004). Género y ritual entre los otomíes de Guanajuato. En *Acta Universitaria*. Año/vol. 14, número 001 enero-abril, pp. 5-13.
- Valenzuela, J. (1997). Culturas juveniles. Identidades transitorias. *Revista Jóvenes*, 1(3), cuarta época. México: IMJ.
- Verhelst, T. (1994). *Las funciones sociales de la Cultura*. <http://europa.ei.int>
- Vico, G. (1970). *The new science*. Ithaca, NY: Cornell University Press (Trabajo original publicado en 1744).

- Voloshinov, V.N. (Mijail Bajtin) (1967). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Von Humboldt, W. (1969). *Schriften zur Sprachphilosophie (Escritos sobre la filosofía del lenguaje)*. Berlín: Dümmler. (Obra original publicada en 1820).
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky (Rieber & Carton, Eds.)*. New York: Plenum Press.
- Weir, K. y Duveen, G. (1981). "further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 4, 357-354.
- Welti, C. (1989). *La fecundidad de las adolescentes mexicanas. demos, Carta Demográfica sobre México N°2*. México: iis-unam.
- White, J., Moffitt, T., Caspi, A., Bartusch, D., Needles, D., y Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 192–205.
- Whiting, J. W. M. (1973, Noviembre 29). A model for psychological research. *Lecturas distinguidas de la Asociación Americana de Antropología*, New York. En Chasdi (1994) capítulo 3, *Culture and human development* (p. 89-101). New York: Cambridge University Press.
- Widom, C.S. (1994). Childhood victimization and adolescent problem behaviors. En R. Ketterlinus y M. Lamb (Eds), *Adolescent problem behaviors* (pp. 127–164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wispé, L. G. (1978). *Altruism, sympathy and helping. Psychological and sociological principles*. New York. Academic Press.
- Witter, R., Okun, M., Stock, W., y Haring, M. (1984). Education and subjective well-being: A meta-analysis. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 6, 165–173.
- Wundt, W. (1900-1914). *Völkerpsychologie*, Leipzig: Engelmann.
- Yardley, K. y Terry, H. (1987). *Self and Identity*. Routledge and Kegan Paul: London and New York.
- Zaragoza, C. L. (2010). Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos. En Cuicuilco, Número 48, enero-junio, pp.149-164.

Zepeda, M. (1993). La crisis económica mexicana y sus impactos sobre los menores que la padecieron. Ponencia presentada en el seminario Opciones de participación y estrategias de sobrevivencia de la juventud, México, iis-unam/unesco.

Zuñiga, G. (2000). La dimensión discursiva de las luchas étnicas. *Alteridades*, 10, 55-67.

X. APÉNDICES

1. El grupo de discusión como dispositivo metodológico

El grupo de discusión cobra relevancia dentro de esta investigación puesto que permitió la recopilación de la información, capturó los discursos de las y los jóvenes con los que se trabajó; es por ello que estas páginas pretenden desarrollar y dar una remembranza de la técnica pero de cómo ésta puede ayudar dentro del trabajo de investigación en psicología.

Breve contexto histórico

La investigación social es un proceso que fluye, es dinámico y no se agota ni se acota; por el contrario, se abre para conocer y reconocer la realidad social. Jesús Ibáñez (1928-1992) formó parte de las corrientes de la Escuela Crítica de las Ciencias Sociales. El grupo de discusión adopta un perfil de muestra, de microconjunto representativo del macroconjunto (Russi, 1998).

El grupo de discusión según Ibañez (1979) se inscribe en el campo de la producción de discursos: el proceso de producción tiene una forma circular. La actuación del grupo produce un discurso que será la materia prima de análisis que posteriormente producen un informe que sirve como contexto lingüístico para el uso social de los resultados de toda investigación. En este caso, serían los discursos de las y los *metsis*.

La técnica de grupo de discusión nació para la producción e interpretación de los discursos, donde la estructura es siempre *a posteriori* y no opera con un instrumento pre-diseñado que provoque y controle el factor con el que se trabaja: *el habla* (lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación se asume como un punto crítico, que en lo social se reproduce y cambia, como el objeto, es decir las ciencias sociales) y un *tema* que conforma el marco de la discusión. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad: “el grupo de

discusión es un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes (ese espacio topográfico de convergencia) que recorren la subjetividad que es, así intersubjetiva. En él la dinámica articula a un grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que lo determina (Canales, 1994).

El grupo de discusión es una estrategia técnica y metodológica que permite la participación activa del sujeto y le otorga libertad para expresar su opinión sobre el sentido de sus acciones vinculadas a la vida cotidiana. En ese sentido, el grupo de discusión estudia fenómenos sociales desde una perspectiva estructural y dialéctica en la que el individuo expresa su capacidad reflexiva y se convierte en protagonista y operador de su propio discurso (Ibáñez, 1979).

Es una forma de tener acceso a la realidad social desde el enfoque metodológico propuesto por la investigación cualitativa, lo que significa trabajar con sistemas abiertos a la información, es decir, emergencia de lo nuevo, de lo imprevisto, de lo no considerado *a priori*. En este sentido, se construye el sentido social en el seno de una situación –grupal- discursiva. “El sentido es siempre grupal, colectivo y su emergencia requiere de despliegues de hablas múltiples en una situación de comunicación (Canales, 1994).

Configuración del grupo

Preceptor/Moderador

En el moderador recae la responsabilidad de vigilar el funcionamiento de la sesión y el comportamiento de los participantes durante la conversación; es quien impone la tarea y controla que se desarrolle colectivamente, asigna el espacio y limita el tiempo de conversación. La actuación de los miembros del grupo está inducida o controlada por el moderador, aún cuando no debe de hablar mucho, se encuentra en todo momento en posición de tomar la palabra. Su participación no sólo se limita a la propuesta del tema que guía la conversación sino que interviene en otros aspectos como son:

- Inicio de la sesión y bienvenida del grupo: el moderador se presenta, les explica la importancia de la reunión y reafirma que el espacio es y sólo para ellos. Se trata que el diálogo circule entre el grupo. Por último, les agradece el haber aceptado estar ahí y cierra la intervención al disparar el primer tema detonador.
- Exposición del primer detonador: el moderador guarda silencio con la intención de manifestarles su deseo e interés de que el habla debe circular por el grupo. La actitud del moderador es siempre neutra, refleja una atención equitativa frente al grupo para que cada participante sienta y perciba que está siendo escuchado y mirado con la misma atención que al resto de sus compañeros.

Ibáñez (1991) señala tres posiciones que el moderador puede adoptar:

- Represiva: si valora negativamente; corrige un error, hace gestos de desaprobación, se enfrenta con ellos, entre otros.
- Cómplice: si valora afirmativamente; sonríe amistosamente, hace gestos de aprobación, dice “claro”, entre otros.
- De pantalla: si no juzga lo que dicen los participantes pero está a su escucha.

Esta tercera posición es la que el autor juzga correcta, porque el moderador debe manifestar que lo ve y escucha todo pero no lo juzga. El preceptor no debe introducir juicios de valor sobre el tema y debe acomodar su lenguaje a las características del grupo, debe intervenir lo menos posible en el desarrollo de la discusión. Puede tomar una postura activa e intervenir en las siguientes situaciones:

1. Cuando el grupo se calle o se enoje.
2. Cuando el grupo se aleje del tema
3. Cuando el líder espontáneo monopolice la discusión

Las características que debe tener el moderador son: intuitivo, creativo, reflexivo, observador, sensible, interprete del discurso, analítico, sistemático, generador de lazos interpersonales, tolerante con los silencios que el grupo manifiesta, paciente

con el tiempo discursivo, capaz de inspirar confianza, pero ante todo debe disfrutar el sentido de la conversación. Esto es importante porque de ello depende el resultado de avance o retroceso del grupo en la conversación.

Aunque el moderador no interviene en la discusión, sí en su catalización, deshaciendo bloqueos y controlando en cierto modo su desarrollo. La actuación del moderador se orienta hacia dos objetivos. Por una parte, debe provocar positivamente la catálisis de la discusión: deshaciendo los bloqueos o nudos que la inhiben y por otro lado, debe mantener el ámbito de la discusión en el recito del tema, que el grupo no se salga de ahí.

Participantes / Actuantes

Las participantes son los generadores del discurso o de la materialidad discursiva de la que posteriormente se vale el investigador para construir representaciones sociales. El grupo juega el rol protagónico porque configura un espacio y un tiempo discursivo. El grupo es el espacio que representa pero su tarea es generar discurso que se produce en el tiempo. Ibáñez (1979) opina que comenzar un discurso es una operación paradigmática, comenzar un discurso en un grupo es también adelantarse a los interlocutores y ve dos problemas: por dónde comenzar y determinar quién comienza. El comienzo puede ser de dos tipos: colectivo (cuando un participante se adelanta en nombre propio para situarse al frente de sus compañeros y asumir una actitud y posición de poder) o grupal (cuando el miembro que se adelanta lo hace en nombre de cada uno para presentarlos).

El grupo se constituye cuando se establecen las relaciones de comunicación entre sus miembros, esta acción se logra mediante un proceso discursivo. La forma colectiva del discurso genera una relación circular transitiva entre los miembros del grupo.

Para traer a los participantes al grupo se utilizan las redes de relaciones, de comunicación. Hay dos tipos de redes, las naturales (primarias) y las artificiales

(secundarias, que son creadas en el mismo proceso de investigación). Las redes primarias son redes preexistentes, de parentesco, de vecindad, de trabajo, de amistad. Es necesario hacer creer a los participantes que juegan su propio juego y la relación preexistente es muy importante. La red polímera encadena relaciones de distintos tipos y parece la más conveniente siempre y cuando cumpla con dos condiciones: que los participantes no se conozcan entre sí ni sepan nada del preceptor y que la red se rompa por la inducción de un profesional que no dejaría cualquier flujo de duda. Si la red implica una relación asimétrica se impondrá orden al grupo. Si la red tiene relaciones simétricas (coherentes) el grupo es neutral. Si la red tiene relaciones simétricas (incoherentes) el grupo entra en desorden (Russi, 1998).

Diseño y funcionamiento del grupo

La figura central que guía el proceso de discusión es el preceptor o moderador. A él le compete determinar el tamaño del grupo, definir su composición, marcar la duración de la reunión, así como controlar su desarrollo

Tamaño y composición del grupo: cantidad y calidad

La muestra que se plantea se denomina muestra estructural y una característica que tiene es que es heterogénea es decir, hay diferencias entre los miembros, diferencias que se homogeneizan en el proceso de intercambio verbal. Dentro de la heterogeneidad está la inclusiva, que habilita el diálogo y la excluyente, que lo inhibe.

Para el grupo de discusión, se suelen prescribir un tamaño de cinco a diez actuantes. El número es una característica espacial, ya que es necesario que los actuantes puedan hablar unos con otros, para ello, no deben de estar muy próximos ni muy alejados. Ibañez (1979) menciona que a partir de cinco el grupo puede funcionar. Bion (1974) menciona que “solo si los individuos se acercan suficiente unos a otros es posible dar una interpretación sin necesidad de gritar; de la misma manera es necesario que todos los miembros del grupo puedan

comprobar elementos en los que se fundamentan las interpretaciones. Por esta razón, el número y el grado de dispersión deben ser limitados” (p. 136).

El tiempo

Se recomienda no más de una hora y media. Es más fácil puntuar el comienzo que el final. Después de ese tiempo, el grupo sufre cierto desgaste energético y comienza a tener un rendimiento disparejo. Sin embargo, se dan grupos y diseños que requieren de más tiempo de trabajo y no presentan ningún problema.

El comienzo está puntuado por la convocatoria. El final puede ser puntuado por el moderador o por el grupo, ya que a éste último se le da la posibilidad de buscar el consenso. Lo mejor es advertir el tiempo de duración: esto precipita al grupo a la urgencia de consenso cuando se está llegando a la hora mencionada.

Territorio

El local donde se realiza la sesión de grupo es un recinto cerrado hacia afuera y abierto hacia dentro. Es cerrado hacia afuera porque nadie molesta durante la sesión y que los participantes se sientan los más comfortable para poder dialogar con los demás. Es abierto hacia adentro porque la discusión irá poniendo nuevas rutas o temas a tratar por los miembros participantes y por el preceptor.

El desarrollo del grupo: las sesiones como dispositivo conversacional

El grupo entra a un *escenario* que consta de personajes y relaciones. Los personales son el moderador, los miembros del grupo y el propio grupo: los dos primeros son reales, el último es imaginario en tanto que aparece y desaparece cuando la sesión de trabajo inicia y termina, respectivamente.

Las relaciones son asimétricas (transferencia y comunicador) y simétricas (de fusión y degradación del grupo): al comienzo, el silencio del conductor pesa, el grupo lo interpela o espera a que les diga qué es lo que debe suceder o decir; la transferencia vira del conductor al grupo y el primero debe tratar de participar lo

menos posible en la discusión; al transcurrir la discusión, la transferencia vira al grupo y tratan de ponerse de acuerdo entre ellos: <<la discusión sale a la luz>>.

Cada participante tratará que su posición se refleje en el grupo, al tratar de buscar el consenso en el grupo o en parte de él, fluirán mensajes a través de canales comunicativos bajo un esquema de juegos de dominación, una comunicación dual y circular.

Lo que más dinamiza los flujos de comunicación son los terceros que entran a romper los consensos logrados en distintos momentos de la sesión. La fusión nunca llegará a realizarse, el grupo siempre será un objeto.

La *escena* es la actuación de los personales. El moderador actúa a través de él mismo con una provocación inicial y una continuada. Se inicia con un componente racional, el tema a discutir, y sigue con uno emocional, el deseo de discutir. La propuesta inicial puede ser denotada o connotada: en la primera aparece el nivel de tema, nivel superior, apareciendo el contexto; en la segunda se propone un tema que encadena a otro tema por condensación metafórica o por desplazamiento metanímico. El deseo de los miembros del grupo es manejado por el moderador esto hace que se den complicidades y enfrentamientos. El moderador no participa en la discusión, trabaja sobre ella.

Interpretación y Análisis del discurso

En esta fase, se analiza el producto del grupo de discusión, el discurso, que es un texto. Según Ibáñez (1979) el objetivo de esta técnica es leer y descodificar las ideologías de los discursos. En este caso, no se puede hacer un solo tipo de análisis, la propuesta es que se abran las posibilidades de análisis, recordando que el investigador es un "sujeto en estrategia" y cada discusión, en una sesión de grupo refleja y refracta a nivel micro una sociedad y una historia.

Transcripción de las sesiones

La importancia de que sea el propio investigador el que modere y transcriba, se enriquece porque experimenta el proceso que más que técnico es metodológico y

reflexivo: el análisis de la información; y por otro lado porque se adelanta al trabajo de identificación del consenso discursivo que deberá realizar.

Al escuchar por segunda vez el discurso, después de haber presenciado la escena, ahora sólo aparecen sus voces que producen un efecto evocativo, recuerdo del escenario e infinidad de imágenes concretas de la situación. Por lo anterior, considero que el ejercicio de la transcripción sobrepasa la concepción meramente técnica de esta actividad. La relación que mantiene el investigador con el texto que transcribe pasa de lo técnicamente literal a un nivel completamente constructivo o reflexivo porque permite mirar y mirarse en el proceso mismo. Pasa de lo simple a lo complejo, de lo vertical a lo horizontal, además de que requiere del diseño de una estrategia metodológica.

Interpretación y análisis

El sujeto que analiza e interpreta el discurso juega un doble papel, ya que no sólo interviene su capacidad intelectual, sino que también pesa su perspectiva emocional. Las reglas del proceso de interpretación y análisis emergen del propio proceso de investigación. Esto acarrea dos problemas: uno se refiere a cómo surgen estas reglas en el investigador (problema psicológico y/o antropológico) y el otro a cómo se puede pasar de las evidencias subjetivas al conocimiento objetivo (problema metodológico).

Por lo tanto, se enfrenta con un discurso que constituye una masa importante de información que tiene que reducir a la unidad: ningún procedimiento algoritmizado puede generar esa unidad: esa unidad sólo el cuerpo humano la puede intuir (mediante la interpretación) pero esa intuición ha de poder ser validada posteriormente (Ibáñez, 1979).

El investigador que analiza e interpreta el discurso carga con sus propios fantasmas. Para ordenar los datos debe ser cuidadoso y ubicarse en una situación de vigilancia epistemológica que le permita controlar y descubrir la contratransferencia producida en y por la instancia grupal, así como su propia psicopatología. Éste es un primer problema.

El analista debe pasar del enunciado empírico al espacio teórico y viceversa. Esta tarea le ocasiona tres problemas:

1. La selección de los datos pertinentes: en la medida que se busca el significado de los discursos, los procedimientos para poder detectar cuáles son los datos pertinentes combinan un acceso hermenéutico con la vía analítica. No obstante, no existe un criterio objetivo y seguro para seleccionar los datos. La objetividad de la selección es un resultado que va creciendo en espiral, es un resultado de los resultados.

2. La selección de teorías capaces de acoger y recubrir los datos: tampoco hay una teoría sistemática y operatoria unitaria que pueda tomar estos datos; no obstante, y en función del objetivo de buscar significados en los discursos, el continente teórico explotará en el inconsciente la historia, los valores, el signo y el valor hermenéutico.

3. La evaluación de las condiciones de aplicabilidad de los elementos a la teoría y de la teoría a los elementos. Ibáñez (1979) señala tres formas de establecer dicha relación.

a) El descubrimiento de teoría a partir de datos vía un proceso inductivo.

b) Se refiere a una evaluación de la idoneidad de una teoría para explicar los datos, el procedimiento de decisión.

c) Es capaz de general un procedimiento de evaluación de un repertorio de teorías alternativas, la valoración y el ordenamiento.

Ibáñez (1979) presenta tres niveles de análisis: synnomo, autónomo y nuclear.

Nuclear: es la captación de los elementos de verosimilitud. Ibáñez menciona que la verosimilitud es una simulación de la verdad, que la verdad definitiva no existe como tal. Clasifica cuatro tipos de verosimilitud: referencial, poética, lógica y tópica.

- Referencial: está definida por un ejercicio que produce el efecto de realidad mediante un orden metafórico/semántico; es dar orden y una clasificación a un

referente que aparentemente está desordenado y es caótico: es una forma de ordenar la realidad mediante un discurso.

- Tópica: produce el efecto de sociedad. El sentido que provoca este efecto explica los valores que la sociedad acepta, que descansa la sociabilidad. Los sistemas sociales crean convenciones que son aceptadas por sus integrantes; así como van cambiando normas y costumbres, van alterándose los convencionalismos a través de distintos juegos de sociabilidad: qué se vale y qué no.

2. Guía de conversación

El objetivo de la guía de conversación es ubicar las temáticas que se van a abordar en las sesiones del grupo de discusión. Cada sesión se hacía un encuadre presentando los temas a tratar, los cuales se muestran en la siguiente tabla, posteriormente se les invitaba a que participaran en el desarrollo de los mismos. Las preguntas que se incluyen se realizaron a partir de los relatos de las y los jóvenes.

Temas	Preguntas	
	Mujeres	Hombres
1. Valores, creencias y sentimientos	En cuanto a los valores, ¿qué pueden decir?, ¿Cómo demuestran sus sentimientos?	
2. Lengua y vestimenta	¿Comúnmente como se visten?, ¿Han usado los trajes típicos de los otomíes?, ¿Ustedes hablan otomí?	
3. Signos y señales de ser joven	¿Cómo les nombran en comunidad?, ¿Cuándo se empieza a ser chava o muchacha o chavo o muchacho?, ¿Hasta qué edad se les deja de decir muchachas o muchachos?, ¿Cuando alguien que tiene 14 años, que ya tiene un hijo, cómo le dicen?, ¿Ustedes que ya no están en esa edad pero no tienen hijos, como les dicen?, ¿Cómo se define a un joven aquí?	
4. Escolar	¿Cuántas mujeres conocen que están estudiando la universidad?	¿Por qué ya no siguieron estudiando?
5. Características específicas de ser de Malacota	¿Ustedes creen que hay alguna característica específica de la gente de aquí?	
6. Actividades que realizan –trabajo-	¿En qué han trabajado?, ¿Desde qué edad comenzaron a trabajar?	Entonces, ¿estaban en la niñez cuando se fueron a trabajar?, ¿Quién les enseña eso?, ¿Cómo lo aprenden?
7. Identidad otomí, ser otomí	¿Ustedes se consideran parte del grupo otomí?	
8. Diferencias de ser hombre y mujer joven	¿Qué me pueden decir de las diferencias entre hombres y mujeres?, ¿Qué actividades son realizadas por mujeres y cuáles por hombres?	
9. Relaciones de pareja	¿Han tenido novio o novia?, ¿Ustedes han tenido novios o novias formales?	