



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

“FORMACIÓN Y CRUCE DE FRONTERAS DE JÓVENES MIGRANTES”

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV



MÉXICO, D.F. 2009



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.

DIRECTORA DE TESIS

Mtra. Martha Corenstein Zaslav

SINODALES

Dra. Monique Landesmann Segall

Dra. Patricia Medina Melgarejo

Dra. María Isabel Belausteguigoitia Rius

Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz

Agradecimientos.

Pocas oportunidades existen para realizar una tesis que día a día hile las horas de trabajo, espera, reflexión, soledad, compañía; pero sobre todo de esperanza compartida al pensar, comprender y construir el mundo de otra manera.

En este tiempo experimentado de diversas formas, la enseñanza, la escucha y el comentario de la gente cercana a esta tesis fue fundamental.

Agradezco a Nikteha, Dzununkan, Ehécatl y Tonatiuh su compañía y entusiasmo en todo momento, juntos hemos entendido que podemos seguir adelante.

Todo mi cariño y admiración a mi madre.

A Francisco Cabrera Huerta, con quien compartí ideales y lucha.

Post Mortem.

Mi reconocimiento sin menoscabo al trabajo académico y a la condición humana de mi tutora Martha Corenstein Zaslav y de mis cotutoras Monique Landesmann Segall y Patricia Medina Melgarejo, así como a mis lectoras Marisa Belausteguigoitia Rius y María Mercedes Ruiz Muñoz.

Doy gracias también, a los jóvenes de Tepeojuma que compartieron su tiempo y su palabra conmigo. Me parece que todavía tenemos mucho que hacer y pensar juntos.

Mi gratitud a Manuel Sánchez Cerón, Rosa María Barrientos Granda y Leticia Rivermar, por sus valiosos comentarios.

Espero que este trabajo se sume al esfuerzo intelectual de miles de estudiantes y académicos que seguimos creyendo y defendiendo día a día la educación pública que en la Universidad Nacional Autónoma de México muestra su más claro bastión.

ÍNDICE

Introducción	8
Primera Parte	
ENTRAMADO CONCEPTUAL PARA ABORDAR LA FORMACIÓN DE JÓVENES MIGRANTES	
CAPÍTULO 1	
Migración. Un proceso formativo desde la movilidad y el límite	21
1.1. La migración mexicana hacia Estados Unidos: Un proceso social sobredeterminado	23
1.2. La migración poblana	30
1.3. Los espacios transnacionales	35
1.4. Jóvenes en espacios de alta migración laboral internacional	39
CAPÍTULO 2	
Construcción de lo juvenil y los sujetos actuantes de la migración	46
2.1. Juventud o diversas formas de ser joven	48
2.2. La moratoria social	50
2.3. Los jóvenes y las identidades emergentes	57
2.3.1. Distinguibilidad cualitativa	61
2.3.2. Identidad para sí y para otros.	61
2.3.3. La identidad étnica	64
2.3.4. Los mundos de la vida. Los espacios de las identidades	69
2.3.5. El fuera de lugar, espacio de la identificación flexible	71
2.4. Las y los migrantes, sujetos tatuados por el género	74
2.4.1. El género como acto de repetición y ruptura	75
2.4.2. El cuerpo sexuado	81
2.4.3. La masculinidad como rasgo identitario que se refrenda-	

Reconstituye en la movilidad	83
2.4.4. Mujeres migrantes: más allá del género como rol generalizado y permanente	87
2.4.5. La construcción contemporánea de familia desde procesos migratorios. Una mirada puesta en la relación de géneros	93

CAPÍTULO 3

Referentes conceptuales para abordar la formación de jóvenes en contextos transnacionales 100

3.1. Investigaciones en torno a la formación de jóvenes migrantes	101
3.2. Sujeto pedagógico	103
3.2.1. Lo pedagógico como lugar de sujeto	106
3.2.2. El sujeto pedagógico imbricado al lugar de lo político y lo ético	107
3.3. La formación como noción articuladora	108
3.4. Categorías de análisis en torno a la formación	114
3.4.1. Potenciación de sujeto	114
3.4.2. La experiencia en situaciones educativas	117
3.4.3. Archipiélagos educativos	121

Segunda Parte

IDENTIDAD Y FORMACIÓN DE JÓVENES EN CONTEXTOS TRANSNACIONALES

CAPÍTULO 4

Tepeojuma, espacio social atravesado por la migración 127

4.1. Un pueblo cañero	132
4.2. Tepeojuma, tierra de migrantes	138
4.3. El día de mercado	140
4.4. Estructura política y espacio de participación ciudadana	145
4.5. Infraestructura rural con carencias sustantivas	148
4.6. Medios de comunicación, una apropiación sin precedente	149
4.7. La escuela, un espacio para muy pocos jóvenes	150
4.7.1. Los jóvenes escolarizados. Una mirada al Bachillerato Irineo Vázquez	155

4.8.	Los espacios acotados por los jóvenes	161
4.8.1.	“Esta cumbia va hasta el gabacho, saludos y recuerdos para toda la Raza”	163
4.8.2.	El territorio cercado: Las bandas en Tepeojuma	172

CAPÍTULO 5

	Formación e identidad. Historias de frontera	178
5.1.	Metodología para abordar la formación de jóvenes migrantes	180
5.1.1.	El viajero a trasluz	183
5.1.2.	Descripción del trabajo empírico	185
5.1.3.	Historias de vida	189
5.1.3.1.	Técnicas de trabajo	191
5.2.	Jóvenes en cruces de frontera	194
5.2.1.	Primer cruce: Verónica, mujer inmigrante	200
5.2.1.1.	La constitución del sujeto desde la formación	205
5.2.1.2.	La identidad como constitución del sujeto	214
5.2.2.	Segundo cruce: Palemón, indígena atravesando fronteras	220
5.2.2.1.	La constitución del sujeto desde la formación	229
5.2.2.2.	La identidad como constitución del sujeto	238
5.2.3.	Tercer cruce: Raúl, joven inmigrante en el límite	245
5.2.3.1.	La constitución del sujeto desde la formación	249
5.2.3.2.	La identidad como constitución del sujeto	254
5.2.4.	Cuarto cruce: Rosario, estudiante binacional	263
5.2.4.1.	La constitución del sujeto desde la formación	269
5.2.4.2.	La identidad como constitución del sujeto	277

	Consideraciones finales	283
--	--------------------------------	------------

	Bibliografía	308
--	---------------------	------------

	Índice de gráficas	325
--	---------------------------	------------

	Índice de cartografías	325
--	-------------------------------	------------

FORMACIÓN Y CRUCES

DE FRONTERA



EN JÓVENES

MIGRANTES

ESTUDIO DE CASO EN TEPEOJUMA PUEBLA

Introducción.

En este trabajo nos hemos plantado en el Sur, en Tepeojuma, Puebla, uno de tantos pueblos rurales de México, que se ha convertido en *tierra de migrantes*, a pesar de que antaño parecía haberse constituido como un espacio de arraigo generacional donde la historia familiar y comunitaria afianzaban la permanencia y el apego a todo lo construido socialmente. No obstante, este lugar de tierra y agua¹, inscrito simbólicamente por sus habitantes; para muchos de sus jóvenes se ha convertido, tan sólo en su lugar de origen, de estancia previa, de espera, de retorno o de añoranza; sentido que contrasta con las altas y sólidas casas que, los primeros migrantes, mandaron construir desde Estados Unidos, para mantener, de esa manera, su permanencia, mostrar su éxito y edificar materialmente lo que se diluía desde la subjetividad.

Tepeojuma es un poblado rural cañero en el estado de Puebla, que tiene un alto índice de migración hacia Estados Unidos y si bien, no tiene una tradición migrante internacional, anterior a la década de los ochenta, sí pertenece a una transregión² que se ha consolidado como expulsora de mano de obra.

El municipio de Tepeojuma se ubica en la región del Valle de Atlixco-Matamoros, la cual, presenta un desarrollo económico medio sustentado en actividades económicas como la agricultura, ganadería, servicio restaurantero y manufactura textil y mueblera. Donde se generan y mantienen pronunciadas desigualdades sociales. En el caso del municipio de Tepeojuma, esta realidad además, se desliza y se anuda a las condiciones de vida de una de sus regiones limítrofes: la Mixteca, en la que existe una dispersión poblacional y alta marginalidad pues la agricultura y la ganadería son pobres; ante ésto, tienen una tradición migratoria que ha servido como forma de sobrevivencia y construcción de un sentido de colectividad. Esta realidad: “la migración mixteca”, ha interpelado en las últimas tres décadas, a sus vecinos, quienes

¹ Un rasgo importante de inscripción geosimbólico de la comunidad de Tepeojuma, es el río Nexapa, que comparte con comunidades aledañas.

² El estado de Puebla se encuentra dividido oficialmente en siete regiones: Angelópolis, Sierra Norte, Sierra Nororiental, Serdán, Tehuacán-Sierra Negra; Valle de Atlixco-Matamoros (integrada por 24 municipios) y la Mixteca. Y al referirnos a transregión, hacemos mención a un espacio más amplio donde se incluyen, en este caso, el Valle de Atlixco-Matamoros y la Mixteca, relacionados por prácticas económico-laborales pero también por representaciones simbólicas como el caso de las construidas a partir de la migración.

están viviendo un deterioro económico, a partir de las políticas neoliberales impuestas en nuestro país, mismas que han colapsado el campo mexicano. Por estas circunstancias, los pobladores de Tepeojuma y de otros pueblos aledaños, se han ido incluyendo en las redes migratorias pues, a pesar de tener un menor grado de marginalidad, ven como una posibilidad de vida, la salida del territorio con fines laborales. En este contexto y ante una mirada situada desde los procesos educativos e identitarios, nos abocamos a realizar este estudio.

En su procedencia como espacio geo-cultural, encontramos que en la parte sur del estado de Puebla, el cauce del río Nexapa marcó la vida que permitió delinear la historia de varios poblados asentados en su rívera, para articularse al agua³ y perfilarse como campesinos; entre ellos Tepeojuma, enraizada en la orilla del río para aprehender el borbollón que posibilitaría la vida de la comunidad. Así, se ha cultivado de manera centenaria: el maíz y las hortalizas. Se mantienen huertas frutales y se consolida la producción de caña habanera. Desde el origen, pueblos y haciendas de españoles se entrecruzaron por la distribución del agua, por los ciclos agrícolas, en la cotidianidad, por el comercio, en las festividades del Santo patrono San Cristóbal y de la Virgen de la Encarnación; pero también, se rasparon por las desigualdades, el abuso, la explotación, las marcadas diferencias sociales y los alzamientos revolucionarios.

Esto con los otros, con los que comparten una región geo-cultural trazada entre otros rasgos, por el Nexapa. Pero hacia dentro, también han existido relaciones asimétricas entre la *gente del centro* y los pobladores de las Juntas Auxiliares e Inspectorías de Tepeojuma. Relación que hasta ahora se deja ver entre sus jóvenes que se miran diferentes, que marcan sus espacios, que procuran mostrar su supremacía en los bailes, en las festividades y que impiden que con facilidad las muchachas entablen relación con jóvenes de otros barrios o inspectorías.

³ Gómez (2007,163) en *Comunidades del agua en Nexapa* refiere que existieron desde la Colonia, reglas para regular la distribución del agua de ese afluente y advierte la existencia de relaciones de negociación y conflicto entre las poblaciones aledañas y las haciendas de españoles asentadas allí mismo; y también formas de participación política con el gobierno en turno a partir de la existencia de “una larga durabilidad de normas, prácticas e instituciones para la gestión local del agua que permiten explicar el por qué de la vinculación de modos presentes de organizar el agua con sus usos pasados”.

No obstante, existe una habitabilidad en Tepeojuma, pueblo sureño, de clima cálido donde el trajín se inicia muy temprano, al realizar los pobladores las actividades cotidianas. Antes del amanecer, a las cuatro de la mañana, algunos hombres parten a las minas de piedra para ganarle al sol y aguantar la jornada y así concluir a buena hora, algunas mujeres salen más tarde rumbo al molino, otros al campo, algunos se dirigen a la carretera para tomar el transporte y llegar al trabajo. Estos son los primeros que andan por el pueblo, al tiempo en que empiezan a dibujarse con la luz del día las calles, las casas y el zócalo

Pero nos parece, que lo que marca el ritmo del poblado, no es la luz del día ni el repique de las campanas de la iglesia, sino la hora de entrada de los alumnos de los diferentes niveles educativos. Los primeros son los jóvenes de las telesecundarias y del bachillerato quienes se encaminan a sus escuelas uniformados y con mochila al hombro. A pie, en bicicleta o en el transporte público se incorporan a sus instituciones. De manera pausada o apresurada atraviesan el espacio público rumbo a la escuela y muestran su adscripción estudiantil por la vestimenta y sus pertenencias.

Más tarde aparecen solos o con las abuelas, madres o tías, los alumnos de las primarias del lugar. Son sobre todo las primarias, el eje del movimiento del pueblo; a la entrada de cada una se instalan puestos de fritangas, dulces, refrescos, chácharas y papelería. Los primeros niños, se detienen en los puestos, compran algunas cosas, pero otros, los que llegan más tarde, entran apresurados. Algunos adultos entran a la institución, pero otros se esperan en la puerta mirando cómo se inicia la rutina escolar, la formación, la entrada a los salones, etc., para retirarse después.

Posteriormente, minutos antes de las nueve de la mañana, de la mano de sus abuelas, madres o hermanas, los más pequeños se dirigen a los preescolares. Ellos han aprendido a mantenerse en la institución una parte de la mañana, como habituándose a las normas de escolaridad que vivirán toda su infancia.

Una vez que los escolares han ingresado a sus colegios, regresa la calma al poblado, nuevamente las calles y el zócalo se vacían. Es hasta la hora de salida de las escuelas lo que va a vitalizar de nuevo el espacio público. Es así como en torno a los horarios de entrada y salida de los alumnos, que

Tepeojuma vive la organización regida desde la escuela, institución reconocida por la comunidad como espacio formador de sus hijos, como el lugar que promete lograr que los sujetos⁴ vía su larga escolarización, lleguen a *ser alguien en la vida*.

Incluso, encontramos casos de hermanas o hermanos de estos escolares, que envían regularmente dinero desde Estados Unidos para mantenerlos estudiando. Ésto, como proyecto de vida construido a nivel familiar. Lo anterior nos revela que existen familias que diversifican sus estrategias para lograr una movilidad social. Una estrategia, la migración por motivos laborales, propicia que los niños y jóvenes que se quedan, puedan mantenerse en la escuela, incluso hasta la educación media superior.

Décadas atrás, parece que ni las instituciones escolares, ni el agua tan custodiada, ni el reparto de tierras producto del movimiento agrario, ni el ingenio de Atencingo (donde los cañeros del pueblo venden la caña habanera), detuvieron a muchos de los pobladores, que en los setenta⁵, se unen al contingente campesino que se insertó en la vida urbana de las grandes metrópolis del país como una oleada que vaticinaba progreso y desarrollo del México moderno, dejando atrás la vida rural. Las políticas del estado nacional se encargaron de desdibujar y olvidar la vida del campo mexicano, apostando a la tecnologización en las ciudades nodales, donde se fue observando un avance del sector moderno que desarticuló formas de producción anquilosadas.

Esta migración que, desde Tepeojuma se realizó principalmente hacia el Distrito Federal y la ciudad de Puebla, fue la antesala al otro movimiento poblacional: la migración hacia Estados Unidos que irrumpe en la década de los ochenta, como respuesta a las políticas neoliberales que flagelaron con mayor fuerza al campesinado marginal. Este tránsito fuera del país tiene que

⁴ A lo largo de este escrito nos referimos a sujeto(s) remitiéndonos tanto a hombres como a mujeres, sin asumir en esta noción (que por cierto vamos a desarrollar ampliamente en el capítulo 3) un sentido androcéntrico, con lo cual invisibilizaríamos a las mujeres, cuestión que es contraria a la intención de esta investigación.

La noción de sujeto hace referencia al "ser individuado" y en relación con los otros como refiere Deleuze (1996).

⁵ Ariza (2000) plantea la existencia de un mayor dinamismo de la migración del campo a la ciudad en los países de América Latina en las décadas de 1940 a 1970. Por supuesto México inscribe su migración interna en este mismo rango, como lo señalan los estudios pioneros de Arizpe (1978,1989).

ver con el avance del sector moderno en un país como el nuestro de economía periférica, que libera mano de obra al destruir sectores y formas de producción “no modernas”.

/Identificamos/ el papel clave que juega el modelo de crecimiento o de industrialización en la movilidad de la fuerza de trabajo, así como los impactos que genera en otras escalas, como son las economías campesinas, permitiendo conceptualizar los procesos migratorios como el resultado de estas interrelaciones (Ruiz, 2008:3).

De esta manera, la estructura económica de nuestro país, amasó un amplio contingente de mano de obra que no encontró suficientes alternativas laborales en su sitio. Por otro lado, ellos, se han convertido en un atractivo sector potencial de reserva en la economía de Estados Unidos, sobre todo para emplearla a bajo costo en la agricultura y los servicios.

La movilidad de este contingente cuantificable, evidentemente es una realidad de mayor envergadura desde la reconfiguración social y desde lo subjetivo, es un quiebre, de lo socialmente construido, de la posibilidad de hablarse cara a cara, de transitar el lugar, de preparar juntos la fiesta, de andar de “cacaleros” (ir de visita de casa en casa), de hacer la faena en el campo... de vivir a la manera del pueblo. Los jóvenes (hombres y mujeres)⁶, han iniciado la salida de Tepeojuma hacia Estados Unidos a pesar de los riesgos y la condición de ilegalidad en aquel país, dejando atrás formas de convivencia locales.

No obstante, las escuelas de Tepeojuma siguen su rutina y regulan el ritmo de la comunidad a través de sus horarios, sus prácticas, sus creencias,

⁶ Al hablar de “los jóvenes”, no lo hacemos con la intención de generalizar, más bien hacemos referencia a ellos y ellas desde la comunión de experiencias que tienen desde lo etario y como sujetos de su tiempo que viven lo juvenil pero de forma diversa, “individuada” y articulada con los otros de manera propia, incluyéndose en actos que los condicionan a “ser”. Nos parece que si bien son múltiples las formas de ser joven, ellos comparten rasgos sociales a partir de su propia mirada generacional, cuestión que les permite asumirse de manera gregaria al “nosotros” frente a los otros. Desde esta perspectiva nos interesa nombrarlos, tratando de recuperar el sentido con el que ellos se identifican.

Pero también, hablar de jóvenes, tiene su propio tamiz desde el posicionamiento genérico que atraviesa esta investigación y que de manera explícita se menciona en el capítulo 2, cuando abordamos a las y los migrantes como sujetos tatuados por el género. Al referirnos a los jóvenes (hombres y mujeres), a “ellas y/o ellos”, estamos pensando a los sujetos también desde su condición de género que de manera importante los atraviesa; advirtiendo que socialmente se han conformado roles diferenciados tanto para las mujeres como para los hombres, pero ellos, a partir de su subjetividad, discurren y actúan.

sus imaginarios y sus costos económicos, ofreciendo expectativas de futuro, vía la escolarización, entre tensiones y contradicciones pues resulta evidente cómo de estas instituciones, se van desgranando los jóvenes para migrar hacia Estados Unidos.

Y es que cuando el Sur se cancela para los jóvenes, se deja tras de sí lo propio, el espacio primero y echan andar en busca de un ideal de plenitud. Se encaminan al Norte, que constituye “lo otro” esbozado de deseo y sentido, desde un imaginario social, que encuentra en la migración alternativas de vida reales, entonces, en este juego de vida, ellos se convertirán en esos “otros” propios, diferentes por su experiencia al migrar.

Se transita desde el Sur... se deja atrás el Sur; no obstante, en la tez, en el espíritu, en la mueca, en la forma de relacionarse con el otro, en la condición de ser, el Sur se lleva a cuestas ¿Pero de qué manera? porque del otro lado de la frontera, el sujeto mujer u hombre se advierte diferente a los que ha dejado y a quienes tiene frente.

El andar es lo que los muestra distintos, lo que los constituye de aquí y de allá, como sujetos de frontera que se juegan la posición a cada momento. Atraviesan fronteras geoculturales y se plantan en los distintos lugares que los conminan a realizar prácticas propias del lugar. Así, aprenden y se constituyen en más de un *mundo de la vida* (Giménez, 1997). Sin dejar de recordar lo otro. Ésto se advierte en el relato de los jóvenes migrantes con los que dialogamos en Tepeojuma donde permanecen mientras se crean las condiciones para partir.

La movilidad de estos jóvenes, los perfila hacia situaciones de frontera, debido a que aprenden a vivir como refiere Pacheco (2003, 201) “desde la comunidad local hasta las ciudades globalizadas de Norteamérica; desde el monolingüismo hasta el inglés transnacionalizado, desde los dioses prehispánicos hasta los mass media de la posmodernidad. Pisan el borde y de ahí se desplazan, en el límite articulan su pertenencia a diversas membresías⁷”, van constituyendo su identidad, se van formando. Son sujetos de frontera que se mantienen en el cruce.

⁷ Por membresía entendemos las formas de incorporación de estos jóvenes al ámbito social de su realidad (Rodríguez, 2008)

La migración es también una experiencia que incide sobre los procesos de *identidad* social de las personas. Al cruzar una frontera, se modifican las coordenadas de referencia de lo que es uno y lo que son los otros...La condición de "extranjero", de no pertenencia, en el caso de los migrantes internacionales, será siempre su primera forma de reconocimiento. La integración total en verdad nunca es posible, y en el hiato que se establece hay espacio suficiente para que otras señas igualmente relevantes –la clase, el género o la etnia- colaboren activamente en la conformación de la identidad personal (Ariza, 2000:52).

Desde lo subjetivo, la frontera geográfica sólo constituye la barrera material que inicialmente atraviesan, es la forma objetivada que va a marcar el borde desde donde se sitúan esas mujeres y esos hombres para transitar en más de un mundo de la vida.

De manera particular, hace tiempo vemos desde Tepeojuma a los jóvenes emprender el viaje; salen de Tepeojuma con destino a Nueva York. Su mundo que se había circunscrito de manera especial a la vida rural, se deja atrás. Ser campesinas-os y estudiantes representó una marca constitutiva en su corta vida; sin embargo, no fue suficiente ni económicamente, ni tampoco desde el deseo construido por la subjetividad. Entonces, salen en busca de lo otro. Al migrar, aprenden a vivir de otra manera. Son múltiples sus experiencias formativas, pero siempre desde lo marginal, atravesados por la pobreza tanto en México como en Estados Unidos.

Es desde la condición de transitar y habitar lugares, que se constituyen a partir de diversos discursos que los interpelan. Sus procesos formativos dan cuenta de la construcción, transformación y reconstrucción de conocimientos y saberes para la vida. Es el contexto migratorio lo que posibilita que estos sujetos se adviertan en el borde entre uno y otro lado, entre una y otra cultura y se formen a partir de estar situados precisamente allí. La frontera construida desde lo subjetivo, no se asume como el límite, sino como el punto nodal desde donde inician su tránsito a partir de estrategias que les permiten situarse.

En investigaciones previas (Franco, 2000; 2004) nos percatamos que en contextos de alta migración laboral, son los jóvenes quienes están más cercanos a la escuela, a la migración y al trabajo; lo que suscitó interés por acercarnos a ellos y plantearnos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo los jóvenes se constituyen identitariamente y significan su formación, inmersos en un contexto de alta migración laboral internacional? Nos interesó identificar su llegar a ser identitatio, sus procesos formativos y cómo resignifican éstos últimos. Partimos del entendido que la formación como acto educativo es un proceso inacabado y múltiple que va constituyendo al sujeto y que éste no únicamente se forman en la escuela, sino en diversos espacios.

En este sentido, identificamos que los jóvenes migrantes poseen experiencias educativas escolarizadas y laborales; pero también otras adquiridas como resultado de habitar y transitar diversos espacios. Sus saberes en ocasiones se aplican en situaciones nuevas, otras veces se transforman o se olvidan; pero además aprenden otros. Ésto como parte de los aprendizajes adquiridos a partir de circular en un espacio transnacional.

También, como parte de la construcción teórica de lo juvenil; es decir, el proceso en el que los sujetos viven su juventud; desarrollamos la noción de identidad como una constitución de sujeto que nos permite observar las identificaciones que los jóvenes asumen y cómo conforman un polo de identidad como proceso formativo. De manera expresa nos apartamos de la noción esencialista que plantea identidades únicas y acabadas.

En este estudio, la formación la situamos en espacios donde el sujeto aprende (la escuela, la casa, el espacio público, la parcela, la fábrica, etc), lugares donde construye saberes para la vida, propios del contexto y el momento histórico; e identificamos cómo retoma en esos espacios, sus experiencias formativas. Por otro lado, la identidad es la parte subjetiva que el sujeto amasa a partir de identificaciones múltiples, donde hay un evidente ejercicio de autorreferencia y actos de atribución de los otros. Donde se identifica-asume como amiga(o), joven, hermana(o), estudiante, migrante, mexicana(o), latina(o), mujer u hombre, etc... Y en esta constitución, una identificación puede articular de manera nodal⁸ y abierta a las otras, sin obliterarlas.

Hasta aquí, hemos planteado el sentido y el enfoque de este trabajo; ahora pasamos a señalar la forma en que lo organizamos. Nos parece

⁸ Laclau y Mouffe (1987: 156) refieren que “la articulación instituye puntos nodales que fijan parcialmente el sentido de lo social en un sistema organizado de diferencias”. De esta manera la identificación que articula a las otras se fija pero no de manera permanente.

necesario precisar que nuestro interés es presentar un entramado que logre dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, pero también, abrir otras interrogantes.

El trabajo está estructurado en dos partes, en la primera se abordan temas nodales para pensar y discutir la formación de los jóvenes en contextos migratorios. En el primer capítulo: “Migración. Un proceso formativo desde la movilidad y el límite” planteamos la migración con la idea de frontera como límite que no acaba por detener al sujeto, pero también como proceso social sobredeterminado, considerando al fenómeno de la migración generalizada como movilidad social del Sur del planeta hacia el Norte.

Posteriormente nos abocamos a bosquejar de manera específica la migración mexicana hacia Estados Unidos; su configuración histórica, su impacto y su reconfiguración social; para situarnos, después, en la migración poblana y de manera focal la regional; A partir de esta realidad local planteamos la noción de “espacios transnacionales” como categoría que nos posibilita entender la movilidad que hasta ahora realizan la mayoría de los migrantes de Tepeojuma. Finalmente abordamos desde una construcción etaria a los jóvenes quienes son interpelados por el discurso migratorio.

En el segundo capítulo: “Construcción de lo juvenil y los sujetos actuantes de la migración” hacemos una revisión del término juventud y lo identificamos como constructo socio-histórico que se ha configurado desde un enfoque positivista, que tiende a homogenizar a sujetos que en la realidad se constituyen de manera diversa. Ante esto, planteamos que más que juventud existen múltiples maneras de ser joven y recurrimos a la noción de identidad para plantear cómo se constituye el sujeto a partir de identificaciones múltiples. Ponemos de relieve que a la manera de ser joven, se atraviesa la clase social, el género y la etnia⁹, rasgos que inexorablemente entran en juego cuando estos sujetos se constituyen identitariamente.

También presentamos las categorías que a partir de la identidad empleamos en la parte analítica de esta investigación, éstas son: distinguibilidad cualitativa y mundos de la vida de Giménez; identidad para sí y

⁹ Tanto el género, la etnia y la clase social intervienen en la constitución identitaria del sujeto, sin embargo, nos parece que el género marca en mayor medida al sujeto, debido a la construcción histórica que se ha articulado fuertemente mediante actos y discursos cotidianos que delimitan la diferencia. Así, se erige de manera tácita y explícita una frontera genérica.

para los otros de Dubar; identidades étnicas de Bartolomé y fuera de lugar de Robin. Estas categorías al articularlas, nos posibilitan identificar a los jóvenes desde la autorrepresentación-alteridad y habitando-transitando diversos espacios.

También abordamos a las y los migrantes como sujetos tatuados por el género, identificando a este último como un acto de repetición y ruptura; hacemos referencia al cuerpo sexuado; posteriormente nos abocamos a desarrollar la noción de masculinidad como rasgo identitario que se refrenda – reconstituye en la movilidad.

Además, hacemos referencia al rol femenino que al parecer no del todo asumen las mujeres migrantes como una práctica generalizada y permanente; en gran medida, por su experiencia migratoria que las resitúa en roles familiares y de trabajo que tienen que ver con ejercicios de decisión. Para concluir este inciso, reflexionamos sobre la construcción contemporánea de familia desde la realidad migrante, para contemporaneizarla, sacándola de los roles caducos que tienden a evocarla con una imagen unívoca.

En el tercer capítulo: “Referentes conceptuales para abordar la formación de los jóvenes en contextos transnacionales”, iniciamos con una revisión de investigaciones sobre el tema. Posteriormente construimos el entramado conceptual que sostiene esta investigación desde lo educativo. Partimos de las nociones de sujeto pedagógico y formación que pautan la reflexión sobre el hecho educativo que va constituyendo a los individuos, como sujetos de la experiencia, en constitución y disposición hacia los otros, para pasar a las categorías que nos sirven como herramientas conceptuales para el trabajo de interpretación: potenciación de sujeto, la experiencia en situaciones educativas y archipiélagos educativos. Todas se mantienen en evidente conexión y posibilitan dialogar con el material empírico para argumentar e interpretar la realidad que construimos. Después de desarrollar las categorías, que nos dan pauta para mirar al sujeto en procesos del “para sí” a partir de diversas interpelaciones y articulando sus espacios formativos, concluimos con la primera parte de este trabajo.

La segunda parte de esta investigación, se constituye desde el referente empírico y su contexto, en el cual, situamos el cuarto capítulo: “Tepeojuma, un espacio social atravesado por la migración”, en él nos

referimos al poblado donde se realiza este estudio, mediante una monografía donde la voz de los jóvenes está presente. Mostramos el espacio geográfico, laboral, cultural y social construido por los que están en el poblado y los ausentes. Es desde este lugar, donde nos situamos para reconstruir las cuatro historias de vida con sujetos que imbrican este espacio con otros lugares que han habitado a lo largo de sus vidas.

En el quinto capítulo: “Formación e identidad. Historias de frontera” planteamos la postura epistemológica desde donde construimos esta investigación, que de manera importante armamos con las herramientas teóricas que trabajamos en el seminario “Fronteras y cruces: nuevas concepciones de identidad, espacio y ciudadanía” en el Programa Universitario de Estudios de Género. Posibilitándonos tejer un entramado conceptual que nos permitiera identificar la imbricación de estos jóvenes a diversas realidades desde la movilidad y el apego, manteniéndose en cruces de una frontera delineada externamente pero también desde lo subjetivo.

Además, describimos el trabajo empírico y argumentamos sobre la importancia de emplear la historia de vida como una herramienta metodológica que posibilita la construcción identitaria y de formación de los sujetos. En principio trabajamos entrevistas a profundidad con nueve jóvenes de Tepeojuma, cuatro mujeres y cinco hombres. De éstos, reducimos a cuatro¹⁰ dos hombres y dos mujeres quienes mostraban su identidad articulada visiblemente a una de sus múltiples identificaciones, Verónica a su condición de *género*, Rosario a su identificación como *estudiante*, Palemón a su condición *étnica* y Raúl a su identificación como *joven*. Construimos así cuatro historias de vida cada una articulada desde la identificación que nos dejaban ver como nodal y que mostraban discursivamente de manera recurrente.

En todos los casos, nos interesó identificar los procesos formativos e identitarios. De esta manera, tratamos de hilar sus experiencias en los diversos sitios en que se han movido. Realizamos el análisis de las cuatro historias de vida, mostrándolas como cruces de frontera, pues advertimos que cada uno de estos sujetos se mantienen cruzando fronteras geográficas y culturales, en su

¹⁰ Decidimos finalmente reducir a cuatro para poder trabajar historias de vida, que por su complejidad, nos requerían demasiado tiempo tanto en el trabajo de campo como en su estructuración y análisis.

proceso identitario y formativo. En el primer cruce, nos referimos a la historia de vida de Verónica en su condición de mujer inmigrante; en el segundo a la de Palemón como indígena que atraviesa fronteras culturales; en el tercero a Raúl como joven inmigrante que asume su condición etaria desde el margen y el cuarto a Rosario, quien tiene doble nacionalidad y expectativas de vida, vía la escolarización.

Posteriormente presentamos las consideraciones finales, donde mostramos los hallazgos de este estudio desde el plano identitario y formativo. Encontramos que en la condición de habitar y transitar los espacios, estos sujetos, tanto mujeres, como hombres son interpelados desde mundos de la vida constituyéndose como sujetos de frontera; que los conocimientos que adquirieron en la escuela, a pesar de ser precarios, constituyen la base para que, posteriormente, los logren habilitar y utilizar en el ámbito laboral. También se observa un aprendizaje para vivir en otro país a partir de procesos formativos situados en espacios urbanos marginales. Finalmente, identificamos que estos jóvenes rompen con los límites de los estados nacionales y el deber ser, en este ejercicio de constitución de sujeto.

Lo anterior nos remite argumentar que, a pesar de que los empleadores en Estados Unidos, miran a los jóvenes inmigrantes como: “idénticos, mano de obra homologables en el reducto del Sur, intercambiables para los fines del capital y, por tanto suprimibles” (Pacheco, 2003:208), ellos no se advierten así y en el espacio subterráneo donde logran transgredir los límites, diluyen fronteras para construir su realidad, desde la acción, el mutis, lo pasivo, de múltiples formas, con el fin de anudar sus procesos identitarios y de formación que les permitan ser, más allá de estereotipos deleznable. Por ésto, nos interesó identificar en la acción, la movilidad, pero también en lo iterativo, en el rastro y la huella, cómo se constituyen estos jóvenes en cruces de frontera.

En este sentido, consideramos que trabajar con jóvenes con experiencias migratorias, nos permitió dar cuenta que los procesos de constitución de sujeto, a pesar de ser precarios y contingentes, también recuperan elementos iterativos a manera de huellas culturales que les permiten reconocerse en un nosotros dinámico que socialmente los replantea.

PRIMERA PARTE

ENTRAMADO CONCEPTUAL PARA ABORDAR LA FORMACIÓN DE JÓVENES MIGRANTES.

CAPÍTULO 1

MIGRACIÓN.

UN PROCESO FORMATIVO DESDE LA MOVILIDAD Y EL LÍMITE

...es un Sur que camina. Los que caminan son sus jóvenes, hombres y mujeres que buscan más que una forma de sobrevivir, vivir de cualquier forma, porque en sus localidades de origen se ha tornado imposible (Pacheco).

A la sociedad, a la comunidad o al grupo étnico, no podemos pensarlos más, circunscritos a un espacio original y acotado. La movilidad de personas y las redes de información han reconfigurado los espacios, han ensanchado los territorios a partir de la articulación del sujeto con más de un espacio. De esta manera muchos jóvenes están dejando el Sur, se mueven y con ellos tenemos que aprender a pensar de otra manera la realidad de un país de desplazados por la pobreza, a sus jóvenes, hombres y mujeres que ven canceladas sus oportunidades de vida, para pensar e imaginar, más allá de la circunscripción “Nación”, una realidad en tránsito, en reagrupamiento, en transnacionalidad, en espacios articulados a través de redes y flujos migratorios.

Las migraciones actuales no constituyen de ninguna manera un fenómeno marginal, un apéndice, un epifenómeno, ni tampoco son la simple consecuencia de fenómenos estructurales que serían considerados como determinantes; ocupan un lugar central para entender las sociedades latinoamericanas contemporáneas... Estas naciones se abrieron hacia fuera... Ahora tenemos sociedades tan o más desiguales pero menos estructuradas, más fragmentadas, abiertas; tenemos experiencias múltiples, flujos, actores diversos, cambiantes, movedizos, en escenarios rotos e inscritos en la globalización (Le Bot, 2007:158-159).

Por lo anterior, es imprescindible situar en su magnitud las implicaciones y las construcciones que se generan vía la migración, desde lo social y lo subjetivo; pues el sujeto que migra, se constituyen a partir de interpelaciones transnacionales, en una diversidad de actos que complejizan la cotidianidad.

De esta manera, la migración que es vista simplemente como posibilidad de movimiento, de tránsito y de establecimiento y reestablecimiento; tiene que ver de manera importante con la reconfiguración de los sujetos; ¿Pues qué es atravesar la frontera o límite? Esto implica el reconocimiento de lo otro por su diferencia y aventurarse a entrar a un “universo de normas” (Tarrus, 2000) que en principio es ajeno.

La migración de mexicanos hacia Estados Unidos contiene una historia de travesías que se construyen desde la subjetividad pero enmarcadas en una

realidad desigual entre Norte y Sur, donde la frontera geográfica es una puerta circular que deja entrar pero también expulsa, según las necesidades de mano de obra mexicana en Estados Unidos.

En este apartado se desarrollan cuatro temas en los que subyace la idea de límite. Nos situamos en todo momento en una realidad neoliberal, donde las mercancías para consumo circulan ferozmente pero los sujetos no, ellos sólo tienen permitido moverse dentro de su nebulosa circunscripción denominada Nación y en determinados momentos se les deja atravesar la línea fronteriza para colaborar con la economía más grande del mundo.

En principio reflexionamos sobre la idea de migración, frontera y límite, posteriormente desarrollamos el tema de la migración del Sur al Norte y de manera específica de la migración mexicana como un proceso social sobredeterminado. Posteriormente damos cuenta de la migración poblana y de manera concreta por su importancia en la entidad, abordamos la migración en la región mixteca¹.

Posteriormente, el siguiente inciso tiene que ver con el desarrollo del concepto “espacios transnacionales” ya que las características de la migración de Tepeojuma, nuestro lugar de estudio, tiene que ver con un proceso social que ha dinamizado un espacio más allá de lo local o nacional.

Finalmente abordamos al sujeto en su condición de joven. Planteamos su contexto, sus deseos y desencantos. Y desde la subjetividad, la manera en que se constituyen las mujeres y los hombres como sujetos de “aquí y de otro lado”.

1.1. La migración mexicana hacia Estados Unidos: Un proceso social sobredeterminado.

Identificar la migración como movilidad, traslado o salida con cierta permanencia o durabilidad de los límites territoriales, hacia otro lugar; nos hace detenernos en el concepto; la aparente simplicidad del término “establecerse más allá del límite territorial”, se complica cuando retomamos **límite** desde una lectura derridiana que advierte que hay un “juego de límite-pasaje” , que “el

¹ La región Mixteca se considera el principal nicho migratorio en la entidad y, al ser una región limítrofe a la del Valle de Atlixco-Matamoros, donde se sitúa Tepeojuma, su patrón migratorio ha influenciado las prácticas de movilidad de la población que nos ocupa.

margen está dentro o fuera, dentro y fuera, a la vez desigualdad de sus esparcimientos internos y la regularidad de su linde la separación entre el adentro del afuera”² (Derrida,2006:31). Derrida al hablar sobre el texto de la metafísica, apunta que éste no está rodeado sino “atravesado por su **límite**, señalado en su interior por el surco múltiple de su margen” (Derrida, 2001:47) Retomando la posición del límite-margen así referido, encontramos que éste atraviesa, incluso está de múltiples maneras en el interior.

Por su parte Laclau y Mouffe (1987, 154) advierten “a toda frontera en algo esencialmente ambiguo e inestable, sometido a desplazamientos³ constantes”, en este sentido nos parece necesario, en principio, identificar que la frontera o límite se construye socialmente y no es algo dado, absoluto y por ello infranqueable. Además tiende a ser configurado y reconfigurado por el sujeto quien la advierte a partir de su propia constitución y en relación con lo otro.

El término migración devela en sí la línea divisoria entre aquí y allá, el límite territorial, la frontera, el margen como límite. No obstante esa línea divisoria convencional geográficamente, la situamos socialmente y en el plano de las significaciones (que es nuestro interés) y la observamos no convencional, esta no rodea, atraviesa, se mueve con los sujetos y es efectivamente huella simultáneamente trazada y borrada, huella que marca y se difumina, pero que de una u otra manera constituye a los sujetos y a los pueblos⁴. Socialmente construida y determinada-determinante de las identidades, pues hace tiempo que la frontera dejó de estar en el margen para situarse en todas partes.

Es ese límite abierto, desbordado, reposicionado en su centro, que constituye a los sujetos tanto mujeres como hombres que migran, el que vamos

² Derrida al deconstruir la noción de filosofía, hace referencia al límite de ésta. Nosotros recuperamos el sentido que el autor le confiere al límite en el planteamiento que va realizando en torno a esa disciplina.

³ Laclau desarrolla la noción de desplazamiento a partir del análisis político del discurso. Refiere que un significado se desplaza de su sentido original a través de una cadena asociativa. Este autor retoma del psicoanálisis la noción de desplazamiento, la cual “consiste en que el acento, el interés, la intensidad de una representación puede desprenderse de ésta para pasar a otras representaciones originalmente poco intensas, aunque ligadas a la primera en una cadena asociativa” (Laplanche y Bertrand, 1978: 236)

⁴ El límite al cual hacemos referencia, además de ser una frontera geocultural, también tiene que ver con la marginalidad de los sujetos para ser **incluidos** en diversos espacios e instituciones, en el lugar de origen, pero sobre todo, en el lugar de destino.

a identificar, el cual hace cuestionarnos ¿Qué significa para el sujeto transgredir la frontera? ¿Qué artefactos emplean los jóvenes cuando logran atravesar la frontera real-imaginaria construida socialmente? Todo esto situado entre un Sur que ya no contiene más a sus jóvenes y un Norte cargado de deseo y sentido, Un Sur ahora posicionado en el Norte, un Norte marginado por un Sur que lo atraviesa de manera cotidiana, acto que visibilizamos en sus calles, en el subway, en los centros comerciales, en las maquiladoras, en los restaurantes, etc. No obstante el Norte reconstituye su adentro y afuera para marcar en sí mismo la barrera de inclusión-exclusión.

Trabajar la migración internacional entre el Norte global y el Sur global; entre México y Estados Unidos; entre un poblado rural poblano y un enclave latino en Nueva York; nos remite a un cruce diametralmente opuesto, no obstante históricamente constituido y relacionado en base a factores económicos, laborales, sociales y culturales. Realidad que nos muestra hoy, que al convertirse la frontera geográfica como pasaje⁵, se construye socialmente otro límite: los procesos de inclusión-exclusión dentro de las ciudades nodales⁶ a las que llegan los inmigrantes y con ésto, precisar las diferencias.

En la actualidad, entre el Norte global y el Sur global se constituye una relación asimétrica, que crea una gran oferta de emigrantes potenciales por las condiciones existentes en los países pobres⁷. En estas circunstancias, los empleadores en Estados Unidos, identifican a los sujetos llegados del Sur, como contingente de mano de obra de reserva que en su condición de ilegalidad en el territorio de emigración, son explotados y desechados.

⁵ Esta idea de pasaje no supone una apertura total, es decir, la frontera sigue deteniendo, sin embargo los sujetos buscan formas de traspasarla.

⁶ Las ciudades nodales son los espacios urbanos que por motivos productivos se convierten en eje articulador de una región.

⁷ En el caso de México podemos señalar según informe de la CEPAL (2005) "Panorama social de la región" que "figura como uno de los países de América Latina donde aumentaron la pobreza rural y el desempleo, a la vez que cayeron los niveles de protección social... además mantiene elevados índices de desigualdad que, sumados a los anteriores indicadores, hacen urgente elevar el actual ingreso per cápita al menos en un punto porcentual" (La Jornada – Economía- 5 de diciembre de 2006)

Con respecto a las condiciones del nivel de vida de los jóvenes en América Latina, encontramos que "de 1995 a 2005, el número de desempleados aumentó de 7.7 a 9.5 millones; y el 35% de los que sí trabajan apenas obtienen 2 dólares diarios, ésto es insuficiente tanto para vivir individualmente como para cooperar a que la familia supere el umbral de la pobreza. Y de éstos, 6.3 millones viven en condiciones de pobreza extrema con menos de un dólar diario." (La Jornada – Economía- 30 de octubre de 2006).

Precisamente es en ésto en lo que radica su ganancia. El punto crucial entonces es la distancia entre los dos polos (el Sur y el Norte) a pesar de su relación, su movilidad, su encuentro; realidades antagónicas interconectadas por los procesos de la economía neoliberal.

Esta distancia ha sido agravada por las fuerzas del capitalismo global que exponen y seducen a las poblaciones del Tercer Mundo con los beneficios del consumo moderno, al mismo tiempo les niega los medios económicos para adquirir tales niveles de consumo. En el mundo desarrollado por otra parte, una sed creciente de mano de obra dispuesta a laborar y responsabilizarse de los trabajos manuales que los trabajadores nativos evaden o se niegan a aceptar, crea un incentivo extremadamente poderoso para los migrantes de países menos desarrollados (Portes: 2004, 5).

En este marco, la realidad de una comunidad rural poblana (la cual nos ocupa), reconfigura formas de vida, le da sentido a una serie de procesos sociales a partir de una relación al parecer de marginalidad-integración a la vida en Estados Unidos, manteniéndose hasta cierto grado excluidos a pesar de sus inmersiones. Pues aún estando en aquel país, los migrantes que nos ocupan, en su mayoría se mantienen ajenos al desarrollo y bienestar e incluso en ocasiones se insertan en realidades de vulnerabilidad más violentas que en sus países de origen⁸.

Encontramos que la migración de mexicanas y mexicanos a Estados Unidos tiene que ver con los planteamientos antes expuestos, que se advierten en general entre los pobladores de los países del Sur que ven como una alternativa de vida migrar hacia países del Norte; no obstante el caso de México⁹ tiene además sus propias inercias dadas por la vecindad, una historia común y en términos numéricos, importantes oleadas poblacionales que se han movido de México hacia territorio estadounidense con evidentes repercusiones sociales.

⁸ Son varios los factores que determinan esta aseveración, una es la condición de ilegalidad en territorio estadounidense, otro el racismo existente en Estados Unidos contra los hispanos; también interviene la escolaridad y el género, sin dejar a un lado la clase social, Portes (2004:18) señala que "los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos son proclives a una asimilación descendente por estar en contacto por su condición de marginalidad al espectáculo de estilos de vida desviantes en general asociados a la cultura de la droga y a la violencia". Esto por incluirse en los espacios de mayor marginalidad de la vida norteamericana.

⁹ La migración laboral internacional de mexicanos se da de manera importante a un solo lugar. Las cifras señalan que la emigración de mexicanos es en un 90% hacia Estados Unidos.

La migración mexicana hacia Estados Unidos, tiene un impacto social, cultural y económico que se observa sobre todo a la luz de procesos como los de integración y globalización. Los datos duros nos remiten a la magnitud del fenómeno. El Consejo Mexicano de Población estima que hay 10.5 millones de mexicanos que viven en Estados Unidos, a los que se suman otros 16 millones de persona de origen mexicano. Es decir, habitan en Estados Unidos más de 26 millones de personas que reconocen una raíz mexicana.

Este fenómeno demográfico va en ascenso como lo muestran los siguientes datos “en los setenta cruzaban la frontera un promedio de ochenta mil mexicanos por año. En los ochenta lo hicieron ciento cincuenta mil. En el último lustro han dejado el país trescientos setenta mil mexicanos anualmente” (Corona, 2003:5), por su parte el Pew Hispanic Center (2006) señala que cada año desde 2000 han emigrado a Estados Unidos medio millón de mexicanos y cada vez son más los jóvenes que se suman a este proceso de salida del país.

Sí las cifras nos muestran el tamaño de la migración mexicana hacia Estados Unidos, ésta no es la única característica de esta migración. Durand plantea tres premisas para explicar la migración México - Estados Unidos. Además de la masividad a la que nos hemos referido; también hace mención de la historicidad y la vecindad.

Ninguna corriente migratoria a la Unión Americana, que provenga de un solo país, ha durado más de cien años, salvo el caso mexicano; no existe un flujo migratorio mayor que aquel que proviene de la frontera sur y sólo la migración de México y la muy secundaria de Canadá pueden considerarse, como un fenómeno que se da entre países vecinos (Durand: 2000, 19).

Con respecto a la historicidad, la migración de mexicanos hacia Estados Unidos es centenaria teniendo como característica hasta hoy, emplear a **jóvenes** para trabajos rudos con salarios precarios.

Remitiéndonos al período del México independiente, podemos identificar un movimiento poblacional entre ambos países. Es de señalar que apenas se estaba consolidando como nación México, cuando pierde una importante parte de su territorio en 1848, de esta manera cambia la frontera reconfigurando la vecindad y el tránsito. Ross señala que “con la firma del

Tratado de Guadalupe Hidalgo, en ese año muchos de ellos /pobladores mexicanos/ se encontraron siendo de la noche a la mañana, residentes ilegales en lo que había sido su propio país¹⁰, al respecto, Soto (2007) refiere que para esa fecha ya estaba Texas poblada por norteamericanos a razón de ocho de ellos por uno mexicano¹¹. Estos datos nos muestran un territorio reconfigurado por actores sociales que circulan y se establecen asumiendo una nacionalidad o una extranjería.

La migración hacia regiones nacientes al desarrollo agrícola como fue el caso del recién incorporado territorio estadounidense del que hacemos mención; se convirtió en una posibilidad real para la sobrevivencia de pobladores (sobre todo hombres) del Norte de nuestro país; no obstante es en el siglo XX cuando se observan cinco importantes oleadas migratorias que van a ser determinantes cuando se quiere entender este proceso y su repercusión actual¹².

Otra característica de la migración entre México y Estados Unidos es la vecindad, Durand apunta que ésta va a tener como rasgos propios la temporalidad y la unidireccionalidad.

Desde fines del siglo pasado Estados Unidos definió una política migratoria diferente entre México, su vecino del sur y el resto del mundo. La migración mexicana, debía ser de ida y vuelta, es decir temporal; de carácter estacional, en otros términos especializada en el trabajo agrícola no en el industrial y finalmente, masculina, lo que en realidad significa pocas posibilidades de establecerse de manera definitiva. En la práctica las cosas fueron diferentes.” (Durand: 2000:28)¹³.

¹⁰ BINFORD, Leigh y María Eugenia D'Aubeterre (2000), Conflictos migratorios transnacionales y respuestas comunitarias, Puebla:BUAP/COESPO/URBAVISTA.

¹¹ SOTO, Miguel, *Extranjería y políticas del estado mexicano* (2007) Ponencia presentada el 25 de enero en el Seminario Saberes, identidades e integración de la diversidad, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

¹² Durante el siglo XX, se pueden distinguir cinco etapas o fases de la emigración mexicana a Estados Unidos, con una duración aproximada de 20 a 22 años cada una. La primera se conoce como “enganche” (1900-1920) que tiene que ver con el período de la Revolución Mexicana y la Primera Guerra Mundial; la segunda conocida como de las “deportaciones”, se caracteriza por tres ciclos de retorno masivo y un solo ciclo de deportaciones cotidianas (1921 – 1939); la tercera se denomina el período “bracero” (1941- 1964) iniciada debido a la urgencia de trabajadores debido a la participación de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial y la posguerra; El cuarto período se conoce como de los “indocumentados” (1965-1986) a raíz de que Estados Unidos de manera unilateral da por terminados los convenios braceros; y la última “rodinos” derivado de la ley Simpson-Rodino (IRCA) se inició en 1987 en el cual se da amnistía y el programa de trabajadores agrícolas especiales, que permitió la legalización y el establecimiento de más de dos millones de mexicanos indocumentados (Durand:2000, 21-22)

¹³ Es de mencionar que a esa migración se unieron posteriormente mujeres (y en la actualidad también niños y ancianos aunque en menor medida); el trabajo no sólo fue agrícola, también se

Este tipo de migración que se desarrolló con los programas temporales rebasó el control y se convirtió en migración circular donde el sujeto en su biografía laboral daba cuenta de varias idas y retornos en la etapa de vida productiva. Dicha migración permitió el tránsito continuo y permitió en la mayoría de los casos, el vínculo entre la comunidad de origen y la de destino que permitieron reconfigurar los territorios a través de redes sociales transnacionales donde circulan personas, enseres, imaginarios y significaciones construidas más allá de un territorio.

A partir de lo esbozado, podemos identificar que la migración de pobladores mexicanos hacia Estados Unidos, se registra como un proceso social dinámico y de gran complejidad que remite a los estudiosos a planteamientos teóricos que la definen. Durand (2000:32) por su parte refiere a este flujo como un proceso social masivo y centenario en un contexto de vecindad.

Al parecer, la migración mexicana hacia Estados Unidos se ha desarrollado a partir de una geopolítica que nos remite a la historia para entender el presente, heredero de sentidos y significados legados; pero al mismo tiempo, estar atentos a su dinámica reconfigurada, que nos muestra realidades diversas, algunas de ellas tienen que ver con redes migratorias entre poblados mexicanos y enclaves en Estados Unidos y otras, en proceso de integración a la vida norteamericana alentadas sobre todo por la segunda generación¹⁴; también encontramos movilizaciones recientes de migrantes mexicanos del sur y este de Estados Unidos hacia el norte y occidente de ese país como otra posibilidad de empleo y condición de vida. Entre estas movilizaciones observamos vínculos y separaciones, pero también la posibilidad a futuro de construcciones sociales inéditas.

De manera particular y teniendo presente la diversidad y complejidad de los procesos migratorios, nos interesa por razones de la pregunta de investigación y por situar este trabajo en un poblado mexicano; identificar el

diversificó incursionando en la construcción, la maquila, la industria y los servicios -el caso de la mayoría de los poblanos apunta desde su inicio a trabajos en fábricas y restaurantes-; Además, se constituyó con el tiempo, una población norteamericana de origen mexicano. Esto nos plantea que la migración de mexicanos rebasó los encuadres que le habían destinado.

¹⁴ Nos referimos a la segunda generación cuando hacemos mención de los hijos de los inmigrantes mexicanos que nacen en Estados Unidos. Ellos son norteamericanos por haber nacido en territorio estadounidense, pero tienen un origen mexicano por ser hijos de inmigrantes mexicanos.

tipo de migración que nos ocupa, como un proceso social que se da a lo largo y ancho del circuito migratorio que hace posible la relación en más de un contexto¹⁵; en comunidades con realidades simultáneas, donde los significados de diversas culturas están constituyendo a los sujetos, en especial a los jóvenes que se forman identitariamente desde una realidad transnacional.

Los datos apuntan que “la composición por edad de la población migrante internacional muestra una mayor presencia de jóvenes de ambos sexos¹⁶ sobre el resto de las edades. Más de la mitad de los migrantes internacionales tienen entre 15 y 24 años de edad. En Puebla representan las tres quintas partes (59%) y en el país el 50.8%”¹⁷. Estos jóvenes que ya tienen la experiencia migratoria, en su relación etaria, mantienen un acercamiento con los otros, más allá de las fronteras, a través de espacios reales y virtuales; desde los cuales, el discurso sobre la migración; que plantea entre otras cosas, un estilo de vida diferente, mayor consumo y el ejercicio de una autonomía con respecto a los padres; crean en las y los que aún no migran, el deseo de salir.

1.2. Migración poblana.

En el caso de Puebla, la migración puede considerarse en términos generales como reciente y situada¹⁸. Smith (2004) encuentra el antecedente migratorio de poblanos hacia Nueva York en 1943, cuando dos hermanos oriundos de la mixteca poblana¹⁹ al no poderse enganchar en el programa brasero como eran

¹⁵ Empleamos el término contexto como un espacio productor de significados como refiere Ruiz, Muñoz Mercedes (2000). Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos. Dos estudios en caso, México: DIE-CINVESTAV (mimeo).

¹⁶ Esto tiene que ver con el interés de los empleadores (desde el origen de la migración, con carácter laboral) de contratar a personas en edad productiva. Esta característica se ha mantenido. En la actualidad se han unido a la migración niños y ancianos (en menor cantidad), debido a la posibilidad y necesidad de acercarse a la familia.

¹⁷ INEGI (2001) Puebla, Perfil Socio Demográfico. XII Censo General de Población y Vivienda. Aguascalientes: INEGI.

Los mexicanos que viven en Estados Unidos según datos de la Fundación Solidaridad Mexicano Americana A.C., tienen una edad media de 24.2 años, mientras que la de los puertorriqueños es de 27.3 años, la de los cubanos es de 40.7 años. Además, se puede considerar a la población hispana de EUA más joven que la media de los norteamericanos, con una edad promedio de 25.9 años, mientras que la edad del resto de la población del país es de 35.3 años.

¹⁸ Encontramos poblanos radicando en diversas partes de Estados Unidos, sin embargo el grueso de la población se concentra en Nueva York.

¹⁹ La Mixteca poblana es la región geosocial con mayor tradición migratoria en el estado. La salida de sus pobladores se da tanto al interior del país como hacia Estados Unidos, debido a las difíciles condiciones de vida que se registran en aquel lugar.

sus intenciones, parten hacia ese estado con la ayuda de un norteamericano que habían conocido en la Ciudad de México. Sus incursiones laborales se dan en restaurantes y fábricas. Este pasaje, al parecer va a ser la puerta de entrada de migrantes poblanos a una urbe de las dimensiones de Nueva York; y en cuanto al ámbito laboral, propició la inclusión a nichos de trabajo en los servicios y en la maquila; que no eran empleos característicos de los migrantes mexicanos, pues en ese tiempo éstos se encontraban trabajando sobre todo en la agricultura²⁰. Esta migración se mantiene moderada prácticamente cuatro décadas, pero a finales de los ochenta y los noventa se genera un gran repunte que jala a pobladores de otras regiones del estado, incluso de zonas urbanas como es el caso de la capital y Atlixco.

En el año 2000, la población de origen mexicano en la ciudad de Nueva York –incluidos inmigrantes y mexicano-estadounidenses nacidos en EUA- alcanzó una cifra de entre 250 000 y 275 000 habitantes... Este número refleja un enorme incremento comparado con los 35 000 a 40 000 mexicanos que vivían allí en 1980... Los oficiales consulares dicen que puede haber otros 300 000 mexicanos viviendo en las afueras de la ciudad, en Nueva Jersey, Connecticut y los suburbios de Nueva York (Smith 2004:88).

En Nueva York el mayor número de mexicanos es de origen poblano y se han ganado una buena reputación laboral, heredada de los mixtecos que se han perfilado como trabajadores eficientes ante sus habituales empleadores. La inserción laboral es sobre todo en los servicios (lavanderías, restaurantes, tintorerías y en jardinería), la maquila, procesadoras de carne, pero también se pueden encontrar en la economía informal (como vendedores ambulantes de paletas heladas, elotes, esquites, etc.). Al parecer, van abriendo un mayor mercado laboral, pues además de fortalecer nichos de empleo tradicionales, como el restaurantero, también incursionan en nuevas fuentes de empleo.

Advertimos de manera reciente, la existencia de un mercado informal al cual se están insertando y constituye una estrategia real de vida en el país de recepción a pesar de lo peligroso que es para la permanencia. Sin embargo, es una realidad que se ha implementado para la sobrevivencia del individuo e incluso para mantener a la familia. García Canclini refiere que las actividades

²⁰ Esto no quiere decir que los poblanos estén solamente en Nueva York y que no hayan trabajadores agrícolas poblanos. Nos referimos más bien en su origen y en la generalidad que se vive actualmente.

informales constituyen una alternativa para los sujetos excluidos ante la dificultad de acceder a empleos pues “pese al aspecto caótico que presentan las actividades informales, su papel es organizador de la sobrevivencia cotidiana, posibilitan recursos que proveen a familias excluidas de la economía formal, a migrantes y jóvenes que no encuentran donde trabajar” (García, 2007:113).

Ya sea dentro del sector formal o informal, la población migrante poblana se inscribe en diversos nichos laborales en Estados Unidos a partir de un proceso de empleabilidad, pero en los escaños más bajos, sin embargo existe ya, una experiencia comunitaria de acceso al trabajo por parte de poblanos en Estados Unidos.

La región del sur /de Puebla/ ha sido la más flexible para adaptarse a las nuevas exigencias del mercado laboral norteamericano: las paupérrimas condiciones de vida en las localidades de expulsión serían una de las causales; otra, su experiencia migratoria, y una más, el intercambio de información y favores sustentados en lazos consanguíneos y culturales: un ejemplo de tal situación es la Mixteca poblana... Hoy los emigrados mixtecos en Estados Unidos son organizados, solidarios, comunicativos, hombres de fiar, responsables y poco conflictivos laboralmente, hay una comunidad de intereses e identidades que permite una emigración exitosa, aun con la frontera norte militarizada y con juegos de cacería de indocumentados (Cortés: 2004: 174).

La migración de poblanos a Estados Unidos se caracteriza en su proceso histórico por etapas o fases definidas por las condiciones de vida en México (los niveles de alta marginación y aunado a esto, la crisis del campo mexicano). Por otro lado, en Estados Unidos, existe una necesidad de reclutar mano de obra mexicana para el sector agrícola y de servicios que les resulta muy redituable. Esta historia también ha sido marcada por decisiones políticas que tienen que ver con momentos que vive ese país, pues se han emitido leyes que legalizan la situación migratoria de muchos mexicanos, otras veces se mantiene una especie de pasividad contenida y en otras ocasiones, como la que se vive actualmente, se ha convertido la inmigración por el sur de Estados Unidos, un problema de seguridad nacional²¹, el cual es atacado militarizando

²¹ Ya a finales del siglo XX, el tema de la migración desde la frontera sur de Estados Unidos, constituía un tópico referente a la “seguridad nacional” considerándose como un foco rojo. No obstante en la actualidad ha cobrado una importancia mayor después del atentado del 11 de septiembre de 2001. Reguillo (2005:29) apunta en este sentido que “La sospecha se instaura. El otro adquiere, después de los ataques terroristas, los rasgos de un enemigo global que no

férreamente dicha frontera.

Smith (2004) señala que es posible dividir la migración México-Nueva York en cuatro fases, caracterizadas por los distintos procesos que “empujaron” o “jalaron” a los migrantes desde los dos extremos de esta cadena migratoria. Las primeras dos etapas tratan de la migración desde la Mixteca. En la primera fase que va de mediados de los años cuarenta a mediados de los años sesenta, participaron unos cuantos integrantes de familias asentadas en pueblos del sur de Puebla. En la segunda fase, a mediados de los años sesenta y hasta mediados de los años ochenta siguió el mismo patrón migratorio pero con mayor número de gente, incluso es en este período cuando las mujeres se integran a la migración.

La tercera fase que se da a finales de los años ochenta y concluye a mediados de los noventa, la denomina Smith de “explosión”. Este auge migratorio –señala el autor- tiene que ver principalmente con las condiciones económicas de México, aunado a esto, los poblanos ganan una buena reputación laboral con los empleadores de Nueva York, lo que propició que otros paisanos migraran con trabajo asegurado, además, se dio la baja de los costos de llegada gracias a la consolidación de las redes parentales, y porque muchos legalizaron su situación por la ley IRCA (Acta para la Reforma y Control de la Inmigración de 1986) e incluso pudieron llevar legalmente a su familia. Es precisamente en este período, cuando inician su experiencia migratoria tres de los cuatro sujetos de las historias de vida que presentamos en este estudio y la cuarta, Rosario, nace en aquel país en una de las estancias laborales de sus padres.

La última fase de la migración que ubica Smith, se sitúa a finales de los noventa, donde se muestra una migración moderada, debido a las dificultades para ingresar a territorio estadounidense y porque el principal lugar

se agota en una nacionalidad, en un espacio, en un proyecto. El otro-afuera es portador de los gérmenes de la disolución, se convierte en el espejo externo y distorsionado de los miedos de una sociedad alcanzada por sus propias contradicciones. Unos miedos travestidos en la figura del inmigrante, el disidente, el hereje, el outsider”.

Además, las actuales políticas de Estados Unidos han privilegiado el combate al narcotráfico; ésta es otra razón para “proteger” y sellar su frontera sur del enemigo que asecha del otro lado. Elementos secundarios se convierten en motivos para impedir de manera férrea el paso a los indocumentados, incluso hasta los bacteriológicos, mediante estigmatizaciones que tienden a rechazar aún más a los sujetos aunque no sean portador del virus como sucedió con el brote de influenza A H1 N1 contra los mexicanos.

de salida “la Mixteca” vive una especie de estabilidad consolidada²².

Pese a que la emigración de poblanos, tanto de mujeres como de hombres, actualmente se “ha moderado”, encontramos que se ha construido y consolidado un tejido social “más allá de las fronteras” creándose un imaginario en torno a la migración internacional, entre los jóvenes de comunidades expulsoras. Las personas que tienen hermanos- as, el padre y/o la madre, primos-as, vecinos-as, tíos-as o amigos-as que han migrado, son interpelados por esa experiencia vivida por los otros, y crean como perspectiva de vida tener también una biografía laboral internacional.

Estos flujos migratorios, han conformado toda una dinámica económica, social y cultural de amplia dimensión y repercusiones que no se limita a una expulsión o salida, pues ésta, ha creado realidades donde se observa la circularidad migratoria que investigadores desde un enfoque cualitativo, han denominado migración transnacional (Pries, 1997, Massey, 1991, Goldring, 1997 & Smith, 1995) o translocal (Giménez & Gendreau, 2001), donde la vida tiene referencia común tanto en el lugar de origen como en el de arribo. Respecto a este tipo de migración en territorio poblanos, las cifras señalan que “por cada mil mujeres que salen a Estados Unidos con fines laborales, hay doscientas cuarenta y seis que regresan, en tanto que por el mismo número de hombres, regresan doscientos ochenta y nueve (Cortés:2004:175). Estas cifras nos advierten el endurecimiento de la frontera, por lo que los sujetos deciden mantenerse en aquel país por más tiempo pues se les dificulta el retorno que en otro tiempo fue más sencillo. No obstante, mantienen el vínculo con su lugar de origen.

Radical por estancias en dos o más espacios, o permanecer indefinidamente en Estados Unidos, ha implementado el uso de estrategias de comunicación (mediante el radio, la televisión, el teléfono, las cartas, el

²² La idea de estabilidad consolidada en la Mixteca no es desarrollada ampliamente por Smith en el trabajo de referencia y nos parece que es parcial tal aseveración. Podemos identificar al respecto que la migración ha generado una disminución de la natalidad en esa región y con esto, menor población en condiciones de migrar, no obstante existen mixtecos (e incluso otros poblanos) en edad productiva sin perspectivas laborales, ya que la Mixteca no se ha cimentado como un espacio que haya logrado un desarrollo agrícola o industrial.

La realidad en la región muestra que los jóvenes siguen saliendo a Estados Unidos o a ciudades nodales del país, sobre todo ahora por las condiciones económicas que se viven en México, que están lastimando primordialmente en el aspecto laboral a los jóvenes. Observamos que en comunidades donde la salida ha constituido histórica y culturalmente una posibilidad real- imaginaria de mejorar su condición de vida; ésta sigue teniendo sentido y vigencia.

internet, el video, etc.); además, ha tejido redes sociales²³ a lo largo de los dos espacios (el lugar de origen y el lugar de residencia). Este proceso que no suelta del todo el lugar de origen, que se engancha de una u otra manera a la cotidianidad del pueblo, a su gente, acerca los contextos, los hace posibles aún para las y los que no han migrado y alenta a construir una perspectiva de vida signada por la experiencia migratoria.

1.3. Los espacios transnacionales

La migración como proceso social ha sido sobredeterminado históricamente y ha creado realidades múltiples que se entretajan; remitiéndonos a prospectivas que nos muestran varios escenarios; incluso creemos que este fenómeno social tiene la capacidad de reconfigurarse en formas hasta ahora desconocidas. La tradicional migración de traslado unidireccional y por una sola vez, en el caso de la realidad migratoria de México – Estados Unidos, no constituyó un modelo generalizado; más bien se observó, en la etapa denominada como “explosión migratoria”, una importante migración pendular que permitió la masividad del fenómeno al constituirse relaciones sustantivas y continuas con el lugar de origen.

Pries (1997,31) refiere que las redes sociales y el cadeneo, dentro de los sistemas migratorios, desempeñan una función articuladora de capital importancia como canales de comunicación en las realidades de la vida en ambos espacios geográficos. Así, observamos que los sujetos, tanto mujeres como hombres que se quedan en la comunidad, identifican como posibilidad de vida irse a Estados Unidos y/o se mantienen vinculados de múltiples maneras con familiares o amigos que han migrado y éstos, siguen pensando en su localidad y en la posibilidad del retorno²⁴. En esta doble pertenencia imaginaria

²³ La red social se origina por el apoyo entre los migrantes y sus familias. Se inicia desde la salida del pueblo, posteriormente a la llegada a Estados Unidos, al facilitarles el hospedaje y conseguirles trabajo. Ésto se consolida al recibir de manera continua a los paisanos y familiares que tienen que ser orientados y apoyados para que puedan vivir y trabajar en aquel país. De esta manera, se han conformado colonias de paisanos en el extranjero.

²⁴ Sin embargo la decisión del retorno se complica por la situación migratoria que tiene el sujeto. En Coyula, Puebla, donde también se observa la migración pendular, nos informaron que cuando migran por primera vez, permanecen en Estados Unidos entre cinco a seis años, posteriormente sus estancias son más cortas. En el XII Censo de Población se muestra que de los habitantes de México que migraron entre 1995 y 2000, el 17.4% retornaron en ese período al país. En Tepeojuma refieren que la gente se está quedando por más tiempo pues antes

y/o real, elementos de la cultura norteamericana están penetrando en el estilo de vida de los sujetos que aún permanecen en la comunidad, resignificando identidades y contextos.

Y “del otro lado” los artefactos configuran una cercanía sin precedente con el lugar de origen. La música, la comida, el idioma, la religión, el canal de t.v. latino, las personas que comparten la casa, la asistencia a tiendas de mexicanos, las festividades, las continuas llamadas telefónicas (a los parientes y amigos del pueblo); todo esto recrea una y otra vez, de manera cotidiana el origen, los significados primeros construidos desde la patria que se posicionan como elementos de anclaje (ante un aparente sin rumbo). Ésto propicia la identificación hacia dentro y hacia afuera, configurándose de manera singular la diferencia con los otros.

Esta realidad configura una migración laboral transnacional²⁵ en la que los migrantes ligan la sociedad de origen y de establecimiento, transgrediendo las fronteras nacionales. Así, estudiosos de esta migración como Smith (1995), Pries (1992, 1997, 1999), Massey (1992, 1997) y Goldring (1992, 1997), han acuñado el término transnacional para explicarla. Goldring (1997:65) refiere en este sentido, que “la migración transnacional desafía ecuaciones usuales entre territorio y comunidad y pone en tela de juicio el cercamiento de las comunidades por los límites de las fronteras nacionales...la migración transnacional ubica a la gente bajo más de un proyecto de construcción de nación”.

Este enfoque tiene implicaciones teóricas que tratan de explicar la cualidad de los procesos sociales que se desarrollan en contextos migratorios donde se realiza un circuito migratorio estructurado y estructurante que refiere Pries (1999:3) se vuelve más importante en el contexto de la internacionalización económica creciente y de las nuevas tecnologías de transporte y de comunicación. Por su parte Tarrius (2000:39) señala que las nuevas lógicas de

regresaban después de cinco años, pero ahora se alarga aún más el retorno por la dificultad que significa atravesar la frontera.

²⁵ Portes (2004:9) refiere que “el transnacionalismo puede verse como lo contrario de la noción canónica de asimilación como proceso gradual pero irreversible de aculturación e integración de los migrantes a la sociedad receptora. En vez de ésto, el transnacionalismo evoca la imagen de un movimiento imparale de ida y vuelta entre países de recepción y de origen, permitiéndole a los migrantes sostener una presencia en ambas sociedades y ambas culturas”.

Al respecto es importante hacer mención que en los enclaves de los migrantes mexicanos es común observar el transnacionalismo a la vez que procesos de asimilación.

intercambio están provocando encuentros inusuales, por el momento, entre los lugares más singulares y las redes de circulación planetarias que actúan sin que podamos identificar claramente las modalidades generales y coherentes de la articulación entre estos niveles territoriales.

Estas redes transnacionales configuran en el lugar de origen una realidad compleja que se construye entre lo objetivo, lo virtual, lo resignificado, lo transitorio y lo moderno que se engarza y en ocasiones se imbrica con lo tradicional. La vida cotidiana, los usos, los objetos, las actitudes y el habla de los lugareños de zonas de alta migración laboral internacional, dan muestra de una posesión de significados de la cultura norteamericana, incluso, en comunidades con fuertes raíces indígenas (como la que nos ocupa); sus habitantes, poseen “una gran capacidad de hacer suyo lo que viene de fuera y leerlo a partir de sus antiguas creencias, costumbres y tradiciones” (Rivermar, 2002).

Observamos también que las redes transnacionales en Estados Unidos, han posibilitado una articulación política sustantiva, pues éstas han planteado un escenario en el que se vislumbra un proceso de fortalecimiento de la comunidad mexicana que trata de constituirse para visibilizarse ante los otros (ésto lo pudimos observar el primero de mayo de 2006 mediante marchas multitudinarias en las principales ciudades norteamericanas), con demandas puntuales de inclusión: la legalización de su situación migratoria para acceder a la ciudadanía en aquel país. Delgado (2004, 32) identifica en este sentido, que como subproducto contradictorio de la evolución histórica y maduración de las redes sociales migratorias, se produce un tránsito –cada vez más perceptible y significativo- del migrante individual hacia un agente colectivo binacional y transterritorial.

En este espacio transnacional construido por los sujetos migrantes, el lugar de origen y el lugar de establecimiento configuran a partir de la dinámica social, cultural y política de los sujetos, espacios en los que circulan sujetos y sus artefactos construyendo realidades propias producto de encuentros y retornos que configuran y reconfiguran las identidades, a la vez que se conforma un sujeto social en el escenario transnacional. Este espacio construido, usado, inventado estructurado, estructurante de los sujetos “se constituye en referente para las posiciones y los posicionamientos sociales,

que determina la praxis de la vida cotidiana, las identidades y los proyectos biográficos (laborales) y que, simultáneamente, trasciende el contexto social de las sociedades nacionales” (Pries:1997,34).

Estos espacios transnacionales, refiere Pries, pueden estudiarse según cuatro dimensiones analíticas: El marco político y legal, la infraestructura material, las estructuras e instituciones sociales y las identidades y proyectos de vida. El marco político y legal tiene que ver con las políticas unilaterales o bilaterales vigentes que caracterizan al sujeto que migra en su calidad de legal o ilegal en territorio extranjero (acuerdos o programas que aceptan al trabajador extranjero, amnistías, endurecimiento de las leyes migratorias e incluso programas que tienden a tolerar a quienes tienen ciertos años de permanencia en el territorio a la vez que cierran la puerta a los que intentan entrar.

La siguiente dimensión es la infraestructura material que se aprovecha para mantener el vínculo con el lugar de origen, como son los medios de comunicación y transporte; y la infraestructura que se construye para apoyar en el lugar de establecimiento (organizaciones jurídicas, médicas, etc) y una infraestructura sociocultural propia (música, deporte, alimentación, actividades de tiempo libre, etc).

Como ejemplo de las estructuras e instituciones sociales que se construyen en las prácticas sociales y en los sistemas de normas que se crean al interior, tenemos a la familia transnacional, los comités de ayuda a sus poblaciones de origen y organizaciones religiosas entre otras que van conformando estructuras importantes que contienen al sujeto.

Por último, otra dimensión de los espacios transnacionales es la conformación de identidades y proyectos de vida que construyen los sujetos a partir de una realidad transnacional. En este punto refiere Pries (1997:39) que “las identidades individuales y colectivas se van conformando como identidades compuestas por distintos segmentos (por ejemplo local, étnica, nacional y cosmopolita) y por proyectos de vida desde una posición transversal”. Los procesos transnacionales atraviesan constantemente estas dimensiones y es sólo para su estudio que se pueden extraer analíticamente, sin embargo después de plantear cada una de ellas, podemos advertir al sujeto como constitutivo y constituyente de una realidad transnacional.

En particular, al situar a los jóvenes en un espacio transnacional, identificamos desde las dimensiones propuestas por Pries; que se adscriben a diferentes instituciones, grupos o espacios sociales tanto en México como en Estados Unidos y que a la vez que transgreden las normas establecidas en ambos países, también se rigen por ellas, constituyéndose de manera precaria a partir de identificaciones múltiples desplegando estrategias para apropiarse de los universos de normas de uno y otro lado construyendo de esta manera proyectos de vida que trascienden la frontera geopolítica.

1.4. Jóvenes en espacios de alta migración laboral internacional.

¿Qué buscan los jóvenes de los países del Sur cuando deciden andar camino y dirigirse al Norte a pesar de políticas de terror que impiden el paso? Hace cinco años concluimos un trabajo de investigación sobre la escuela en un contexto de alta migración laboral transnacional, señalando que “por lo pronto, para los jóvenes coyuleños, México seguirá siendo el país de las oportunidades canceladas”. Esto tiene relación con lo referido por García Canclini en “Culturas juveniles en una época sin respuesta” donde refiere que:

La pérdida de proyectos nacionales se manifiesta también en las migraciones ..., en la última década /los jóvenes latinoamericanos/ se despiden de sus países por la pérdida de sus empleos, el descenso de la calidad de vida o las dificultades de sobrevivir, y la convicción de que esta decadencia económica y social seguirá agravándose por la incapacidad de sus naciones de recuperarse (García: 2004:43).

La realidad que están viviendo los jóvenes se apuntala con incertidumbres y es en lo no determinado, desde donde construyen sus vidas de múltiples maneras, creando expectativas de vida que tienen que ver con mejorar su condición de vida, aunque las posibilidades para hacerlo, sean reducidas²⁶.

La escolaridad por ejemplo, que por largo tiempo constituyó una posibilidad real para las clases bajas y medias de movilidad social, ha dejado

²⁶ Un factor para alcanzar bienestar es el empleo digno que para los jóvenes se ha vuelto difícil de conseguir. El informe Tendencias mundial del empleo juvenil difundido por la OIT advierte que “La crisis del empleo golpea a la juventud del mundo; si en América Latina y el Caribe el desempleo juvenil es de 16.6 por ciento, en el orbe es de 14.8%”. Por su parte el director general del organismo Juan Somalia refiere que “condenados al desempleo o a condiciones de precariedad, los jóvenes suelen encontrarse en medio de un círculo vicioso de pobreza que afecta la autoestima, genera desaliento y limita las esperanzas sobre el futuro” La Jornada –Economía (Lunes 30 de octubre de 2006 p.37).

de serlo, existe una desconfianza en las instituciones y se está perdiendo la credibilidad en la política. Ante este malestar, en las comunidades donde se han construido redes migratorias²⁷, la idea de salir se convierte en una posibilidad real para cumplir algunas expectativas de vida.

En la Encuesta Nacional de la Juventud realizada en el 2005 (ENJ-2005), los datos advierten que los jóvenes en la región Centro, donde se circunscribe el estado de Puebla, no están satisfechos. Se sienten excluidos e identifican que tener una buena posición económica o trabajo les ayudaría a mejorar su situación. No obstante, las posibilidades de un empleo digno, con un salario que les posibilite satisfacer por lo menos sus necesidades básicas (vivienda, comida, transporte, pago de servicios y ropa) se les dificulta. Sobre todo para los marginados, ya que el acceso al trabajo cruza por la clase social (su nivel de instrucción y su capital social), la raza y el género. Estos factores determinan en gran medida la colocación laboral.

En términos generales, la realidad laboral para los jóvenes mexicanos tiene una constante: la exclusión, ante esto, una alternativa es migrar. La salida es una carta que podrían jugar ante la situación actual que viven. Esta posibilidad está presente como estrategia de vida tanto para los que habitan en zonas rurales, como los que viven en el medio urbano; y no sólo los que tienen una baja escolaridad, también quienes poseen un alto nivel educativo.

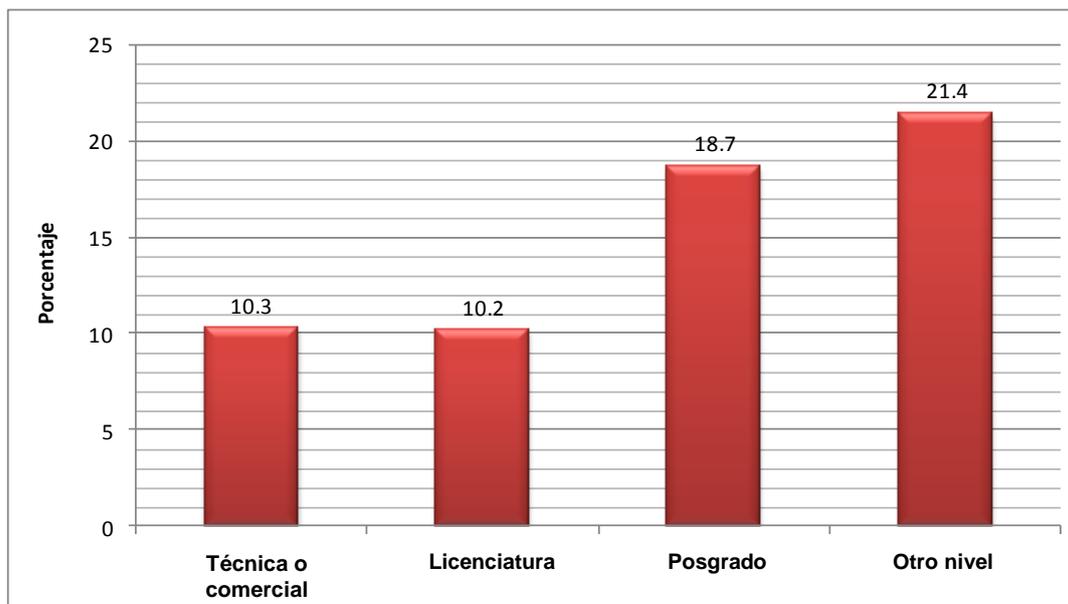
Casi la quinta parte de los jóvenes de la región Centro han pensado en emigrar a Estados Unidos, ya no sólo los jóvenes que tradicionalmente lo hacían (del medio rural y de bajos niveles educativos), también lo desean jóvenes urbanos y con mayor frecuencia, las y los que tienen estudios de posgrado. En la actualidad por la mente de muchos jóvenes mexicanos cruza la idea de abandonar México. Salir del país no representa una fuga de la realidad, sino un medio para enfrentarse a ella dejando atrás los contextos de necesidad, disgusto e imposibilidad de emancipación que les representa quedarse en el país. (Suárez, 2006: 170).

La gráfica 1 tomada de la ENJ-2005 de la Región Centro (donde se ubica Puebla), muestra que el 21.4% de los jóvenes encuestados que no tienen una profesión han pensado emigrar, es probable que encuentren como única

²⁷ Es de señalar que en comunidades donde existe alta migración laboral hacia Estados Unidos, son desde las generaciones anteriores, que se encontraron pocas expectativas para sobrevivir en sus comunidades de origen y decidieron migrar.

posibilidad real de bienestar, salir del país, e incluso identificar como factor de movilidad social la migración (cuestión que también encontramos en regiones en las que sus habitantes salen hacia Estados Unidos por motivos laborales).

Gráfica 1. Región Centro. Jóvenes que han pensado emigrar a Estados Unidos según nivel educativo.



Fuente: IMJ-CIEJ, *Encuesta Nacional de Juventud 2005*, México, 2006.

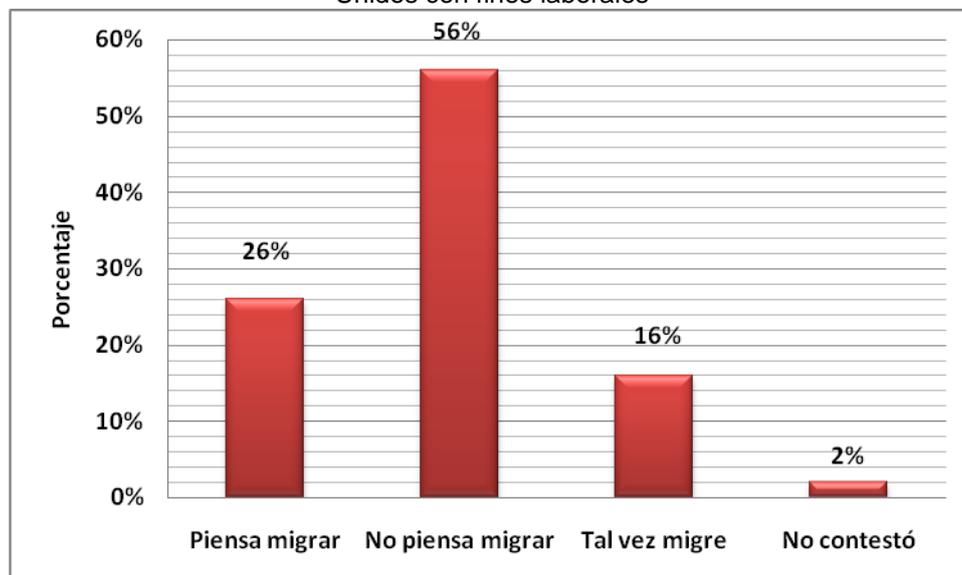
También identificamos en la ENJ-2005, que los primeros niveles de profesionalización (licenciatura y carrera técnica o comercial) se conciben para el sujeto y su familia todavía como posibilidad de lograr un futuro con perspectivas de vida laborales en nuestro país ya que sólo el 10.3% de los que tienen carrera técnica o comercial y el 10.2% de los que tienen una licenciatura han pensado emigrar. No obstante, los jóvenes con posgrado rebasan la cifra (18.7%). Al parecer en el trayecto de escolarización se dan cuenta de las mínimas oportunidades que les brindan sus estudios en México.

Los datos revelan un malestar entre los jóvenes, pues es una constante que la posición económica, como el trabajo, tienden a pauperizarse en nuestro país; las instituciones segregan a los jóvenes y éstos ven limitadas (si no nulas) las posibilidades de emancipación y autonomía que, en el contexto

neoliberal, tiene que ver con tener independencia económica y acceder al alto consumo. Dadas estas circunstancias, los jóvenes que viven en contextos de alta migración hacia Estados Unidos, además de emigrar por motivos laborales, también deciden irse para tener libertad, ganar más, conocer otra forma de vida (que tiene que ver con lo moderno), tener pertenencias (auto, aparatos eléctricos, ropa, etc) e incluso salir de un problema o en busca de una nueva perspectiva de vida.

Al aplicar una encuesta a los jóvenes del bachillerato de Tepeojuma, encontramos que el 98% tienen parientes en Estados Unidos y que el 83% de éstos, son padres (madre y/o padre) y uno o más hermanos de ambos sexos, quienes los apoyan económicamente. Ésto constituye un incentivo que los puede retener, no obstante, encontramos que únicamente el 56% de los encuestados no piensa ir a Estados Unidos a trabajar, sobre todo porque tiene interés en terminar una carrera profesional. Del 44% restante; el 26% dice que sí tiene planes de migrar; el 16% refiere que tal vez lo haría y el 2% no contestó como lo muestra la gráfica 2.

Gráfica 2. Estudiantes del bachillerato Irineo Vázquez que han pensado migrar a Estados Unidos con fines laborales



Fuente. Encuesta aplicada a estudiantes del bachillerato Irineo Vázquez en el 2007.

Es importante señalar que tanto en Tepeojuma como en otros lugares de la

región y del país, es sobre todo en la secundaria cuando se van los sujetos; en este caso, los que estudian el bachillerato lo hacen porque ellos y sus familias han decidido que realicen una carrera técnica o profesional. Considerando lo anterior, el 42% (que engloba a los que dicen que sí piensan migrar y los que refieren que tal vez lo harían) constituye una cifra alta, pues son un grupo decantado de jóvenes que estaba construyendo al margen de la idea de migrar su proyecto de vida y en el trayecto de su escolarización aparece como posibilidad, la idea de emigrar. Ésto tal vez se debe a que no están convencidos de que la profesionalización constituya una opción viable a futuro.

Ante una realidad que miran con recelo porque los limita y en ocasiones imposibilita; los jóvenes están siendo fuertemente interpelados²⁸ por el discurso de la migración internacional y aún sin haber salido, están integrando a sus esquemas perceptivos, elementos de la cultura norteamericana, con un evidente impacto social y construyendo un imaginario anclado en el sueño americano. No obstante, al irse, la vida en Estados Unidos se muestra difícil, el primer problema es el traslado, posteriormente la estancia que generalmente es en lugares hacinados; otra dificultad es la calidad del empleo (comúnmente son actividades rudas, por horarios largos y salarios precarios). Como corolario a todo esto, encontramos el racismo que conlleva exclusión, violencia y discriminación.

Pero estas condiciones de vida, tienen que ver con la deuda histórica de desigualdad, injusticia e inequidad que existe en México, sobre todo en poblaciones rurales que expulsan a sus pobladores en situación de marginalidad (pobreza y bajo nivel escolar), hacia espacios de fuerte competitividad.

Los datos corroboran que en los procesos de migración se tienden a reproducir las condiciones de marginación y exclusión de la comunidad de origen a la comunidad de destino. Los jóvenes cargan consigo las carencias de un conjunto de competencias (formales y simbólicas) que dificultan la afirmación de ciudadanía, carencias que resultará sumamente difícil remontar en los países a los que emigran (Reguillo, 2005:34)

Los datos duros señalan que “en Estados Unidos, de la población total de

²⁸ Empleamos el término interpelación de la noción construida por Althusser (1974) donde las prácticas ideológicas se plantean como una proposición de sentido.

inmigrantes de origen latinoamericano y caribeño, 27% vivía en condiciones de pobreza, mientras que para los mexicanos el índice era superior 34%”²⁹. Lo anterior muestra a sujetos vulnerables que en esta condición, se integran a espacios periféricos en Estados Unidos, asehados por la violencia y las drogas, Portes (2004)³⁰ refiere que ésto puede provocar una asimilación segmentada que tiene que ver con las condiciones de racismo, discriminación, un mercado de trabajo segmentado e inserción a empleos bajos además del contacto con la contracultura. Siguiendo esta trayectoria incluso llegar a una asimilación descendente (con riesgos de embarazos prematuros, drogadicción y delincuencia).

Es de mencionar que esta situación no es generalizada entre los jóvenes migrantes a pesar de provenir de ambientes marginados y de incursionar en Estados Unidos en espacios de pobreza; pero es un foco rojo que al parecer, apenas puede ser contrarrestado por la actitud del sujeto y la adscripción a comunidades fuertes y solidarias.

Estos jóvenes en condiciones de precariedad y vulnerabilidad están incursionando por lo subterráneo, lo negado, lo marginal en el otro país ya que sólo han encontrado este acceso como posibilidad; ésta es su puerta de entrada al otro universo ¿A cuál? Porque al parecer, Estados Unidos permanece franqueado pero a la mano. La frontera del Norte imaginado, deseado, que representa calidad de vida, alto consumo, glamour aparece de pronto desdibujada. El sujeto entonces se mueve y con él la frontera. El límite que evidencia la exclusión apenas deja merodear al sujeto.

Con todo ésto las preguntas siguen rondando, nos asaltan ¿Cómo se constituye el sujeto? ¿Cuáles son los procesos mediadores que lo forman? ¿En un espacio transnacional cómo se conforma la identidad del sujeto?...

Individuos aislados o agrupados, a menudo extranjeros en las naciones que los alojan, que improvisan, precisamente a partir de sus experiencias circulatorias, identidades mestizas entre universos cercanos y lejanos, transnacionales frecuentemente, imponiendo a la oposición clásica entre los

²⁹ Datos de la Current Population Survey de 1997 que retoma la Comisión Económica para América Latina y el Caribe citado por REGUILLO, Rossana (2005), Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras, México: ITESO p.34.

³⁰ Portes hace mención de la asimilación segmentada y la asimilación descendente para el caso de la segunda generación; y nosotros creemos que también es posible encontrar este patrón en los jóvenes inmigrantes.

nuestros y los suyos, entre ser de aquí o de allá, otra forma triádica, es decir en constante proceso: el ser de aquí o de allá, el ser de aquí y de allá a la vez...Este “tercer estado”, este saber-ser de aquí y de otra parte a la vez, produce construcciones territoriales originales. Sobre el modo de redes sociales propicias a las circulaciones, donde los criterios de reconocimiento del otro están en ruptura con los trazos tranquilos y “obvios” de frontera... producidos por las sociedades locales (Tarrius:2000:41).

A pesar de que los migrante sólo tienen la posibilidad real de andar en el contexto subterráneo, el tránsito les permite el descubrimiento, el conocimiento, la posibilidad de lo otro. Al parecer, al exponerse al universo de normas³¹ construido desde otros presupuestos sociales e identificar como proceso de formación la diferencia, ésta los posibilita a saber ser de aquí y de otra parte, a ese tercer estado del que hace referencia Tarrius.

Circulan y permanecen articulando e imbricando experiencias que los posibilitan y marcan en espacios construidos socialmente a partir de la travesía. Así, transitar los espacios tiene que ver con aprehenderlos-aprenderlos para tener posesión de ellos a pesar de la condición de ilegales, “mojados”, “braceros”, “extranjeros”, “extracomunitarios”, “aliens”; y estarse constituyendo desde lo juvenil.

³¹ Desde la antropología del movimiento, Tarrius (2000) hace referencia a que los sujetos que se incorporan a las circulaciones migratorias atraviesan universos de normas que los habilitan en un saber-ser de aquí y de otro lado.

CAPÍTULO 2

CONSTRUCCIÓN DE LO JUVENIL Y LOS SUJETOS ACTUANTES DE LA MIGRACIÓN

Tratar de construir a los actores sociales de esta investigación desde la teoría, resulta complejo. De inicio salta la pregunta ¿Con qué mirada, con cuáles supuestos teóricos o desde dónde podemos abordar lo juvenil? Por otro lado, no hacerlo significa carecer de una aproximación comprensiva. Por lo anterior, nuestro interés es descentrar el significante juventud para identificar las referencias de sentido que nos pueden ser útiles en esta investigación.

En este apartado, realizamos en principio un acercamiento al significante joven como constructo socio histórico, que se ha constituido desde un enfoque positivista; implicando que en la cotidianidad, a los jóvenes se les tiende a homogenizar a partir de supuestos universalistas. Nos detenemos también a identificar, desde una mirada histórica, el término juventud a partir de la *moratoria social*, observando la vigencia que mantiene esta noción en el contexto globalizado que vivimos y las evidentes repercusiones de exclusión que implica para los grupos más vulnerables.

Posteriormente, planteamos que más que juventud, existen diversas maneras de ser joven y recurrimos al concepto de identidad, para mostrar cómo se constituye el sujeto a partir de identificaciones contingentes, que logran articularse a través de núcleos duros, pero éstos, no determinan un aclaje del sujeto. En este sentido, desde una postura nominalista desarrollamos el entramado sobre los jóvenes y las identidades emergentes.

Más adelante presentamos las categorías que nos sirven para analizar las narrativas de los jóvenes. Éstas son *distinguibilidad cualitativa y mundos de la vida* que propone Giménez; *identidad para sí y para los otros* que maneja Dubar; *identidades étnicas* que desarrolla Bartolomé; y *el fuera de lugar* de Robin. Para finalizar planteamos el género como un rasgo construido socialmente que se observa en el cuerpo tatuado culturalmente y en los actos aprendidos, reaprendidos y de quiebre de los jóvenes. Estas categorías que tomamos del ámbito teórico sobre identidad; son útiles para el ejercicio analítico e interpretativo que realizamos en torno a los jóvenes que viven en espacios de alta migración hacia Estados Unidos y que tienden a constituirse de manera compleja en una imbricación de lo subjetivo y la pertenencia social.

No nos interesa como apunta Arfuch (2002:39) plantear "cómo son los jóvenes desde el viejo sentido esencialista", sino lo que van llegando a ser, en

los innumerables trayectos e identificaciones. Desde este llegar a ser identitario, posicionamos el término formación, en el sentido de proceso, de experiencia plena, de configuración del sujeto, de “momentos de decisión” referidos por Laclau.

2.1. Juventud o diversas formas de ser joven

Hablar de “juventud” nos remite a una etapa de la vida que se desarrolla a partir de ciertos patrones sociales y culturales. Referirnos a juventud es identificar con rasgos y comportamientos determinados por lo biológico y lo social, un período de posicionamiento social. En esta perspectiva encontramos riesgos. En principio, hablar de una etapa o período es encapsular en un rango de edad a múltiples sujetos, lo que resulta determinista pues limita el hecho de ser o no ser joven a una condición de temporalidad. Por otra parte, pertenecer a un grupo con ciertas características encajona al sujeto, lo homogeniza, estereotipa y manipula.

Este referente se sitúa en una postura de claro control. Bourdieu (1990:165) hace mención a que, “el hecho de hablar de los jóvenes como una unidad social, de un grupo constituido que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente”, pues a éstos se le obliga a responder a demandas y condicionamientos específicos, por estar situados en una etapa definida.

Lo anterior es palpable en la cotidianidad, pues el sujeto, tanto mujer como hombre, debe cumplir las expectativas que los otros, es decir los adultos (padres, sacerdote, maestro, director, jefe, juez, presidente, etc) le imponen, por el hecho de estar en un proceso de incorporación social.

Los discursos de las instituciones sociales han definido a los jóvenes como sujetos pasivos, clasificándolos en función de las competencias y atributos que la sociedad considera deseables en las generaciones de relevo para darle continuidad; tendiendo a cerrar el espectro de posibilidades de la categoría joven y a fijar en una rígida normatividad los límites de la acción de este sujeto social. (Reguillo, 2005:15)

Desde una postura ontológica, encontramos que se tiende a caracterizar el ser con roles asignados que debe cumplir una población que es fundamentalmente diversa, el otro (adulto-institución) impone los patrones a los cuales se deben

ceñir , ejerciendo de esta manera poder sobre ellos; sin embargo, dicha designación corre el riesgo de no contener significados de sentido para una sociedad inserta en una impresionante dinámica; en la época de la *modernidad líquida*, de lo pasajero, del constante flujo que refiere Bauman (2006,127) del “tiempo insustancial e instantáneo⁴² del mundo del software que es también un tiempo sin consecuencias”.

¿Qué podría significar la juventud? ¿Cuánto tiempo nos sería útil este concepto en un mundo que como hemos dicho, se transforma aceleradamente? ¿Cómo se articula hoy a las realidades que viven los jóvenes, una construcción teórica –joven- emanada del positivismo? A pesar de cuestionamientos sustantivos sin respuestas e inmersos en procesos de licuiferación; los jóvenes siguen estando de múltiples maneras y desde evidentes tensiones y contradicciones, obligados a cumplir con los roles que les otorga su condición etaria; de lo contrario, estarían fuera del “deber ser”, de la norma, de lo idealmente construido y aceptable. De esta manera, el que cruza la frontera fuera de lo permitido es “antisocial”, “problemático”, etc., no obstante la mayoría de los jóvenes se mantienen cruzando fronteras entre el “deber ser” institucionalizado y lo que construyen y ejercen interpelados entre otros por los mass media, pero también en ocasiones por espacios alternativos (grupos ecologistas; organizaciones políticas, culturales y deportiva; grupos de pares, etc).

Con ésto, lo preocupante es que la norma que obliga a un deber ser, se está aplicando en un mundo desfasado, que no satisface a nadie, que muestra la fragilidad social en que vivimos. En estas circunstancias refiere Reguillo (1997) que en los jóvenes (especialmente de los sectores populares) “se fijan de manera obsesiva, los miedos, las incomprendiones, las inquietudes que provoca hoy la vulnerabilidad extrema de la sociedad”. En este sentido se mira a los jóvenes, a partir de los imaginarios construidos, con una actitud enjuiciadora y de temor, en una realidad incierta que se está haciendo día a día menos tolerable, en la que los metadiscursos que propagaban certezas se han desquebrajando a la vista de todos.

⁴² Bauman (2006,127) refiere en *Modernidad líquida* que la *instantaneidad* significa una satisfacción inmediata, *en el acto*, pero también significa el agotamiento y la desaparición inmediata del interés.

En este marco de referencia, la sociedad construye, se refleja, manipula, tolera, protege, enjuicia, despliega su malestar y castiga a sus jóvenes como parte de las prácticas que la constituyen. Sin embargo, los actores juveniles, tanto hombres como mujeres, se configuran no sólo por las imposiciones y reproducciones; también se posicionan a partir de las articulaciones de sentido que pueden asir en un para sí complejo e inacabado. Es decir, realizan prácticas culturales que los identifican con sus pares, en ocasiones al margen de los cánones impuestos por los adultos.

Por todo lo anterior, hablar de juventud a partir de estos referentes, además de ser una categoría insuficiente, también epistemológicamente nos sitúa en planos positivistas que atan la visión histórica, contextual, social, plural, crítica y comprensiva. Nos parece entonces indispensable poder descentrar el término juventud y hacer una revisión histórica del concepto. En este sentido, identificamos que en el siglo XVIII, en un contexto de naciente industrialización, *juventud* se constituye como un constructo que tiende a remitirnos a una *moratoria social* del sujeto, es decir, en un in pass mientras se logra ser adulto.

2.2. La moratoria social

El significante juventud, tiene entre otros, un significado preponderante que se relaciona con la moratoria social, construido desde la paulatina transformación tecnológica, la construcción de las ideas y la conformación de los Estados. Es en el siglo XVIII cuando se emplea la noción de juventud y se vincula a las condiciones que una clase social empieza a vivir y que van a repercutir hasta nuestros días como rasgos culturales que se asumen en la vida del sujeto.

En la revolución industrial, con el uso de la máquina al trabajo, un sector de la población urbana ya no fue requerido y se crearon condiciones de vida familiares que tuvieron que ver con la industrialización; de esta manera, “comienza a perfilarse cierto sector juvenil como una capa social que goza de algunos privilegios” (Margulis:2001,43) . La escuela entonces se volvió una

opción para ellos, mientras adquirirían la madurez para insertarse en la vida laboral que tendía a tecnificarse⁴³.

Morch (1996) refiere en este sentido que Musgrove da cuenta que el concepto de joven fue inventado por Rousseau en 1762, casi al mismo tiempo que la máquina de vapor de Watt en 1765. Es en ese tiempo, cuando se va a acuñar este concepto para hablar del sujeto que vive en las nacientes ciudades, a quien se le otorga “una moratoria social” antes de tener roles que lo identifiquen como ciudadano, adulto, padre, trabajador, etc.

Rousseau (2004) apunta en *El contrato social* que “la juventud no es la infancia. Hay en las naciones como en los hombres un período de juventud, o si se quiere, de madurez, que es preciso esperar antes de someterlas a la ley”. De esta manera, Rousseau identifica a la juventud como una etapa de preparación para acceder a la libertad civil (que implica ceñirse a las leyes), necesaria para vivir de manera plena en la sociedad que se constituye dentro del Estado. Así, el sujeto pierde su libertad natural para ganar; en términos de Rousseau; la libertad civil y la propiedad de lo que posee. La juventud es un término que desde su origen señala que las instituciones deben preparar al sujeto para acatar la norma y, una vez transitado este período, poder ser apto para acceder a ciertos derechos; entre otros a la acumulación de riqueza, ejercicio vinculado a la constitución de un capital.

Desde la construcción de las ideas, en esa época identificamos que se fortalece y echa raíces el pensamiento de la Ilustración “como un intento hegemónico de subyugar, uniformizar y –en última instancia- silenciar una multiplicidad de culturas, identidades y narraciones bajo la canonización del racionalismo cartesiano y del criticismo kantiano” (Dietz:2001:21). Esta perspectiva teórica por supuesto va a imperar cuando se trate de mirar a los jóvenes que deben circunscribirse a prácticas sociales predeterminadas y con ello ganar una posición y reconocimiento. En este ejercicio donde se disciplinan los jóvenes, las mujeres de ese mismo rango de edad tienden de forma análoga a ser invisibilizadas o aprender a tener un papel de dependencia.

⁴³ La inserción a la escuela se va a dar de manera progresiva. Margulis refiere que es sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando se propicia la prolongación del período educativo de los jóvenes.

De esta manera, la postura racionalista y universalista los va a delimitar con cánones preestablecidos, tendientes a homogenizarlos en las márgenes del “llegar a ser adultos” y en el caso de las mujeres a minimizarlas, pues el proceso de posicionamiento social que deben adquirir los hombres, no las incluye de igual forma.

Al identificar a estos sujetos contextualmente (los visibilizados, es decir los hombres y de manera tardía también a las mujeres), encontramos que la escuela va a constituir su espacio por excelencia. De esta manera los términos estudiante y joven sirven para nombrar al mismo sujeto, mientras, socialmente se posterga su entrada a la adultez. Se vive el tiempo del aprendizaje formal al que acceden sujetos sobre todo de clases media y alta. Desde esta mirada, el significante juventud condensa y sedimenta la imagen pública de sujetos en proceso de posicionamiento social y es la “institución escolar”, la encargada de formarlos para la vida productiva, social y moral. De esta manera, el conocimiento validado por la escuela va a constituir “el valor agregado” indispensable en esta etapa de vida, que va a impactar en el futuro o por lo menos esa idea se ha construido desde el imaginario social.

De Garay (2004:18) identifica factores que en la actualidad están ampliando la etapa de la juventud: “la prolongada permanencia en la escuela, el reordenamiento de los mercados laborales, las altas tasas generalizadas de desempleo y el aumento de los trabajos eventuales”. Estos factores están obligando al sujeto (en la actualidad tanto hombres como mujeres) a mantener la dependencia familiar. Esta mayor permanencia de un sector de jóvenes en el hogar, es resultado de circunstancias estructurales, derivadas principalmente de las dinámicas generadas en el ámbito laboral; con evidentes repercusiones que se observan en los prolongados procesos para alcanzar la adultez y con ella la autonomía.

Los jóvenes, inmersos en el neoliberalismo, van a jugar los roles que marca el libre mercado, ese fuera de juego momentáneo, se da precisamente por los ritmos y necesidades que marca la libre economía. Se ancla de manera natural, (con un claro antecedente histórico) el significante juventud al discurso neoliberal con evidentes tensiones entre demanda laboral por parte de los jóvenes y oportunidades reales de empleos dignos.

La moratoria que reconfigurada se ha validado según las circunstancias; en la actualidad se ha constituido como práctica cultural importante, no obstante, es excluyente, pues deja al margen a los jóvenes del medio rural y de la periferia urbana (muchos de ellos migrantes) quienes se mantienen cumpliendo, precariamente roles de sobrevivencia. La invisibilidad se convierte en una constante para este sector que por ser pobre queda prácticamente obliterada⁴⁴.

Durston (1996,1) comenta en el caso de la juventud rural en América Latina que “es común cuestionar su existencia misma, dado lo efímero que sería frente a la temprana asunción de roles adultos: la juventud rural, en esta visión /la moratoria social/, terminaría casi en el mismo momento de empezar”.

Evidentemente encontramos en este proceso a nominar⁴⁵ en este caso “juventud”, que la intención era de inclusión a toda costa; no obstante esta actitud resultó contradictoria⁴⁶, pues expulsó a indígenas, a campesinos pobres, a los de la periferia y a inmigrantes, hacia los márgenes por no cubrir las expectativas validadas desde el centro, al no poder acceder al status de “joven”.

Esta lógica crea una condición de vulnerabilidad de los invisibles, ellos no pueden cobijarse (o no por mucho tiempo) en las estructuras protectoras que gozan los “jóvenes”; se remarca la diferencia entre el ser y el no ser joven y con esto se alejan del “bienestar” concedido como “privilegio” de permanecer el mayor tiempo posible en esta etapa de la vida; pero también, de circunscribirse “al deber ser” estipulado por las instituciones que regulan de manera férrea los actos de los jóvenes.

La moratoria social nos es útil en cuanto plantea un escenario en que se ha construido y validado el referente “juventud”, atravesado por los procesos

⁴⁴ No quiere decir que no tengan un papel dentro de la economía neoliberal, al contrario, ellos son un amplio contingente de mano de obra para la maquila, la agricultura, el trabajo informal. Se inserta al mercado laboral en condiciones desfavorables, con bajos salarios, ritmos de trabajo agobiantes, sin derechos laborales, en empleos temporales, etc.; constituyen la mano de obra de reserva.

⁴⁵ Se nominó “juventud” con una clara tendencia a homogenizar.

⁴⁶ El término contradicción va a ser usado en este trabajo recurrentemente y lo entendemos como refiere Zizek (1994) “cuando el fundamento universal común de los opuestos “se encuentra en uno de los términos” en su determinación oposicional ...entramos en la y el otro como “no marcado”. En el caso que nos ocupa la contradicción designa la relación entre “juventud” y las “diversas juventudes”. En esta relación el término universal que tiende a hegemonizar es juventud y en su intento por abrazar todo lo que hace es precisamente lo contrario: excluir.

de producción que requieren tanto de la formación de sujetos para el trabajo⁴⁷ (en diversos niveles), como espacios contenedores-formadores de esta fuerza laboral que se mantendrá enclaustrada antes de insertarse en el mercado laboral. Sin embargo, la moratoria social como categoría de análisis nos parece insuficiente en cuanto invisibiliza a un contingente importante de jóvenes tanto hombres como mujeres que no se encuentran dentro de los cánones y ritmos de la educación formal.

La mirada histórica nos muestra el interés por identificar a la juventud como un constructo social que se definía a partir de características que tendían a homogenizar⁴⁸ a partir de modelos eurocentristas en una realidad que solía refugiarse en certezas y absolutos. En este sentido Margulis (2001:42) señala por su parte que la juventud es una condición históricamente construida y determinada.

Sobre esta discusión encontramos que ahora más que nunca la idea de homogenizar es insostenible. En este caso, los jóvenes que nos ocupan han nacido y se están formando evidentemente en supuestos totalmente diferentes en estos momentos en que refiere De Alba (2007) se mantiene la tensión entre crisis de la estructura social y la globalización.

Esta generación pisa en arenas movedizas y está aprendiendo a vivir sin la herencia de los metadisursos absolutos, de las estructuras inamovibles y en un trastocamiento de la vida, ante un neoliberalismo galopante que tiende a aniquilar a las mayorías. De esta manera, los jóvenes están reconfigurándose a partir del contexto que les toca vivir de expulsión, exclusión, vulnerabilidad, incertidumbre, contradicciones, etc. Se están conformando desde la instantaneidad, que plantea “como *elección racional, buscar la gratificación evitando las consecuencias* y particularmente las responsabilidades que esas consecuencias puedan involucrar” (Bauman, 2006:137). A partir de este

⁴⁷ Esto no quiere decir que no tengan un papel dentro de la economía neoliberal, al contrario, ellos son un amplio contingente de mano de obra para la maquila, la agricultura, el trabajo informal. Se insertan al mercado laboral en condiciones desfavorables, con bajos salarios, ritmos de trabajo agobiantes, sin derechos laborales, en empleos temporales, etc.; constituyen la mano de obra de reserva.

⁴⁸ Desde la psicología, Erikson plantea las etapas psicosociales del desarrollo y considera que el conocimiento se relaciona con la formación del sujeto en un contexto social a partir de enfrentarse a una crisis en la que puede tener éxito o fracaso; Por su parte la teoría de Piaget menciona que el joven se ubica en la etapa de las operaciones formales en la cual es capaz de resolver problemas complejos utilizando una lógica deductiva.

ámbito de enunciación que interpela a los jóvenes; éstos se adscriben como generación, de múltiples maneras identitarias.

Por supuesto que el significante juventud (significante vacío) que alberga entre otros significados un grupo etario⁴⁹, moratoria social, tránsito hacia la adultez, etc., no logra configurar al actor social que nos interesa en esta investigación. Nos parece que es importante en este sentido el siguiente señalamiento:

Definir si cuando estamos hablando de jóvenes nos referimos a un sujeto social, cuya existencia es empíricamente comprobable, o si se trata más bien de un concepto, de una representación social, que ha sido construida, desde el sentido común, desde las instituciones, o desde cualquier otra parte, como una vía para conocer, explicar o intentar resolver, -política, cultural, social, jurídica y judicialmente-, una serie de fenómenos que no necesariamente son exclusivos de un sector de población, pero que se le atribuyen a éste, por causas diversas, como pueden ser las relaciones de poder existentes. (Pérez, s/f: 19)

El señalamiento de Pérez es fundamental para presentar una posición teórica del trabajo; en efecto, la primera postura es la que nos interesa desarrollar en esta investigación, no obstante, al realizar un trabajo interpretativo, es necesario cuestionarnos ¿Cómo las diversas instituciones asumen el concepto joven para guiar sus prácticas sociales y articular sus relaciones desde posicionamientos de poder?

En principio, podemos identificar dos elementos claves que debemos tener presentes en este trabajo. Primero, identificar cómo se reconstituye el sujeto joven y a partir de esto, observar que no existe una juventud, sino múltiples maneras de ser joven. Duarte (2001; 71) plantea la relación que se da entre lo subjetivo y la pertenencia social y en este sentido refiere que:

lo juvenil⁵⁰ se constituye a partir de un cierto modo de vivir-sobrevivir a la tensión existencial...entre la oferta que la sociedad presenta a las y los jóvenes para que cumplan con las expectativas que se tiene de integración al mercado, al conjunto

⁴⁹ Nos referimos a grupo etario como grupo de edad, Durston refiere que un enfoque etario toma en cuenta las numerosas etapas del ciclo de vida de la persona, combinando cambios fisiológicos con cambios en la relación del individuo con la sociedad y con su hogar. En Durston John (1996) La situación de la juventud rural en América Latina- Invisibilidad y estereotipos, Chile: CEPAL.

⁵⁰ Lo juvenil hace referencia a las producciones culturales y contraculturales que grupos de jóvenes despliegan o inhiben. Duarte Quapper Claudio(2001), ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente, en Donas Burak Solum (comp.) "Adolescencia y juventud en América Latina, Costa Rica: Libro Universitario Regional.

de normas sociales y al rol de futuro adulto que le aguarda como tarea, y las construcciones que ellos y ellas realizan respecto de la identidad que quieren vivir.

Esta tensión existencial nos plantea cómo se construye a sí mismo el sujeto, que va más allá de reproducir cánones, de vestir ropajes impuestos. Pues existe un intersticio que posibilita construir la identidad⁵¹ que se quiere vivir. Esto nos remite a la constitución del ser más allá del deber ser. Este posicionamiento del sí mismo en relación con los otros, tiene una evidente trascendencia que obliga a pensar en la enorme diversidad, es decir, hablar no de juventud, sino de juventudes.

Nos queda claro como refiere Bourdieu (1990), que la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente y que en todo caso habría que analizar las diferencias entre las juventudes. Evidentemente estas juventudes están atravesadas por la clase social, las prácticas culturales y el género. Diversos autores refieren la heterogeneidad en la constitución de los sujetos juveniles, es decir, hacen referencia a la necesidad de nombrar más que juventud, juventudes. Bourdieu por ejemplo refiere que se deberían analizar por lo menos dos maneras de vivir la juventud: la de los estudiantes y la de los trabajadores.

El enfoque que sustenta la necesidad de identificar una diversidad juvenil en contrapartida a la homogenización, incursiona en los espacios en los que se viven las juventudes y va a reconstruir códigos, prácticas culturales y formas de vida que caracterizan a las culturas juveniles⁵². Los jóvenes mantienen un sentido gregario, tienden a agruparse a partir de ciertas

⁵¹ El significante identidad tiene multitud de significados, incluso algunos contrapuestos. Sin embargo este término nos parece que debe abordarse como parte de la construcción de lo juvenil, por esto, más adelante en este capítulo nos detendremos para revisar este término.

⁵² Reguillo señala que las culturas juveniles son un “conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales, op. cit (2003:100).

Por su parte Feixa apunta que “las culturas juveniles aparecen como una respuesta sincrética y multifacético de los jóvenes ante sus condiciones de vida. Sincrética, porque mezcla influencias de lo campesino con lo urbano, de lo popular con lo masivo, de lo local con lo internacional. Multifacético porque tiene diversas caras y se adapta con facilidad a diversos contextos ecológicos y sociales... Las culturas juveniles son, sin duda, una solución simbólica...que sirven para conferir a los jóvenes identidad social en el difícil tránsito del campo a la ciudad, de la infancia a la vida adulta, de la periferia al centro, de lo local a lo universal. Gracias a ello, los jóvenes pueden negociar colectivamente su existencia y convertir un estigma de marginación en un emblema de identidad” citado por MARCIAL, Rogelio (2005), La visión de la posmodernidad. Sobre las expresiones juveniles: una reflexión crítica, en Revista Jóvenes en la Mira Vol.1 N° 1, enero- junio de 2005, Jalisco.

adscripciones o identificaciones en un doble juego de identificación (pertenencia a un grupo) y diferencia (en el afán de hacer valer su subjetividad).

Este sentido gregario no determina asumir un rol único. En la actualidad, estos jóvenes tienen articulaciones múltiples a partir de los diversos escenarios (virtuales y reales) en que se mueven. Urteaga (2005) refiere que los jóvenes son camaleónicos, pues transitan por diversos espacios identificándose como hijos, trabajadores, estudiantes, etc. Retoman diversas facetas según el papel que juegan como actores sociales. Es necesario, para comprender estos múltiples posicionamientos, atravesar a lo juvenil, la noción de identidad a la que ya hacía referencia Duarte como ejercicio de construcción de lo singular en un espacio social.

2.3. Los jóvenes y las identidades emergentes

El concepto de identidad se ha convertido en un tópico recurrente, en esta época de incertidumbre, pues es un constructo teórico que parece ser útil para explicar cómo se identifica el sujeto en un mundo global que ha alterado buena parte de las estructuras que parecían sólidas, certeras y se ha filtrado incluso en la vida privada de los sujetos.

La polisemia del concepto, al contrario de lo que pueda parecer, dificulta su uso, pues como señala Dubet (1989,520) “termina por ser consumida de todas formas y sirve para comprender todo y su contrario”. Nosotros planteamos que la fertilidad de esta noción, ofrece la posibilidad de asir elementos que nos pueden apoyar en la construcción de nuestro referente de estudio, los jóvenes que viven en contextos de alta migración. Vamos a construir un andamiaje conceptual coherente, pero no por ello lineal o unívoco, por lo que recurriremos a varias categorías como el “para sí” frente al “para el otro” que desarrolla Dubar; “distinguibilidad cualitativa” y “los mundos de la vida”⁵³ que plantea Giménez, “la identidad étnica” que desarrolla Bartolomé y; “el fuera de lugar” que propone Robin. Estas categorías puestas en tensión nos son de utilidad en el análisis e interpretación de los sujetos de este estudio.

⁵³ “Los mundos de la vida” tiene que ver con términos como comunidad y territorio. Estos van a constituir “el mundo de la vida” a partir del cómo se cobije el sujeto o el grupo de sujetos a una representación simbólico-posicional del espacio .

Nuestra intención,| es armar un entramado que nos posibilite reconocer los procesos identitarios de los jóvenes desde el para sí y la alteridad tomando en cuenta cómo se constituyen desde el habitar y transitar los espacios.

Encontramos que dos grandes paradigmas abrazan el término identidad, el primero es el esencialismo, que conceptúa a la identidad a partir de lo que permanece, lo estable; es importante señalar que este enfoque tiene una gran tradición; y el segundo, el nominalismo que la identifica con el panta rei (todo fluye) de Heráclito, que postula que nada permanece. A partir de estas posturas epistémicas, existen innumerables acercamientos. Dubet (1989,521) refiere que desde la postura de Durkheim y los funcionalistas, la identidad se asumía a partir de estar inscrito en una sociedad constitutiva:

...el actor es construido por la socialización y la internalización de los elementos estables de este sistema (la sociedad). La identidad es entonces la autorrepresentación de su lugar y de su integración...Los problemas sociales, la desviación, la marginalidad y a veces las movilizaciones colectivas se interpretan como sinónimos de destrucción de las fuerzas de la integración y al nivel del actor, como crisis de identidad (Durkheim⁵⁴).

La pertenencia a una sociedad que regula, posibilita la identidad en términos de estabilidad. Esta postura se sitúa por supuesto en el paradigma esencialista, de la permanencia que se adquiere a través de la regulación social, la estabilidad del sistema, que garantiza continuidad. La desviación origina el rompimiento, la crisis del orden.

Inclinada hacia el nominalismo del “todo fluye” de Heráclito, se sitúa Dubar (2002) quien refiere que no hay una identidad acabada sino identificaciones contingentes que van constituyendo al sujeto desde el doble juego: diferenciación-generalización.

La identidad no es lo que permanece necesariamente idéntico, sino el resultado de una identificación contingente. Es el resultado de una doble operación lingüística; diferenciación y generalización. La primera es la que tiende a definir la diferencia, la que incide en la singularidad...La segunda es la que busca definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros (Dubar: 2002).

⁵⁴ En DUBET, Francois (1989), De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto, en “Estudios sociológicos” VII:21, sept-dic, México:COLMEX.

Encontramos en este planteamiento varios elementos importantes que debemos tomar en cuenta. Inicialmente la idea de identificación contingente⁵⁵, es de suma importancia pues nos conmina a aceptar cierta relatividad al asumir que todo está en proceso, en contra partida a lo que se pudiera mostrar como inmutable. Nos parece interesante aceptar la contingencia, pues con ésta explicamos las transformaciones que se dan en la identificación de los sujetos al relacionarse con otros en un ejercicio donde la condición de emergencia es una constante.

Dubar hace mención de la dualidad diferenciación-generalización ante las diferencias generadas por la subjetividad y los vértices que se crean como posibilidad de puntos de similitud. Laclau (1994,104) advierte en este sentido que se debe “mantener la dimensión de universalidad /generalización/ pero articulándola de un modo distinto a lo particular /diferenciación/, no como un a priori sino como un resultado de las cadenas contingentes de equivalencias”. Desde esta posición, se plantea que existe una articulación “entre particularidad de la experiencia y la impronta de lo colectivo, entre marcas de una tradición y posiciones cambiantes del sujeto”. Estos planteamientos nos parecen relevantes y los asumimos en un intento de no ser esencialistas, sin caer en el relativismo⁵⁶.

Al ir construyendo desde este enfoque la identidad, encontramos que no hay identidad sin alteridad, pues nuestro referente es el otro. Zizek (1994) revisando los planteamientos de Hegel sobre identidad, señala que:

La contradicción designa la relación antagónica entre lo que yo soy *para los otros*- mi determinación simbólica- y lo que yo soy *para mi mismo*” abstractamente, a partir de mis relaciones con los otros. Esta es la contradicción entre el vacío del *puro ser para sí mismo* del sujeto y el rasgo significador que lo representa para los otros. (Zizek, 1994: 166)

En esta tensión, lo simbólico está inmerso en el otro que me conmina a constituirme desde sus referentes, sin embargo, el sujeto se mantiene en un

⁵⁵ Contingencia significa la modalidad contradictoriamente opuesta a necesidad (Brugger, 2005:137).

⁵⁶ Nuestra postura, reconoce que el sujeto construye su identidad en el doble juego entre las identificaciones diversas, flexibles y las marcas de una tradición (sus núcleos duros); articulándose como refiere Laclau (1994), como resultado de las cadenas contingentes de equivalencia.

proceso de construcción precaria, en un intento de completud asumiendo posiciones de sujeto.

Giménez (1996) refiere al respecto que la identidad tiene un carácter intersubjetivo y relacional, de esta manera, el individuo se reconoce a sí mismo sólo reconociéndose en el otro. Es recurrente entre estos autores la importancia de la aceptación del otro en la constitución identitaria, pero también del propio reconocimiento. Dubar construye categorías a partir del proceso de identificación del “para sí” y “para el otro” y Giménez las advierte como un autorreconocimiento, el pensarse a sí mismo, generado a partir del principio de la diferenciación (que es la toma de conciencia de la diferencia) y que cobra sentido a partir de la relación con los otros; y el heterorreconocimiento, que se refiere al cómo me ven los demás, y que en ocasiones llega a estigmatizar.

Al parecer, el sujeto se mueve en la tensión que existe entre el autorreconocimiento y el heterorreconocimiento, esto nos lleva a pensar lo juvenil en esta tensión que hace mención Duarte entre el autorreconocimiento como construcción de la identidad propia y el heterorreconocimiento de los adultos y del grupo de pares.

En este sentido, Giménez (1997) señala que “la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y por ende, luchas y contradicciones”. Los jóvenes en este sentido, se mantienen en ese proceso de posicionamiento en el que la interacción con los otros se da en planos asimétricos, sobredeterminada y diferenciada.

Observamos lo anterior, por ejemplo, cuando son inmigrantes en Estados Unidos, pues su condición de extranjero tiene un peso simbólico que en el relato de sus experiencias de vida se identifica como una posición conflictiva. En este caso se relaciona su calidad de extranjería con ser migrante, ilegal, latino-a o hispano-a, términos que tienen una evidente carga despectiva.

El retorno del sujeto a su comunidad, implica otro posicionamiento en la relación con sus coterráneos, ésta suele ser asimismo, una interacción en planos asimétricos pero de manera contraria a la obtenida como inmigrantes en Estados Unidos. Es decir, en sus pueblos generalmente son respetados y

ejercen el poder que les otorga el éxito laboral en Estados Unidos, adquieren autonomía económica y son reconocidos afirmativamente.

2.3.1 Distinguibilidad cualitativa

Giménez (1997) identifica como un rasgo de la identidad a la distinguibilidad cualitativa que se constituye a partir de tres elementos: “la permanencia a una pluralidad de colectivos (categorías, grupos, redes y grandes colectividades); la presencia de un conjunto de atributos idiosincrásicos o relacionales; y una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada”, éstos van a contribuir a configurar la particularidad del sujeto.

La distinguibilidad cualitativa nos sitúa en la posibilidad de identificar las relaciones de los jóvenes en diversos grupos, en este caso familiares, comunitarias, escolares y de red migratoria, observando cómo en esta interacción son interpelados por los discursos de los otros con los que mantienen un vínculo singular; sin dejar de mantener sus rasgos característicos y engarzando el pasado con el presente vivido. Ésto constituye el proceso identitario.

La distinguibilidad cualitativa plantea los tres elementos mencionados, como vértices referenciales en la constitución del sujeto: la relación con los otros y sus instituciones, la condición subjetiva y lo que conforma el antes y el ahora de la historia personal. Los tres elementos van conformando el rostro singular del sujeto, inmerso en un aquí y ahora. Su vida se muestra como un proceso relacional y subjetivo de lo que va llegando a ser.

En esta construcción propia del sujeto, se mantienen en cruce tanto el autorreconocimiento y el heterorreconocimiento que Dubar señala como “la identidad para sí” e “identidad para otros” (que presenta como elementos categoriales de análisis).

2.3.2. Identidad para sí y para los otros

En torno a la configuración de la identidad, dos son las categorías de análisis que presenta Dubar, una a partir del proceso relacional de identificación (el para los otros) y la otra, el proceso biográfico de identificación (el para sí).

Éstas, nos pueden mostrar en qué medida se mueven las dinámicas de identificación de los jóvenes en contextos migrantes.

Siguiendo a Dubar (2002), encontramos el para sí como el acto más cercano, el de pertenencia, desde el cual me identifico con el tipo de hombre o mujer que soy o quiero ser. Este acto de pertenencia es fundamental, ya que posibilita la construcción de sí mismo. En el caso que nos ocupa, el sujeto en su movilidad se encuentra en diversas esferas de relación: como estudiante de Tepeojuma, como trabajador inmigrante en Estados Unidos, como parte de una comunidad latina en actividades cotidianas en aquel país, como integrante de un grupo de jóvenes con los cuales realiza ciertas prácticas culturales, etc. En cada uno de estos espacios en que se relaciona el sujeto, tiende a identificarse de manera particular. En estos actos de articulación relacional, los jóvenes despliegan un “así soy”.

Desde la identidad para los otros lo que observamos son actos de atribución, en los que los otros adscriben una categoría para definir el tipo de hombre o mujer que soy. En este caso la subjetividad del otro, sus prejuicios y sus referentes van a influir para asignarme una identidad. Incluso llegan a señalar una identidad nominal que podemos ejemplificar con ser “anorteñado”, nombre que en Tepeojuma se da a las personas que regresan de Estados Unidos, “joven”, “estudiante”, “hijo”, etc., términos que evidentemente conllevan toda una carga significativa, valoral y en ocasiones enjuiciadora que otorga el otro.

La identidad para sí es un proceso diacrónico pero no lineal, más bien es una espiral, donde el pasado⁵⁷ y la proyección al futuro aparecen como transacción subjetiva interna entre lo que fuimos y lo que queremos ser. La perspectiva de vida de los jóvenes tiene que ver con lo que se es, se fue y lo que se aspira, conformándose el tránsito como búsqueda. Mientras la identidad para los otros como proceso relacional es sincrónica, es el cómo me miran “ahora”.

Desde la mirada del otro, aparece la transacción objetiva externa por la cual se atribuyen identidades a partir del reconocimiento que se otorga. De esta manera se da en ese tiempo y espacio de reconocimiento, una identidad

⁵⁷ Giménez hace referencia al pasado con el término de “narrativa biográfica” como elemento de la distinguibilidad cualitativa.

atribuida y como respuesta, el propio actor social puede llegar a asumir esa identidad.

Las alternativas que se presentan desde el para los otros, fluctúan desde la cooperación-reconocimiento (legitimación), hasta el conflicto y no reconocimiento, en este caso, el rechazo abierto a los jóvenes por tener actitudes de rebeldía o por proponer desde referentes culturales “ajenos” acciones para la comunidad de origen.

Desde el para sí, las alternativas se sitúan entre la continuidad y reproducción hasta las rupturas y producción (como una posibilidad de transformación del sujeto). Encontramos que la identificación del para sí está en tensión entre lo que fui y lo que quiero ser cruzado por la idea de continuidad y reproducción o ruptura y producción.

En el para sí observamos el acto reflexivo, que es necesario para asumirse como un sujeto biográfico con historia y posibilidades de elección dentro de los mecanismos que ha instituido la modernidad, pero también desde la línea de fuga que el sujeto logra trazar, provocando la contingencia y-o transformación.

El proyecto reflexivo del sí-mismo, que consiste en el mantenimiento de la coherencia en las narraciones biográficas, a pesar de su continua revisión, “tiene lugar en el contexto de las múltiples posibilidades filtradas a través de los sistemas abstractos...La elección de un estilo de vida es cada vez más importante en la constitución de la autoidentidad y en la actividad diaria” (Giddens, 2007:38)

En la construcción de la identidad a partir de identificaciones múltiples, se asume, ejerce y se actúa un estilo de vida que tiene que ver con la construcción del sí-mismo. En el caso que nos ocupa, un espacio translocal que abreva de lo local pero también se nutre de lo global como forma de pertenencia a más de un espacio, evidentemente existe una apertura que interpela hacia otras formas de pertenencia, sentidos y significaciones.

Hasta aquí, podemos considerar que los planteamientos de Dubar a partir de las categorías del “para sí” y “para el otro”, nos van a posibilitar la observación y la interpretación de los significados que los jóvenes le dan a su formación. Nos parece que en esta doble referencia podemos situarnos para identificar cómo los discursos de los otros interpelan al sujeto y cómo éste,

construye un discurso propio que lo conforma. Este doble juego es precisamente la tensión existencial a la que hace referencia Duarte.

2.3.3. La identidad étnica

Los jóvenes con los que vamos a trabajar la parte analítica de este estudio, tienen como referente de origen un espacio rural que muestra importantes rasgos culturales que ellos asumen y redimensionan en su cotidianidad y tienden a vigorizar en su condición de inmigrantes desde su propia lectura generacional, como una estrategia de sobrevivencia, resistencia cultural y de autoidentificación frente a *los otros*. De esta manera, el sentido de identificación comunitaria hace posible sus posicionamientos.

Por lo anterior, creemos que la categoría *identidad étnica*, propuesta por Bartolomé (2004) nos permite mirar desde lo cultural⁵⁸, a estos jóvenes, pero de manera particular, nos posibilita el análisis de la historia de vida de Palemón, quien es uno de los cuatro jóvenes con los que vamos a realizar la parte interpretativa de esta investigación. Él vive en Xoyatla, pueblo indígena que es Junta Auxiliar de Tepeojuma y se caracteriza porque su población sigue hablando la lengua materna y despliega de manera nodal el *nosotros* en sus prácticas culturales, además, posee otros elementos identitarios que la constituyen como náhuatl: la visión del mundo, su vínculo territorial y sus relaciones exógenas.

Al abordar teóricamente la noción de identidad étnica, la estamos entendiendo como la identificación con estructuras étnicas que los sujetos asumen, resignifican y transforman en un proceso de pertenencia. En este sentido, se perfila un *nosotros culturizado* mediante prácticas endógenas (tradicionales y nuevas) que esbozan un límite entre el *nosotros* y *los otros*.

⁵⁸ Nos parece conveniente hablar de *lo cultural*, en vez de la cultura siguiendo a García (2006, 39-40), cuando hace mención a los planteamientos de Ortner (1999) y Appadurai (1996), señalando que “en vez de la acepción de la cultura como un sistema de significados, hablaremos de *lo cultural* como ‘el choque de significados en las fronteras’... /Así/ al proponernos estudiar *lo cultural*, abarcamos el conjunto de procesos a través de los cuales dos imaginariamente o más grupos representan e intuyen lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que lo abren a lo posible”. De esta forma identificamos a los sujetos de esta investigación, inmersos de manera activa en procesos endógenos y exógenos.

De esta manera “lo étnico no puede manifestarse como tal sin ningún tipo de referente cultural posible que le otorgue un sentido diferencial respecto a otros grupos sociales” (Bartolomé, 2006: 312) Así, las identidades étnicas se visibilizan a partir de delimitar (desde las prácticas, los discursos y las creencias) una frontera que tiende a diferenciar a unos de otros, creándose de manera simbólica, pero también de facto ese límite que tiene como función excluir o incluir a los sujetos, no obstante, éstos de manera colectiva o individual sobrepasan la línea de contención y con esto modifican de múltiples maneras dichas fronteras, pero éstas no desaparecen.

La frontera es tanto en sus dimensiones culturales, como espaciales, temporales e ideológicas; una construcción humana generada para *diferenciar*, para marcar la presencia de un “nosotros” distinto de los “otros”. La frontera es un ámbito que separa pero que a la vez reúne (Bartolomé, 2006:280).

Al parecer es el límite, la demarcación entre nosotros y los otros lo que visibiliza la diferencia. Pero la identidad étnica se configura no únicamente de la identificación de ciertos rasgos culturales de pertenencia al interior del grupo; también los otros los definen desde sus posicionamientos referenciales, “así la identidad étnica aparece como una ideología producida por una relación diádica, en la que confluyen tanto la autopercepción como la percepción por otros” (Bartolomé, 2004:47). En este nombrarse y ser nombrado por el otro, se crean identificaciones atravesadas no sólo por el referente cultural, también por relaciones asimétricas de poder.

La existencia de fronteras étnicas como ya señalamos, marca las diferencias, pero no imposibilita la negociación, el diálogo e incluso la habitabilidad compartida; sin embargo cuando a éstas se imbrican las fronteras sociales, se encubren de racismo, se forman verdaderos muros de contención para remarcar la exclusión de los *otros* (que además de ser pobres son indígenas, gitanos, árabes, orientales, negros, etc.)

Bartolomé (2004, 76) también plantea que la identidad étnica no es esencial, sino cambiante; de esta manera, apunta que ésta “refiere el estado contemporáneo de una tradición, aunque puede desarrollar una imagen ideologizada de sí misma y de su pasado como forma de reconstrucción afirmativa”. Este autor señala que existen evidentes transformaciones que

registran las identidades étnicas a través de la historia, no obstante los pueblos indígenas en México además de cambiar, suelen visibilizarse como culturas de resistencia⁵⁹ ante el embate colonialista y neocolonialista. Todo esto nos está mostrando identidades étnicas en tensiones y contradicciones antes que perfiladas como acabadas y armónicas.

Nos hemos referido hasta aquí, a la identidad étnica no esencial, en re-conocimiento, en construcción y en términos de la alteridad; de esta manera, se reconoce *el nosotros* significativo (que otorga pertenencia comunitaria), donde nos identificamos como parte de la colectividad ante *los otros* (diferenciados). Así, la autoimagen depende de la historia de interacción étnica y de la situación actual del nosotros-comunitario. Desde este planteamiento y con fines analíticos, Bartolomé hace referencia a siete bases o componentes culturales de la identidad étnica, los cuales son relacionales y constituyen un todo que muestra una filiación comunitaria; estos son: lengua e identidad, vida cotidiana, territorialidad, historia, economía, indumentaria y política y parentesco. Éstos configuran la identidad étnica que se entreteje para dar rostro, corazón y sentido a los pueblos.

Al revisar cada uno de estos componentes, observamos que son núcleos que articulan comunitariamente y que se encuentran en evidentes transformaciones e imbricaciones, pero cada uno se perfila de manera particular en los ritmos de vida de cada pueblo y en las relaciones de sus habitantes con el exterior. Por ejemplo, las lenguas nativas al no tener el mismo reconocimiento que el español, “están restringidas a los ámbitos comunales y circunscritas a los límites trazados por la oralidad” (Bartolomé, 2004, 82), sin embargo constituyen un rasgo de pertenencia, de gran importancia que sigue vigente en comunidades como Xoyatla, donde los niños y jóvenes la siguen empleando comunitariamente siendo mayoritariamente bilingües (hablantes de náhuatl y español). No obstante,

⁵⁹ Bartolomé (2004,80) señala que la cultura de resistencia alude “a un aspecto de la dinámica interna de las sociedades indígenas, orientada implícita y explícitamente hacia la práctica de una herencia cultural de tradición mesoamericana codificada en términos propios de cada sociedad nativa. Se trata de una lucha activa –a veces silenciosa y cotidiana- desarrollada durante siglos, y que pretende lograr la conservación de matrices ideológicas y culturales consideradas fundamentales para la reproducción de la filiación étnica”. De esta manera la cultura de resistencia mantiene en las identidades étnicas núcleos duros, en los procesos de contemporaneización.

no podemos generalizar esta realidad, más bien, encontramos que las lenguas indígenas en nuestro país tienen realidades diversas entre un pueblo y otro, desde la vigencia como vínculo de comunicación; diversos grados de apropiación y práctica; hasta procesos de desaparición.

Con respecto a la vida cotidiana, observamos que las comunidades participan de un estilo de vida que las caracteriza y éste se muestra como referente diario donde se arma lo social como elemento identificador. Así, las prácticas sociales son soportes del acontecer diario. Otro componente cultural, “la historia”, recrea, reconstruye y/o idealiza el nosotros. “La memoria colectiva constituye un conocimiento sujeto a continuas transformaciones, las que operan como factores relevantes en los cambios de la autoconciencia de una sociedad” (Bartolomé, 2004:89).

En este rasgo cultural, se puede identificar aún lo cíclico, en las festividades y en el trabajo agrícola, sin embargo también encontramos hechos emergentes que marcan la vida comunal. En Xoyatla (pueblo perteneciente al municipio de Tepeojuma), tanto la historia como la vida cotidiana tienen rasgos característicos que se enmarcan de manera profunda a la territorialidad, donde los geosímbolos: el monte, el río, la parcela comunal, las fiestas patronales, los hechos revolucionarios⁶⁰, etc... aparecen como huellas del pasado, imbricados al acto, a la espera y al retorno.

Así, la territorialidad se observa como un rasgo que no únicamente contextualiza, es sobre todo el espacio que se habita, el lugar de referencia, de identificación y pertenencia., Bartolomé (2004) lo refiere como *el ámbito de la vida*, donde se inscribe la identidad. Pero el territorio, el lugar primero, se pertenece de hecho y fuera de él de derecho, en este sentido, los migrantes de Xoyatla, siguen perteneciendo a éste, cumpliendo con los acuerdos comunitarios (mandando apoyos monetarios) tanto civiles como religiosos y vinculándose de manera virtual al pueblo.

⁶⁰ En la iglesia de Xoyatla se encuentra una pintura donde se observa el pueblo destruido, quemado, gente sin vida; y sobre esa desolación, Santa María de la Encarnación (su Santa Patrona) que hace su aparición para levantar nuevamente el poblado. El episodio que rememora esa pintura es la época revolucionaria, donde Irineo Vázquez, un revolucionario de Tepeojuma, con el que simpatizaban los habitantes de la región, es buscado por los federales y en su huida llega a Xoyatla en busca de refugio. Los federales lo buscan hasta allá, él logra escapar, pero el ejército acaba con el poblado en venganza por haberlo protegido. Este acontecimiento es parte de la historia del pueblo, que se registra en esa pintura y que simboliza además, cómo de la catástrofe pudieron salir avante gracias al apoyo divino.

Por otro lado, la economía de las poblaciones étnicas en nuestro país tienen un vínculo casi indisociable con la producción agrícola, pues existe en mayor o menor grado, una vocación campesina que se ejercita de manera importante en acciones comunitarias y familiares que implementan un ejercicio de reconocimiento y ayuda mutua, de esta manera, “la condición campesina opera no sólo como una base estructural para el desarrollo de una conciencia social específica, sino también como un recurso ideológico en la afirmación de la identidad étnica” (Bartolomé, 2004,93). Incluso más allá del territorio, el cambio de actividad productiva, no acaba con la marca de haber sido campesino, pues los sujetos tienden a deslizar prácticas empleadas en la actividad agraria (la ayuda mutua, los referentes cíclicos, las creencias relacionadas con la labor agrícola, etc.), en sus actividades cotidianas.

Con respecto al parentesco, encontramos que suele mantenerse este rasgo de manera vigorosa aún fuera de la comunidad. Son fundamentalmente los lazos consanguíneos los que posibilitan generalmente las redes migratorias más duraderas (aunque no son ajenas a conflictos) logrando apoyos importantes de subsistencia para los sujetos y sus familias.

Por último, podemos hacer mención de la indumentaria como un elemento que inviste con lo propio, que identifica desde el *nosotros étnico*, pero que también está en transformación, sobre todo en los jóvenes que asumen su cuerpo como un territorio subjetivo, que muestra también de manera compleja sus otras identificaciones.

Después de revisar la identidad étnica y cada uno de los componentes culturales de esta noción, podemos situar a Palemón- como parte del *nosotros, de pertenencia* al pueblo náhuatl de Xoyatla /corazón territorial de su comunidad situada y en movimiento; intentando identificar en su enunciación qué significa nombrarse en primera persona de singular o en primera persona del plural, como proceso de identificación.

Pero desde el yo o desde el nosotros, el sujeto más allá de identificarse étnicamente, tiende a situarse en sus espacios de referencia, de origen, de llegada, de búsqueda. Todos construidos simbólicamente y que de alguna manera, hemos abordado al referirnos a la territorialidad. No

obstante, nos parece importante detenernos en la noción *los mundos de la vida*, como los ámbitos de las identidades.

2.3.4. Los mundos de la vida, los espacios de las identidades

La identidad se despliega en los espacios en que se sitúa el sujeto, en este sentido, Giménez (1997,27) sostiene que “debe postularse, una relación de determinación recíproca entre la estabilidad relativa de los contextos de interacción también llamados mundos de la vida y la identidad de los actores que inscriben en ellos sus acciones concretadas”.

Además, refiere que existe una pluralización de los mundos de la vida. Éstos se proyectan hasta cierto punto como estructurados; en ellos el sujeto puede “administrar su identidad” de una manera coherente porque es capaz de manejar los significados contextuales. No obstante, cuando los sujetos llegan a un espacio desconocido, difícilmente administran su identidad de manera apropiada y familiar. Esto provoca problemas en la relación y la apropiación del espacio.

Lo anterior repercute en la conformación identitaria; los sujetos con los que trabajamos las historias de vida, nos relataron las dificultades que tuvieron para asir los significados y prácticas culturales de ese mundo de la vida al que se enfrentaron en condiciones marginales.

Los mundos de la vida son espacios acotados por los límites abstractos que los sujetos marcan para ver el exterior, desde allí se sitúan para mirar lo otro. Estos pueden identificarse-vivirse en diversos niveles, así podríamos referirnos a comunidad, región o territorio.

Con respecto a la comunidad, Cohen (1995) la refiere como un espacio que “la gente construye simbólicamente, haciéndola un recurso, depositario de significaciones y como su referente de identidad”, la comunidad señala el autor, “es experimentada por sus miembros y es un constructo mental simbólicamente condensado, más que delimitado geográficamente y nos remite al pasado”. La comunidad provee a los sujetos de elementos identitarios construidos desde generaciones anteriores en los que se reconocen los sujetos hoy, es el ámbito de la etnicidad o simplemente el ámbito donde las expresiones socio-culturales tienen una adecuada ejercitación en el medio. En el caso que nos ocupa, la

comunidad se nombra con la designación del pueblo “San Cristóbal Tepeojuma” para Verónica, Rosario y Raúl o incluso aún más delimitado “Santa María de la Encarnación Xoyatla” en el caso de la construcción étnica de Palemón.

Ampliando el espectro identificamos a la región, la cual refiere Giménez que (2001) “responde a la exigencia socialmente sentida de una entidad intermedia entre el espacio de la cotidianidad inmediata y los espacios más vastos de los estados y del sistema mundo” y plantea que la región se apropia desde el apego afectivo, como símbolo de identidad socioterritorial, donde se advierte la coexistencia territorial externa en contrapartida a una realidad territorial interna e invisible, resultante de la filtración de la primera, con la cual coexiste. Este posicionamiento subjetivo de la región, identifica al sujeto en el espacio geosimbólico apropiado, incluso, a pesar de haber salido de éste. Es la región el espacio tatuado simbólicamente que es compartido con los otros pobladores de las comunidades vecinas. En el caso que nos ocupa, es el Valle de Atlixco-Matamoros que se vitaliza con el río Nexapa, columna vertebral del trabajo agrícola. Es esta región que asumen como propia los vecinos de Tepeojuma, el ámbito de arraigo, de la vida cotidiana o de la añoranza.

Referirnos a un nivel más amplio, el territorio, tiene implicaciones no sólo de dimensión, es sobre todo asumirse en un nosotros más amplio y con ello la aceptación de elementos culturales y sociales compartidos con una sociedad imaginada que no se logra abrazar con los sentidos.

Giménez (1996) conceptualiza el territorio “como un espacio material y simbólico impregnado de cultura...un espacio valorizado como símbolo de identidad socio-territorial, espacio recurrente, lugar de referencia y retorno”. El territorio se moldea, se aprehende y con él se identifica el sujeto. Si Giménez abre la posibilidad de caracterizar al territorio como un espacio tatuado culturalmente. Por su parte Tarrus refiere que:

El territorio es una construcción consubstancial de la llegada a forma y luego a visibilidad social de un grupo, de una comunidad o de cualquier otra colectividad cuyos miembros pueden emplear un “nosotros” que los identifique. Es condición y expresión de un vínculo social. Adviene como momento de una negociación, entre la población concernida y las que la rodean, que instaura continuidades en los intercambios generalizados. (Tarrus, 2005:54)

Dicho autor señala también, que el territorio se construye desde la memoria colectiva, “es la marcación espacial de la conciencia histórica de estar juntos”. Así, el territorio adquiere múltiples posibilidades de situarse; y diacrónicamente mantiene continuidades porque se narra socialmente como manera de perdurabilidad.

Tanto comunidad, región y territorio son espacios resignificados y asumidos por los sujetos como mundos de la vida, referenciales identitariamente, que no podemos asumir como lugares cercados, inamovibles, que enclaustran a los sujetos. Sobre todo cuando la experiencia migratoria parece ser en el presente, más que nunca, un síntoma latente de la sociedad. En este sentido, Tarrius al trabajar sobre migración, plantea la categoría de territorios circulatorios.

Repensar entonces la espacialidad, nos remite al “territorio” apropiado simbólicamente (que se mantiene vivo subjetivamente, por las redes sociales y los medios de comunicación); la “comunidad” recreada, reconstituida incluso fuera (cuando se crea en el lugar de destino comunidades étnicas que apelan al origen); y la “región” de pertenencia que se teje desde el recuerdo; en este caso; la región cultural se reconstituye en la salida.

Pero también, en la realidad migratoria, el ámbito de posicionamiento es múltiple, entonces, una pluralidad de mundos de la vida son posibles y el sujeto interactúa en uno y otro; lo cual lo hace conciente de las diferencias en cada uno y por supuesto, sus inmersiones se dan de manera distinta según el sitio; así, desde más de un lugar, le es posible plantarse, plantearse e identificarse.

Además del lugar que se habita, también encontramos lugares de tránsito, donde el sujeto circula, pasa en busca del sitio de trabajo o estancia, no obstante, esos lugares que se recorren momentáneamente también posibilitan procesos de reconstitución cuando el sujeto se los apropia o por lo menos aprende a transitarlos.

2.3.5. El fuera de lugar, espacio de la identificación flexible

Otro elemento que nos parece fundamental, por las especificidades de esta investigación, es el espacio de circulación, como un no lugar (Augé, 2006),

espacialidad que transitan los jóvenes que viven en comunidades expulsoras. La movilidad, la salida, el retorno, la transitoriedad, la circulación en ciudades que se viven desde la modernidad líquida (Bauman, 2006) etc., se vuelven referentes cotidianos para estos jóvenes. Lo anterior nos obliga a entender lo que significan los espacios y la idea de estar en tránsito antes y una vez que se “instalan” estos jóvenes en la instantaneidad de ciudades modernas como Nueva York.

Robin (1996) trabaja la idea del *fuera de lugar* a partir de los no lugares que plantea Augé (2006) quien refiere a éstos como oposición a los lugares de referencia y que se dan en la vida moderna donde se han creado espacios de tránsito. La autora señala que:

Es verdad que la vida actual conlleva cada vez más a este tipo de no lugares, lugares de pasaje. Pero aquello que es interesante en todo esto es una vez más el intervalo entre el espacio del lugar y el no lugar, una especie de espacio abstracto – ya que no se puede manifestar concretamente-, y que sería el lugar de la identidad flexible que yo llamo particularmente el fuera de lugar, por oposición al lugar y al no lugar... Al igual que hoy en día no hay lugares sin no lugares y que todas las tentaciones de retorno, de regreso a la vida tradicional no son solamente fantasmas imposibles sino que además son peligrosos, este fuera de lugar sería la operación por la cual uno deja el lugar hacia el no lugar y asiste a la transformación del no lugar en lugar. Se trata del pasaje permanente de la desterritorialización a la reterritorialización”. (Robin, 1996).

Ese **tránsito** hacia otro mundo de la vida es lo previo antes de lograr el anclaje y pertenencia. Entre el espacio de referencia del migrante (su pueblo) y los otros espacios, los de arriba, que inicialmente son ajenos, pero que le llegan a pertenecer de una u otra forma, por la serie de situaciones y relaciones vividas en ellos; además de los espacios de movilidad en la zona urbana neoyorkina en la que se adscribe y transita diariamente entre su domicilio y el trabajo; se constituye el “no lugar”, lugar de paso. En ese intersticio entre el lugar y el no lugar, aparece el fuera de lugar con el que ya no hay vuelta al origen y sí respuestas a las situaciones vividas que configuran la identidad flexible y potencia la formación del sujeto tanto hombre como mujer. El migrante entonces va constituyendo identidades contingentes, precarias, flexibles en su biografía que como señalábamos, se asemeja a un espiral.

Este fuera de lugar, que refiere Robin como una construcción abstracta, se desprende de lo concreto que son los lugares de arraigo y de no arraigo. Esta categoría que se configura a partir de la significación de los espacios y que nos parece fundamental en el tema de la migración, es una categoría que a diferencia de las anteriores, no se engarza como un elemento de construcción, sino de tensión a la categoría de “los mundos de la vida”. Sin embargo, nos parece importante como respuesta a espacios-momentos críticos fundamentales que comúnmente atraviesan el ámbito de la identidad y los procesos formativos. De esta manera, se engarza “el fuera de lugar” en esta trama que hilamos en torno de la identidad con la intención de poder mostrar al sujeto en ese intento de mirarse así mismo desde la emergencia.

Se crea una tensión que viven los jóvenes entre marcar, delimitar sus espacios y ser marcados por ellos; en esta idea de posesión, de permanencia, de arraigo; y la transitoriedad⁶¹ como forma de vida que se ha vuelto una práctica cultural en el contexto de referencia y que socialmente se ha atribuido a los jóvenes. Se aprehende el lugar como una necesidad de conquista, de posesión irrefutable, pero también se transita mediante la salida y el uso de los medios (teléfono e Internet) para estar allá, donde se encuentran sus pares.

La transitoriedad nos remite al fuera de lugar, un lugar que dificulta su posicionamiento, aprehenderlo, dominarlo para mantener certezas; este fuera de lugar implica mantenerse en recorridos de respuesta al medio y a los otros; pero también de reconstrucción donde la formación del sujeto es evidente. Ante esto, nos parece adecuada esta categoría para identificar los procesos de constitución de los jóvenes en contextos de alta migración laboral internacional.

Además, este fuera de lugar “marca” también la transitoriedad que implica ser joven –que de manera específica nos interesa-. La condición de ser joven es camino, puente al mítico “llegar a ser”, es proceso anterior a ser adulto, una “etapa” de la vida, en este caso paradójicamente vivida también en y desde el tránsito, al pertenecer a una comunidad de emigrantes.

⁶¹ La idea de transitoriedad tiende a remitirnos a la condición temporal que tiene el sujeto (en la etapa de vida) y por otro lado la idea de movilidad espacial que están teniendo los jóvenes y que se configura a una construcción abstracta que remite a respuestas de sentido en espacios que aún no son reconocidos o asumidos.

2.4. Las y los migrantes, sujetos tatuados por el género

Pensar el género como conformación identitaria nos hace plantearnos las siguientes interrogantes ¿Cómo determina el género la construcción de sujeto? ¿De qué manera cruza el género en la decisión de migrar? ¿Cuáles son los actos aprendidos-reproducidos y los intersticios que posibilitan el cambio desde la asunción genérica? ¿Qué se posibilita o limita en el tránsito?

Al señalar que no existen identidades esenciales, sino identificaciones múltiples; podemos observar que los sujetos actuantes de la migración, hombres y mujeres, transitan entre una diversidad de relaciones, donde se da tanto la agencia como la subordinación.

Las diversas posiciones de sujeto tienden a constituir a éste, a partir de interpelaciones y una multiplicidad de conexiones; las cuales pueden operar sobre y por la construcción social de género como un determinante, mostrándose como nodal, por su posición articuladora, cuando se actúa, se trazan proyectos o en las perspectivas de vida.

Ser hombre o ser mujer tiene de entrada, implicaciones diferentes para quien migra, nos parece entonces necesario tomar en cuenta que el sujeto tatuado culturalmente por el género, entra a la escena-mundo con rasgos transmitidos socialmente, pero también la sobredeterminación en la que se sitúa su subjetividad, plantean tanto a hombres como a mujeres en condiciones singulares de constitución genérica. Ésto es lo que vamos a descentrar en el segundo momento de esta investigación (en la parte del análisis del material empírico), en un “cruce de frontera”⁶², mostrando cómo se entreteje la condición de género; que aunque no lo consideramos como una totalidad fundante y homogénea que caracteriza, sí observamos la manera en que el sujeto asume como natural el rol genérico asignado socialmente; y cómo en ocasiones tanto hombres como mujeres trazan líneas de fuga que les posibilitan mirar de otro modo sus vidas.

En este apartado, como parte del entramado teórico, vamos a desarrollar cinco incisos, el primero sobre el género, no como una entidad

⁶² En la segunda parte de este trabajo, específicamente en el apartado 5.2 “jóvenes en cruces de frontera”, presentamos cuatro cruces, cada uno se articula según un elemento que al parecer funciona como eje en la construcción del sujeto; en el primer cruce (5.2.1) *Verónica, mujer inmigrante*, el rasgo articulador es el género y es sobre todo en este cruce donde nos sirve de soporte teórico el planteamiento que presentamos ahora.

acabada, sino como un acto de repetición y ruptura donde el sujeto actúa a partir de roles establecidos, pero con la posibilidad de reexperimentar sus posicionamientos; en el segundo inciso, vamos a plantear la noción de cuerpo sexuado, identificando la manera en que se “administra” e “invierte” la materialidad cuerpo, que tiende a ser vista como un lugar sexual.

En el tercer inciso abordamos la masculinidad como rasgo identitario que se refrenda-reconstituye en la movilidad; en el cuarto inciso articulamos el ser mujer migrante desde varias voces: de académicas, inmigrantes y chicanas. identificando que la mujer que sale de su lugar de origen para habitar lo desconocido, puede adquirir cierta autonomía, producto del andar en busca de otra forma de vida; pero los rasgos que la conforman como mujer con experiencias en más de un sitio y que la posibilita para constituirse a partir de decisiones propias, tienen consecuencias subjetivas y sociales complejas. Finalmente, en el quinto inciso nos remitimos a la construcción contemporánea de familia que se ha replanteado por causas como los procesos migratorios que viven algunos de los miembros de las unidades domésticas. Esto deja a un lado la imagen acabada e idílica de “familia” abriendo así, alternativas de conformaciones diversas. Este punto lo desarrollamos sobre todo desde una mirada puesta en la relación de géneros.

2.4.1 El género como acto de repetición y ruptura

El sujeto es atravesado por el género⁶³, la etnia y la clase social, elementos que lo van constituyendo a partir de prácticas sociales. Asumiendo ésto, de manera particular, nos interesa identificar al género en el interjuego con la etnia y la clase social, porque “resulta imposible desligarlo de las intersecciones políticas y culturales en que invariablemente se produce y se mantiene” (Butler,2001:35), cuestión que nos remite a observar qué tanto el sujeto femenino como el masculino, no son identidades acabadas ni totalizantes, sino construcciones sobredeterminadas en contextos socio-históricos.

A pesar de que la contingencia posibilita la transformación desde lo político y lo cultural de la constitución genérica, ésta ha sido instituida, identificada y mantenida bajo importantes fundamentos que la reconstituyen

⁶³ El género lo podemos definir en un primer momento como “los significados culturales que asume el cuerpo sexuado” (Butler, 2001:39)

una y otra vez para precisar de manera evidente una relación binaria en los actos sociales donde la determinante androcéntrica marca de manera puntual y tajante las relaciones entre el hombre y la mujer, como el caso de los migrantes, quienes asumen los roles de género aprendidos desde su lugar de origen y generalmente de manera coloquial se mantienen fijos y se reafirman.

Boria (2008,138) al respecto muestra una construcción metonimia⁶⁴ evidente: *sujeto = hombre o su equivalencia humanidad = hombre.*

Este constructo asumido como generalizable-normal y por supuesto hegemónico⁶⁵, lo que nos plantea, es siguiendo a la autora, que “el sujeto mujer quede obliterado, borrado, invisibilizado” por lo no dicho, por su ausencia en casi todo nivel discursivo.

Estamos entonces inmersos en una realidad social construida desde un referente falocéntrico que marca en un sin número de actos, la preponderancia de lo masculino. El hombre, uno, universal, totalitario, se mira como sujeto de la agencia, de lo capital, de lo preponderante y de la fortaleza, en contrapartida (desde una concepción binaria) a lo femenino que se considera como subordinado, menor y débil.

Bourdieu advierte que el orden social masculino está profundamente arraigado que no requiere justificación: se impone a sí mismo como auto-evidente, y es considerado como “natural” gracias al acuerdo “casi perfecto e inmediato” que obtiene de estructuras sociales tales como organización social de espacio y tiempo y la división sexual del trabajo, y por otro lado, de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes. Éstas se traducen en *habitus*, mediante el mecanismo básico y universal de la oposición binaria...Estos *habitus* son producto de la encarnación de la relación de poder, que lleva a conceptualizar la relación dominante/dominado como natural (Lamas, 2002, 145).

De esta manera, día a día los sujetos ejercitan los procesos que marcan la frontera entre la condición femenina y masculina, atravesada además por la realidad social de inclusión o exclusión a partir de la clase social

⁶⁴ “Tanto la metáfora como la metonimia son movimientos tropológicos, formas de condensación y desplazamiento cuyos efectos se producen sobre la base de ir más allá del sentido literal” (Laclau, 2000:86)

⁶⁵ Retomamos hegemonía según los planteamiento de Laclau (2000, 78), quien señala que ésta “intenta retotalizar y hacer necesarios como sea posible los vínculos contingentes en que su poder articulador está basado. En tal sentido ella tiende a la totalización metafórica. Esto es lo que le da su dimensión de poder. Sin embargo este poder conserva las huellas de su contingencia”.

y la etnia. Tanto en la cotidianidad de la comunidad rural como en la metrópoli o en la zona periurbana; cuando se habita o cuando se transita. En todo momento, la condición de género parece ser instituida y reafirmada con los actos que hombres y mujeres realizan.

Campea de manera viva la relación asimétrica de poder en las relaciones entre hombres y mujeres, no obstante, éstas se reconstituyen o modifican de múltiples formas (de manera por demás lenta) en los procesos de reconfiguración socio-cultural mediados fuertemente por las condiciones de producción y consumo; y desde otro vértice, por la larga lucha desde varios frentes, de mujeres que cuestionan y combaten una construcción androcéntrica de lo humano.

Todo esto permea en la actualidad, donde las mujeres y los hombres diferenciados por sus posiciones construidas históricamente (débil-fuerte), asumen roles desde su condición de género, pero sus actos aprendidos-aprehendidos cultural y socialmente tienden a ser generalizables pero no totalizadores, es decir, homogéneos. En este sentido, nos acercamos a la propuesta de Butler sobre género como performance que muestra cierto grado de creación individual ante roles instituidos.

Encontramos así, que lo femenino y lo masculino, son “formas de ser que se expresan a través de actos performativos, donde performativo tiene el doble sentido de *dramático* y de *no referencial*”⁶⁶; al parecer, ésta es una contradicción, sin embargo, lo que identificamos, es un doble posicionamiento. Nos referimos a dramático en cuanto se actúa un repertorio preexistente para crear la “idea de género” y de no referencial, porque al intervenir lo subjetivo, se crea el “acto propio”.

Butler (1998) refiere que el género no es una identidad estable, sino una identidad instituida por una repetición estilizada de actos, un resultado performativo social (en varios niveles pues en el caso que nos ocupa está lo nacional, local y transnacional) y advierte que debe ser entendido como “la

⁶⁶ Los actos preformativos es una noción que trabaja Butler (1998) recuperando el discurso teatral. El sujeto representa y actúa un repertorio genérico en la escena-mundo. En este sentido, refiere que “los actos que constituyen el género ofrecen similitudes con actos preformativos en el contexto teatral”. Esta noción, es interesante en cuanto identifica al sujeto en la acción y en la escena, es decir, lo muestra actuante en un contexto; además, posibilita identificarlo desde la agencia, pues su actuación a pesar de roles instituidos, despliega creatividad y subjetividad que le permiten entre otras cosas, desplegarse en escena desde su propia lectura de la realidad

manera mundana en el que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo constituyen la ilusión de un yo generalizado permanente”.

La fuerza de lo ilusorio y de la creencia social en torno al género, se transmite a través de actos⁶⁷, que tienden a definir a un ser determinado, acabado, que se planta en un mundo que lo conmina a acciones improntas y esperadas a partir de cánones de repertorios que hay que cumplir a partir de asumirse como hombre o como mujer. Así, el género se produce y mantiene desde condiciones instituidas de tiempo atrás que dan la idea de una construcción acabada y necesaria. No obstante, el sujeto es-hay-habita la escena, representando a su manera y a partir de situaciones sobredeterminadas su papel.

Nos parece importante rescatar la noción “actos performativos” de Butler, pero con una mediación a manera de límite ante la idea de cambio y lo múltiple; pues los sujetos no realizan de manera llana un sin número de “papeles”, más bien, entran a la escena-mundo con experiencias que los conminan actuar sobre lo ya conocido y lo incierto; y debido al tránsito, tienen posibilidades de plantarse en nuevos escenarios con acciones novedosas. En este sentido, nos parece que los sujetos con quienes trabajamos las historias de vida, se encuentran en cruce de fronteras entre la repetición y la ruptura, más que representar una multiplicidad de papeles sin interiorizarlos como parte de su constitución identitaria.

Son los actos de los sujetos, los que vemos en la escena social a partir del libreto que hay que representar, no obstante, en la iterabilidad, en las diferentes maneras de repetición, en la ruptura o en la repetición subversiva -como refiere Butler-, se encuentran las posibilidades de transformar al género o por lo menos desde la subjetividad torcer el camino, andar sobre algunas determinaciones propias. Entonces, ser hombre o mujer tiene que ver con insertarse mediante el aprendizaje de rutinas establecidas y restablecidas histórica y contextualmente; pero también con reexperimentar.

⁶⁷ Los actos son una experiencia compartida y una *acción colectiva*, refiere Butler.

Como constructo social, el género enmarca al sujeto a partir de roles que si bien asume a partir de una reiterabilidad y de identidades imaginarias⁶⁸, que muestran prototipos determinados; también encontramos evidentes transformaciones que tienen que ver como ya dijimos con decisiones del sujeto pero también, con contextos sociales cambiantes, que van creando estilos de vida acordes a una época determinada: al trabajo para la subsistencia, en otro momento a la construcción de una nación y en la actualidad a procesos productivos insertos en un mercado de libre comercio y gran consumo, que van creando estructuras aparentemente rígidas, cerradas, sin embargo son subvertidas.

De esta manera, los actos genéricos que tienden a mostrarse permanentes e infranqueables, están inmersos en tensiones, contradicciones y transgresiones al “deber ser instituido”. Podemos en este sentido señalar que el rol de género es poroso y tiende a replantear a los individuos cuando éstos se ven enfrentados con realidades inéditas, tanto para repetir lo previamente establecido o para actuar de manera novedosa.

¿Pero qué más podemos encontrar de lo construido socialmente que se asuma como natural y necesario en cuanto a lo femenino versus lo masculino, es decir, de que otros rasgos se constituye el núcleo duro en cuanto al género? y que precisamente, debemos descentrar, para como refiere Mouffe (1993,6) “lograr una comprensión adecuada de la variedad de relaciones sociales”. Serret (s/f,4) refiere en este sentido, que “como pareja simbólica, el género encuentra su primera expresión encarnando la dinámica de ser/alteridad/límite en el nivel libidinal... la mujer funciona como el origen de la carencia y el objeto de deseo, la parte oscura de la dualidad, la negación”

Así, la masculinidad, refiere dicha autora, es una categoría clara, visible, central, deseante mientras que lo femenino es la carencia, el límite, pero también desde la otredad, en tanto límite, crea a su opuesto. En esta relación binaria, la mujer es marca, seña, límite imprescindible que sitúa al hombre como ser autónomo. No obstante, esta idea acabada de cada uno es cada vez más incierta en el rol individual.

⁶⁸ Estela Serrat (s/f) refiere que “las identidades imaginarias deben comprenderse como el lugar de encuentro de la autopercepción y la percepción social que una persona o incluso una colectividad consigue de sí misma”.

Se vive y no de manera sencilla, en una idea de construcción acabada de *mujer y hombre*, donde la certeza depende en mantener los límites ejercidos a partir de actos; no obstante, las circunstancias muestran en éstos, una proliferación de prácticas que distan de ser homogéneas. Ésto replantea las relaciones con el otro y por supuesto la propia identidad.

Si las mujeres (amas de casa, esposas y madres) funcionan para el imaginario moderno como el límite del individuo y la negación de la autonomía que permite al varón constituirse libre y autártico, el quebrantamiento del imaginario femenino tiene repercusiones importantes para la identidad masculina.

Los varones enfrentan crecientes problemas para imaginarse autónomos, se pierden como conjunto exclusivo autoreferencial y encuentran que sus perfiles, usualmente trazados por la negación femenina, están desdibujados (Serrat, s/f: 22).

En este sentido, reconocerse como hombre o mujer a partir de una carga de rasgos constitutivos necesarios y establecidos, muestra no sólo una imposibilidad de mantener la imagen propia como reflejo de la identidad femenina o masculina esencial, sino también, de un desconuelo, producto de la distancia del referente genérico. Es la raíz imaginada, la que ya no soporta más, y sale a flote la realidad que se entreteje rizomática (Deleuze, 2003), pero el sujeto, antes de darse cuenta de la posibilidad de una identidad precaria y por construir; se siente descubijado del referente que lo marcaba genéricamente.

Si como hemos visto, la categoría *mujer* /lo mismo que la categoría *hombre*/ no corresponde con ninguna esencia unitaria y unificadora, entonces, las cuestiones centrales ahora son, refiere Mouffe (1993,8) ¿Cómo se construye la categoría mujer como tal dentro de diferentes discursos? ¿Cómo se convierte la diferencia sexual en una distinción pertinente dentro de las relaciones sociales? ¿Cómo se construyen relaciones de subordinación a través de tal distinción al existir una multiplicidad de relaciones sociales en las cuales la diferencia sexual está construida siempre de muy diversos modos?”

Estas preguntas, nos sitúan en un escenario complejo, donde el género se juega, construye, actúa, como parte de las posiciones de sujeto. Son estos cuestionamientos los que nos van acompañar cuando tratemos de mirar

de cerca a las y los jóvenes migrantes, desde una realidad avizorada en muchos frentes.

2.4.2 El cuerpo sexuado

Todo lo social es vivenciado por el cuerpo.

(Lamas)

La corporiedad es un proceso en el que se asume, se inscribe y se demarca un cuerpo. Son los ropajes, las prácticas-actos y de manera más fina, la manera en la cual se detalla y muestra en lo burdo o refinado el cuerpo, como se va corporizando el sujeto, así, culturalmente tatuado, se inscribe, no solamente desde el género, también desde la clase social y desde la condición étnica, entre otros elementos. Evidentemente, todos estos rasgos son perceptibles como un engranaje constituyente.

Belausteguigoitia (2007:196) refiere al cuerpo como “superficie (*topos*) de inscripción y como arquitectura de los símbolos que crea un discurso codificado que requiere desciframiento”, es este espacio-cuerpo pletórico de huellas culturales el que designa en su “procedencia y emergencia” (Foucault, 1979) su constitución inacabada en un contexto social.

Desde la condición de género, el cuerpo es un espacio de inscripción, pero también de actos que visibilizan-invisibilizan al sujeto. “El cuerpo es una materialidad que lleva significado fundamentalmente dramático...el cuerpo sexuado actúa su parte en un espacio corporal culturalmente restringido, y lleva a cabo las interpretaciones dentro de los confines de directivas ya existentes (Butler,1998). Es el cuerpo sexuado el que se despliega en actos casi predeterminables, es la escena, un espacio de aprendizaje y ejercitación de un cuerpo que está en proceso de constitución en la diversidad de actos que representa.

El cuerpo en acto es la trama de lo biológico, lo psíquico y lo social en donde se urde el sujeto mujer o el sujeto hombre diferenciados. Son tres los hilos que se tejen en el ejercicio de ser genérico, una y otra vez, anudando incesantemente el espacio corpóreo con lo palpable e impalpable, con el acto y con el mutis. “El cuerpo es una bisagra que articula lo social con lo psíquico. Allí se encuentran sexualidad e identidad, pulsión y cultura, carne e inconciente” (Lamas, 2002, 199).

El cuerpo es ocupado por lo natural y lo social, por lo conciente e inconciente, por lo racional y el deseo, por la forma y lo imaginado. Todo está trazado sobre él, sin embargo, lo social es la coordenada, el eje desde donde se rige, se orienta, se alecciona, se disciplina, se jerarquiza, se privilegia. Es el cuerpo intervenido socialmente el que sale a escena.

Así, el género socialmente construido es posicionado en el sexo, es el que se va instituyendo en el cuerpo, así, “la noción de sexo hace posible reagrupar en una unidad artificial elementos anatómicos, funciones biológicas, conductas, sensaciones y placeres y permite a cada uno utilizar esta unidad ficticia como principio causal” (Foucault, 1977:154) El cuerpo sexuado no es una predeterminación de origen, más bien, tiene que ver con una constitución social y cultural atravesada por lo psíquico y lo biológico.

Ésto nos remite a identificar cómo se va llegando a ser culturalmente hablando un cuerpo femenino o masculino, con rasgos, inscripciones, voz y silencio, visibilizado o invisibilizado, posicionado o marginal. La manera en que acto a acto, se delinea la *forma de ser* investida en cuerpo. Según Bourdieu, “lo determinante, más que el tema de la corporiedad de la diferencia, en el sentido de la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, es el proceso de encarnación (de embodiment), es decir, de organización en el cuerpo de las prescripciones culturales” (Lamas, 2002: 152).

Y es que desde la subjetividad se hila fino, es la parte singular que va registrando a su manera las prescripciones culturales y sociales. Entonces lo interesante es identificar ese *proceso de encarnación*. El cuerpo articula la decisión íntima, propia, con los mecanismos abstractos de la modernidad (modas, estilos, “look”, resistencia contestataria, etc) para mostrar una individualidad tatuada socialmente.

El cuerpo es cada vez menos un hecho extrínseco, que funciona fuera del interior de los sistemas referenciales de la modernidad, pero pasa a ser movilizado reflexivamente... el cuerpo se convierte en un fenómeno de posibilidades y opciones. Existen estrechas conexiones entre los aspectos personales de desarrollo corporal y factores globales (Giddens, 2007:41).

Es el cuerpo como superficie (topo, lugar) que refiere Belausteguigoitia y en acto (como señala Butler) el que nos interesa mirar para identificarlo en procesos imbricados social y culturalmente; donde aparece el

punto de incidencia para ser, como cuerpo límite, materialidad restringida; pero también, como extensión y cruce en la acción con el otro.

2.4.3. La masculinidad⁶⁹ como rasgo identitario que se refrenda-reconstituye en la movilidad.

Abordamos el tema de género porque nos parece que marca de manera importante las identidades de los sujetos, al ser un constructo socio-histórico aprendido y reaprendido que llega a normalizar e incluso a “naturalizar” los significados que, de manera asimétrica, se otorgan a ser hombre en detrimento a ser mujer.

Sin embargo, los roles de género (masculino y femenino) no son inmutables y en la escena el acto no es siempre el mismo, también existen quiebres, decisiones singulares e inéditas, que trazan otra forma de relación o de posibilidad de ruptura ¿Cómo desarticular entonces, el discurso sobre la masculinidad para identificar a cada sujeto con su parte individuada?

Creemos que es indispensable identificar lo que se le atribuye a la masculinidad y sus planteamientos teóricos. La masculinidad nos remite a referentes como: totalidad, fuerza, virilidad, valor, dominio, poder. El discurso en torno a la masculinidad se *dice*, se *actúa* y se *piensa*; por eso, a través de normalizarlo, se asume como natural.

Los estudios sobre masculinidad son recientes, Godelier (1986) trabaja esta noción en una investigación realizada a finales de los sesenta, a los baruya en Nueva Guinea y al revisar sus prácticas sociales y sus ritos de iniciación señala que la masculinidad es:

un sistema de dominación en el cual el poder se basa en el control absoluto de las mujeres más que en la acumulación de bienes. El sistema de producción, las relaciones sexuales, el orden simbólico,...todo, absolutamente todo sirve para asegurar el poder de los hombres sobre las mujeres. (Godelier,1986).

La masculinidad refrendada a cada momento, posiciona al hombre frente a la mujer. El acto de empoderamiento es intrínseco desde el nacimiento del “varón”, es su “sino social” recreado, enseñado, aprehendido, actuado como

⁶⁹ Los estudios sobre masculinidad son reciente y controvertidos. Parrini (2009,1) refiere que “representan teóricamente y políticamente un espacio atrasado y en muchos sentidos reaccionario, con respecto a los estudios de género, feminismo y las teorías queer...” y propone otra mirada que posibilite identificar lo performativo de las formas de actuar lo masculino.

huella social de iniciación no sólo con los baruya, también en el seno de la sociedad occidental.

El rasgo característico de la masculinidad es el control del poder, pero para ejercerlo se ha conformado una estructura discursiva que lo valida. Así, en todos los espacios de la vida, se esparce la relación inherente: masculinidad-poder a través de las significaciones sociales que arman los imaginarios y la cotidianidad.

En la actualidad, se ha construido teóricamente esta noción, recuperando algunas reflexiones iniciales, pero también, integrando otras, pensadas desde los estudios de género, ésto posibilita tener herramientas de análisis que dan cuenta de múltiples realidades. Así, la masculinidad puede ser entendida como:

Un conjunto –socioculturalmente construido- de representaciones, normas y prácticas asignadas a los varones, que exige de, y alienta a, la consecución de determinados objetivos; a la vez que está grabado en los cuerpos, en las relaciones, en las prácticas y en las consecuencias de las mismas, es construido y deconstruido sociocultural e históricamente...la masculinidad es externa e interna a la vez, es decir, como condicionante externa en tanto *habitus*, e interna en tanto los actores en sus interacciones hacen a la masculinidad en un proceso complejo de creación, adaptación, crisis, recomposiciones y/o rupturas. (Rosas, s/f: 4)

Rosas (s/f) al trabajar la noción de masculinidad integra, aunque de manera secundaria, la posibilidad de romper la estructura de reproducción de roles impuestos desde el exterior a partir de visibilizar la parte subjetiva; es decir, la interna. Así, se muestra al sujeto de la decisión que o bien asume, de manera iterativa lo establecido o bien se despliega en la creación, recomposición, crisis y/o ruptura.

Lo interesante en los estudios posmodernistas y posestructuralistas sobre masculinidad, es el camino de búsqueda, de cuestionamiento a los escenarios más crudos, adversos, para plantear interrogantes y asir herramientas teóricas emergentes con el propósito de entender, desde la modernidad líquida (Bauman,2006) lo que se ha construido en torno a la masculinidad. Parrini (2008) refiere que “en términos metodológicos, la pregunta acerca de la masculinidad y sus características, supone que ésta se

ha desplazado de su lugar inconmovible y tácito”. Es importante entonces, identificar los desplazamientos de sentido que ha sufrido el significante masculinidad para desarticular el discurso univocista que lo ata.

Parrini encuentra en el estudio que realiza en un contexto penitenciario, dos elementos centrales en el análisis de la masculinidad: uno es el requerimiento sostenido y urgente de mantener la totalidad ante cualquier amenaza de fragmentación, la sustancialidad ante cualquier asomo de vacío, la permanencia ante la contingencia. Otro, es el que la masculinidad les exige a los hombres ocupar y mantener una posición de sujetos y rechazar cualquier objetualización de ellos mismos, incluso la que podrían hacer mediante una interrogación íntima (Parrini, 2008).

¿Cómo mantener la totalidad y la posición de sujeto ante la amenaza y el riesgo? ¿Cómo asumir una posición omnipotente ante una realidad de exclusión? La sociedad no arma al hombre con una coraza de hierro para todos los embates, lo que construye en torno a él es un mundo simbólico. Entonces, ya en escena, el hombre actúa en torno al rol masculino, lo cual no siempre es fácil. Se advierten en este fenómeno, tensiones y contradicciones cuando existe una sobredeterminación a ser hombre, en particular en contextos de pobreza, desempleo, racismo, bajos niveles de escolaridad, etc...

El hombre sólo “es” en cuanto es capaz de articularse con los otros y es reconocido. Esta relación se adquiere en el acto con y para los otros, tejiendo en la escena un entramado desde varios hilos (desde lo identitario lo ideológico y lo político).

La masculinidad existe como la creación de un sistema performativo, que vincula cuerpo con identidad, que sutura ideología con subjetividad, que obliga un deseo, que reproduce distinciones, separaciones y divisiones. Un sistema de poder, un sistema semiótico, un sistema político (Parrini: 2009,3).

Estos planteamientos nos permiten pensar el entramado en que se construye la masculinidad de los migrantes. Los datos estadísticos sobre migración mexicana hacia Estados Unidos reportan que mayoritariamente migran los hombres. Esto es resultado entre otras cosas, de que el rol masculino tiene asignadas acciones como proveer a la familia; enfrentarse, si es necesario, a riesgos para asegurar la sobrevivencia propia y de los otros; pero también, a tener un margen para la aventura. En este sentido, la

migración como “acto masculino” reafirma la idea de fuerza, valentía y mayor libertad; ante los evidentes riesgos que existen al cruzar la frontera de manera ilegal.

El cruce a Estados Unidos se reconoce como una prueba de “hombría” valorada por la comunidad, debido a los riesgos que implica. Incluso, como advierte Catalino migrante de Coyula : *“Mire usted, prácticamente los chamacos se hacen adultos cuando se van”*

Al migrar se inicia el sujeto en la adultez; se pone a prueba el valor y se adquiere autonomía económica que refrenda el rol masculino. Incluso en comunidades con tradición migratoria, el sujeto y/o la familia trazan perspectivas de vida en torno a la migración porque esta actividad está socialmente reconocida.

/Los hombres/ no sólo han visto validada su hombría, sino que resaltan las condiciones adversas superadas para poner en alto su valor, a la vez que se erigen en juzgadores de la valentía de terceros... las prácticas riesgosas no sólo producen efectos sobre la salud/vida, sino también sobre los mismos significados sociales asociados a la valentía (Rosas, 2008:4).

En la mayoría de los casos de la migración mexicana hacia Estados Unidos, la hombría relacionada con el riesgo se da por las condiciones de necesidad y pobreza. Al cancelarse las oportunidades en la comunidad de origen, el hombre en su papel de proveedor, se arriesga a ir donde existen posibilidades de trabajo a pesar de las condiciones de ilegalidad, explotación y racismo. Entonces, esta hombría es producto de la necesidad de sobrevivencia y en torno a ella se reafirma discursivamente la virilidad. Es una respuesta de valor desde el margen donde está inscrito el sujeto. El riesgo equivale a buscar desde los espacios de la pobreza y “al filo de la navaja”, una oportunidad.

Creemos que así como el acto de migrar refuerza la idea de hombría asociada a la masculinidad, en el trayecto, al introducirse a otro mundo de normas, es probable que aprendan estilos de vida diferentes en relación con la pareja como lo refiere Julián, migrante de Coyula, Puebla:

“Aquí tu esposa te tiene respeto, ella es la que te debe respetar, allá es otra cosa, como decirlo... es un respeto de los dos” .

O en el caso de Palemón, uno de los sujetos de las cuatro historias de vida que presentamos en el capítulo cinco, quien refiere que en una ocasión su

esposa tenía trabajo y el no, entonces tuvo que realizar las actividades domésticos. En este caso, las condiciones obligaron a que ambos cambiaran sus roles.

La migración refrenda, refuerza y/o reconfigura en el tránsito la masculinidad, la identidad-cuerpo experimenta desde su precariedad, la relación con los otros y sus actos de respuesta se articulan a la construcción identitaria de ser hombre.

2.4.4. Mujeres migrantes: más allá del género como rol generalizado y permanente

¿Tan silenciadora es nuestra nación que como mujeres pobres hay que salir de ella para poder pensarla y pensarse en cuerpo y lengua? (Belausteguigoitia).

Dejar de andar lo propio, lo conocido, en busca de otra posibilidad de vida no es fácil, sin embargo, cada vez son más mujeres las que se insertan en la migración laboral hacia Estados Unidos, conformándose identitariamente con la experiencia de extenderse para abarcar más de un sitio. Sin embargo, cuando transitan, sus coterráneos y los otros, tienden a emplazarlas para que determinen su pertenencia, ya sea al origen (para asumir su rol de género) o a “lo otro” (lo distinto, lo extraño), no obstante, ellas ya son otras, con capacidad de ser de aquí y de allá, de aprehender varios mundos de la vida aunque sea desde el margen, el silencio y la ausencia.

Pero ¿Quiénes son las mujeres que migran? ¿Por qué las zonas denominadas “expulsoras” mantienen aún en su seno a pobladores de ambos sexos a pesar de las difíciles condiciones de vida? Al respecto, Arizpe (1989,230) refiere que existen *factores necesarios* para migrar, por ejemplo las condiciones de pobreza de gran parte del campo mexicano, sin embargo, ésta no es una determinante sin mediaciones. En este sentido refiere que también existen *factores suficientes* que terminan por propiciar que ciertos sujetos tomen la decisión de emigrar. Estos factores son las circunstancias secundarias y lo que ofrece el otro lugar.

De esta manera, de un mismo contexto no todos los pobladores migran, a pesar de existir evidencias de factores necesarios para hacerlo.

Además deben existir condiciones suficientes para la movilidad. En este sentido la migración de mexicanas hacia Estados Unidos en su masividad, engarza una a una cada historia individual que las hizo andar.

A la pregunta de por qué ocurre la migración se responderá examinando las políticas de desarrollo agrario e industrial. Pero las formas particulares de ésta solo podrán explicarse preguntando cómo resuelven las comunidades y los individuos las presiones para migrar que son inherentes al capitalismo industrial altamente centralizado (Arizpe, 1989: 222).

Pero lo que parece estar generalizado es que este andar que evidentemente no constituye cosa menor, por las implicaciones jurídicas, afectivas y sociales que esto representa, no se inicia sólo como decisión propia. La primera salida del lugar de origen que realizan las campesinas jóvenes⁷⁰ mexicanas, suele efectuarse como resultado de una alternativa construida a nivel familiar, ya sea por los padres y/o los hermanos mayores. Arizpe (1989,225) señala que “la decisión de migrar no debe analizarse tanto en relación a las motivaciones de la migrante individual sino a las estrategias de los grupos en los que participan las mujeres, y en especial, en el grupo doméstico”. De esta manera, las jóvenes se insertan a la migración como una estrategia familiar, no obstante, en comunidades con alta migración hacia Estados Unidos, esta alternativa suele cobrar sentido para ellas, cuando a nivel comunitario y sobre todo entre los jóvenes, se ha construido un discurso en el cual vislumbran que migrar hacia Estados Unidos es una posibilidad real de trabajo, de “juntar dinero” y conocer otra forma de vida asociada con lo moderno (tanto por los artefactos como por el estilo de vida)⁷¹.

La migración de mujeres jóvenes como estrategia de la unidad doméstica, representa echar a andar toda una organización de relaciones parentales o de paisanos. Son redes familiares o sociales en las que las

⁷⁰ Encontramos que estas mujeres que se inician en la migración por decisión familiar, cuando realizan subsecuentes salidas, suelen ser ellas quienes decidan volver a migrar –o no- o también lo hacen como una decisión compartida, entre ellas y sus padres o sus esposos o compañeros. Al parecer, de alguna manera ganan en el proceso cierto poder de resolución en su vida. Existen casos de mujeres viudas, divorciadas o con fuertes problemas familiares quienes de manera personal toman la decisión de migrar de sus lugares de origen.

⁷¹ En las entrevistas a profundidad con nueve jóvenes de ambos sexos y en los cuestionarios aplicados a las y los alumnos del bachillerato de Tepeojuma, encontramos que asocian la idea de migrar con posibilidades reales de movilidad social y con conocer otra forma de vida relacionada con lo moderno y la autonomía.

migrantes se inscriben lo que las posibilita trasladarse, tener hospedaje, alimentación y conseguir trabajo en Estados Unidos. De esta manera se aminoran las dificultades y existen condiciones reales de lograr el cometido trazado al migrar. En este sentido, también en Estados Unidos se mantienen subordinadas tanto a quienes decidieron que salieran, como con quienes van a relacionarse en el lugar de destino, no obstante, de manera progresiva pueden lograr cierto poder de decisión y condiciones para ser autónomas.

Dadas las circunstancias de vida de las mujeres migrantes, que a pesar de su diversidad, al parecer mantienen en común una fuerte subordinación, nos parece que un elemento de gran importancia para la reflexión, es la noción de autonomía que van ganando en mayor o menor medida al salir del seno-protector de la “casa-familia-poblado”, debido a que, la partida, replantea y reconstituye a la mujer.

Revisando la construcción social de ser mujer, encontramos que sus viejos cánones establecían de manera puntual, la negación de prácticas de autonomía para las mujeres; sin embargo, desde la emergencia y como respuesta a esta opresión, son múltiples los ejemplos de ejercicios de autonomía, ya sea de manera individual o colectiva, a pesar de considerarse en ciertas circunstancias, como acciones transgresoras al deber ser. Ésto fue necesario para abrir camino, es decir, perspectivas de vida para las mujeres desde la construcción de un proyecto propio, pues “la autonomía se ha convertido en referente ineludible de autoconstrucción” (Serret, s/f:21), así, ganarse, construirse, habilitarse desde la autonomía ni es nuevo, ni sólo se da en la movilidad o en el exilio; sin embargo, la movilidad de la mujer, posibilita en muchos de los casos, la búsqueda consciente de *otra manera de vivir*, es decir, una alternativa de autoconstrucción.

¿Pero, qué posibilita realmente la salida, qué se desgarra en el tránsito, en la ausencia, cómo se resignifica desde lo personal la decisión de la unidad doméstica para que la joven campesina migre y, cómo se va construyendo como agente desde la migración?

Tan arraigada está la idea de la mujer como parte esencial de la casa, y hasta como la encarnación misma de la casa, que se les niega sistemáticamente el protagonismo que implica la decisión de emigrar...En la sentimentalización que se produce en torno a los *emigrantes desarraigados*; son olvidadas las múltiples

posibilidades de desgracia en casa ...quienes deciden emigrar son gente que quiere hacerlo y que tiene el carácter adecuado para enfrentar los riesgos que supone el desarraigo a cambio de *encontrar un lugar en el mundo*. (Agustín, 2001: 130).

Agustín plantea en el artículo “Cuestionar el concepto del *lugar*: La migración es algo más que una pérdida”, refutar a la voz unísona de académicos, gobernantes y activistas que refieren un concepto positivo del “lugar de origen” en contrapartida al lugar de llegada que se muestra como pérdida. Nos parece que su planteamiento abre la posibilidad de pensar la migración desde la voz que sale de los suburbios, de los gethos y de las habitaciones donde están construyendo su vida las inmigrantes, dispuestas a efectuar hasta lo imposible por mantenerse en un país que no es el propio.

Es el relato fuerte y contradictorio hecho cara a cara; las constantes idas y venidas entre un país y otro como parte de la biografía laboral de las mujeres; y la experiencia migratoria que se ha vuelto colectiva o en ocasiones masiva, lo que nos indica que “los migrantes potenciales descubren que los países del primer mundo son lugares sofisticados y cómodos” (Agustín, 2001:130) y donde están aprendiendo a adaptarse a las circunstancias buscando estrategias de vida.

Esto no es fácil, ni tampoco significa que de manera sencilla se pertenezca a lo otro, pues en la sociedad receptora se ha generalizado la imagen del inmigrante pobre y distinto étnicamente, quien constituye un peligro, una amenaza y se tiende a rechazar. Aún así, la migración entre México y Estados Unidos tiene una historia, una vecindad y una masividad (Durand, 2000) que ha conformado en este último país una reconfiguración social, donde la población de origen mexicano es parte de esa sociedad⁷² y está siendo reconocida desde el límite.

Así, encontramos que las mujeres pobres que salen de su comunidad, de manera generalizada, se mantienen en un rango de pobreza en el país de recepción a causa de las carencias que llevan desde su lugar de origen, cuestión que no les permite ser competitivas en los nuevos espacios a los que

⁷² A pesar de que la población mexicana que habita en Estados Unidos, está situada sobre todo en el rango de pobreza, algunos, están accediendo a cierta seguridad social (educación elemental, salud, programas de nutrición para sus hijos e incluso programas de vivienda)

se inscriben. Lo anterior nos recrea la imagen de una mujer joven, inmigrante en Oregon, que nos refirió llorando pero enfática: “*de ser pobre allá, prefiero ser pobre acá*” y con esa decisión y a pesar de sus carencias, construía junto con su esposo una perspectiva de vida familiar anclada en Estados Unidos.

La aseveración de esta migrante, aún con todo y el dolor que implica tener que decidir entre los dos espacios donde se constituye, identifica y se arraiga, parece traición a la patria, “las mujeres migrantes hacia los Estados Unidos son consideradas traidoras, pues el contacto con la vida cultural en ese país interviene en sus cuerpos y en sus lenguas de manera tal que cuando regresan *no son las de antes*, son mal habladas, *deslenguadas* y han perdido el pudor al vestir” (Belausteguigoitia, 2007:206).

Estas mujeres traicionan, porque ya no asumen del todo o cuestionan, las formas en que antes practicaban su rol de género. En el lugar que nos ocupa, Tepeojuma, este rol tiene que ver con ser mujeres campesinas, las cuales, a pesar de ser productivas desde niñas, difícilmente son autosuficientes, pues además de no recibir una paga por su trabajo, les enseñan a obedecer y depender del padre, el hermano o el esposo. Esto es construido desde el ámbito familiar y recreado en los demás espacios de la vida cotidiana. Cuestión que tienden a cambiar cuando aprenden a vivir de otra manera fuera del poblado.

La actividad económica remunerada abriga al menos la potencialidad de proporcionar un núcleo de organización de la identidad femenina capaz de prescindir de las figuras masculinas para su autoafirmación, como lo encuentra Oliveira (Ariza, 2000:205).

Así, la mujer se va formando, este proceso reviste importancia cuando lo otro le posibilita abrir su horizonte, sus miras y el ámbito laboral las posiciona como decidoras-decisoras⁷³.

⁷³ Nos referimos a decidoras- decisoras con una doble significación, como mujeres que alzan la voz para ser escuchadas. El término designa a la persona que habla con soltura y gracias, ésta finalmente es una treta para ser oída, condición que nos parece pertinente aunque no única, en la atribución conferida a quien tiene que lograr interpelar al otro. Además, el otro significado que queremos retomar en el término es el atributo a decidir, que podemos emplear con el término decisoro. Son dos las intenciones que van juntas. La primera es necesaria para lograr la segunda.

Woo en su libro *Las mujeres también nos vamos al Norte* (2001), hace referencia a que mujeres de Ciudad Guzmán que viven en Los Ángeles y en ocasiones retornan a su lugar de

La manera distinta en que estas mujeres están viendo su situación, es difícilmente aceptada, incluso son mal vistas por ser migrantes o chicanas, no obstante, estas últimas, con sus voces se han alzado y desde el planteamiento de sus experiencias subjetivas fuertes y sus procesos de desgarramiento (única forma de darse cuenta y asumir su parte mexicana y su parte norteamericana) surge una recapitulación crítica de la historia, es decir la historia de la historia, donde ellas se sitúan y miran a sus madres como sus más cercanas dadoras de los roles de género que las mantuvieron maniatadas. Ellas, ahora se perciben mujeres de la ruptura y la reconstrucción, las cuales encaran una realidad difícil y retadora y ven como una acción liberadora la fuga y la traición.

Las chicanas y las mujeres migrantes, si no han ganado todo, al menos han logrado fugarse de una vigilancia y un sometimiento moral intenso...Reivindican lengua, religión, costumbres y creencias propias mexicanas, pero con los trastocamientos de la experiencia, contacto lingüístico y simbólico propio de las formas de resistir y vivir los Estados Unidos (Belausteguigoitia 2007:207).

Nos parece que las mujeres de origen mexicano que se asumen como chicanas despliegan una carga política y crítica importante, son ellas la punta de lanza, “el filo de la navaja” (Anzaldúa, 1999), son la voz crítica y propositiva de la mujer nueva, “la nueva mestiza” –refiere Anzaldúa- que se alza y se despliega entre dos países:

Yo soy una mujer con un pie en ambos mundos. Rechazo la ruptura. Siento la necesidad de diálogo. Muchas veces lo siento urgentemente” (Moraga, 1998 :27).

Soy un puente columpiada por el viento, un crucero habitado por torbellinos, Gloria, la facilitadora, Gloria la mediadora, montada a horcajadas en el abismo. Tu lealtad es a La Raza, al Movimiento Chicano, me dicen los de mi raza. Tu lealtad es al Tercer Mundo, me dicen mis amigos negros y asiáticos. Tu lealtad es a tu género, a las mujeres, me dicen las feministas...¿Qué soy?... (Anzaldúa, 1998:165).

Ellas, con voz y pluma que penetra, que transgrede, que se enfrenta, son también vulnerables, se interrogan por situaciones propias, se urgen; Son de vez en vez, frágiles y gigantes. No obstante, lo que las insta a seguir, más allá

origen, desde su rol tradicional de género, construyen estrategias para ser decisoras dentro de sus unidades domésticas y lograr lo que en particular les interesa como proyecto de vida.

de la fortaleza o la vulnerabilidad, es la responsabilidad que han asumido de abrir camino, de situarse en el espacio público y alzar la voz templada desde el margen.

Anzaldúa se rebela ante el machismo del nacionalismo chicano y ante sus definiciones limitadas y “disciplinarias” de la tradición. A la vez, como chicana, confronta el etnocentrismo y el clasismo del movimiento feminista anglosajón (Hernández, 2003:108).

Allí mismo, en Estados Unidos, también se encuentran sólo que invisibilizadas, las otras mujeres; las que van apareciendo con rostro moreno, las mujeres migrantes, la parte de esa historia por reivindicar, las que duelen hoy, las de pasos inciertos, las que están aprendiendo a implementar las *tretas del débil* :

Las cuales consisten en que desde el lugar asignado y aceptado, cambian no sólo el sentido de ese lugar, sino el sentido mismo de lo que se instaura en él...Siempre es posible tomar un espacio desde donde se puede practicar lo vedado en otros; siempre es posible anexar otros campos e instaurar otras territorialidades. Y esa práctica de traslado y transformación reorganiza la estructura dada, social y cultural: la combinación de acatamiento y enfrentamiento podían establecer otra razón, otra cientificidad y otro sujeto del saber (Ludmer, 1985:5).

Todo esto para que puedan construir la historia, la territorialidad y el sentido de sus vidas. Ellas se encuentran inscritas en el margen, pues llevan a cuestas, además de su condición de género; una pobreza lacerante, la tez morena y su poca escolaridad; Aún así, se han aferrado a lograr cierta autonomía, esa que es necesaria para vivir con dignidad y que les fue imposible tener en sus lugares de origen. Esa que ahora intentan asumir desde las prácticas sociales dentro y fuera de la familia.

2.4.5. La construcción contemporánea de familia desde procesos migratorios. Una mirada puesta en la relación de géneros

Detrás de toda la distancia / de las fronteras y la religión...

hay una foto de familia / hay una foto de los dos...

Carlos Varela, Como los peces.

De manera habitual se hace referencia a la familia como la primera institución social del sujeto, como núcleo parental o como unidad doméstica, además, su

imagen nos remite a una o dos evocaciones, la familia nuclear compuesta por la madre, el padre y los hijos o la familia extensa, constituida con otros miembros más de la familia que cohabitan en la casa. Y desde el recuerdo, las *historias familiares* o las *fotos de familia* nos sitúan en el vínculo, en la cotidianidad, la fiesta, la charla al atardecer, la anécdota, en el rol de cada miembro y sobre todo en la forma de habitar juntos la casa.

La construcción social de familia se conforma por la interacción de los sujetos (la relación mutua, los elementos simbólicos de referencia, la memoria común, el sentido de pertenencia, etc) pero también por las condiciones estructurales de la modernidad que han dinamizado y modificado a esta institución a partir de elementos como el trabajo, el consumo, la diversidad, etc, actos que reconstituyen las relaciones familiares. De esta manera, la familia se adecúa a los ritmos actuales.

Ésta mantiene su papel social, sin embargo es difícil categorizarla homogenizándola, pues ésto lejos de definirla, acabaría por mostrarnos su inexistencia; pues actualmente, se resignifica y se reconstituye a partir de nuevos posicionamientos sin perder su sentido social:

La vida en común en la sociedad industrial está normativizada y estandarizada en torno a la familia nuclear, pero la familia nuclear cambia debido a las nuevas asignaciones "*posicionales*" derivadas de las nuevas situaciones que surgen con la reestructuración de las cuestiones del género entre la mujer y el hombre, que se manifiesta en la incorporación de la mujer al proceso de formación y al mercado y por el aumento de los divorcios. (Berriain, 2007:14).

El modelo urbano de familia (diverso y contingente) parece ser la imagen compleja pero conocida de lo que podemos nombrar como familia, no obstante, en México el campesinado es una población importante que habita el medio rural conformando formas de vida propias pero también articulada vía el comercio, los medios de comunicación, el trabajo y las migraciones a las formas de vida urbanas. Ésto constituye una trama que remite a experiencias comunes y a transformaciones vía los acercamientos con las ciudades a la vez que subsisten ritmos y actos propios de la vida rural (formas de producción, distribución del trabajo, significado de sus instituciones, relaciones comunitarias, etc.).

La vida familiar en el campo se estructura a partir de las responsabilidades de los padres y los hijos y los roles asignados a los hombres y a las mujeres a partir de la división del trabajo, pues la subsistencia en el medio rural requiere de actividades de toda la unidad doméstica. Observamos en las estructuras tradicionales de ésta, que “las actividades que producen valores de intercambio son masculinas y de uso femeninas; o actividades de producción (masculinas) y de transformación (femeninas)” (Arizpe, 1989:229). Y situadas generalmente dentro del espacio comunal.

No obstante; producto de los cambios socioeconómicos que se viven de manera estructural; se ha originando en amplios sectores de la población rural, una fuerte tendencia migratoria transnacional, observándose una importante transformación en la organización familiar y sus prácticas cotidianas.

Las tensiones contradictorias que los procesos de transnacionalización-globlización, fragmentación/unificación, característicos de la segunda modernidad, han dejado su impronta en la estructura y la dinámica interna de las familias inscritas en los circuitos migratorios internacionales. Este aspecto y los múltiples desafíos suscitados por la creciente presencia social de la mujer, han conducido en ocasiones a un replanteamiento de los roles y las relaciones sociales (entre géneros y generacionales) (Ariza y de Oliveira, 2001: 10).

Las diversas crisis económicas que ha vivido el campo mexicano enmarcados en la relación centro-periferia que crea una desarticulación de las formas no-modernas de producción, parecen tocar fondo en la actualidad ante una economía de libre mercado que se observa feroz y dispar, donde los pequeños productores se enfrentan a una apertura comercial desproporcionada que tiende a borrarlos de los procesos productivos de “primer mundo”, ésto impacta de manera directa en la vida familiar de los sectores campesinos marginados que tienden a incursionar en formas diversificadas de sobrevivencia.

Así, la necesidad de éstas las ha conducido a buscar otras alternativas, tales como la migración con fines laborales de uno (o más de sus miembros) para proveerse de recursos económicos y/o asumir roles del otro género (por ejemplo que la mujer sea productora e incluirse en el sector asalariado), entre otras múltiples acciones. De esta manera, la imagen de una familia situada y con roles de género asignados de manera tradicional, están

cambiando de manera paulatina. La familia se resignifica, se reasume con la intención de reformularse y de esta manera mantener el sentido entre sus miembros y seguir siendo un espacio estratégico del grupo parental.

En América Latina se vive una flexibilización del modelo tradicional de familia, más que una crisis de la institución familiar como tal. El incipiente proceso de desinstitucionalización de la vida familiar en algunos países y sectores sociales, y la flexibilización de los modelos de autoridad familiar responden a las tendencias hacia la mayor individualización y autonomía personal, pero no pretenden quebrar el rol de sostén económico, emocional e identitario de la familia".(Ariza y de Oliveira, 2001:32,33).

En este sentido, la conceptualización estandarizada de familia es una idea acartonada y hueca, que sitia a lo que desde hace tiempo se desborda, dinamiza y reconstituye para seguir aglutinando de manera múltiple la relación subjetiva del "nosotros" parental. De esta forma si nos detenemos a observar las fotos de familia y las anécdotas, lo que encontramos es el rostro propio, singular de cada una, lo que nos dejan ver, es sobre todo, lo que las distingue, no lo que las enmarca en la toma repetida, en el cliché anónimo de la idílica armonía vacía, normalizada y homogénea.

¿Pero quiénes aparecen en la imagen y en la anécdota y quiénes ya no están? Debido a la migración, los miembros de las familias están de uno y otro lado de la frontera vinculándose de maneras diferentes al cara a cara, al hombro con hombro. De esta manera "unas" y "unos" han dejado el espacio primero, la casa. "La migración no se presenta con la misma probabilidad para todos los integrantes de la familia. La unidad doméstica es un ámbito donde se estructuran las respuestas que conducirán a la migración de algunos miembros y no de otros". (Muñoz, 1999:12).

Arizpe (1989) encuentra que en la migración campesina interna con fines laborales, quienes salen en mayor número son las mujeres sobre todo jóvenes, para integrarse al trabajo doméstico asalariado. Ésto como estrategia familiar, mientras se mantienen los hombres trabajando en el campo. Sin embargo, la migración laboral hacia Estados Unidos en su origen fue sobre todo masculina y en la medida en que se crearon y consolidaron redes sociales transnacionales, las mujeres se insertan también al proceso migratorio

y aunque mayoritariamente siguen migrando hombres jóvenes, en número los siguen las mujeres.⁷⁴

En Tepeojuma, comunidad considerada de alta migración laboral internacional, encontramos, tras aplicar una encuesta al total de alumnos del bachillerato Irineo Vázquez (ver gráfica 3), que el 98% de estos estudiantes tienen familiares en Estados Unidos y de éstos el 21% son los padres y el 48% hermanos. Del total de hermanos, 75% son hombres y 25% son mujeres. Además, reiteradamente nos comentaron que sus hermanas y hermanos los apoyaban económicamente en sus estudios.

Identificamos que de manera familiar se decide que algunos miembros de la familia se mantengan escolarizados recibiendo ayuda de los hermanos que se fueron a trabajar a Estados Unidos. Ésta es una forma de organización al interior de cada familia. Pero también detectamos que un 14% de los estudiantes se encontraban con abuelos o tíos viviendo en Tepeojuma debido a que el resto de su familia (padres y hermanos) viven en Estados Unidos y les envían recursos económicos para su manutención y estudios.

Gráfica 3. Porcentaje de familiares de alumnos del bachillerato Irineo Vázquez que viven en Estados Unidos

Padres		Hermanos		Ambos	Otros	Ninguno
madre	Padre	hermanas	Hermanos	padres/hermanos	tíos y/o primos	
8%	13%	12%	36%	14%	29%	
Total= 21%		Total= 48%			Total= 29%	2%

Fuente. Encuesta aplicada a estudiantes del bachillerato Irineo Vázquez.

Dentro del núcleo familiar se distribuyen tareas y roles, pero también se trazan proyectos de vida, unos seguirán estudiando, otros se responsabilizarán

⁷⁴ La movilidad se ha diversificado, teniendo como soporte la antigüedad de la experiencia migratoria comunitaria y la consolidación de redes transnacionales. De esta manera observamos incluso que los migrantes en ocasiones mandan por toda su familia (esposa e hijos); también encontramos que se van en principio los hijos jóvenes varones de una familia y después las hermanas jóvenes; incluso identificamos casos de abuelas que migran con el fin de cuidar a los nietos en Estados Unidos, mientras el padre y la madre están trabajando jornadas de más de ocho horas en aquel país.

Podemos referirnos de manera concreta, a los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes del bachillerato (ver gráfica 3), donde aparece el porcentaje de parientes de los estudiantes. En ella observamos que el 8% de las madres de estos estudiantes están en Estados Unidos y el 12% tienen hermanas en aquel país; frente al 13% de padres y el 36% de hermanos.

del trabajo agrícola y otros más correrán el riesgo de migrar hacia Estados Unidos. Ésto se decide al interior del núcleo familiar, y a partir de las circunstancias de vida. Así, cada sujeto cumple la tarea determinada por el mandato social

La unidad doméstica traza acciones para sus miembros dentro y fuera del territorio y en este proyecto de vida (que puede mantenerse o modificarse), las mujeres que salen suelen iniciar el éxodo a partir de la decisión y subordinación familiar, no obstante, esta experiencia las coloca frente a perspectivas diferentes de las que habrían vivido en sus comunidades de origen, en planos de interacción, relaciones, acceso al trabajo asalariado, etc, debido al “sentido con que interpretan sus vidas, de la mirada con que evalúan la pertenencia a la migración como acción social y, por tanto, del modo en que colaboran en la propia construcción social de la realidad” (Ariza 2000, 236).

La migración femenina se da como parte de la puesta en marcha de acciones familiares relacionadas con la economía del grupo parental y a partir de las posibilidades reales de traslado, habitación y acceder a un empleo vía las redes sociales. Pero también, la parte subjetiva suele jugar un papel importante, pues la que migra es vista como la más dispuesta, la que expresó su interés en migrar y/o la más independiente, además de otras características como el lugar que ocupa dentro de la familia, la experiencia migratoria existente o no dentro de la unidad doméstica y/o su necesidad imperante por migrar.

La encuesta realizada en el Bachillerato de Tepeojuma nos mostró que más de la mitad de las madres que migraron son madres solteras y tomaron la determinación de migrar con la intención de sostener a sus hijos que se quedaron al cuidado de los abuelos.

Las razones para migrar son diversas, sin embargo, no todas las mujeres se van. Sólo algunas salen y otras no. En el tránsito y en el aprender a habitar otro lugar, van a constituirse con experiencias del adentro y del afuera diferente, que les recuerdan puntualmente (en el trabajo, la casa, el espacio público, etc) su valor al estar allí, ante su condición de inmigrantes, su sexo, su pobreza, su tez morena, su corta edad y su precaria escolaridad. Al parecer, en esa difícil realidad, también existen procesos de aprendizaje autónomos y de constitución de sujeto desde abajo, en un horizonte que debido a la osadía de

migrar, se puede mirar un poco más amplio y esto replantea evidentemente las relaciones familiares.

La biografía laboral de los sujetos, replantea la construcción de familia y está se reconfigura a partir de relaciones de movilidad, interacciones virtuales, proyectos en más de un sitio, etc., que nos obliga a estar atentos de los procesos identitarios en varios niveles: del sujeto, del grupo parental y desde otras membresías.

Con el desarrollo de la construcción contemporánea de familia en contextos transmigrantes, finalizamos el apartado referente a las y los migrantes como sujetos tatuados por el género y también concluimos el segundo capítulo. Al realizar la construcción teórica de lo juvenil, ligada de manera obligada a la identidad con sus categorías de análisis antes citadas y desarrolladas; podemos acceder a un acercamiento empírico con nuestros sujetos de estudio intentando el diálogo, reflexión, análisis e interpretación. Planteado lo anterior, pasamos al siguiente capítulo referente al entramado conceptual que nos posibilita abordar la formación de estos jóvenes situados en contextos migratorios.

CAPÍTULO 3

REFERENTES CONCEPTUALES PARA ABORDAR LA FORMACIÓN DE JÓVENES EN CONTEXTOS TRANSNACIONALES

En la vida y en el trabajo lo más interesante es convertirse en algo que no se era al principio (Foucault).

En el trabajo empírico nos hemos enfocado a observar y dar cuenta de los procesos de formación de los jóvenes de Tepeojuma y en especial, de los cuatro sujetos de las historias de vida, por ello, la noción de formación es central en esta investigación, la cual vamos a retomar como noción articuladora de las categorías teóricas planteadas en este capítulo.

Iniciamos este apartado presentando el estado de la cuestión a partir de las investigaciones realizadas en torno a la formación de jóvenes migrantes. Nos parece necesario conocer los propósitos y los abordajes teóricos y metodológicos de los mismos y recuperar algunos elementos que nos apoyen en el análisis que realizamos en este trabajo.

Posteriormente, nos abocamos a desarrollar la noción de sujeto desmontándolo de la idea universalista, para posibilitarlo como sujeto de la experiencia, de la acción política, de la agencia; es decir, el sujeto pedagógico y también la noción de formación como un proceso de constitución, planteando categorías de análisis que son: “potenciación de sujeto”, “la experiencia en situaciones educativas” y “archipiélagos educativos”. Éstas están imbricadas y nos facilitan interpretar cómo se forman los jóvenes en contextos de alta migración laboral internacional.

3.1. Investigaciones en torno a la formación de jóvenes migrantes

Actualmente existe una preocupación creciente por conocer cómo viven y significan su realidad los jóvenes. En esta gama de trabajos es posible encontrar materiales que se abocan al tópico que venimos planteando: la formación de jóvenes migrantes.

Al respecto, encontramos que el interés se centra sobre todo en los inmigrantes. Pérez (s/f) al trabajar sobre los jóvenes indígenas inmigrantes en las ciudades, refiere que éstos se desenvuelven en un ámbito con una amplia y muchas veces contradictoria oferta cultural, altamente competitiva y con gran margen para la agresión y la delincuencia;

sin embargo, sus procesos identitarios personales forman parte de entramados más amplios en los que están involucrados sus grupos familiares, sus comunidades y los proyectos de vida y futuro que –como grupos sociales con una identidad y una cultura propios- quieren, buscan y pueden construir en los contextos actuales de globalización. Además refiere Pérez que existen casos en que al lograr estos jóvenes acceder a la educación superior, a carreras técnicas (como la computación o las especializaciones agropecuarias) se alejan de sus comunidades de origen e incluso de sus familias; no obstante para otros, el acceso a la educación los compromete con su identidad cultural.

Trabajos como los de Mc Donnell, Lorraine y Paul T. Hill (1993) y Portes (2004) advierten las dificultades de éxito escolar que tienen los jóvenes migrantes en los países de arribo y el reto al que se enfrentan las escuelas que los atienden, al constituirse en ellas una diversidad cultural y lingüística. Al parecer la preocupación fundamental de las autoridades educativas y los educadores es que los alumnos migrantes que se identifican como grupos minoritarios, no adquieren el dominio del idioma inglés y se mantienen identificados con prácticas culturales ajenas al contexto al que se inscriben

La movilidad de los jóvenes de América Latina y su inserción en la sociedad que lo recibe y en la vida laboral, la refiere Martínez (2001:342) y señala que “cuantos menos niveles educativos se tengan, es esperable que los jóvenes migrantes, en el país receptor presenten condiciones de vulnerabilidad, pues no se habrían satisfecho logros en el plano educacional, se denotaría una inserción precaria en dicho país y se estaría en presencia de una transición precoz hacia la vida adulta”.

Por otra parte, observamos que existen trabajos serios en torno a la atención de los inmigrantes en la escuela, a partir de propuestas educativas interculturales Jordán(1995,1998, 1999) y García y Granados (2002) que proponen prácticas educativas que recuperen los aprendizajes previos de los alumnos a partir de construir en el aula una presencia multicultural democrática y activa.

3.2. Sujeto pedagógico

Al referirnos a “sujeto pedagógico”⁷⁵ nos interesa, en principio, deconstruir⁷⁶ el concepto sujeto para identificar cómo se constituyó en términos de fortaleza y soporte del mundo; el cual en su hipóstasis otorgó sentido a lo otro siempre en relación a él. También planteamos cómo en contrapartida se conformó un discurso que cuestionó la viabilidad de seguir sosteniendo esta figura magnificada de *SUJETO* (Nietzsche, Deleuze, Lacan, Foucault, Derrida) para interrogarnos: ¿Desde dónde nombrar al sujeto? Para identificar el lugar que ocupa y, con ésto, replantear al sujeto que se posibilite en y con el otro más allá del yo-tú que limita a una relación entre sujeto-objeto.

En esta suerte de democracia, el sentido gramatical también se transtorna; y lo pedagógico ya no es atributo, pues no cumple únicamente la función de adjetivo. Entonces ¿cómo pensar lo pedagógico en relación al sujeto? La intención de este trabajo es seguir algunas líneas que nos permitan vislumbrar ¿qué nombramos cuando nos referimos a sujeto pedagógico? y su imbricación con el sujeto político y ético.

Deleuze (1996:1) señala que el concepto sujeto ha tenido dos funciones: la universalidad y la de individuación. Éstas han conformado posiciones que plantean, más allá del concepto, la visión y configuración de situarlo en el mundo.

La idea de universalidad se constituyó históricamente para nombrar al sujeto de su tiempo, resituado; no obstante, en él quedaron inscritos elementos que han constituido un anclaje a principios generales como los de totalidad y gobierno. Éstos se mantuvieron a través del tiempo, es decir, en la parte dura, en la esencial, la cuál se asumía como constante imperturbable.

Los griegos hicieron referencia a hypokeimenon / lo que ordena, gobierno, estancia, estabilidad / y los romanos, lo retomaron como subjectum /

⁷⁵ Sin desconocer los importantes trabajos de Adriana Puiggrós respecto al Sujeto pedagógico; nosotros construimos dicha noción a la luz del curso “Políticas del sujeto” coordinado por Martínez de la Escalera Ana María dentro del seminario Fronteras y cruces: Nuevas concepciones de identidad, espacio y ciudadanía, UNAM/PUEG.

⁷⁶ Deconstruir significa... desmontar, dislocar, desestructurar, reconstruir los efectos de sentido del logocentrismo, desde el momento en que se hace jugar el contexto de la cadena trópica de indecibles que lo rodea. DERRIDA, Jacques (2001) *La retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós.

lo que está por debajo / lo que hace que la cosa sea lo que es, lo que subyace. Subjectum no pertenece al ámbito mismo que gobierna; es siempre una posición que rige, que hace posible que algo se manifieste visible.

En el siglo XVII el concepto sujeto delinea al sujeto como controlador de la naturaleza. Con el cogito referido por Descartes, se plantea al sujeto epistemológico, el sujeto del conocimiento, que con este saber se le faculta el dominio sobre lo que conoce.

En el siglo XVIII Kant plantea la verdad desde una postura criticista pero conserva la vía del saber racional y del conocimiento científico, Así, el sujeto vuelve propio lo que le es conocido. El conocimiento implica poder sobre lo otro y sobre el mundo. Lo otro son los objetos puestos a su disposición por el acto de descubrir-conocer. Se enfrenta así el sujeto al objeto en una relación asimétrica. Con Kant se observa una especie de sujeto universal no atravesado por la historia.

El sujeto conoce el mundo y por este acto se lo apropia. El conocimiento propicia que el sujeto tenga la facultad de ordenar, regular y controlar. El concepto, sin embargo, se fue definiendo como un universal que configura una constante dentro de una disposición de elementos. El principio ontológico plantea al sujeto como relación a otra realidad que descansa sobre él; el fundamento, la esencia de algo; quien ordena y rige; es decir, el principio de actividad sobre el objeto.

Así, el concepto de sujeto centrado, posicionado, logocéntrico y falocéntrico llega como efecto de su trayectoria histórica al siglo XX coronado de omnipresencia de manera que son los excesos, las tensiones y las contradicciones las que muestran un discurso frágil, fracturado y con grietas que no pueden contener más a esa totalidad inmutable.

Intelectuales desde diversas disciplinas como la filosofía, la sociología y la psicología⁷⁷, se dan a la tarea de problematizar y cuestionar el concepto sujeto para posibilitar otro rumbo, desde el cual pensarlo, reinterpretarlo, reinscribirlo o, en su defecto, aniquilarlo.

⁷⁷ En algunos casos a lo que se llegó fue a desplazar al sujeto por la estructura (la lengua, la historia, etc) teniendo la misma función de universal y en este sentido regresaban al mismo planteamiento que cuestionaban.

En este sentido Derrida (1989,91) refiere que al parecer no se llegó a su liquidación, más bien, después de elaborar una genealogía del concepto, de descentrarlo, de deconstruirlo y de problematizarlo es que se llega “al retorno **al** sujeto y retorno **del** sujeto”. En este ejercicio se cuestiona al sujeto universal y se interesan por la figura del sujeto que tiene la función de individuación planteada en el ámbito de la singularidad.

Singularidad es un elemento que puede ser prolongado hasta las fronteras del otro, /para/... obtener una conexión; es una singularidad en el sentido matemático del término...en esta relación directa aparecen las nociones de arreglo y disposición que indican una emisión y distribución de singularidades (Deleuze,1996:1).

La individualidad se advierte a partir de su **disponibilidad** en el espacio-tiempo y de la puesta en **arreglo** de subjetivación. En este sentido, no podemos hablar de un sujeto como unidad o como imagen de algo configurado y aprehensible. Es una posibilidad múltiple con arreglo a lo exterior; pero también constitución precaria.

Derrida también se interesa por la singularidad del sujeto y al referirse al “quien”, la plantea desde la necesidad del reconocimiento de los procesos de la *différance*, de la huella, de la reiterabilidad y de la exapropiación y, en este sentido, refiere que la singularidad del quien “no es la individualidad de una cosa idéntica a ella misma, no es un átomo. Ella se disloca o se divide volviéndose a unir para responder al otro, cuyo llamado precede de cierto modo a su propia identificación” (Derrida, 1989:98).

Es el sujeto como contingencia, azaroso, inaugural; que se constituye de manera precaria en relación al otro y a su llamado. La identificación que se advierte en un ejercicio de respuesta al otro. El sujeto de la disposición-arreglo referido por Deleuze, de la respuesta al otro que menciona Derrida se confiere, se visibiliza precisamente en la escena y con el otro; es el dispuesto, el que responde situado en el mundo social.

Retomando el quien, éste no remite al yo, es más bien el *eccéites* o *heccéités* que menciona Deleuze (ese hay o hayes) dislocados, en multiplicidad, que se prolonga en el otro, que se abre e incluye. En todo esto se advierte la tercera y cuarta persona del singular mencionada por este autor, que da la posibilidad de reconocernos, reconocer a la comunidad y sin mediar

tiempo a la humanidad que hubo y la por venir; es el sujeto de la conciencia y la memoria histórica.

De esta manera el “quien” transita como refiere Derrida al “que” en un intento de refundar al sujeto desde el lugar⁷⁸ que ocupa atravesado por el tiempo desde el origen. El lugar del sujeto posibilita la problematización de lo que se es habitado⁷⁹, con la intención de responsabilizarnos de lo que nombramos. Derrida advierte esto cuando refiere que el acto de deconstruir conlleva una acción de responsabilidad; en este sentido nos interesa entonces nombrar al sujeto desde lo pedagógico.

3.2.1. Lo pedagógico como lugar del sujeto

La paidea en el sentido griego y platónico, es el proceso de construcción consciente del ser humano, a partir de moldearlo (Yuren 2000:27), el paedagogianus latino, es quien es instruido en un espacio destinado para tal fin, la idea de espacio tiene importancia porque a través del tiempo se especializó el espacio- escuela centrando en ella el proceso educativo y sobredeterminando su función social y sus aspiraciones.

La pedagogía ha considerado al hombre desde un punto de vista especial; por encima del ser, mira sobre todo al devenir. A partir de esta aspiración, se ha desarrollado un pensamiento académico pedagógico que tiene que ver con el “deber ser” (llegar a ser conforme un ideal educativo) que en todo momento ha sido atravesado por el pensamiento de la época.

A través del tiempo se ha constituido una suerte de ideal educativo a partir de la constitución del sujeto universal, no obstante, también se ha problematizado la figura de este sujeto total que gobierna lo otro y además, se han planteado otros parámetros desde los cuales se puede pensar la formación del sujeto. Es decir desde el doble juego de retomar el legado socio-cultural y transformar su entorno social desde la constitución del para sí en situación.

Desde este planteamiento, se identifica que el sujeto de la singularidad, se constituye de manera precaria a través de la formación que es abierta e

78 Nos referimos a lugar como refiere Martínez, “donde se condensan, sobredeterminan, problematizan y articulan los significados”. MARTÍNEZ, de la Escalera Ana María (2007) Políticas del sujeto, en Seminario Fronteras y cruces: nuevas concepciones de identidad, espacio y ciudadanía, México: UNAM/PUEG.

79 Habitar tiene que ver con apropiarse del espacio, construir algo que no estaba allí; es así mismo, una forma de resistencia. Ibid.

inacabada; en este proceso ya no hay un lugar único para formarse (la escuela), sino multiplicidad de lugares que retomando a Althusser interpelan al sujeto a partir de modelos; y es, mediante la **experiencia** que implica legado y posibilidad, como el sujeto realiza ese **para sí** en situación. En este acto consciente, el sujeto pedagógico se imbrica al sujeto histórico ¿Podríamos, en este sentido, encontrar desde otros lugares del sujeto, la relación pedagógica?

3.2.2. El sujeto pedagógico imbricado al lugar de lo político y lo ético

Lo político se constituyó como elemento que regula la relación entre los individuos; en este sentido; Martínez (2007, 1) refiere que concebido éste, como un instrumento para sustituir la violencia aparece más bien como el medio eficiente para administrarla, de forma discreta y tecnológica.

Lo anterior cuestiona el término pues se ha centrado en la administración del poder hegemónico; pero también nos permite identificar que en esta arena política, existen formas de resistencia estratégica, de discursos y movilizaciones contestatarios que se visibilizan a manera de propuestas y compromisos diferentes, que asumen el lugar de lo político desde otra perspectiva. Ésto hace cuestionarnos sobre ¿Quién tiene o tendría la responsabilidad de realizar las prácticas políticas? Una actividad que tiene que ver con **compromiso, responsabilidad y consenso**⁸⁰, donde se pasa de lo privado a lo público por el ejercicio de acciones comunitarias, debe ser lugar de todo sujeto en sus relaciones de poder, es decir del sujeto político.

También nos cuestionamos desde esta perspectiva, si esta experiencia es un ejercicio pedagógico. Nos parece que sí, que lo político se da a partir de un proceso de aprendizaje donde la experiencia de sujeto lo potencia ante situaciones que tienen que ver con una relación con el otro, de compromiso, pero también de discursos, resistencias estratégicas y consensos para construir un futuro posible.

⁸⁰ El **consenso** significa más que la razonable idea y práctica de representar conflictos políticos por la forma de negociación y acuerdo; permitirse a cada uno, compartir la mejor parte de sus intereses. RANCIÈRE (2004), Jacques Who is the subject of the Rights of Man.

Ésto a partir de un modelo⁸¹ construido socialmente, que se vincula con lo ético, entendido éste según refiere Mèlich⁸² (2005,39) como una relación de no indiferencia hacia el otro o, si se quiere de deferencia, pues surge como refiere Maturana de nuestra preocupación por el otro (Cassigoli 2005).

Entonces ese “ser alguien en la vida”, idea de modelo que le interesa a la pedagogía tendría que ver con formarse en una relación de responsabilidad-compromiso hacia el otro, interés del lugar de lo ético. Es así como identificamos al sujeto pedagógico con el sujeto político y el ético; no obstante cuando nos interesa nombrar a “quien se forma”, ese “eccéites como constitución de sujeto”, nos referimos de manera específica al sujeto pedagógico.

3.3. La formación como noción articuladora.

El sujeto pedagógico se inscribe en un proceso de constitución, al que podemos denominar *formación*. Esta noción, la reconstruimos remitiéndonos al siglo XVIII, donde encontramos que se apuntala la visión positivista de la enseñanza, la imagen incipiente de progreso tiende a inscribirse en todos los espacios institucionales creados por los estados. La escuela entonces asume una carga social acorde a las circunstancias y aspiraciones de quienes detentaban el “orden social, político y económico”. Mier refiere que en ese tiempo se pretendía formar al sujeto mediante la transmisión de conocimientos, costumbres y normas que de ninguna manera se dan en un solo sentido.

Es posible admitir que la educación, a partir de entonces, abandona sus territorios íntimos y marginales para cobrar un papel crucial en el destino del proceso contemporáneo de civilización. Aparecen a un tiempo los gérmenes de idea de formación como un proceso dinámico de construcción de identidades de los sujetos –introducción de los individuos al universo de las costumbres, la moral, los conocimientos, pero también las docilidades, las comedias y las desventuras de la esfera de lo social...La formación fue desde su entronización ilustrada una tarea equívoca: sujeción y expansión, sometimiento y autonomía, mimesis e individuación. (Mier, 2006:13)

81 La idea de modelo posibilita la representación de lo que socialmente nos interesa llegar a ser como sujetos y tiene la posibilidad de permanecer y modificarse en relación a las condiciones de la vida social.

82 Mélich refiere que plantea este significado atendiendo a una idea de Levinas.

Nos parece importante este planteamiento que identifica las tensiones y contradicciones en torno a la formación, encontrando cómo se encarna desde su origen, un ejercicio social que nos remite evidentemente a la complejidad en el terreno educativo. La apuesta se da entre el límite impuesto y la posibilidad; entre la verdad absoluta y el continuo rondar de la desautorizada y desdibujada duda; entre la homogenización como anhelo explícito y la diferencia como condición propia del sujeto; la razón instrumental y la necesidad de imaginar más allá de lo productivamente útil y último.

Lo anterior, desde una narrativa autorizada que privilegia el enfoque positivista, que ciñe el proceso a modelos y que tiene como característica la elocuencia que nos envuelve con un discurso que muestra como posible, el bienestar social, el progreso, la igualdad, el desarrollo, el bien común, etc., Tarea hasta ahora incumplida. Al parecer su fortaleza y vigencia apunta en renovar el discurso y ofrecer lo mismo resituado, reconfigurado.

Se requiere formar la conciencia y la razón desde planos instituidos, en este sentido, se constituye como práctica social construir desde las instituciones escolares “la imagen sin sujeto”, a partir de la elaboración de planes, programas y recientemente currículo que privilegian contenidos fragmentados que paradójicamente ofertan una educación completa (integral).

La formación vista desde la razón institucional no necesariamente responde unívocamente a alguna ortodoxia sino frecuentemente, a una multidireccionalidad-simplificada del sentido, el sentido lo proporciona la razón institucional, la multidireccionalidad se caracteriza por el eclecticismo de los saberes; saberes fragmentados, en donde lo abstracto radica en la legitimada existencia de los fragmentos, no se profundiza en nada, se recibe de todo un poco (Carrizales.1988:24).

La institución escolar se empeñó en el “ideal”, en el “deber ser” adaptando al alumno a roles de continuidad (normatividad, orden, homogenización). Esto tiene sentido para los grandes propósitos nacionales⁸³ y de progreso constituidos históricamente en las expectativas de la modernidad y para ello se adiestra el cuerpo y se aprende lo “útil”.

⁸³ Los propósitos nacionales han sido modificados. De ser propósitos que se gestaban para consolidar a los Estados nacionales y posibilitar el progreso de los mismos; ahora se definen a partir de mandatos de organismos económicos internacionales que “fijan” las pautas que la educación institucional debe seguir. El Estado entonces se convierte en ejecutor de las políticas económicas internacionales.

Ferry (1994:4) considera que hay discursos que sustentan a la formación “como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser que se ejerce en beneficio del sistema socio-económico más generalmente de la cultura dominante”, desde esta perspectiva se sitúa a la formación como un proceso para que la persona logre ser “eficiente”, requerimiento actual del sistema económico y social imperante. El discurso instrumentalista, se presenta con tintes de una retórica humanista que difumina el interés rector: constituir personas capaces de hacer cosas con empeño, delegando la reflexión crítica y el relacionarse con el otro.

La tarea pedagógica tras zancadas, fue siguiendo irremediablemente la idea de progreso, en este incesante “ir tras”, se alucinaron innumerables mentes lúcidas y se marcó socialmente como rasgo identitario del sujeto “bien formado”, la eficiencia y la productividad. Zemelman considera que al observar los cambios educacionales impuestos por el Banco Mundial se encuentra que:

No se quiere formar a nadie; lo que se quiere es capacitar a la gente para que sea, no un ciudadano, sino un recurso productivo...no se quiere gente que piense, gente que imagine el futuro, gente que recupere su historia...ser eficiente es perder la imaginación, perder todas las facultades del hombre y reducirse sólo a una: la facultad del Homo Faber, es decir, el hombre capaz de insertarse al proceso productivo. (Zemelman, 1999:65).

Las élites que detentan el poder anclaron la formación en las matrices económicas y de mercado, así, se dieron a la tarea de adiestrar a las personas con el propósito educativo de hacerlas redituables. Sin embargo, a pesar de que el sistema socio-económico imperante, tiene fines concretos y al igual que en los otros campos donde impera, en el educativo ha sido capaz de autorregularse (condición que le ha permitido mantener su supremacía); Creemos que la formación no se ha enclaustrado solamente en los modelos de quienes detentan el poder. En este sentido nos parece prudente regresar a los señalamientos de Mier en cuanto refiere que existen contradicciones que se generan en la formación; encontrando a la vez, la posibilidad y el límite en los procesos reflexivos del sujeto.

El “saber pedagógico” es en sí mismo reflexivo: saber positivo sobre el saber, su posibilidad de creación de pautas de subjetivación y de horizontes y potencias para la comprensión, pero saber negativo en la medida en que es

también una exploración de límites y condiciones no sólo de ese saber, sino también de todo ejercicio reflexivo (Mier 2006:15).

En este sentido identificamos la posibilidad de reflexión en el ejercicio de constitución de sujeto, de la subjetivación, de lo propio, ante lo externo. Este último que en la mayoría de las veces tiende a limitar, exigir, cercar, “sitiar al sujeto”.

Este juego que se encara entre lo interior y lo exterior, el yo y la alteridad, nos sitúa en un terreno de complejidad, pero también de futuro indecible, de desobediencia, de ruptura de modelos, de interpelación, de posibilidad de constitución distinta. En este sentido; rescatando la reflexión, como motor de creación de identidades propias (sin dejar de lado las huellas que produce lo exterior) podemos vincularnos a otras maneras de pensar la formación.

Creemos conveniente pensar que la formación como proceso, implica más que la mera transmisión-recepción; un trabajo intelectual que realiza el sujeto, un ejercicio constitutivo abierto, inacabado, posibilitador. En este orden de ideas, Yurén (2000:29) refiere que retomando las ideas de Hegel y la teoría de Habermas, se puede decir que “la formación es un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad. A su vez el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Es, en suma, el movimiento del para sí”.

Diversos discursos interpelan al sujeto, el cual, en un acto reflexivo, realiza un proceso de significación y/o resignificación de la realidad, acción que va constituyendo su identidad. Es entonces la formación una experiencia plena que tiende a constituir de manera contingente y precaria al sujeto.

Estas significaciones en torno a la formación, se fueron configurando desde el margen, construyendo un discurso que sitúa a la razón⁸⁴ y a la ética

⁸⁴ Wallerstein (2001) en “Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido” a partir de una genealogía de la racionalidad, nos propone que el mundo del saber tiene sentido hoy, en cuanto posibilita la búsqueda de la verdad y del bien. Retomando el planteamiento de Weber sobre racionalidad formal y racionalidad material, retoma esta última y la refiere como “el grado en que el abastecimiento de bienes dentro de un grupo de hombres tenga lugar por medio de una acción social de carácter económico orientado por determinados postulados de valor, de

como detonadoras de una formación que genera la transformación propia a partir de interpelaciones diversas. En esta perspectiva, se tiende a poner en el centro de todo aprendizaje la duda, a problematizar a romper la continuidad, a desaprender lo impuesto desde la lógica de los absolutos, de la univocidad, del miedo y el castigo. Se propone entonces; como refiere Zemelman; crear las condiciones para potenciar al sujeto y para ello debemos tener presente que “la potencialidad exige reinsertar la subjetividad del sujeto en la realidad que se construye, por consiguiente, el conocimiento se transforma en conciencia⁸⁵, a través de la institucionalidad de las prácticas sociales” Zemelman (1999:56).

No obstante, en la actualidad este planteamiento sobre formación parece ser el no autorizado, ya que encontramos de manera casi contundente, que el centro de interés pareciera tener sentido en cuanto se visibilizan sus alcances, anclados en la productividad, cuando se vuelven corpóreos y muestran su utilidad; así, desde los años 60a refiere Díaz y Rigo (2002:76) la concepción de educación basada en competencias se va a posicionar del discurso educativo inicialmente en los países desarrollados y posteriormente, también en los subalternos⁸⁶.

De esta manera, encontramos prácticamente en todos los planes y programas de formación, desde preescolar hasta la universidad, que las competencias se conciben como ejes rectores. Desde este marco de referencia y a partir de la postura que asumimos sobre formación como un proceso potenciador del sujeto, irremediamente nos preguntamos sobre el alcance y limitación de las competencias dentro de la formación de los sujetos.

Si las competencias son la capacidad que adquiere el sujeto para responder ante ciertas circunstancias -a partir de conocimientos y habilidades previos-; el interés se centra en la aplicación de lo aprendido por sobre el proceso autónomo y significativo que debiera realizar el sujeto. Esto, desde el ámbito de las políticas educativas, ha implicado otorgar importancia a la

suerte que aquella acción fue contemplada, lo será o puede serlo, desde la perspectiva de tal valor postulado”, en tal sentido relaciona valores racionales y fines racionales, determinados en forma colectiva e inteligente.

Desde este planteamiento encontramos una indivisibilidad entre razón y ética.

⁸⁵ La idea que Zemelman desarrolla del conocimiento que se transforma en conciencia, conforma un pilar en la formación ya que, para transformar el conocimiento en conciencia, se requiere aprehender y situarse en una realidad socio-política encaminada al bien común.

⁸⁶ En México encontramos que es hasta los 90a cuando se integra al discurso educativo, el planteamiento de la educación basada en competencias.

adquisición-aplicación de conocimientos sobre el interés que mueve al sujeto a construirlos.

La tarea educativa es ofrecer competencia para una vida de calidad. Lo básico se encuentra en la necesidad y no en la competencia; no se trata de llegar a identificar competencias básicas, sino necesidades básicas (desde la concepción de la calidad de vida), que requiere de competencias específicas para satisfacerlas (Barrón, 2002:32).

Esto nos parece fundamental, porque traslada el papel central a las “necesidades básicas”. Éstas son el interés de la tarea educativa y no las competencias. Desde esta postura, el sujeto pedagógico es capaz de formarse de manera conciente, al identificar sus necesidades y de esta manera el proceso de conocer-hacer tiene sentido. No obstante, este planteamiento al parecer no está presente en el plano educativo, la consigna es que la escuela logre crear en los alumnos las competencias básicas, incluso se ha vuelto el significativo competencia, un tecnicismo recurrente en la esfera educativa carente en la mayoría de las veces, de la articulación a un proceso formativo autónomo y potenciador.

La tendencia es que en torno al dispositivo educación basada en competencias existe un entramado cruzado por múltiples discursos articulados desde un proyecto racionalista neoliberal que acuña su significación desde la lógica de la producción empresarial trasladándose, a los planos educativos como una estrategia para vincular la educación con el trabajo desde una lectura utilitaria y eficientista.

A partir de lo planteado, creemos que lo fundamental es precisar cuáles son los vínculos y fusiones del conocimiento, del hacer y del crear, desde los fundamentos que posibilitan la constitución del sujeto pedagógico, con memoria histórica y capaz de construir un proyecto de sentido.

Por otro lado, nuestro planteamiento sobre formación no se circunscribe a la escuela, debido a que enfocar solamente la educación a esta institución, nos imposibilita advertir otras experiencias educativas que también constituyen al sujeto y que muestran desde diversos escenarios (la iglesia, la familia, los medios de comunicación, el lugar de trabajo, etc), otros modelos educativos propuestos que se imbrican, yuxtaponen, contradicen y excluyen.

3.4. Categorías de análisis en torno a la formación

Lo deliberado hasta aquí, posiciona la postura que sobre formación permea en este trabajo y nos lleva a plantear las categorías que van a permitir interpretar los procesos formativos de los jóvenes de Tepeojuma, insertos en realidades migratorias, éstas son: potenciación del sujeto, la experiencia en situaciones educativas y archipiélagos educativos, las cuales vamos a desarrollar para mostrar su pertinencia como herramientas teóricas en el trabajo analítico. Consideramos que están imbricadas y constituyen un tejido conceptual acorde al referente empírico.

3.4.1. Potenciación de sujeto.

Zemelman refiere que la pedagogía posibilita pensar cómo potenciar sujetos constructores de futuro⁸⁷. En esta perspectiva, el conocimiento⁸⁸ y su apropiación son nodales para construir una formación que se deslinde de la capacitación-capacidad y se ubique en el plano intelectual. Habría entonces que acercarnos al conocimiento desde varios planos: de su construcción, sus vínculos, su historicidad y su configuración donde queda implícita la acción-creación.

Zemelman apunta como necesario que el conocimiento no sólo se ancle en planteamientos disciplinares y epistémicos; sino que se abra a lo histórico - cultural en un intento de abarcar el proceso.

El conocimiento que se forja y desarrolla al interior de determinadas matrices lógicas, epistemológicas y teóricas, debe ser capaz de romper con estos límites, de manera de incorporar a su discurso, el contenido histórico- cultural que no están necesariamente reflejados en esas matrices conceptuales (Zemelman, 1996:16).

⁸⁷ En torno a la búsqueda de otros caminos posibles, Wallerstein (2000:246) hace referencia a explorar diferentes lógicas y plantea el término utopística. En este sentido menciona “¿Por qué tenemos tanto miedo de discutir lo posible, de analizar lo posible, de explorar lo posible? Debemos colocar no la utopía, pero sí la utopística, en el centro de las ciencias sociales. La utopística es el análisis de las utopías posibles, sus limitaciones y sus obstáculos para alcanzarlas. Es el estudio analítico de alternativas históricas reales en el presente. Es la conciliación de la búsqueda de la verdad y del bien”.

Lejos de este planteamiento están las disciplinas fragmentadas. Consideramos que tendríamos que rezurcir el campo del saber y desde la historia, la sociología, la filosofía, la pedagogía, etc., poder construir proyectos con un sentido social y humanista.

⁸⁸ Zemelman (1989:56) refiere que el conocimiento es el contenido particular determinado de una opción de la historia, de la que son componentes otros elementos como los valóricos e ideológicos.

En los planteamientos de este autor, los conocimientos se configuran en la historicidad ya que ésta “es el contorno que contribuye a darle movimiento y especificidad al significado de los objetos teóricos construidos” y refiere que en este sentido cumple “una doble función en la apropiación de la realidad: por una parte ser contenido de una racionalidad gnoseológica⁸⁹, en una aceptación más amplia que la estrictamente cognitiva, y por otra, ser la posibilidad de darse de la realidad”.(Zemelman 1992:58). La historicidad entonces tiene el papel de permitir identificar una racionalidad diferente del conocimiento; acción que hace posible la perspectiva a futuro desde escenarios múltiples y alternos.

En este sentido, nos interesa identificar el proceso de apropiación del conocimiento que propicia la potenciación de las facultades del sujeto, como propuesta alternativa ante un neoliberalismo que remite a la mayoría de las personas a aceptar su exclusión como condición normal de vida; En un escenario global que pareciera único y que sitúa cada vez a más sujetos de manera contundente a la subalternidad; enclaustrando el pensamiento con diversas estrategias mediáticas y de consumo que cumplen una función alienante. Ante la necesidad de un posicionamiento de sujeto diferente, surge entonces la pregunta: ¿Cómo ha de formarse para romper la condición de vida imperante?

Ahí surge el gran desafío de rescatar al sujeto, capaz de colocarse ante su contexto, para en esa misma realidad, reconocer en su contexto espacios para la construcción de realidades. Pero, para poder hacerlo, necesita ser estimulado y respaldado; es lo que llamamos la potenciación del conjunto de sus facultades, ese es el cometido del discurso de la educación: permitir que el individuo se coloque ante el mundo, no que lo explique, para eso está la ciencia...Ponerse ante el mundo significa desarrollar ciertas facultades, no sólo intelectuales o racionales, sino también afectivas (Zemelman,1999:100).

La propuesta es potenciar al sujeto para que despliegue; a partir de una reflexión, que lo sitúa ante su contexto y no embutido en él; alternativas a desafíos, a proyectos de vida y a condiciones existenciales que tienen que ver

⁸⁹ Gómez (2001:60) refiere que Zemelman alude como dimensión gnoseológica “al mundo como riqueza potencial que desafía a nuestro contorno organizado, y que está sujeto a una racionalidad diferente que la del conocimiento científico”.

con la conciencia social para pensar en horizontes de futuro. El conocimiento en este proceso de reflexión, posibilita desarrollar estrategias de sentido⁹⁰.

Pensar al conocimiento⁹¹ como posibilitador en la formación del sujeto, nos convoca a identificar sus espacios de apropiación. Creemos necesario señalar que la escuela no es el único espacio formador; aunque es relevante, sin embargo, encontramos que los espacios del sujeto, es decir, los lugares donde hay un discurso que lo interpela, o los espacios donde actúa; son también lugares de formación.

Los espacios del sujeto, son coordinadas en las que no solamente se transita, también se aprende, se conforma la experiencia, se actúa y se produce. El espacio es el escenario donde se despliegan las posiciones de sujeto como proceso de configuración identitaria.

Este orden de ideas nos remite a pensar también el plano de la práctica en el proceso de constitución de sujeto.

La misma práctica, en la medida en que define una necesidad de conocimiento – desde la exigencia planteada por opciones de construcción- es parte de su misma construcción. La práctica conforma el marco problemático en el cual se determinan los objetos teóricos, por lo que éstos, una vez convertidos en contenidos de conocimiento, hacen que éste constituya una posibilidad de activación de la realidad...la práctica obliga a una estrecha relación entre conocimiento y conciencia (Zemelman, 2001:57).

En este punto, la práctica también se mira de manera diferente, está inmersa en el conocimiento y la conciencia; lo constituye y tiene la facultad de activar la realidad. Este punto es medular en el enfoque porque el sujeto hace todo un ejercicio subjetivo-intelectual en el que el conocimiento y el uso crítico son insolubles. Las decisiones del sujeto, su discurso, sus prácticas cotidianas, la manera de encarar el mundo, etc., tienen que ver con sus conocimientos y los usos que le da, como parte de su proceso formativo, que lo transforma a partir de realidades de sentido.

Una vez planteado lo anterior, queremos argumentar por qué tomamos “potenciación de sujeto” como categoría. En primer lugar como una

⁹⁰ La propuesta de Zemelman plantea la necesidad de agentes educativos que contribuyan a potenciar las facultades del sujeto. Sus cometidos no son los de señalar los caminos a seguir, más bien, deben estimular y respaldar al sujeto autónomo.

⁹¹ Este conocimiento que no es erudición, ni información.

postura epistémica pues nos parece necesario rescatar el concepto de formación de la idea instrumentalista de capacitación y replantearlo como potenciación de sujeto; Esto significa mirar lo educativo desde una perspectiva crítica, liberadora; diría Zemelman desde la dignidad de estar siendo.

En segundo lugar, acordes a la discusión que realizamos en la construcción de lo juvenil; planteamos que más que referirnos a juventud, habría que precisar que existen múltiples maneras de ser joven; y que éstas tienen que ver con la potenciación de sujeto capaz de ir decidiendo, creando proyectos, construyéndose identitariamente a partir de su formación desde diversas membresías en que se inscribe.

Por último, es importante señalar que a partir de lo planteado en este apartado, vamos a trabajar el análisis del referente empírico, visibilizando los procesos en que se genera o limita la potenciación de los jóvenes de Tepeojuma⁹², desde los diferentes espacios donde se sitúan y transitan.

3.4.2. La experiencia en situaciones educativas

La formación se enmarca en un espacio y un tiempo, sus coordenadas limitan y posibilitan al sujeto al situarlo de manera diacrónica y sincrónica. Estar en este tiempo⁹³ y en este espacio, implica tener condiciones existenciales dadas, pero no por ello absolutas.

Mèlich (2005:21) señala que el concepto de situación “es fundamental para entender el modo de ser de los hombres y mujeres en sus mundos” y retoma la noción de situación biográfica de Schütz para pensar al sujeto que se mueve entre la situación encontrada y la situación deseada.

a esta situación biográficamente determinada pertenece no sólo mi posición en el espacio, el tiempo y la sociedad, sino también mi experiencia de que algunos de los elementos del mundo presupuesto me son impuestos, mientras que controlo o puedo controlar otros, que por consiguiente son principalmente modificables” (Schutz:1972:76)

⁹² En principio creemos que los jóvenes están marcados sobre todo con experiencias educativas que han tendido a moldearlos, a cercar su pensamiento crítico; sin embargo también creemos como Mier que entre las contradicciones de la formación han existido ejercicios de reflexión en los cuales podríamos identificar la manera en que se potencia el sujeto.

⁹³ Al hablar de tiempo, me refiero sobre todo al “tercer tiempo” al que hace referencia Ricoeur (2006:636) el que se construye en la fenomenología de la conciencia del tiempo, el específicamente humano.

El concepto de situación biográfica determinada, le permite a Mèlich argumentar sobre la finitud⁹⁴ del sujeto con sueños de infinitud, es decir del sujeto situado, pero no del todo determinado, pues el propio mundo en que se encuentra es inacabado y en este sentido también es posibilitador.

Somos en una situación biográfica determinada. Esto significa que somos contingentes, que nos hemos encontrado en un trayecto histórico, que existimos en situación, en un tiempo y en un espacio, que somos animales simbólicos y narrativos..., todo ello quiere decir que el proyecto (futuro) siempre se configura desde una herencia (pasado), pero también significa que no estamos nunca completamente fijados por nuestra herencia. Mèlich (2005:24)

El presente como condición nodal anuda pasado y futuro, sin ser lineal, es más el resultado de las contingencias porque las articulaciones son múltiples y en diversas dimensiones. El presente se juega entonces como escenario de la aporía a pesar de intentos normalizadores.

Desde la noción de situación que se teje entre tiempo y espacio sociales; en el que el sujeto “es” (de manera precaria y contingente), tenemos la posibilidad de identificar los procesos educativos. Consideramos que la formación se da en situaciones educativas y que mirar lo pedagógico desde la relación del sujeto con su situación, nos permite la comprensión del sujeto pedagógico.

Interrogarse sobre la formación en términos de sus relaciones con las situaciones educativas, es situarla en una zona de turbulencia, ahí donde interfieren realidad y subjetividad. Una situación es una realidad trascendente al sujeto, irreducible al conocimiento que puede tener de ella: es el objeto de una exploración que nunca termina. Ferry (1994,102).

Las instituciones lejos de relacionar al sujeto con su situación, como un acto pedagógico, prefieren controlar el proceso. Esto coarta la posibilidad de potenciar las facultades y la formación pierde sentido⁹⁵. Mantener las

⁹⁴ Mèlich (2005-19) desarrolla un planteamiento teórico sobre la filosofía de la finitud y en este marco trabaja lo situacional en el sujeto. Con respecto a la condición de la finitud refiere “que el ser humano sea finito significa que no es absoluto, que siempre vive en una urdimbre de interpretaciones, que constantemente anda situándose (y resituándose) en una tradición, en un espacio y en un tiempo. En este sentido, la finitud rompe la dicotomía absoluto-relativo...La finitud mantiene la tensión entre lo absoluto y lo relativo, entre lo universal y lo particular, entre la estructura y la historia.

⁹⁵ Mèlich (2005:34) señala que el sentido tiene que ver con la situación en el mundo, con la orientación en el espacio y en el tiempo.

estructuras que nos remiten a los espacios enraizados, normalizados, homogéneos, que sitian, donde se enclaustra el pensamiento, ha propiciado perder la imaginación, la utopía; así, los sujetos no encuentran sentido a su formación, sobre todo en los espacios creados para este fin.

Dar sentido requiere un ejercicio de formación que permita esa turbulencia intelectual necesaria; y es que como señala Ferry (1994:103) “el trabajo de la formación consiste fundamentalmente en ampliar, enriquecer, en elaborar sus experiencias y acceder a través de la desviación de la teoría, a nuevas lecturas de la situación”. Este acto no es menor, es realmente un trabajo intelectual.

En el planteamiento anterior, Ferry refiere la necesidad de elaborar **experiencias**, este punto es central y se recupera cuando se trabaja la noción de situaciones educativas, creemos que es necesario detenernos a trabajar sobre esta noción que desarrolló Dewey en los sesenta, como elemento fundamental en su propuesta de educación progresista.

Nassif identifica en el trabajo de Dewey dos conclusiones de suma importancia en los planteamientos sobre la experiencia:

primero, que es de entrada un asunto *activo-pasivo*, no es primariamente cognoscitivo y segundo, que la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce y que comprende conocimientos en la medida en que acumula o se suma a algo o tiene sentido. (Nassif (1992,56).

En principio queremos subrayar los rasgos activo-pasivo, que se inscriben de manera imbricada en la experiencia. La parte activa tiene que ver con la posibilidad de experimentar, de actuar sobre (a partir de sus experiencias previas) y lo pasivo con padecer o sufrir las consecuencias de la acción realizada y es, en este segundo momento, donde se construye “algo” como parte del cierre de este ejercicio, es decir, se pasa a darle valor desde el interior del sujeto al hecho educativo que propició una precisión, ruptura de un saber o acumulación, en el esquema conceptual. De otra manera, el sólo actuar sin el siguiente paso, no logra constituirse como una experiencia, es decir, como un ejercicio formativo.

Con respecto a la cualidad de la experiencia, Dewey (1967, 25) refiere que tiene dos aspectos. “un aspecto inmediato de agrado o desagrado y la influencia sobre las experiencias ulteriores”, ésto es importante porque va a determinar como se ancla a lo previo y hacia el futuro este trabajo del sujeto como un acto potenciador. Ésto nos remite a la idea de continuidad que tiene toda experiencia y ésta “significa que se recoge algo de lo que ha pasado antes y se modifica en algún modo la cualidad de la relación de lo que viene después” (Dewey, 1967:34). El aspecto de la continuidad como amarre desde el presente con lo anterior y con lo por venir, no es lineal, pues se da en la contingencia del momento y a partir de múltiples experiencias previas.

Puiggrós (2005:118) recuperando los planteamientos de Dewey sobre la experiencia, menciona que ésta no existe “sin continuidad de la historia, sin recepción del legado. La experiencia misma es un tránsito, es una frontera, ya que el lugar de la experiencia no es simplemente un lugar por el cual se pasa, sino que es un lugar en el cual se produce”. La experiencia no es simplemente el recuerdo de un acto vivido, es el eje de la formación, es la acción incorporada, un ejercicio intelectual que mueve al sujeto, es el acto de producir.

Dewey señaló que la experiencia “es una investigación existencial, a la vez prueba y acción” (Ferry 1994:101). La experiencia es un acto de movilización intelectual que se da en planos de situación y que reorganiza los presupuestos del sujeto. Es un acto al interior del sujeto pero también hacia fuera de él. La experiencia exterioriza al sujeto, lo planta en su mundo. Es el sujeto activo en situación, pero también es el sujeto incorporado en sí, en formación.

Duch (2004:240) refiere de manera frontal que hacer o padecer una experiencia “es chocar con la realidad” es situarse activamente en la zona de turbulencia que refiere Ferry, perder los referentes estables, pisar lo incierto, caminar entre lo no imaginado ni sabido, es **exponerse**.

La experiencia tiene que ver como refiere Dewey con la acción, pero ésta es en sí problematizadora de la realidad, que para el pensamiento moderno (de los productos tangibles y de certezas) constituyó refiere Arendt (2005: 242) una evidente frustración al “no poder predecir sus resultados, la irrevocabilidad del proceso, y el carácter anónimo de sus actores”, sin embargo

son –siguiendo a Arendt, la *acción* y el discurso los que posibilitan al individuo en su distinción, existencia y confirmación de sí. Es por ésto de gran importancia el elemento de la acción cuando nos referimos a la experiencia.

Las situaciones educativas en el caso que nos ocupa, se resignifican cuando identificamos que los espacios no sólo son diversos, también el sujeto los configura como estables e inestables. Se consideran estables generalmente a los lugares donde permanecen por mayor tiempo, los cuales se vuelven cotidianos⁹⁶, los puntos de anclaje, éstos que los jóvenes marcan y en los que son marcados; los espacios de referencia en su narración: su pueblo, la escuela, la casa, la iglesia, el cañaveral, su nuevo domicilio, el lugar de trabajo, etc.

Existen otros espacios por los que transitan y que significan como inestables; no porque sean movibles o porque no los marquen; sino porque el sujeto es el que se mueve de ellos y no crea vínculos. Éstos son: el camino, el lugar donde se esconde en la travesía, el trabajo temporal (ocasional y muy limitado), los lugares de paso, las fiestas fuera de su enclave social, etc.

Planteado lo anterior, consideramos que “las situaciones educativas” apelan en un acto subjetivo a la experiencia y esto nos parece un acto complejo pero fundamental en la formación del sujeto. Por lo cual la hemos retomamos como categoría de análisis.

3.4.3. Archipiélagos educativos

Una consideración que hemos planteado a lo largo de este trabajo, es la necesidad de identificar los espacios de formación donde los sujetos se constituyen de manera contingente. Nos parece de suma importancia este referente debido a la movilidad y a los diversos establecimientos de los jóvenes; quienes encuentran múltiples discursos que los interpelan; los cuales son evocados desde diferentes lugares y con todo ello, se crean desplazamientos de sentido en cuestiones torales como el trabajo, la ciudadanía, el género, lo etario, etc.,.

Cuando nos planteamos trabajar la formación de jóvenes en contextos de alta migración laboral internacional, el componente “espacio” se

⁹⁶ Estos lugares estables se pueden desestabilizar por algún evento dislocatorio, pero una vez regularizada la situación, éstos vuelven a “normalizarse”.

convirtió en un referente obligado, pues la movilidad y la permanencia en diversos sitios parece ser una condición de vida, además, los jóvenes tienden a adscribirse a varios grupos e instituciones.

En este sentido, el espacio se abre, pues las memberships de los sujetos circunscritos a procesos migratorios, amplían los márgenes territoriales y esta espacialidad propicia que el sujeto sea interpelado por un mayor número de discursos. Esta realidad nos convoca a mirar los múltiples espacios y condiciones de movilidad de los sujetos como escenarios formativos.

En virtud de lo anterior, empleamos la categoría de archipiélagos educativos planteada por Ruiz (2001), para visibilizar los espacios formativos y distinguir la manera en que el sujeto está articulando los conocimientos y saberes adquiridos desde diversos lugares y los desplazamientos de sentido en algunos significados discursivos, ésto en un proceso formativo que constituye de manera precaria su identidad.

En dicho proceso, se crea una configuración atravesada por el espacio y el tiempo, donde el sujeto en un permanente ejercicio intelectual, articula los elementos que lo van conformando. De esta manera no existe la fragmentación.

Asumir la formación como configuración articulada implica colocarnos en el proceso para atender la particularidad del fenómeno en su despliegue espacio-temporal y como productor de espacios-tiempos, con base en una exigencia de articulación inclusiva, en movimiento, inacabada y en constante devenir (Gómez, 2001:66).

La configuración tiende a conformar un tejido relacional provisional pero que posibilita al sujeto plantarse y plantearse ante el mundo como un todo articulado. No obstante, al asumir la formación como configuración, también es preciso conocer desde los espacios y cuáles son las construcciones de las que se constituye este entramado.

Se transita por espacios contextualizados, culturalmente construidos que constituyen en sí, estructuras significativas en las cuales el sujeto se sitúa activamente en un intento de inclusión. Esta multiplicidad de lugares de adscripción conforman una circunscripción al estilo de un archipiélago, metáfora que emplea Lyotard para plantear el carácter diverso pero relacional de las configuraciones discursivas en la filosofía.

...Lyotard incorpora la noción de archipiélago para ubicar cada una de las configuraciones discursivas producidas en el pensamiento filosófico, que son simbolizadas como un conjunto de islas. Ubica al filósofo como un almirante en expedición que va de una isla a otra para informar a cada una de ellas sobre lo que encontró en una y en otra y poner a disposición la información en cada una de las islas para validarlas (Ruiz, 2001:84).

Desde esta perspectiva, Ruiz (2001:84) propone la noción de archipiélago educativo como “la multiplicidad de espacios en los que se constituyen los sujetos de la educación...espacios no fijos, que son inestables, que son inacabados; espacios que se construyen de acuerdo con el tipo de movimiento que se da”. En este sentido, el almirante es el sujeto pedagógico que va de isla en isla en un doble juego: conocer- propiciar. De esta manera es él quien vincula los espacios a partir del acto educativo.

Ruiz puntualiza los rasgos que caracterizan el archipiélago educativo. Ésto nos ayuda a identificar la configuración de esta noción:

- La diversidad y multiplicidad de islas y/o espacios que conviven en el archipiélago educativo.
- El descentramiento de los espacios, que no son fijos y permanentes, sino se construyen y se mueven de un lado a otro. En determinado momento un espacio puede articular a otro y viceversa.
- Las conexiones que se establecen entre un espacio y otro a través de microfisuras.
- Las rupturas que se pueden dar entre los espacios al construir líneas de fuga. Un espacio puede ser irrumpido por cualquier parte y rearticularse de manera diferente, de acuerdo con las líneas de fuga que incorporan o dejan fuera.
- El desplazamiento de los signos o cadena lingüística de un espacio a otro.
- Y la posibilidad de construir nuevos espacios. Ruiz (2001:86).

En suma, los espacios se articulan, mueven, expanden, se rompen, se constituyen; todo esto a partir de la acción social, el sujeto al asumirse en el

espacio, participa activamente en estas múltiples acciones que se generan a partir de agolparse en ese todo constituido de múltiples referentes de tierra firme pero a la deriva de lo incierto.

El sujeto hace posible el archipiélago, es él quien le da sentido, quien sitúa el espacio en su andar, quien vincula y tensa, quien llega y se va; pero es él también el que se adscribe, quien aprende las normas y a nombrar lo que le era desconocido.

En el espacio, evidentemente se contextualizan procesos significativos que el sujeto aprehende, aprende, transmite y resignifica, esto es parte de la experiencia del trota mundos, el aprender a ser desde diferentes adscripciones. En este estar sin un solo anclaje, el ejercicio tiene que ver con asumir el mundo construido, pero también de articularlo con los otros mundos recorridos.

Los jóvenes en Tepeojuma se adscriben en condiciones diferentes, de manera precaria y múltiple, a los espacios (la casa, el campo, la escuela, el pueblo, la comunidad en Estados Unidos, la fábrica, etc); en ellos se viven una variedad de experiencias situadas que los van constituyendo. La acción de “exponerse”⁹⁷ a las circunstancias les permite reconfigurar su construcción identitaria de manera compleja, subjetiva y espacialmente determinada y reconstruir entramados sociales a partir de desplazamientos de significados al vincular varias realidades.

Los espacios se articulan, se yuxtaponen, se sobredeterminan y en ellos no sólo se sitúa el joven, también transita, va de isla en isla, en el archipiélago pedagógico; este andar y estar como posibilidad de formación pone en juego las otras categorías: “potenciación de sujeto” y “la experiencia en situaciones educativas”.

Concluimos este apartado, no sin antes señalar, que las categorías que hemos trabajado en la investigación, tienen la intención de poder interpretar los procesos de formación de los jóvenes de Tepeojuma; armando un andamiaje para construir una realidad desde nuestra propia mirada y a partir de las

⁹⁷ En agosto de 2006 en Medford, Oregon, una mujer mexicana que vive en Estados Unidos, reconocía en su relato de vida; que aprendió a vivir en aquel país, una vez que decidió exponerse a los otros y a las circunstancias. Retomamos el término **exponerse** como una acción ante la vida en situaciones que todavía no son resignificadas o están en proceso. Por lo cual el sujeto realiza un ejercicio intelectual de articulación entre su experiencia y lo nuevo para situarse en la normalidad.

experiencias formativas que poseemos. Intentamos en este ejercicio, asumir un acto de conciencia, reflexión y crítica.

SEGUNDA PARTE

IDENTIDAD Y FORMACIÓN DE JÓVENES EN CONTEXTOS TRANSNACIONALES

CAPÍTULO 4.

TEPEOJUMA, ESPACIO SOCIAL ATRAVESADO POR LA MIGRACIÓN



pueblo de migrantes



“A Tepeojuma le agarra la carretera, la parte en dos, de este lado queda la Colonia Independencia y El Palmar, del otro el centro, más allá La Magdalena, todo es Tepeojuma, aquí se siembra la caña, ¿A la entrada vio la caña? A eso se dedica la gente, a la caña de azúcar... A mí me gusta Tepeojuma, pero en las noches mejor no salgo sola porque hay mucho vaguismo”(Alejandra Gervasio García –j⁹⁸).

En este capítulo, nos acercamos al lugar desde referentes narrativos de los jóvenes, abarcando aspectos laborales, migración, estructura sociopolítica, servicios, espacios comunitarios y lugares acotados por ellos; además, hacemos referencia a los medios de comunicación y a las instituciones escolares. La información recabada del sitio y los datos de INEGI sólo son elementos que amplían el espectro, pues creemos que la parte nodal al caracterizar el espacio que nos ocupa, es la reconstrucción desde la mirada y el sentido de los jóvenes.

Nos introducimos a los espacios de los jóvenes. De manera particular al bachillerato Irineo Vázquez, a un baile de feria y al espacio signado y actuado de las bandas juveniles.

A 48 kilómetros al suroeste de la capital del estado de Puebla, se localiza el municipio de Tepeojuma (ver mapa I), situado dentro de la región de climas cálidos de los Valles de Izúcar de Matamoros y Atlixco (INEGI, 2001). La cabecera municipal, San Cristóbal Tepeojuma, puede ser caracterizada como una comunidad rural, cuyos habitantes se han dedicado desde la época colonial a la producción de caña de azúcar. La tupida cortina verde conformada por los cañaverales que marca el paisaje a un lado y otro de la carretera que va de Atlixco hacia Izúcar de Matamoros, es el telón de entrada al territorio que nos ocupa, un lugar geográfico, pero sobre todo un “espacio de inscripción de la cultura” (Giménez, 1996), que es valorizado por los pobladores que están y no están, que lo viven y recrean. Evidentemente con ello le confieren sentido. Entre ellos, los jóvenes lugareños que se lo apropian y significan:

“Tepeojuma es agradable, grande, tiene un parque muy bonito, la iglesia, canchas deportivas, algunas calles están pavimentadas. Es un lugar donde me siento bien, contento, aquí están casi todos mis amigos, a nosotros nos gusta reunirnos en la

⁹⁸ En adelante cuando presentamos un comentario textual de un joven, vamos a incluir después de su nombre una –j-

plaza, jugar futbol, escuchar música y también ir a los bailes, eso es lo que los jóvenes hacemos aquí” (Erick Cazales Luna –j-).

La primera mirada a Tepeojuma, es al zócalo, donde están edificadas las instituciones políticas y religiosas que rememoran historia y poder. El cuadrángulo lo trazan la iglesia, la presidencia, el mercado y algunos negocios. Aquí, el espacio es amplio y agradable. La iglesia de San Cristóbal del siglo XVI es de gran valor arquitectónico y no así la presidencia municipal, no obstante, el espacio en su conjunto es interesante culturalmente.

En el interior de la iglesia se encuentra la imagen de San Cristóbal, un hombre muy alto que lleva al hombro al niño Jesús y en la mano derecha un bordón con el cual se apoya. Este santo es el de los viajeros y los vecinos del poblado comentan que él ayudaba a las personas a atravesar el río, por eso aquí –refieren- todos los que se van se encomiendan con mucha devoción al Santo Patrono para que les vaya bien y les ayude a cruzar hacia Estados Unidos.

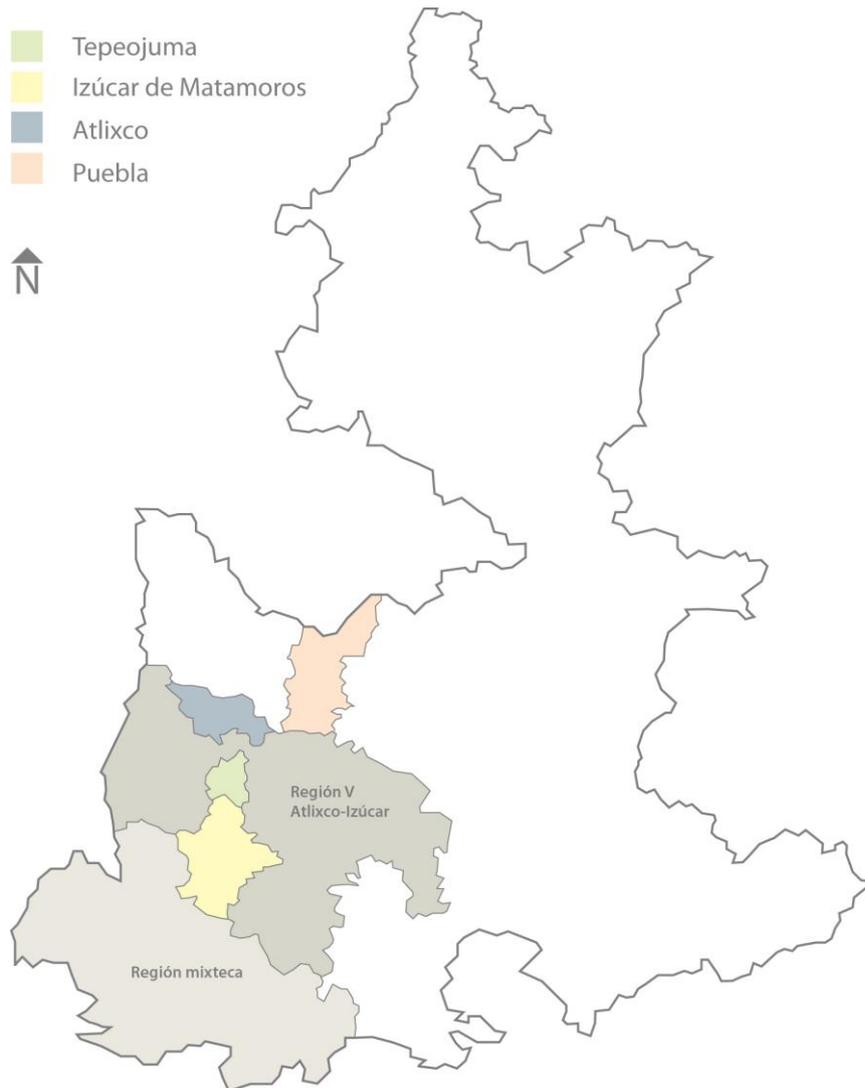
El fervor religioso a San Cristóbal se anuda indudablemente a la necesidad de sentirse protegidos cuando atraviesan la frontera. La religiosidad está inmersa en la forma de vida de la mayoría de los pobladores, pero sobre todo, a la hora de partir se encomiendan con gran devoción a él y a la Virgen de Guadalupe; y al retorno les dan las gracias por el favor recibido. En este sentido, la iglesia es un espacio simbólico de gran importancia.

En el aspecto geográfico, situamos a Tepeojuma como poblado de clima cálido con fisonomía característica: al centro del zócalo el kiosco con jardineras de vegetación tropical y a la sombra de las palmeras, bancas que parecen esperar el domingo al atardecer, cuando ya bajó el sol y empiezan a llegar los jóvenes y algunas familias del vecindario.

Alrededor del centro se distribuyen hacia los cuatro puntos cardinales, las calles con casas de gran contraste. Las de un piso con cocina de humo y solar, que uno mira con facilidad tras la albarrada y las casas de dos pisos, con bardas y zaguanes altos, que a pesar de ser estilo “californiano”, mantienen un aire de pueblo, con sus bugambilias asomando por las bardas. El fenómeno migratorio al parecer es responsable de estas evidentes diferencias.

Más allá de la concentración poblacional de la cabecera municipal, están los campos agrícolas, el principal espacio laboral de la comunidad, pues la agricultura es la actividad productiva más importante de los lugareños. También se encuentran en el territorio municipal dos Juntas Auxiliares y nueve Inspectorías.

Mapa I. Ubicación geocultural del lugar de estudio.



ESTADO DE PUEBLA.

Fuente. Reelaboración en base al INEGI. Marco Geoestadístico Municipal 2005.

GUTIÉRREZ, Herrera Lucino, et al (2009) Regiones Naturales y de Planeación para el Estado de Puebla. en www.analisiseconómico.com.mx

4.1. Un pueblo cañero

En este espacio signado por huellas geoculturales, el río Nexapa atraviesa el valle (ver mapa II), dando pauta a la vocación agrícola de sus pobladores. Así, dadas las condiciones naturales propicias para el desarrollo de una pujante agricultura, se ha gestado una historia regional de aprovechamiento, concesiones y luchas por la tierra y el agua entre campesinos y en un tiempo, hacendados. De esta manera, las importantes haciendas porfirianas de Teruel y la Galarza, situadas en el valle de Tepeojuma, fueron redistribuidas por el reparto agrario que se da en la región en los años veinte. Las tierras fueron reasignadas en forma de ejidos entre los antiguos peones de las haciendas (Gómez, 2003: 18, 37). Desde entonces, los ejidatarios cultivan y venden la caña habanera al ingenio de Atencingo.

La producción cañera mantuvo por décadas a la mayoría de los pobladores desempeñando actividades agrícolas, no obstante, la historia marca en los años ochenta un parteaguas para los cañeros del país, y los ejidatarios de Tepeojuma se inscriben también en esta realidad. Encontramos que son varios los factores de quiebre que vivieron los cañeros inscritos en el régimen ejidal.

Entre otros, la reestructuración de la industria azucarera a nivel nacional, que culminó con la privatización de los ingenios azucareros; las reformas al artículo 27 constitucional en 1992, que abrió las puertas a la privatización de la propiedad ejidal; la puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio en 1994, que implicó la apertura de la producción agrícola nacional a la competencia internacional en condiciones totalmente desfavorables; y la sustitución del azúcar de caña por la remolacha en la industria refresquera. De esta manera, se produjo una debacle generalizada de la producción de caña de azúcar en la región.

A pesar del progresivo declive de la industria azucarera y con ésto, la reducción de los ingresos de los productores cañeros de Tepeojuma, ésta sigue siendo la producción agrícola más redituable, pues el cultivo de productos como la caña criolla, maíz, frijol, sorgo, cacahuete y una variedad de verduras, frutas y flores, se realizan en menor escala y no compiten en ganancias con la venta de la caña habanera, incluso, algunos de estos productos son únicamente para autoconsumo.

La crisis de la industria azucarera ha traído como consecuencia el abaratamiento de la fuerza de trabajo agrícola. Por otro lado, resultado de una dotación desigual de las tierras de cultivo a lo largo del reparto agrario, observamos una fuerte diferenciación socio-económica en la comunidad, que se ha acentuado a la luz del éxito de algunos pobladores como migrantes en Estados Unidos. Generándose así, un numeroso grupo de peones sin tierra, propietarios o arrendatarios de “trozos” de parcela, empleados y ayudantes de oficial en albañilería, herrería, etc., frente a un reducido grupo que acaparan tierras y negocios.

La mayoría de los jóvenes de la comunidad, incluso los estudiantes de la secundaria o del bachillerato, participan en las labores del campo, regidos al igual que los demás campesinos, por el ciclo agrícola. Pero, a pesar de que saben trabajar la tierra, pues se iniciaron desde niños como agricultores y valoran el trabajo agrícola; piensan a futuro no seguir como campesinos. Ellos son una generación escolarizada-migrante que se plantea otras perspectivas de vida, pues perciben que el campo no les ofrece condiciones de vida dignas.

Otra actividad, es la cría de pescado. En la Magdalena, Tepeojuma, existe un embalse con especies implantadas como la tilapia y la carpa de Israel. En este criadero existe veda y es únicamente para la temporada de Semana Santa cuando la sociedad cooperativa pesca para vender.⁹⁹

Con respecto a la ganadería, el municipio sólo cuenta con animales de traspatio (bovino, porcino y equino), además, existe en menor escala los ganados caprino, asnal, mular y diferentes variedades de aves de corral.

Los ganaderos comercian sus animales los jueves, día de plaza en Tepeojuma, donde se realiza comercio de ganado entre los lugareños y gente que llega de los alrededores. También se trasladan a los mercados regionales en Matamoros y Atlixco para ofrecerlos.

La actividad manufacturera y el comercio que se realizan en pequeña escala, atienden únicamente la demanda local y/o regional. Aquí existe una mezcalería reconocida en la región, por la calidad de su producto. Muy pocas familias de Santa María Xoyatla, junta auxiliar perteneciente a Terpeojuma, trabajan la palma para elaborar chiquihuites, cestos, petates, tenates y

⁹⁹ En el 2002, en La Magdalena, por la contaminación del agua se tuvo que secar, limpiar y rehidratar el jagüey. Actualmente se mantiene el trabajo picícola como actividad productiva.

aventadores. Además existen algunas herrerías, tortillería, panaderías y un taller mecánico, actividades en las que trabajan sus dueños y emplean a algunos jóvenes como ayudantes.

Los comercios están distribuidos en el centro del poblado y sobre la carretera. En el centro encontramos abarrotes, verdulerías, carnicería, nevería, cervecería, cafetería, farmacias, ferretería, paquetería, casa de cambio, una caja de ahorros, locales de video juegos y alquiladoras de películas.

Sobre la carretera de uno y otro lado, se ofrecen elotes asados en pequeños puestos, siendo práctica común que los automovilistas se detengan a comprarlos. En esta ruta también encontramos una gasolinera con una cafetería-fuente de sodas “green house cafe” de franquicia estadounidense (cuya matriz está en los Ángeles California) no generalizada en el país y que al parecer la trajo directamente un migrante; una refaccionaria, una talachería y una tienda; Estos negocios están dispuestos para la gente que va de paso. Allí mismo, se ubica el bachillerato Irineo Vázquez, el centro de salud, una pequeña clínica particular de especialidades, una funeraria, una veterinaria, un local de material agrícola, una pastelería, una estética unisex y una paquetería que ofrece servicios a Estados Unidos y que funciona también como casa de cambio¹⁰⁰; más allá, rumbo a Matamoros se encuentra una distribuidora regional de gas licuado.

La actividad comercial y de servicios, al parecer no es suficiente, pues los jóvenes refieren que allí no se encuentra de todo, por lo que consideran necesario trasladarse a Izúcar de Matamoros y Atlixco; ambas, importantes

¹⁰⁰ De manera reciente, a partir de la década de los 80^a, las casas de cambio, las cajas de ahorro y las paqueterías se instalan en pueblos pequeños como Tepeojuma y otros lugares donde hay alta migración, convirtiéndose en negocios muy rentables.

En la comunidad existe una caja de ahorros mediante la cual se recibe dinero de los migrantes, casas de cambio, dos paqueterías, una de las cuales funciona también como casa de cambio.

Estela, una alumna de bachillerato, por las tardes es empleada de esa paquetería y comenta que semanalmente se trasladan los envíos y que unos se van por tierra y otros en avión, además, refiere sobre la diversidad de productos que circulan entre los dos países: “son más cosas las que mandan a Estados Unidos que lo que se recibe de aquel país. De allá para acá se manda mucho oro y dinero, el oro es más barato allá y no es tan apreciado como aquí, eso es lo que más se recibe de allá; en cambio, lo que se envía desde aquí es comida, mole, cacahuete, semillas, dulces, capulines, pan, medicina; también a muchos les mandan sus papeles, sus actas de nacimiento, documentos personales. La fruta está prohibida, esa no pasa, pero mandamos hasta barbacoa. Todo eso, lo que es de comer se va por carretera y la medicina, el oro y los documentos van por avión. Por carretera si las cosas salen el domingo llegan el martes y por avión en doce horas ya llegaron a Nueva York”. La circulación de productos de diversos tipos es práctica común y se realiza de manera rápida y eficaz, siendo los dueños de estos negocios, migrantes que se han especializado en este giro.

ciudades nodales de la región; donde es posible realizar otro tipo de compras (como electrodomésticos, ropa, calzado, etc...) y donde se efectúan transacciones bancarias

Por las actividades productivas primarias y terciarias (servicios y comercio) que realiza la población económicamente activa en Tepeojuma, se alcanza un ingreso muy bajo. En el caso de los jóvenes, la situación es peor, pues ellos, por lo general, no son propietarios de tierras, debido a que el reparto familiar desde varias generaciones atrás ya no es suficiente.

Entonces, los jóvenes que ya no están en la escuela, suelen realizar trabajos de jornaleros agrícolas y/o peones de albañil, despachadores, ayudantes de herrero o carpintero y talacheros. Respecto a las mujeres, sí aún son solteras, ayudan a las labores del hogar y/o van al campo, son dependientas en alguna tortillería u otro negocio; incluso algunas se integran al trabajo doméstico en Atlixco e Izúcar de Matamoros donde permanecen de lunes a viernes y el fin de semana regresan a la comunidad.

La salida de las mujeres jóvenes hacia ciudades cercanas para ocuparse en actividades domésticas, es una práctica común, incluso la migración regional, tiene índices más altos en mujeres que en hombres¹⁰¹. En este sentido, es importante hacer notar que las jóvenes también ingresan al trabajo asalariado y de esta manera participan económicamente dentro del seno familiar, aunque con esto no logren su autonomía, pues encontramos que mientras son solteras, siguen obedeciendo a los padres.

Esta realidad ocupacional que viven los jóvenes, lo que nos advierte es una oferta laboral precaria, que ofrece sueldos raquíuticos y sin un desarrollo a futuro; sin embargo, el salario que reciben apoya de alguna manera al ingreso del hogar, práctica que es común en familias pobres del campo y la zona urbana marginal, donde varios de sus miembros tienen que aportar económicamente para lograr la subsistencia familiar.

Lo anterior nos muestra que las actividades productivas agrícolas que realizan los lugareños, son a pequeña escala, incluso algunas para autoconsumo, otras para el comercio local, pues solamente los ejidatarios que

¹⁰¹ Arizpe (1989) detectó que quienes realizan la migración interna desde comunidades rurales hacia las ciudades (tanto nacionales como regionales) son mayoritariamente mujeres que en su mayoría se insertan al trabajo doméstico.

comercian con el ingenio de Atencingo tienen mejores retribuciones y adelantos monetarios, a diferencia de los campesinos que trabajan tierras prestadas o de su propiedad para satisfacer las necesidades familiares; o aquellos que se alquilan como jornaleros agrícolas recibiendo salarios muy bajos.

La ganadería la encontramos en el rango de baja y los diferentes negocios, que pertenecen a unas cuantas personas, son comercios pequeños que suelen ser atendidos por sus propietarios y en ocasiones emplean a algún ayudante. Tanto la gasolinera, la distribuidora de gas licuado, la paquetería que está sobre la carretera, la caja de ahorros y la clínica de especialidades, son inversiones que realiza gente que no es de la comunidad y ofrecen a sus empleados salarios precarios. Esta realidad económico-productiva, da a Tepeojuma un índice de marginación de 0.425, considerado como alto (INEGI,2001).

Desde una visión campesinista ésto se explica en el caso de los campesinos que no son cañeros por:

...el modo de producción campesino, que no respondería a la lógica económica acumulativa del capitalismo, sino a una preocupación por mantener un precario equilibrio entre las necesidades de la unidad económica campesina (UEC) –la familia- y el esfuerzo y capital mínimo para dar respuesta a dichas necesidades. El objetivo último de la UEC sería la supervivencia con mínimos de bienestar y sin visión empresarial de la inversión del capital (Rionda, 1992).

Esto, entre otras circunstancias, por la posesión de parcelas subdivididas, la evidente supeditación de la economía campesina a las necesidades del desarrollo industrial del país (Rionda,1992) y al inoperante apoyo al campo cuando existe una apertura comercial inequitativa tras la firma del Tratado de Libre Comercio.

El trabajo abaratado en el medio rural y los niveles económicos dispares que observamos en Tepeojuma, producto, este último, de poseer mayor extensión de cañaveral, tener un negocio, recibir dinero de familiares exitosos que trabajan en Estados Unidos, frente a peones sin tierra, propietarios o arrendatarios de “trozos” de parcela, empleados y ayudantes de oficial en albañilería, herrería, trabajo doméstico, etc., nos muestra el panorama económico en el que están insertos los jóvenes que en condiciones de mayor vulnerabilidad, ingresan a este empobrecido mercado laboral. Ante este

panorama, la migración laboral internacional se ha vuelto una posibilidad real y alternativa de vida que está interpelando fuertemente a los jóvenes.

Mapa II. Trayectoria del río Nexapa. Tramo región de estudio



Fuente. Reelaboración en base a Gómez Carpinteiro Francisco Javier (2003) *Gente de Azúcar y Agua*, Mapa 1. República mexicana, estado de Puebla y zona de estudio, México: Colegio de Michoacán/BUAP.

4.2. Tepeojuma, tierra de migrantes

Las condiciones laborales en este poblado, producto de la realidad del campo mexicano y de inequidades generadas por las políticas públicas en estrecha relación con la tendencia económico-productiva de exclusión; aunada a la costumbre de Estados Unidos por tener mano de obra barata en agricultura y servicios, además, de la cercanía de Tepeojuma con la Mixteca, región considerada de alta emigración hacia el país vecino; crean las condiciones propicias para la migración internacional en el pueblo.

El profesor Prudencio Gervasio, quien radica en Tepeojuma y es supervisor de educación indígena en esa zona escolar, refiere que además de la migración regional que se vivía en el pueblo; la gente, sobre todo los hombres, iniciaron en 1975 la migración hacia la Ciudad de México. La primera ola migratoria fue en calidad de obrera. Este éxodo se da hasta 1982-1985, sin ser considerado como un movimiento importante. Posteriormente, en este último año, la población (fundamentalmente los hombres) cambia su ruta migratorio hacia Estados Unidos. Ese éxodo se va a construir a partir del cadeneo conformando redes migratorias por las que es posible la salida, hospedaje, empleo, permanencia, comunicación, tránsito de bienes y retorno.

En la actualidad, un 60% de la población económicamente activa¹⁰², está en Estados Unidos, ubicados sobre todo en Nueva York, Manhattan y Brooklyn; y en menor escala en Houston, Los Ángeles y Canadá. Los trabajos en que se emplean en Norteamérica los tepeojumenses son sobre todo en mantenimiento, servicios y en las maquilas de ropa. Empleos considerados en Estados Unidos de bajo prestigio.

La migración en Tepeojuma había sido tradicionalmente de retorno, es decir, el sujeto se iba a trabajar a Estados Unidos por temporadas, permanecía allá cuatro años en su primera salida y posteriormente regresaba en noviembre o diciembre, temporadas en que no se emplean fácilmente en Estados Unidos y el clima es muy frío. No obstante, también se observa en menor escala otro patrón de vida de quienes logran la residencia o ciudadanía, ellos construyen su biografía laboral, vinculados estrechamente a Estados

¹⁰² A esta migración se suman las mujeres, pero en menor escala.

Unidos. Sólo llegan a la comunidad como visitantes, y suelen tener hijos nacidos en aquel país y esposas de la región o de origen oaxaqueño, centroamericano, etc.

La edad en que se inicia la migración varía, hay casos en que la familia completa migró y los hijos se van pequeños, éstos mientras no se insertan en la etapa laboral, van al colegio. Pero la migración con fines laborales se inicia desde los 15 y 18 años.

Podemos considerar a partir de datos duros y las formas de vida que observamos en el poblado, que Tepeojuma se ha signado por la migración pues casi todos los lugareños tienen un familiar viviendo en Estados Unidos y mantienen con ellos de manera dinámica importantes vínculos; de esta manera, se ha creado una cultura de la migración que podemos identificar a través de las inscripciones que se han hecho visibles en el poblado; las cuales nos advierten que existe una articulación que sus pobladores han hecho entre Tepeojuma y Estados Unidos. Lo observamos en los grafittis (escritos en inglés), sonideros migrantes que amenizan las fiestas y bailes, anuncios de paquetería y cambio de dólares, expresiones en inglés de los jóvenes, aparatos eléctricos traídos de Estados Unidos, camionetas de origen extranjero, la circulación de dólares, la reproducción de estilos juveniles como la vestimenta a la manera de los cholos, ciertos artefactos, etc.

Un pueblo como Tepeojuma con características rurales, alta marginación y atravesado por la migración y los mass media, se perfila con una realidad propia que se entreteje desde lo local con lo global, en este sentido, nos parece interesante mostrar esta realidad desde un espacio ancestral que se vigoriza ante su propia dinámica y que tiene como núcleo fundamental el comercio. Describimos el mercado de Tepeojuma donde observamos elementos de la migración y el comercio moderno, en juego con referentes antiguos como el trueque, que nos recuerda que sigue siendo un pueblo campesino con raíces indígenas, pero inmerso en la lógica migratoria y en lo contemporáneo, que al parecer, tiene que ver en gran medida con un consumo desproporcionado.

4.3. El día de mercado

El mercado de Tepeojuma se localiza en la parte sur del cuadrángulo del zócalo, al lado derecho de la calle principal del poblado. Es un galerón amplio y sus paredes rústicas no llegan al techo con la intención de que exista ventilación (pues Tepeojuma se localiza en zona caliente), su techo es de láminas y el interior no tiene ninguna construcción o división. Este local únicamente se utiliza los jueves. Ese día, que refieren como el “día de plaza” tiene un gran dinamismo¹⁰³ que lo desborda sobre calles cercanas, el zócalo e incluso sobre la zona lateral, de un lado y otro de la carretera.

En el día de plaza, los comerciantes empiezan a instalarse desde las cinco de la mañana, los de fuera llegan en camionetas con sus productos y los locales, transportando su mercancía en carretillas, diablitos, en costales y algunas mujeres en el reboso. El bullicio empieza apenas amanece, unos se instalan pronto, pero otros tienen que bajar tubos, estructuras y tablones. Éste es el trabajo previo, donde se acomodan los productos para que se observen con la mejor presentación y frescura.

La mercadería inicia prácticamente desde la carretera, rumbo a Izúcar de Matamoros, con una fila de treinta camionetas de origen extranjero puestas en venta, Lobo, Ram 1500, etc., (algunas legalizadas y otras no).

Del otro lado de la carretera, de manera paralela, se enfilan trece camionetas en las que se vende ganado, sobre todo chivos y en menor proporción borregos y toros. De los dos lados de la carretera, los comerciantes son hombres y algunos se hacen acompañar de alguna mujer y niños. También encontramos a un lado de esta vía un camión materialista (con diversos artículos de construcción) junto a un pequeño puesto de carbón.

Observamos un contraste entre la venta de camionetas, material de construcción y ganado, frente a la venta de carbón o de manteles que ofrece un ambulante que pasa ofreciendo su producto por el lugar.

¹⁰³ El mercado sólo funciona los jueves, los demás días está vacío. Este galerón también se ocupa para los bailes que se organizan en el pueblo ya que ningún puesto está fijo y cuando no están las vendimias el lugar está prácticamente vacío.

Por la calle principal de Tepeojuma, del lado del mercado, sobre la acera, hay puestos de flores, frutas, adornos para el cabello, chicharrón algunas hortalizas, dos puestos de comida y vendedoras de elotes asados.

En el zócalo, sobre los corredores que libran los jardines, se venden zapatos, una octava parte de este lugar, se ocupa con esta mercancía, también la ropa se expone sobre un buen tramo de la plaza, procurando que las personas vean los diferentes modelos que cuelgan de estructuras y ganchos. Junto al kiosco, acomodados en el piso, están dos puestos en los que se venden algunos artículos de palma: petates, tenates y chiquihuites que se manufacturan en la población náhuatl de Xoyatla y mezcal en envases de refresco.

Más allá, se venden envases de plástico de diferentes capacidades, utensilios de aluminio desde un salero hasta vaporeras; cds, chiles secos y plantas de ornato. Además, repartidos entre la plaza tres negocios de objetos viejos (que ofrecen entre otras cosas planchas, la parte superior de una máquina de coser, manijas, llaves, llantas, herramienta agrícola usada e incompleta, aspas de licuadora, hornillas de la estufa, tornillos, tuercas, etc.

Entre el bullicio y la música, sobresale la voz de un merolico que cercano al kiosco ofrece gotas para los ojos, refiere que “alivian de cataratas, vista nublada, vista cansada, carnosidades y ojos llorosos”. Pareciera que la efectividad del remedio (por cierto sin patente) tuviera que ver con la elocuencia y volumen de voz del comerciante.

Algunos, sobre todo los que no son del poblado, ponen sus puestos con estructuras y tablones, quedando en una altura de un metro aproximadamente; los otros sólo extienden una lona o costales y encima ponen su mercancía, acomodándose atrás de ella ya sea sentados en el piso o en sillas de patas cortas.

La vendimia invade la plaza y entre la gente que transita o permanece junto a un puesto viendo, preguntando o comprando; circulan los vendedores de paletas y el globero.

En una esquina que da con una de las tres salidas del mercado, sobre la calle, están cuatro puestos, uno junto al otro, que venden maíz y frijol. Sobre una lona grande tendida en el suelo ponen su cerro de maíz pinto, otro de maíz blanco y otro más de frijol negro. Atrás de ellos están los costales llenos de

estos productos para su venta. Además de por costal, también se puede adquirir este producto por lata de manteca (este recipiente es una medida para ellos) y por almud (un cajón de madera de base cuadrangular). Estos puestos venden en cantidades mayores y en el interior del mercado hay mujeres que venden los mismos productos en pequeña proporción (por chavo o cuartillo).

Sobre la calle principal hay tráfico pues llegan al mercado, en transporte colectivo y particular, gente de los poblados cercanos (de Petacas, Astillero, la Magdalena, Xoyatla, etc). Las camionetas de transporte público detienen el tráfico y no se encuentra lugar para estacionarse en el centro del poblado.

En el interior del mercado los puestos están en hileras, la primera, segunda y tercera están destinadas para la venta de carnes (de res, puerco, pollo y pescado) sobre el entarimado que hace la función de mostradores se expone la carne y la báscula; allí no hay refrigeradores. Una mujer que se coloca en la segunda hilera, tiene un puesto al ras del piso y vende mojarra de dos tipos, la fresca y la ahumada, esta última se encuentra envuelta en hojas de maíz.

En las cinco hileras siguientes, se venden legumbres, frutas y verduras; la mayoría de los puestos están montados con tabloncillos donde se expone de manera organizada la mercancía (por montones, de manera escalonada y por productos). Al fondo, se observa que el mercado fue ampliado y en ese espacio se encuentran mujeres vendiendo la mercancía que producen en sus terrenos y huertas, son pocas cantidades que venden pero son varios los productos que ofrecen, por ejemplo, en un puesto podemos encontrar tres atados de huajes, dos montones de peras y manojos de epazote, otro un poco de maíz, cacahuete ahumado y tortillas.

En esta sección las medidas se conservan de antaño, por chavo (la lata de sardina al ras y el doble cuartillo (un cajón de madera de base cuadrangular más pequeño que el almud).

Estos últimos puestos a los que venimos haciendo referencia, están en el piso. Si observamos el local de manera general, encontramos que la mercancía que está a la entrada tiene mayor costo y volumen (las carnes) y a medida que siguen las hileras el producto es en menores proporciones y al

fondo las mercancías son precarias, las que se recolectan de las parcelas y solares familiares.

El comercio se hace sobre todo con moneda nacional, sin embargo también circulan los dólares y frente a esto, encontramos personas que hacen trueque, estos son vecinos de las comunidades que cambian tortillas, elotes, ciruelas o caña dulce por granos, frutas o legumbres.

Al medio día se observa gran actividad, tanto en el mercado como en las oficinas de gobierno, pues las personas que llegan de las comunidades pertenecientes a Tepeojuma, suelen aprovechar el día de mercado para arreglar asuntos pendientes.

El tiempo transcurre entre la compra-venta; cuando salen los alumnos de la primaria, se observa más gente porque los niños acompañan a sus madres, hermanas o abuelas.

Entre las dos o dos y media de la tarde, los jóvenes de la secundaria y del bachillerato pasan a mirar algunos productos de su interés (ropa, cds, zapatos, alguna fruta picada, paletas y garnachas. El recorrido lo hacen en grupos de amigos y entre que ven y/o compran, este espacio se vuelve un pretexto para encontrarse con amigas y amigos para platicar.

El mercado es un espacio común, de gran importancia para la población, no sólo porque la surte de productos; también existe una socialización generada por la compra-venta y otras actividades colaterales.

Es indudable, que desde tiempos remotos, el comercio introduce productos de otros lugares al espacio local; en este caso, este mercado tradicional es marco para que ingresen los productos del mercado globalizado y con ellos “estilos de vida” de la aldea mundial regida por el neoliberalismo que por cierto, tiene al comercio de sus productos, como la forma más objetivada de penetración.

Encontramos en la actividad comercial, la convivencia asimétrica de prácticas ancestrales como el trueque, la venta de productos locales como tenates, petates, aventadores, canastas huajes, caña dulce, huevos de patio, mezcal, tortillas hechas a mano, etc; los puestos en el suelo con medidas tradicionales; y el uso ocasional del náhuatl entre la gente de Xoyatla; frente a prácticas modernas como la circulación de moneda nacional y extranjera; productos tales como camionetas importadas, fertilizantes, ropa de moda, etc);

puestos bien establecidos con básculas digitales; y el uso del español con algunos anglicismos.

Se observa por un lado, prácticas modernas en el consumo, frente a una aparente debilitada resistencia étnica que mantiene el consumo de productos locales. En términos generales, la oferta tiene el control sobre la demanda; no obstante, subsiste el producto culturalmente situado.

Encontramos que la población es mayoritariamente consumidora que productora, de esta manera, existe una dependencia del exterior tanto de productos básicos como gran variedad de otros que incluso llegan a ser suntuosos.

También identificamos que el proceso migratorio que se vive en la comunidad ha incrementado el poder adquisitivo y es por eso que el mercado ha crecido últimamente; sin embargo, también es la migración un elemento que polariza la economía de la población ya que existen diferencias entre ser una familia de jornaleros en Tepeojuma o ser una familia campesina pero con familiares en Estados Unidos que envían dólares aumentando considerablemente el presupuesto familiar.

La interacción que se genera es sobre todo en términos del intercambio comercial a diversos niveles. Es el comercio, motor que despliega toda una serie de prácticas sociales, que redinamizan cada jueves a Tepeojuma.

Incluso el mercado como estructura cultural y simbólica de gran peso social, se convierte en eje para otras actividades de la población. A éste se adecuan las actividades de los sujetos, al realizar actividades colaterales.

En ese día, las mujeres que llegan de otras comunidades, aprovechan ir a la clínica; hombres y mujeres tramitan algunos asuntos en las oficinas municipales; se efectúan citas de negocios o partidistas y algunas personas realizan visitas familiares.

Por su parte, las autoridades municipales aprovechan el día para informar por altavoz algún evento, algún programa que ofrece o da a conocer actividades próximas a realizarse.

Así transcurre el día jueves, día de mercado en la comunidad donde los jóvenes asisten¹⁰⁴ para realizar algún mandado, a observar ropa, zapatos y música, pero sobre todo, para mantener como práctica cultural, ser *marchante* en un mercado tradicional inserto en la contemporaneidad, donde pueden encontrar además de los productos regionales, una gran variedad de reproducciones de marcas originales y prestigiasdas (en ropa, tenis, accesorios, música, aparatos, etc) que son atractivas para ellos.

Hasta aquí, nos hemos acercado a Tepeojuma desde los sujetos que construyen la comunidad desde una diversidad de prácticas sociales. Sin embargo, el pueblo también se constituye a través de una estructura política que es el municipio, el cual detenta una organización territorial y administrativa que opera normativamente.

4.4. Estructura política y espacio de participación ciudadana

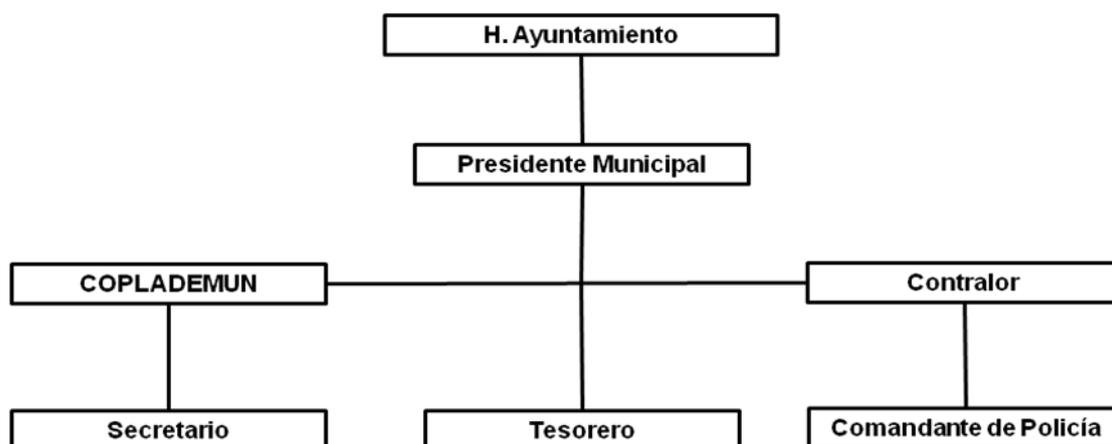
El Municipio de Tepeojuma cuenta con dos presidencias auxiliares: Xoyatla y San Pedro Teyuca; nueve inspectorías: Astilleros, Magdalena, Zaragoza, Paraíso, Pedregal, Rodeo, Petacas, colonia Independencia y colonia San Francisco; además del fraccionamiento Cañaverales. En el primer cuadro de Tepeojuma están los poderes políticos (la presidencia municipal, con la comandancia de policía y diversas oficinas de gobierno; el centro de salud, escuelas de los tres niveles de educación básica y el bachillerato; también encontramos el poder religioso¹⁰⁵ (la iglesia principal); además, en esta área gira, como lo hemos referido, la vida económica y comercial.

La organización de la administración pública se conforma a partir de una estructura jerárquica, que podemos observar representada en la gráfica 4.

¹⁰⁴ El mercado prácticamente está distribuido en la parte céntrica del pueblo y constituye el paso para algunos estudiantes que regresan a sus casas; y otros que no viven por ese rumbo, también suelen ir al centro después de clases con la intención de hacer un recorrido en grupo de amigas y amigos.

¹⁰⁵ En el zócalo se encuentra la iglesia principal que alberga la imagen de San Cristóbal que es el de mayor jerarquía en Tepeojuma. Además, en cada barrio existe una parroquia que realiza las mismas actividades rituales con sus imágenes; incluso en Xoyatla la religiosidad es más marcada y el mayordomo y los ayudantes cada ocho días realizan trabajos de limpieza y llegan con toda religiosidad con la banda de música ante la imagen principal, Santa María de la Encarnación.

Gráfica 4. Estructura administrativa del municipio de Tepeojuma



Fuente. INEGI. Enciclopedia de los Municipios de México-Puebla 2001

Existe en Tepeojuma una estructura político-social que permite realizar obras a partir del Comité de Planeación del Municipio (COPLADEMUN) integrado por el presidente municipal, los presidentes auxiliares, inspectores, los comités de obras y las personas distinguidas del municipio, ellos se reúnen, jerarquizando prioridades en cinco rubros (educación, salud, electricidad, drenaje y agua potable), posteriormente convocan a una asamblea para acordar con las comunidades las obras a realizar¹⁰⁶.

Una vez aprobadas las obras que se van a llevar a cabo, se realiza un proyecto para su planeación y ejecución. El 80% del costo lo paga el gobierno federal y el gobierno del estado a través del municipio y el 20% restante lo aportan los vecinos. La cuota se da por jefe de familia y jóvenes mayores de 18 años, se encuentren en la comunidad o en Estados Unidos.

Existe un padrón que se mantiene actualizado en el que se enlista a las personas que deben cumplir con las obligaciones que marcan las comunidades. Este compromiso formal es a partir de los 18 años o antes, en el momento que el joven (hombre) inicia su vida conyugal. Desde este momento, este miembro de la comunidad también puede tener cargos diversos en el ámbito civil como juez, inspector, comandante de policía, presidente de obra, etc., y en el ámbito religioso ser mayordomo o fiscal¹⁰⁷ de una imagen.

¹⁰⁶ Recientemente se construyeron 7 km de carretera y un puente sobre el río Nexapa que unen a Tepeojuma con Zoyatla; además de introducir el drenaje y la ampliación eléctrica.

¹⁰⁷ Las obligaciones con la comunidad inician desde los 10 años. A esa edad se da el servicio de topil, mandan llamar al padre y le dicen: “ya se que tu hijo tiene 10 años, ya sabes que lo

La estructura política y los usos y costumbres en las Juntas Auxiliares y en las Inspectorías, lugares que están en proceso de urbanización crean una fuerte participación ciudadana, pues además de las cooperaciones monetarias, también se realizan asambleas comunitarias a distintos niveles: junta auxiliar, barrio o en la escuela; y la faena (o fatiga), que es el trabajo comunitario que se realiza para el mantenimiento o construcción de una obra de la comunidad, la iglesia, la escuela, como ejidatarios o comuneros.

La participación en el pueblo, sobre todo de los hombres, puede ir más allá, involucrándose de manera dinámica y constante logrando que durante la trayectoria de vida, puedan tener diversos cargos unos remunerados y otros no, en promedio tres o cuatro; cuestión que los enviste de respeto ante los demás.

Las actividades de servicio a la comunidad, son parte de las costumbres socialmente aceptadas y casi siempre obligatorias; pero también, otorgan una buena reputación, incluso, en ocasiones, por el compromiso asumido con su pueblo, llegan a ser gente honorable, lo cual es ampliamente valorado “a los ojos de la sociedad” pues han sido ejemplares por su dedicación en beneficio de todos.

Existe una preparación para asumir responsabilidades. Por ejemplo, en las Inspectorías y en las Juntas Auxiliares una persona se inicia de topil cuando es niño; posteriormente, en la juventud, adquiere una responsabilidad formal, incluso, posteriormente, en varios momentos de su vida adulta llega a tener cargos de mayor importancia. Ésto implica tener una participación real en las decisiones del pueblo, realizar las faenas y solventar gastos. Este último punto suele ser una responsabilidad pesada para los jóvenes pues la mayoría vive en condiciones difíciles pues se están iniciando en la vida laboral asalariada en condiciones adversas.

Es importante hacer mención que en el centro de Tepeojuma, donde se tienen prácticamente todos los servicios, los lugareños sólo se limitan a pagar sus contribuciones y señalan que el responsable del mantenimiento es el Municipio. La participación comunitaria sólo la realizan en las asambleas, faenas y cooperaciones de las escuelas y para las fiestas del pueblo,

tiene que mandar de topil”, su responsabilidad consiste en ayudar al fiscal en cuestiones religiosas de la comunidad, son mandaderos, antes de casarse o cumplir 18 años.

liberándose de las otras cargas que las familias de las demás comunidades tienen que efectuar de manera obligatoria.

4.5. Infraestructura rural con carencias sustantivas

“Es un lugar que yo pienso que se mantiene en el rezago debido a que las personas no gobiernan bien, porque hay muchas cosas que hacer en este pueblo” (Rosendo Rendón Benítez –j-)

“Está lleno de piedras porque no todas las calles están pavimentadas, no hay alumbrado público, no hay todos los servicios, y en los barrios hay más necesidades” (Guadalupe Bautista Quintero –j-).

Tepeojuma es un poblado rural en proceso de urbanización, desarrollado de manera centralista, privilegiando la cabecera municipal al resto de las Inspectorías y Juntas Auxiliares como podemos observar en la gráfica 5, donde se muestra la cobertura de servicios públicos que se han realizado en la cabecera municipal del municipio y en las dos juntas auxiliares.

Gráfica 5. Servicios en Tepeojuma

Localidad	Agua Potable	Drenaje	Alumbrado Público	Limpieza	Seguridad Pública	Pavimentación
TEPEOJUMA	100%	100%	80%	100%	90%	65%
TEYUCA	90%	10%	80%	80%	70%	10%
XOYATLA	90%	10%	80%	80%	70%	10%

FUENTE. INEGI Enciclopedia de los Municipios de México –Puebla- 2001¹⁰⁸

La carencia principal en todo el municipio es la pavimentación; y en las Juntas Auxiliares el drenaje. Servicio que tiene un avance menor siendo de vital importancia. Con respecto a los servicios de salud, cuentan con nueve casas de salud, una en cada inspectoría, donde se brindan servicios primarios por promotoras capacitadas por la SSA; dos clínicas rurales tipo “C”, una en Tepeojuma que cuenta con tres médicos generales, dos dentistas, cinco

¹⁰⁸ En un intento de actualizar los datos, cambiamos los porcentajes en los rubros de drenaje y pavimentación a partir de información obtenida en la presidencia municipal en el 2007

enfermeras y una promotora; la otra en Xoyatla, que tiene como parte de su personal a dos médicos y una enfermera.

Estos servicios son elementales e insuficientes, no obstante, “tienen un papel fundamental para la atención de ocho mil seiscientos setenta y un personas a los que el sector salud brinda sus servicios a través de consultas externas, urgencias y campañas” comenta la dra. Rosario Vázquez, directora de la clínica de Tepeojuma.

Allí se atienden casos de medicina general y los que requieren de especialistas, son remitidos al Hospital General de Izúcar de Matamoros que se encuentra a cuarenta y cinco minutos del poblado. En Tepeojuma existe una clínica de especialidades pero es privada y por los costos es de difícil acceso para la mayoría de los pobladores.

4.6. Medios de comunicación, una apropiación sin precedente

Al caminar por las calles de Tepeojuma se escucha del interior de viviendas o en los negocios, radios, grabadoras o estéreos sintonizando las estaciones de la región, Radio Matamoros y Estéreo Sol (de Atlixco) el formato es plano, música, intervención del locutor con saludos, anuncios de comerciantes sobre todo de la región y nuevamente la música. Lo extraordinario, son las intervenciones de los migrantes mediante llamadas telefónicas para mandar alguna información, saludos y ofrecer una pieza musical a la familia o a una joven.

El tipo de música que se transmite es de banda, grupera, bachata, cumbia, pasito duranguense, ranchera, pop y reguetón. En las preferencias musicales, los gustos de los migrantes son tomados en cuenta:

“Ahorita está pegando mucho el reguetón, también se escucha la bachata es tipo balada. Mire, aquí lo que antes más predominaba eran las cumbias y las rancheras. La bachata y el reguetón son de allá, también de allá llegó el pasito duranguense, allá la bailaban, algunos como empiezan a mandar discos, a pedirlos pues se ponen de moda, primero los ponen los sonideros y luego en el radio” (Rosario Carpintero -j-).

“Soy el jefe de jefes...” , “Amor prohibido...”, música del momento, El cuadrante repleto de la misma música, no obstante Estéreo Sol y Radio Matamoros están en una evidente sintonía con su público y transmiten la

música que llevan o envían los migrantes. En las complacencias y saludos la apropiación del medio acerca a los que están fuera de Tepeojuma y contribuye a la construcción del imaginario colectivo.

“...Adiós, adiós California, Texas, Chicago, Illionois,
adiós les dice el mojado que se lleno de sudor.”

La comunicación en Tepeojuma es fundamental y cumple una función necesaria para mantener los vínculos familiares y entre los amigos; de esta manera, a pesar de tener carencias de drenaje y pavimentación, en el municipio el 90% de las familias cuentan con teléfono. Éste es el medio con el cual fluye la comunicación de manera directa, es el medio que cubre los espacios privados de la vida familiar, donde se cuenta lo que sucede, lo que se desea y a lo que se teme.

4.7. La escuela, un espacio para muy pocos jóvenes

En cuanto al ámbito educativo, el municipio cuenta con veintidós servicios distribuidos en los tres niveles básicos y uno en nivel medio superior.

Existe educación inicial impartida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que atiende a doscientas veintiocho personas (madres que tienen hijos menores de 3 años); siete jardines de niños dependientes de la dirección de educación preescolar, dos preescolares indígenas, que en total atienden a trescientos ochenta alumnos; siete primarias regulares que en su conjunto tienen una cobertura de mil quinientos sesenta y tres alumnos; cuatro telesecundarias que albergan a cuatrocientos treinta y un estudiantes y un bachillerato con doscientos once jóvenes. Es de mencionar, que sólo egresan anualmente del bachillerato, un promedio de treinta y siete alumnos.

Las instituciones escolares en Tepeojuma muestran un proceso de adelgazamiento importante en cuanto a la capacidad de retención y seguimiento entre niveles. De mil quinientos sesenta y tres alumnos que se atienden en primaria, el número se reduce considerablemente en secundaria a un 27% y en bachillerato a un 13%. Además, es importante señalar que el bachillerato de Tepeojuma recibe alumnos de otras poblaciones de la región. Es decir, en este 13% no están considerados únicamente alumnos que egresaron de las secundarias de Tepeojuma.

De esta manera, encontramos que en el poblado como refiere Puiggrós (1995) para el caso de América Latina, los alumnos se desgranán del sistema educativo a medida que avanza el nivel de escolarización.

En la gráfica 6, podemos observar el total de alumnos por nivel educativo y el porcentaje de reprobación y deserción en cada caso. Los datos duros nos acercan a la realidad educativa de este municipio.

Gráfica 6. Escolarización en Tepeojuma

Niveles educativos	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	BACHILLERATO
Alumnos inscritos	380	1563	431	211
Deserción	2.63%	2.11%	6.49%	15.63%
Reprobación	—	6.19%	.74%	36.51%

Informe: Datos estadísticos de la presidencia de Tepeojuma ciclo 2006-2007

En esta gráfica se observa una disminución en la matrícula de secundaria, esto se debe a que algunos estudiantes que egresan de las primarias se inscriben en secundarias de otros poblados, sobre todo de Izúcar de Matamoros y Atlixco, en este caso sí siguen estudiando, pero inscritos en otras instituciones que no pertenecen al municipio.

La regidora de educación Guadalupe López, refiere que si bien no cuenta con datos precisos del número de alumnos que estudian la secundaria fuera de Tepeojuma, tiene conocimiento que son alrededor del 30% de los estudiantes que egresan de las primarias del municipio. Estos datos nos indican que el 57% de los alumnos que salen de las primarias del municipio, ingresan al siguiente nivel (27% se inscribe en las telesecundarias de Tepeojuma y 30% en otras secundarias de la región). La regidora señala que es al término de los estudios de secundaria cuando mayoritariamente migran los jóvenes a Estados Unidos, en un porcentaje de entre el 40 y 60%.

Revisando los índices de deserción, la regidora comenta que ésta se debe en preescolar a que los niños se enferman y al prolongarse su ausencia ya no regresan pues sus abuelas o hermanas que generalmente están a su cuidado, los dejan de llevar a la escuela; también encontramos que algunos niños se están mudando a Estados Unidos para reunirse con sus padres. En el

caso de primaria, la deserción se da por reprobación y también porque sus padres mandan por ellos.

Encontramos en la gráfica 6, que sobresalen los datos referentes a deserción en secundaria (6.49%) y en bachillerato (15.63%), al respecto, la regidora comenta que los hombres y las mujeres desertan en secundaria porque se van a trabajar a Estados Unidos, aunque ellas en menor medida. Por su parte, la directora del bachillerato, Miriam Contreras, señala que el motivo principal por el que los estudiantes dejan el bachillerato es la migración y en el caso de las mujeres porque se casan.

Con respecto a la reprobación, identificamos que en primaria se registra un 6.19% concentrándose los mayores índices en primer grado. En secundaria el porcentaje de reprobación disminuye debido a los procesos de recuperación de los alumnos en cursos de verano implantados por la SEP; en cambio, en el bachillerato los niveles de reprobación son mayores. En este sentido, el profesor de matemáticas de dicho plantel, refiere que los alumnos llevan un bajo nivel educativo y malos hábitos de estudio, lo cual les dificulta cursar el bachillerato. De esta manera se les complica mantenerse y egresar del nivel medio superior.

Lo anterior nos muestra que en el poblado, la realidad educativa no está creando las condiciones para que a futuro los sujetos se profesionalicen y posteriormente se inserten a la vida laboral con altos niveles de escolaridad. En este escenario, se debe tomar en cuenta que además, para seguir estudiando una carrera universitaria, los jóvenes tienen que salir del poblado y ser competitivos. Por lo cual, solamente dos o tres egresados del bachillerato se inscriben anualmente a instituciones de nivel superior.

Otro factor que encontramos en este municipio, relacionado con la migración y su repercusión en la educación pública, es el cierre de algunas instituciones educativas; preescolares y primarias ubicadas en las Presidencias Auxiliares y en las Inspectorías. En el ciclo escolar 2007-2008, algunas escuelas de esos sitios, ya no alcanzaron tener suficientes niños matriculados para mantener el servicio.

“Tenemos escuelas que están por desaparecer, Una primaria inició con tres grupos, la tendencia era a seguir creciendo, sin embargo, ahorita tiene solamente diecisiete alumnos, dos en primero, dos en segundo, cuatro en tercero, tres en

cuarto, tres en quinto y tres en sexto. En el Paraiso está por desaparecer el preescolar; también en Xoyatla; en la primaria de Teyuca habían hasta doce grupos, dos por cada grado y ahorita son seis y con un mínimo de alumnos por grupo. Todo esto se lo atribuimos sobre todo a la migración, pues tenemos conocimiento que muchos niños están naciendo en los Estados Unidos, esos niños deberían estar naciendo aquí.” (Guadalupe López, regidora de educación, 2007).

Sin embargo, las escuelas del centro de Tepeojuma y de la Colonia Independencia, que son las más equipadas, con maestros de grupo, de educación física y de educación especial (en el caso de las primarias) mantienen la matrícula normal. La realidad muestra que las escuelas de la periferia del municipio, las más olvidadas por estar situadas en los lugares más alejados y pobres, se están cerrando sin haber sido jamás de calidad. Paradójicamente, la deuda educativa se desvaneció, pues los pobres se echaron andar antes de permanecer con malos servicios y en condiciones de alta desigualdad social.

No obstante, la escuela para los que viven una realidad con menores niveles de marginación y pobreza y que además, han aprendido a mantenerse dentro de la dinámica escolar¹⁰⁹; sigue siendo un espacio de formación y de permanencia, que confiere cierta membresía. Ser estudiante sobre todo de secundaria y bachillerato les confiere a los jóvenes sentido de pertenencia a la institución. Estar inscritos en la escuela los distingue de los otros jóvenes.

La escuela, además de apoyar a los alumnos para que construyan saberes de la escritura, también es un espacio privilegiado para “vivir la juventud socialmente permitida y valorada”, frente a otras dos maneras de ser joven, es decir, ser *estudiante* frente a ser *trabajador* o estar *desocupado* (forma de referirse de manera común en Tepeojuma a quien no estudia ni

¹⁰⁹ Nos parece importante identificar que para los alumnos es difícil mantenerse en la escuela, ésto lo demuestra el porcentaje de reprobación y los comentarios de la experiencia educativa de sujetos escolarizados. Raúl y Palemón con quienes realizamos dos de las historias de vida que presentamos en este estudio, señalan en sus relatos sobre sus procesos de escolarización, las dificultades que tuvieron en la escuela primaria. Raúl refiere enfático a manera de cierre “yo no servía para la escuela y mejor me fui”, por su parte Palemón quien era monolingüe náhuatl cuando ingresó a la primaria, comenta que “poco entendía en la escuela” pues las clases eran en español. Por su parte Israel -j- quien dejó de estudiar al terminar la primaria y actualmente trabaja ocasionalmente, señala: “la escuela no se me daba”. La disciplina, las formas de enseñanza y la desvinculación entre saberes socialmente situados y los saberes de la escritura son las barreras principales que los sujetos escolarizados deben vencer para mantenerse en la escuela. Este es un verdadero desafío para el sujeto escolarizado que al no remontarlo, se traduce en fracaso escolar y deserción.

trabaja). Ser trabajador, es una identificación que se da cuando el sujeto se inicia en la vida laboral, sobre todo asalariada, que lo sitúa en la adultez en algunos planos: con la familia, sus empleadores y la comunidad; pero no siempre así, con los amigos, en espacios deportivos, en los bailes y si tiene la experiencia migratoria, en lugares de esparcimiento en enclaves de Estados Unidos.

La otra manera de vivir la juventud, es estar desocupado (sin escuela y sin trabajo), categorización otorgada desde la escuela y desde la mirada de los adultos, a los jóvenes que no están incorporados al colegio, ni al ámbito laboral, este es un perfil vacío que suele llenarse con designaciones como ser *vago, vicioso, chavo banda, cholo y pandillero*. Estos jóvenes con realidades diversas, expulsados del sistema educativo, carentes de oportunidades laborales y sin redes sociales que los integren a actividades socialmente aceptadas, nos hacen recordar lo que señala Morch (1996) “el secreto de la juventud se encuentra fuera de ella, es decir, en los cambios de la sociedad” no obstante, la propia sociedad los cuestiona y excluye duramente.

De esta manera, algunos jóvenes del bachillerato refuerzan el comentario de Miriam -J-, al referirse a los que consideran vagos “los jóvenes no estudian, están en la calle tomando”. También doña Julieta Pérez, vecina de La Magdalena, refiere que:

“Hay mucho vago en Tepeojuma, y aquí quieren venir /a La Magdalena/ a pelearse con nuestros jóvenes, hacen puro alboroto y nosotros no lo hemos permitido. Sí pueden venir a visitar a alguna muchacha de manera decente, pero no armar sus pleitos. Lo que hemos hecho es remitirlos a la cárcel y hasta que no vengan sus papás por ellos no salen, es un escarmiento, que vean que aquí eso no se permite. Sólo así vamos controlando un poco a los jóvenes”.

Israel, joven de diez y seis años, concluyó la primaria y dejó de estudiar porque siempre le desagradó. Actualmente colabora de manera eventual en el trabajo agrícola con su familia. Al no estar matriculado en la escuela y sin un trabajo permanente, los adultos lo consideran irresponsable, “muchos dicen que no trabajo, que soy un vago, sí, eso lo han dicho los señores... pero yo me siento bien, no me puedo quejar y no me queda de otra”. Israel es un desocupado que refiere que esas son las condiciones de vida que

se le presentan, que para él no constituyen ningún problema y asume su situación, al señalar: “no me queda de otra”.

Frente a ser trabajadores o desocupados, los jóvenes que estudian, son considerados personas que quiere vivir de otra manera, son más educados y les interesa mejorar sus condiciones de vida mediante la profesionalización. Ser estudiantes les confiere una membresía reconocida por la gente del pueblo. Estos jóvenes son vistos como sujetos que se forjan un futuro aunque también saben que difícilmente lo van a conseguir.

4.7.1. Los jóvenes escolarizados. Una mirada al bachillerato Irineo Vázquez

El bachillerato Irineo Vázquez se fundó en 1995, con doce alumnos, funcionando en un salón prestado en la presidencia municipal. En la actualidad tiene edificio propio que cuenta con seis salones, dos para cada grado escolar; laboratorios (de computación y química); biblioteca; plaza cívica; la dirección con una frase prometedora en el muro central: “**Somos parte de tu futuro profesional**”, sala de maestros, baños, una pista de atletismo (trazada y habilitada por los maestros, padres y estudiantes), jardines (angostos y cercados pero bien cuidados) y una tienda escolar. El edificio es igual a todos los construidos por CAPCE, sin embargo, se nota que tiene mantenimiento tanto al interior como al exterior.

La directora del bachillerato refiere que el 90% de los alumnos tienen beca de oportunidades y que al instaurarse este programa, se observó un aumento en la matrícula. También, menciona que la mayoría de los alumnos reciben ayuda económica por parte de sus hermanos que laboran en Estados Unidos y algunos trabajan por las tardes. De esta manera, los alumnos que asisten al bachillerato suelen tener varias entradas para mantenerse estudiando y poder tener materiales escolares (libretas, calculadora, usb, libros, diccionario, etc) asistir al internet por las tardes, sacar copias, consumir productos de la tienda escolar y realizar algunas cooperaciones para diferentes eventos realizados por la institución (vestuario, transporte, materiales, etc) durante todo el año.

Encontramos que algunos alumnos portan celular y/o reproductor de MP3, accesorios como relojes, tenis de marca, etc., que sobresalen y les

otorgan un plus a pesar de que la escuela trata de unificar la apariencia de los estudiantes mediante el uso del uniforme escolar, pedir casquete corto a los hombres y a las mujeres cabello recogido, sin maquillaje y usar la falda debajo de la rodilla. Sin embargo, lo anterior no impide que dentro del bachillerato se puedan observar distintos niveles económicos de las familias a partir de los accesorios que portan los alumnos y el dinero que gastan en relación a la vida escolar.

En esta realidad, encontramos estudiantes que tienen computadora en casa, que usan aparatos portátiles y participan en eventos que requieren cooperaciones escolares “extras”, frente a los alumnos¹¹⁰ que tienen que trabajar para poder comprarse uniformes, libros, llevar dinero a la escuela; y excluirse de eventos que representan otras serie de gastos (concursos regionales, festividades sociales, excursiones, etc). Aunque estos jóvenes son una minoría, contrastan con los otros estudiantes que mantienen un estilo de vida más costoso dentro de la propia institución.

La población estudiantil del bachillerato se ha modificado por género. Al principio asistían más hombres que mujeres, posteriormente se fue incrementando el número de mujeres hasta encontrar un equilibrio en el acceso y en la actualidad, refiere la directora, que el 60% son mujeres. Esto es reciente, pues los grados de segundo y tercero tienen casi un 50% de mujeres y un 50% de hombres; pero en primer grado las mujeres son mayoría.

¹¹⁰ El caso de Rocío -j- muestra las condiciones de pobreza de algunos de los alumnos. Su familia es campesina pero renta tierras para vivir y trabajar y no tienen agua porque no cooperaron con lo que se estipuló para introducirla. Sus padres no querían que siguiera estudiando pero ella los desobedeció y está inscrita en el bachillerato. Cuando regresa a su casa tiene que acarrear agua, lavar ropa, cuidar a sus hermanos y ayudar a su mamá a cocinar. No tiene beca de oportunidades pero trabaja como sirvienta los fines de semana y en vacaciones. También en época de corte, se va a cortar y empacar caña criolla para juntar dinero para sus uniformes, libros y para comprar algo en la tienda escolar. Refiere que por las noches, una vez que ya todos se durmieron en su casa, hace la tarea y estudia para poder ocupar el único foco que tienen. Para llegar a la escuela camina una hora y así evita pagar transporte. En ocasiones llega tarde a la escuela y no le permiten el paso, con frecuencia no lleva todos los materiales que le piden y la directora y los maestros coinciden en que es lista pero incumplida, que no participa en los eventos escolares y piensan que de un momento a otro va a dejar la escuela. Sin embargo Rocío batalla día a día para mantenerse en el bachillerato.

Otra realidad es la de Pedro -j-, él labora en la gasolinería de Tepeojuma, Juan -j- en una vulcanizadora y Estela -j- en una paquetería. Aunque ellos también trabajan, sus padres les ayudan y su salario es para llevar más dinero a la escuela y comprar lo que necesiten. Ellos viven en mejores condiciones que Rocío.

Omar, estudiante del bachillerato, señala que ésto se debe a que “los hombres ahora no se interesan tanto por el estudio, pues ellos necesitan trabajar y las mujeres que se quedan /que no migran/, que no tienen otra cosa que hacer se ponen a estudiar” (Omar -j-).

Al entrar al bachillerato se percibe tranquilidad y respeto, los once profesores que constituyen la planta docente tienen edades entre veinticuatro y treinta y cinco años, la mayoría universitarios que laboran con entusiasmo y responsabilidad. Trabajan como grupo colegiado, tratando de mejorar su práctica docente para lograr mejores resultados, pues los de tiempo completo por ejemplo, imparten diversas materias (algunas conocen pero otras tienen que estudiarlas). De manera conjunta revisan materiales, construyen sus instrumentos de evaluación y calendarizan las actividades. Además de las reuniones colectivas, la directora sesiona con algún maestro para identificar por qué no se logra un rendimiento mejor y buscar la solución del problema de manera común.

Seis maestros de la institución son de tiempo completo y asisten de lunes a viernes de 7:30 a 2:40 hrs; los demás cubren horas pero asisten toda la jornada tres días a la semana, esto muestra que la institución tiene una planta fija y permanente que posibilita que los maestros además de impartir clases en los horarios determinados, participen en todas las actividades planeadas dentro y fuera de la institución.

En las asesorías que observamos durante nuestra estancia en el bachillerato, encontramos que los profesores son puntuales, trataban con respeto a los alumnos, manejaban los conocimientos de las asignaturas que imparten; pero las clases se concretaban a explicar temas e incluso algunos los dictaban. El laboratorio de química no estaba funcionando como tal; y la biblioteca se mantiene cerrada, con libros apilados. Sólo se asiste a ella cuando se les pide a los estudiantes un trabajo especial, pero no es un espacio abierto, dinámico, de permanente consulta, un lugar en el que los alumnos permanezcan de manera cotidiana.

Los estudiantes muestran en su mayoría agrado por estar en la institución, entran a las clases y se mantienen en general atentos, sin embargo,

los maestros se quejan que no tienen hábitos de estudio, pues en sus casas no se preparan para los exámenes y tampoco leen¹¹¹.

Además de las clases, los jóvenes colaboran en tareas de mantenimiento de la escuela y en actividades colaterales a las materias que llevan (concursos de escoltas y deportivos; un proyecto ecológico; banda de guerra; desfiles; ceremonias, y eventos sociales). Estas actividades también cobran importancia en la vida institucional y aunque se planean para realizarse después del horario de clases, en algunos casos se suelen encimar con las sesiones escolares.

Este es un bachillerato administrativo, el egreso tiene dos salidas, cómo técnicos en computación y cómo bachilleres, de esta manera algunos buscan trabajo y otros siguen estudiando una carrera profesional.

Desde el ciclo escolar 2006-2007 la directora se coordinó con el Instituto de Capacitación para el Trabajo en el Estado de Puebla (ICATEP), para que los alumnos recibieran clases de gastronomía en la institución. Se habilitó el laboratorio de química con hornillas y fregaderos para que tuviera una doble función. Las clases de gastronomía son por las tardes y los sábados. De esta manera, los alumnos también pueden egresar, si así lo desean, como técnicos en gastronomía.

La asistencia al curso del ICATEP no es obligatorio, sin embargo ha resultado de interés para la mayoría de los jóvenes; pues además de adquirir otros conocimientos prácticos, egresan con tres certificados, dos técnicos y el de bachiller.

Para que funcionara el curso de ICATEP en el bachillerato, la directora consultó a los padres, pues ellos tuvieron que hacer aportaciones para las instalaciones que se necesitaban y los utensilios de cocina; además, los alumnos inscritos al curso tienen que estar dispuestos a dar una inscripción y cooperación para gas y aceite; también compran la materia prima para la preparación de alimentos y participan en exámenes-demostraciones que

¹¹¹ En el cuestionario aplicado a todos los alumnos del bachillerato, identificamos que el promedio de escolaridad de los padres es de 5º de primaria, que éstos son analfabetas funcionales, además, el 19% no vive con sus hijos. Este escenario nos muestra que los alumnos no cuentan con un apoyo académico por parte de sus padres. De esta manera podemos considerar que los estudiantes realizan sus tareas escolares sólo y sin hábitos de lectura y estudio.

implican gastos extras. Ésto lo evaluaron los padres y lo aceptaron como una propuesta que fortalece la formación de sus hijos.

Es importante situar al curso de gastronomía en la realidad de migración que se vive en Tepeojuma. Pues encontramos que el nicho laboral más importante de los que salen de la comunidad para trabajar en Estados Unidos es en el ramo restaurantero, allí suelen emplearse inicialmente como lavaplatos y posteriormente llegan a ser ayudantes de ensaladeros y posteriormente ensaladeros y cocineros, éstos últimos son mejor pagados. A partir de esta realidad que es de índole regional en la mixteca poblana y en el Valle de Atlixco-Izúcar de Matamoros; el ICATEP ofrece en sus instalaciones de Izúcar de Matamoros la carrera en técnico en gastronomía. Por su parte, la directora del bachillerato de Tepeojuma interesada en que sus alumnos se formen de manera más amplia, se coordinó con esta institución y se ofrece ahora esta carrera técnica en las instalaciones del bachillerato.

Al siguiente año de instaurarse el curso de gastronomía, se incluyó el curso de inglés de ICATEP en el bachillerato. Éste se imparte a los alumnos de segundo grado. De esta manera, aumentan las horas que los alumnos reciben de inglés, a partir de un curso diseñado desde otro perfil curricular que los habilita como técnico en ese idioma.

El curso no es obligatorio, tiene un costo y se imparte fuera de las horas de clases, sin embargo, también resultó de interés para los padres y para los estudiantes.

Lo que hasta aquí hemos presentado, nos permite mostrar de manera general el perfil de esta institución educativa (su estructura, organización y el sentido que la comunidad educativa le confiere). Advertimos que a partir de las prácticas e interacciones tanto al interior como al exterior, ha ganado reconocimiento por parte de la población y las autoridades municipales y de la SEP, a pesar de los índices de deserción y reprobación que existen¹¹² y de estarse perfilando como un espacio que se interesa por la capacitación técnica de sus alumnos, más que por una formación más académica.

¹¹² Tanto las autoridades municipales como los docentes del bachillerato refieren que los porcentajes de deserción y reprobación se deben a causas externas.

Después de mostrar la dinámica escolar, finalizamos este apartado con las opiniones de alumnas y alumnos, quienes refieren cual es su interés por asistir al bachillerato:

“Para convivir con los demás, hacer amigos, tener una convivencia entre el grupo” (Mario -j-).

“Para convivir y tener ciertos conocimientos que nos sirvan” (Lucila -j-).

“Aprender cosas, dar opiniones y respetar”(Guadalupe -j-).

“Para poder estudiar en la universidad, tener amigos y saber más” (Rosario -j-).

“Para agarrar después un mejor trabajo, para convivir con jóvenes de otros lugares, aquí llegan de la Galarza, de Petacas, de Teruel, de la Magdalena, de otros lugares, además la gente sabe que somos del Irineo” (Omar -j-).

“A parte de ampliar mis conocimientos, crezco como persona, además, nos enseñan a ser siempre los mejores. Ésta es la mentalidad que he aprendido de la escuela, ser la mejor y seguir siempre adelante. Nosotros siempre sacamos los primeros lugares en los concursos interbachilleratos” (Ana Bertha -j-).

“Para ser mejores, ya vio a los que no estudian, nosotros tenemos un léxico muy diferente, tenemos un proyecto a futuro, no somos iguales a ellos, eso lo notan en el pueblo, nosotros estamos pensando de otra manera, vamos a tener más oportunidades de entrar a una empresa grande” (Carmen -j-).

Identificamos por los comentarios de los estudiantes, que éstos están creando una identidad: “ser estudiante” y en este sentido, la escuela constituye sobre todo tres ámbitos fundamentales: primero, se advierte como un espacio de formación que posibilita de manera inmediata ser diferentes a los no escolarizados: “...nosotros estamos pensando de otra manera” “aprender cosas, dar opiniones y respetar” “...nosotros tenemos un léxico muy diferente”; y a largo plazo la profesionalización: “... para poder estudiar en la universidad”.

Segundo, como un lugar importante de interacción con otros jóvenes: “...para convivir”, “...tener amigos” “para convivir con jóvenes de otros lugares...”; y tercero, un lugar donde se puede vivir la juventud socialmente aceptada: “la gente sabe que somos del Irineo” “eso lo notan en el pueblo”.

Las opiniones de los alumnos se engarzan una a una construyendo el sentido que le dan al bachillerato, las cuales se entrecruzan con la frase inscrita en la dirección de la escuela y que convoca a todos: **“Somos parte de tu futuro profesional”**

Antes de salir de la escuela, llevando con nosotros tantos diálogos y opiniones de los muchachos, miramos esa frase como una abstracción, que no deja de ser una buena intención, en estos tiempos difíciles y excluyentes. En una época en que el desaliento de los jóvenes es cada día más evidente.

4.8. Los espacios acotados por los jóvenes

Los lugares de diversión de los jóvenes aquí no son muchos, hay torneos de fútbol los domingos y nos vamos a verlos, empiezan al medio día, También hay bailes cada sábado y domingo aquí o en los alrededores, se ponen bachatas, cumbias, hip-hop, rancheras y música electrónica, van sobre todo muchachos de 15 a 19 años, a veces es peligroso porque se pelean, pero eso ya por la madrugada.

También hay rodeo, apenas hubo el domingo, los rodeos esos si no son seguido. También rentan películas y se van de cacalaqueros. Eso es todo (Alejandra -j-).

Identificar la manera en que los jóvenes se apropian y significan los espacios es fundamental para comprender el sentido de pertenencia que establecen con su entorno. En este acercamiento con los jóvenes, situamos lugares claves, como la escuela (para los estudiantes), las áreas deportivas, el zócalo, el local donde se realizan los bailes, la esquina del barrio (sobre todo para los que se asumen como parte de una banda) y el ir y venir de algunos hacia el área centro de Izúcar de Matamoros. Estos espacios aprehendidos por los jóvenes tienen su sello y son parte de su referencia juvenil.

Se apropian de la escuela y la resignifican como espacio de interacción social. En el bachillerato, tienen la oportunidad de identificarse con jóvenes de diversas comunidades. La escuela tiene sentido también, como espacio de confluencia y convivencia.

Ellos interpelan a la institución a través de códigos, artefactos, estilos juveniles, etc., que los caracterizan y son los sub-espacios; salones, baños, patio, entrada de la escuela y tienda escolar donde las prácticas juveniles se manifiestan con mayor libertad. Incluso la escuela es el espacio del que parten para ir juntos a otro lugar.

“Nosotros cuando salimos de la escuela, vamos a jugar maquinitas o vamos al zócalo un rato, si es jueves pasamos al mercado, nada más para comernos la garnachita y ver los cds” (Omar -j).

También los bailes son eventos donde los jóvenes concurren pues allí conocen a más gente, conviven con sus amigos, escuchan música, bailan, toman y se divierten. En las instalaciones del mercado hay baile con sonido cada ocho días, sobre todo los sábados; también hay fiestas particulares para celebrar cumpleaños, bodas y quince años, y los bailes de feria, que son los más grandes. Donde llegan grupos musicales y sonideros.

Los espacios deportivos son otros lugares donde podemos encontrar a los jóvenes, jugando por las tardes, tanto en la cancha de básquetbol, como en la de futbol rápido y también en el campo de futbol. Los sábados por la mañana se realizan torneos de basquetbol y los domingos de futbol. En estos eventos participan jóvenes tanto estudiantes como trabajadores.

El equipo de futbol de Tepeojuma se llama “campesinos” y juega en la liga regional. Sus miembros son jóvenes estudiantes y trabajadores que difícilmente se reúnen para entrenar formalmente, sin embargo, participan en los torneos y cuentan con una buena afición, que lo sigue durante el campeonato, sobre todo, cuando les toca jugar en casa.

Otro sitio al que suelen ir los jóvenes en domingo, es al zócalo. Después de misa, los jóvenes acostumbran quedarse en el parque, incluso unos no entran a la iglesia, van directamente a verse con sus amigas y amigos y/o con la novia o el novio. También es costumbre que una joven espere allí al muchacho de otra comunidad y que recién conoció el día anterior en el baile. Algunos se sientan en las bancas, pero la mayoría de los jóvenes recorren el parque una y otra vez. También se observan grupos de amigos que se instalan en un lugar y allí se pasan largo rato platicando. El domingo este espacio que es el centro de la comunidad, se convierte en lugar de encuentro de los jóvenes.

Es la cartografía juvenil la que nos muestra los espacios propios donde se mueven y permanecen los jóvenes en su lugar de origen. El lugar al cual se adhieren y al cual se inscriben-transcriben desde los símbolos y huellas juveniles.

4.8.1. “Esta cumbia va hasta el gabacho, saludos y recuerdos para toda la raza”

Para los jóvenes de Tepeojuma, los bailes representan espacios de convivencia y esparcimiento, son lugares donde predominantemente donde tanto ellas como ellos se visibilizan, se agrupan, se integran pero también se diferencian por grupos de amigos. Allí se escucha la música que les interesa, bailan, interaccionan, se muestran corpóreamente con indumentarias cuidadas con suma dedicación para mostrar cierta afiliación (cholos¹¹³, hip-hoperos, anorteñados, fresas, etc); es un sitio donde pueden conocer a jóvenes de otras poblaciones, también es el lugar del “ligue”, de la convivencia con los amigos y amigas, de pasarla bien. Es su noche, la noche del baile.

“Los bailes son los sábados. Son de paga y viene gente de los alrededores, ya cuando son bailes grandes como la feria, la fiesta del santo patrono pues ya viene gente de varios pueblos y lugares. Cuando son nomás aquí, sólo los de acá asisten. Nosotros vamos cada semana o cada quince días. El baile se empieza a poner bueno como a las once de la noche, cuando empieza a entrar gente y acaba como a las dos y media. El sonidero jala, ya sabes, la calidad de sonido, el tipo de rolas, las mezclas, las luces, todo se toma en cuenta. Con un sonido se llena completamente, bueno, con un buen sonido. Los grupos deben ser muy buenos para que haya buena entrada, deben ser conocidos. Nosotros preferimos el sonido, es más barata la entrada y hay buena música, de las que nos

¹¹³ Existen bandas juveniles transnacionales o simplemente del barrio que asumen identidades a partir de su membresía o pertenencia y son fácilmente identificables porque muestran elementos característicos. Otros jóvenes emplean y asumen algunos de esos elementos, por ejemplo la indumentaria, la forma de hablar, etc) sin que estos últimos pertenezcan realmente a una banda.

Los cholos por ejemplo han influido de manera importante en los jóvenes de contextos transnacionales, Valenzuela (2007,14) refiere que “en los años sesenta, setenta y ochenta del siglo XX, los cholos y las cholas devinieron estilo popular masificado, transnacional y transfronterizo de los jóvenes de las colonias pobres / y que su antecedente fue el pachuco, entonces el cholo en similar actuación/ también se apropió de los barrios, tatuó su cuerpo, las paredes y los *coras*, vistió las garras del pachuco, pero también exhibió las marcas laborales expresadas en bandanas, paliacates, *lisas* peldenton, *tramos* dikies, ligas y guainitos, ranflitas o *tecatitas*”.

En Tepeojuma encontramos actualmente que el estilo más generalizado de los jóvenes es el cholo y en menor medida el hip-hopero. Nos resulta interesante que la indumentaria del cholo tiene rasgos que los relacionan con la clase trabajadora y la adscripción con los barrios latinos en Estados Unidos; pues una característica de la migración juvenil en esta región tiene que ver de manera generalizada con una apuesta laboral. Con ésto se crea un autovestimiento de elementos característicos a los que se asumen de manera visible. Lo señalado hasta aquí, nos muestra de manera clara, el reconocimiento laboral y la aceptación como *latinos* (hecho que aprenden-aprehenden en la migración, cuando existe un contacto en la diversidad y reconocimiento étnico, es decir el yo en la adscripción al nosotros *latino* (más amplio que el reconocimiento como poblano) frente a los otros, anglos, afroamericanos, etc.

gusta. El sonido la arma. Sabemos quien se presenta porque vemos los carteles, te digo, el sonido es mejor. En los bailes de feria vienen grupos y sonido (Eligio -j-)”.

Los jóvenes suelen asistir a los bailes familiares, de la comunidad y de los pueblos aledaños y son sobre todo los bailes de feria¹¹⁴ eventos de gran importancia pues representan la actividad de gala de toda la serie de actos tanto religiosos como sociales, efectuados en torno a los festejos del santo patrono.

Para la feria 2008 de la colonia Independencia¹¹⁵, se organizó un comité y se pidió ayuda a los vecinos. Siempre otorga prestigio y es un gusto que luzca esa fiesta, por lo cual, los colonos cooperan para su realización. El santo patrono es San José y se efectuaron misas en su honor, se realizan vendimias y el baile. Los otros años se acostumbraban hacer dos bailes, uno el domingo previo al 19 de marzo, el de gala, el cual se promociona en la región, y el otro, el día exacto en que se celebra a San José en el casco de la exhacienda de Teruel, que ahora es propiedad de los ejidatarios. Esta fiesta inicia con una misa en la capilla del casco, más tarde, en los jardines se sirve una comida comunitaria y al atardecer se efectúa el baile y hay cohetones y toritos. Todo este festejo es exclusivamente entre los ejidatarios y sus familias. Sin embargo, en este año (2008) no hubo fiesta en la exhacienda porque la Semana Santa se interpuso, y los días de guardar impidieron que se realizara.

Pero el baile de gala sí se preparó para el 16 de marzo, fecha que coincidió con el domingo de ramos. A este baile asistimos. Al llegar a la colonia Independencia le preguntamos a una señora dónde iba a realizarse el baile y

¹¹⁴ Los bailes de feria se realizan cuando se celebra al santo patrono del pueblo y suelen ser los más vistosos porque son parte de las festividades y sólo se efectúan una vez al año, además, a nivel regional la feria con todas sus actividades, entre ellas el baile, debe estar bien organizado y se le inyectan recursos económicos pues su espectacularidad le brinda prestigio al pueblo.

Encontramos en gran parte de los poblados rurales del centro del país, incluyendo a Tepeojuma, que las ferias son parte importante de la convivencia e interacción regional.

¹¹⁵ La colonia Independencia que pertenece al municipio de Tepeojuma, también es conocida como Teruel, debido a que junto a Tepeojuma estaba la hacienda cañera de Teruel la cual fue expropiada en la época postrevolucionaria, realizándose el reparto agrario, acto en el que los jornaleros pasaron a ser ejidatarios. En esos terrenos, la parte que colinda con la zona habitada de Tepeojuma pasó a ser la colonia Independencia y lo demás, terrenos de cultivo de caña de los ejidatarios. Toda esta extensión de tierra se anexó a Tepeojuma y los jornaleros pasaron a ser ejidatarios quienes empezaron a tener una actividad laboral y un estilo de vida similar a la de los habitantes del centro de Tepeojuma, creándose una cierta idea de competitividad entre los lugareños del Centro y los de la Colonia (como ellos mismos se nombran).

ella respondió: “derecho a dos cuadras, allá se van a dar cuenta”, “sí” comentó su hijo pequeño con entusiasmo, “donde vean que están armando muchos fierros, está bien alto, lo van a ver”.

Un solar de aproximadamente ochocientos metros cuadrados, que los ejidatarios ocupan como bodega, se habilitó como pista de baile. Desde muy temprano ese domingo se instalaron dos escenarios grandes, las dos estructuras se armaron frente a frente; además a un costado se instalaron el equipo de bocinas, la iluminación, el ecualizador y una gran manta en una pared de enfrente para proyectar imágenes. Esta última parte, es la infraestructura del sonidero, un joven de la Junta Auxiliar de Xoyatla quien después de trabajar varios años en Estados Unidos regresó y se dedicó a ser sonidero en la región.

Más de seis horas tardaron en levantar los dos escenarios amplios y altos (estructuras metálicas, aparatos, cableado, plataforma, sistema de iluminación, cortinas, mecanismos para emitir el hielo seco, tablado, alfombras, techo, escaleras, logos, etc) para la actuación de los dos grupos que iban alternar esa noche. Toda esta parafernalia contrastaba de manera clara con el piso de terraplén del local, sus paredes de adobe, algunos montones de leña y paja arrinconados y los perros flacos que se pasearon por allí, día y noche.

Al atardecer el baile fue anunciado por altavoces. En la bodega, un cuarto amplio que conduce al solar por la puerta trasera, se instaló como taquilla y entrada. A un costado de éste, se resguardaban las cervezas y los refrescos. A las nueve de la noche estando todo armado e instalado el bar (dos mesas grandes con muchos limones cortados encima y en el piso cuatro tinajas con refrescos y cervezas que se enfriaban con hielos), inició el baile.

Salieron los integrantes de la banda “Flores” de Tatetla, Puebla, entre el humo blanco que se pintaba de múltiples colores y en ocasiones mostraba formas geométricas por los reflectores. Arribaron de la nada, dando la impresión que emergían, el espectáculo iniciaba, diez hombres bien plantados, trajeados como norteños con botas y sombrero hacían su entrada espectacular, se presentaron uno a uno, sin embargo aún no había público. Aún así, iniciaron tocando pasito duranguense “Sólo los tontos”, “Por amarte sí”, el sapo que ensarta”, etc., posteriormente a ritmo de banda “Gabino

Barreda”, “cada día más”, etc., y entre canción y canción invitaban de manera persistente a los lugareños a entrar al baile.

Poco a poco fueron llegando parejas, grupos de amigos y algunas muchachas; las mujeres vestidas con camisetas o blusas ligeras y pantalón o falda corta; sin embargo, los atuendos de los hombres eran más diversificados: como norteños, cholos, hip-hoperos o simplemente con pantalón de mezclilla, tenis y camiseta. La edad tanto de las mujeres como de los hombres osciló entre diecisiete y veintitrés años.

Al llegar, se colocaron alrededor de la “pista de baile” viendo hacia el escenario donde tocaban los “Flores”. El cantante del grupo invitaba al público a bailar y prometió un CD para la pareja que iniciara el baile, de esta manera una pareja se incorpora a la pista, posteriormente otras tres y un grupo de muchachas. Aún así, bailaron pocos, sin embargo, se inició el ambiente unos bailando, otros escuchando la música y otros más charlando.

A las once de la noche los “Flores” dieron por concluida su primera participación e inició otro grupo que también de manera espectacular apareció en el otro escenario, con luces, humo, los logos del grupo y una grabación les dio la bienvenida. Son el grupo “La respuesta”, su cinta magnetofónica presentó a cada uno de los integrantes entre música de fondo y ecos, de esta manera emergieron del tablado y se presentaron con un saludo corporal a la manera de artistas profesionales. La tecnología de sonido, el humo y efectos de luces realzaron a los músicos.

Se escucharon comentarios diversos sobre el grupo: que son de la región, de San Martín Achichica en Izúcar de Matamoros, que el más joven es hijo de una maestra de educación indígena, que apenas se presentaron en otro poblado, que se han presentado en Estados Unidos, que la mayoría son parientes, etc.

Dicho grupo tocó música norteña y cumbia norteña: “Desde que no estás”, “La iguana”, “Quiero que sepas”, “El camaleón”, “El muñeco”, “Tú naciste para mí”, “De rodillas te pido” etc., Y de nueva cuenta invitan a los pobladores a que entren al baile, la gente seguía llegando pero aún era poca, se acomodaban alrededor del escenario y el cantante le seguía pidiendo a la gente que bailara. Preguntó si habían llegado muchachas de otros poblados, regaló CDs, todo con la intención de amenizar su jornada.

El cantante saludó a las chicas del Pedregal, a las de Atlixco, a los del Mirador y de la Joya. Entre una y otra canción hizo comentarios, sobre todo saludos y pidió que se animaran y se incorporaran más parejas al baile. A la una de la madrugada terminaron de tocar y el otro escenario se iluminó, de esta manera reinició la banda “Flores”, ellos mandaban saludos y tocaban “Si te vuelves a enamorar”, “Macorina”, “Abrázame”, “Bailamos”, etc.

De entre las parejas, una sobresalía. El muchacho vestía a la manera de cholo y siempre bailó con la cabeza baja, los brazos los mantuvo cercanos a su pecho, sin embargo su pareja bailó muy desenvuelta, portaba un vestido sencillo pero elegante y zapatillas. No dejaron de bailar, ella lo hacía explayándose en la pista y él sólo la seguía sin cambiar su actitud introvertida. En un momento el intérprete de la banda Flores tratando de animar al público pidió que algunas señoritas subieran a bailar, nadie quería, sin embargo, subió la que no había dejado de bailar y se apropió del escenario con decisión. Por allí se escuchó el comentario de que era travesti, que trabaja en un centro nocturno de Atrlixco. Cuando le agradecieron su participación y bajó del escenario, algunos rieron y cuchichearon algo, después se olvidaron del episodio.

De repente entraron seis policías, pero todo estaba en calma y se retiraron. Pasó el tiempo y todo seguía igual, diez parejas en la pista de baile, otros alrededor viendo, escuchando y platicando. En los alrededores se fueron instalando cinco mesas con cuatro o cinco personas que las alquilaron y pidieron algo de tomar. En dos de las mesas se encontraban familias, ellas se diferenciaban del público que en general era joven. Sin embargo, estas dos familias hicieron ambiente por su cuenta, un señor de una de las mesas fue sacando a sus hijas y a su esposa a bailar por turnos e incluso dos mujeres grandes bailaron juntas. En la otra mesa se encontraban tres parejas adultas que bailaban por su cuenta.

A propósito del rondín de los policías, Claudia, una joven de la comunidad que nos acompañó al baile, nos comentó que desde el asesinato

de una muchacha¹¹⁶ ya todo se tranquilizó e incluso ya no se pelean los del centro con los de la colonia, pues está más vigilada la comunidad.

El bar no jaló mucho, sin embargo de repente se acercaba alguna persona pidiendo algunas cervezas que le sirvían hasta donde estaban sus amigos, otros se quedaron tomando en el “bar” platicando con el encargado o con alguien que se encontraron en el sitio.

Al despedirse la banda “Flores”, el sonidero inició su participación, las luces cambiaron hacia el centro de la pista de baile y la pantalla presentaba imágenes sobre todo de latinos. De esta manera dio comienzo la participación del “Sonido Soñador” de Santa María Xoyatla. Todos cambiamos el rumbo de nuestras miradas, tratando de situar nuestra vista en el nuevo espectáculo. Fuimos de escenario en escenario y ahora era el turno para el sonidero, de esta manera nuestra atención fue al centro y hacia la pantalla.

El sonidero es Pablo Gómez, un joven conocido en el lugar, es indígena xoyateco y en su participación fue notorio su acento indígena pero en

¹¹⁶ Le preguntamos cómo habían matado a la joven y ella refiere que “hace dos meses un perro llevaba en el hocico una cabeza y trataron de buscar el cuerpo, el cual estaba en el cañaveral descuartizado. Los parientes de la occisa no la habían buscado ni habían dado parte a la policía porque era una muchacha que le gustaba andar en los bailes, que la consideraban libertina y pensaron que andaba nomás por allí”. Claudia comenta que no encontraron al asesino pero que ahora estaba más vigilado el pueblo.

Al preguntar en la comunidad sobre el asesinato de la joven, el profesor Prudencio, vecino de Tepeojuma nos comentó que había otro caso, el de una señorita que también fue asesinada hace un año y medio. “De ella se sabe que andaba con un muchacho de una banda, cortaron y anduvo con otro de otra banda. Después, ella conoció a otro muchacho que no era de ninguna banda y se hizo novia de él, al poco tiempo apareció asesinada”. En su caso tampoco las autoridades encontraron al culpable.

Estos episodios nos alertan de la violencia en contra de las jóvenes. En particular de las mujeres que estereotipan como *libertinas* y/o se involucran con los de las bandas. Ellas corren el riesgo de ser golpeadas, violadas y asesinadas (a la manera de las muertas de Juárez) porque se encuentran en el peldaño social más bajo por ser pobres y “desacreditadas”, debido a que su comportamiento es mal visto socialmente (en cambio, es permitido que los hombres asistan a los bailes, tomen bebidas alcohólicas, tengan relaciones personales con varias mujeres e incluso que pertenezcan a bandas).

Nos parece de suma importancia remitirnos a estos casos pues identificamos en ambos, evidencias del menosprecio hacia estas mujeres y ésto tiene que ver con el género y desigualdad social. Encontramos cuatro cuestiones que nos preocupan y son evidentes en los hechos: Primero, el tipo de violencia brutal hacia las mujeres, pues si bien, es cierto que también han existido en el poblado hombres asesinados, no llegan a descuartizarlos; segundo, que la desaparición de estas jóvenes pasó desapercibida, ellas fueron borradas, invisibilizada por todos, hasta que en uno de los casos, el perro mostró que había sido asesinada y en el otro, hasta que se encontró dos días después el cuerpo; tercero, las autoridades en los dos casos no encontraron a los culpables. Es decir, no hubo una investigación seria y prolongada para hallar a los homicidas, a ambos casos no se les otorgó la debida importancia; cuarto, hasta ahora, la población no exige a sus autoridades el esclarecimiento de los hechos. Sin embargo, actualmente se vigila más el pueblo, se cuida a los otros, cosa que no hicieron con ellas.

su elocución existió un intento de *dj* profesional. Anunció las canciones, hizo algunos comentarios, mezcló, cortó y sobre la música envió saludos, inició saludando a los pobladores de Santa María Xoyatla, posteriormente a los del Pedregal, a los de Raboso, a los de Astilleros, al gabacho, a los de Nueva York¹¹⁷ a los del Irineo Vázquez¹¹⁸, etc.

La música es pasito duranguense y balada, la gente se anima a bailar y se crea un ambiente de *un mano a mano* entre los que bailan y Pablo Gómez que no deja de mezclar, cortar, mandar saludos y hacer algunos comentarios.

El sonidero es de casa, tiene entusiasmo, a los jóvenes les gusta su propuesta musical y su equipo es de buena calidad, por lo que se ha ganado buena fama y su presentación fue bien recibida. Con el *dj* se cerró el baile a las tres y media de la mañana.

La sensación que nos produjo ésto, es ausencia de los jóvenes y demasiada escenografía, sobrada tecnología y poca gente. Los jóvenes ahí reunidos y las dos familias, trataron en esta ocasión de seguir manteniendo el sentido de la fiesta del pueblo, pues aunque hay recursos económicos para montar parafernalias, el pueblo tiene carencia de jóvenes.

A la salida del baile, nos percatamos que la mayoría de las cervezas y refrescos estaban empaquetados pues no hubo consumo suficiente. Los

¹¹⁷ Aunque no estén presentes los migrantes, se mandan saludos al “gabacho”, a Nueva York, a Nueva Jersey, etc., porque estos bailes se graban y se venden después, de esta manera llegan fácilmente con los amigos o parientes que viven en Estados Unidos.

En la tienda donde se rentan videos se pueden comprar los videos de los bailes. De esta forma pudimos conseguir y observar cuatro videos de bailes de feria de Tepeojuma del 2006, 2007, 2008 y el de la colonia Independencia del 2007 e identificamos el tipo de música, la edad de los jóvenes, su vestimenta, los saludos del sonidero, la estructura en el tiempo de los bailes, las escenografías y también encontramos que se trata de filmar los escenarios, a las parejas, a la gente en general, al sonidero, pero también los rostros de las muchachas. De cada una de las asistentes jóvenes se realiza un close-of .

¹¹⁸ Al sonidero generalmente se le acercan los jóvenes y le piden saludos para amigos y/o amigas de las comunidades de la región e incluso en ocasiones los piden para “la raza en Nueva York”. Es común solicitar saludos identificando a los amigos con sus poblados de origen, ejemplo: saludos a los de “Astilleros”, a los del “Centro de Tepeojuma”. El lugar de residencia suele ser la afiliación de los jóvenes, sin embargo escuchamos que también se mandan saludos a los del bachillerato “Irineo Vázquez”, es decir, ser alumno del bachillerato también es una especie de membresía, en este caso los jóvenes escolarizados prefieren identificarse como “estudiantes” más que pertenecientes a “X” poblado, pues ser estudiantes les otorga prestigio. En este caso, el bachillerato es el mayor nivel educativo en la comunidad, por esa razón escuchamos mandar saludos para los del Irineo Vázquez.

También se identifican por bandas. Nos llamó la atención que en el video de la feria de Tepeojuma 2007, los saludos a la banda 108 fueron persistentes durante el baile. Esta fue una forma de mostrar su presencia como grupo.

policías que habían realizado el rondín, se encontraban somnolientos y sentados junto a la pequeña mesa que hace de taquilla esperando que terminara el evento. Afuera, la calle principal estaba alumbrada pero solitaria, todo en calma, lo único que parecía con vida era “la fiesta que de manera momentánea se armó” y que uno a uno, los tubos, los cables, las luces, se desarmarán y con ellos la fantasía que propició el baile en el solar de los ejidatarios. La imponente escenografía, no es más que eso escenografía de un baile.

Año con año lo que se observa a pesar de la majestuosidad del baile y los recursos económicos que le invierten, es la soledad de este pueblo que tiene como práctica cotidiana la salida de sus jóvenes hacia Estados Unidos. El baile entonces es mueca hueca, eco que se desvanece a esas horas de la madrugada, único momento en que el frío cala y propicia de manera enfática una sensación de vacío, de soledad y pérdida. Ya todo se acaba, las luces, el humo y el sonido dieron paso a la penumbra. Al día siguiente hablaron los pobladores del baile, lo hicieron para que no se olvide, para que se convierta en recuerdo tanto para los de aquí, como para los que viven en Estados Unidos.

No obstante, desde el discurso de los jóvenes, el baile constituye un espacio importante de entretenimiento, convivencia, encuentro, de conocer a otros jóvenes. La frecuencia en que asisten a ellos es cada ocho días, cada quince o cada mes. Sobre todo asisten a bailes que se realizan en las instalaciones del mercado con sonideros del rumbo: Magia Latina, del Centro de Tepeojuma; Voz y Mil Amores, de la colonia Independencia y; Soñador, de Xoyatla.

Los jóvenes, suelen apropiarse de espacios públicos que marcan a partir de la repetición cotidiana de actos y discursos. La frecuencia va creando huella, de esta manera, el parque, el campo deportivo, el baile, la escuela y la esquina, son acotados por ellos a través de manifestarse una y otra vez



espacio tatuado
por los
jóvenes



4.8.2. El territorio cercado. Las bandas en Tepeojuma

Algunos jóvenes de Tepeojuma se reúnen al atardecer en las esquinas de los barrios, este lugar es nodal entre *los del rumbo*. Así, el espacio vértice, es ganado por ellos y se convierte en el centro de operaciones, La charla y la pertenencia a un grupo, es sobre todo, lo que los acerca y vincula. Al parecer, lo importante es que ese espacio posibilita el ser escuchado y escuchar a los otros y desde un sentido gregario ser parte de un nosotros, con actividades colaterales como hacer deporte, ir juntos al baile y en ocasiones especiales tomar bebidas alcohólicas. Sin embargo, llegó una moda al pueblo y estos lugares se fueron constituyendo como espacios de las *bandas*.

En los noventa, las bandas proliferaron en Tepeojuma, como moda que llega de Estados Unidos; de esta manera, varias esquinas del centro, de los barrios y la colonia, se constituyeron como punto de reunión de estos grupos de jóvenes; entonces, los espacios fueron controlados por algunas bandas y se diversificaron los grupos. Unos, aunque se reconocían y reconocen como banda, son simplemente grupos de amigos que actúan respetando a los otros y sin inmiscuirse en problemas; otros, son bandas que controlan el espacio, tienen un nombre específico, realizan pintas en las que dejan su huella, rivalizan con otras bandas, llegando incluso a pleitos y circulan alcohol y droga.

La directora del bachillerato comenta que “los jóvenes acuden a las bandas para comentar sus problemas, sus vivencias en algún momento, pues con las abuelas o los tíos no tienen la comunicación adecuada, la banda es un espacio que los hace sentir que pertenecen a un grupo y eso les conforta, el problema es que allí se pueden encontrar con las drogas”. El sentido gregario constituye parte de la vida de los jóvenes, sin embargo, en esta convivencia, que es de gran importancia pues en ella se fincan las relaciones juveniles, existen evidentes riesgos, producto de familias desarticuladas, la influencia de los mass media, prácticas traídas al pueblo y circulación de droga en la región.

El supervisor de educación indígena, Prudencio Gervasio refiere que “hay jóvenes, son pocos, que estando en Estados Unidos se meten en pandillas, se drogan. Yo creo que se debe a que no hablan el mismo lenguaje, llegan y no pueden, no se sienten bien allí y mejor se van al vicio, allá son mal vivientes, están tatuados, rapados, con pantalón ancho, son cholos...Esas

bandas allá y aquí influyen. La banda 39 tiene el número en la cabeza y lo demás rapado; también está la banda 26, los Trompas, Los Pitufos, Las Ranas. Ellos se organizan y hacen escándalo, se drogan”.

Algunas bandas se han desintegrado como sucedió con La gran familia, debido a que sus miembros se fueron a trabajar a Estados Unidos; por su parte Las Ranas tiene algunos de sus miembros en la cárcel y otros huyendo por asesinatos; La banda 39 tiene miembros en Estados Unidos y en el pueblo y se vinculan vía telefónica; la banda de los Trompas del centro de Tepeojuma la iniciaron los padres y la pasaron a sus hijos, incluso, la gente se queja que ahora los padres solapan a sus hijos. Esta banda rivaliza de manera frontal con los Pitufos que son de la colonia Independencia.

Últimamente la 108 del centro de Tepeojuma, tiene gran presencia (por sus pintas, su asistencia a los bailes y el número de sus integrantes), ellos tampoco permiten la entrada a su territorio a bandas de la colonia Independencia, incluso los Trompas, Los Traviesos y la 108 hacen alianza en contra de los Pitufos. De esta manera, se mantiene la disputa histórica entre los del centro y la colonia, vía sus jóvenes. Los espacios entonces se marcan y hay un límite para que los otros no intenten penetrar.

En cuanto a la presencia de mujeres en las bandas, hemos identificado tres modalidades: bandas de mujeres, bandas mixtas y mujeres cercanas a bandas de hombres, por relación de noviazgo, parentesco (hermanas o primas) o amistad. Las bandas más fuertes de mujeres son dos, Las chicas malas de la colonia Independencia y Las chamacas de la 108 del centro de Tepeojuma.

En este poblado no es común encontrar mujeres en bandas, además, socialmente es peor vista su presencia en estas agrupaciones que la de hombres, “ellas se pelean por cosas sin sentido, allá andan fuera de sus casas por las noches” (Maria -j-). El “andar fuera de sus casas por las noches” tiene que ver con una actitud “libertina” y relajada que marca a estas jóvenes de manera negativa, pues se cree que no cuidan su integridad y dejan de ser respetadas.

En torno a las bandas se han creado diferentes posturas y discursos. Encontramos los referidos por los adultos (como los ya mencionados), pero también los jóvenes se expresan respecto a estos grupos. Entre estos discursos existen evidentes diferencias, pero también, algunas coincidencias.

Nos interesa identificar sobre todo, lo que piensan los jóvenes sobre la alteridad representada por jóvenes que son miembros de bandas.

En el acercamiento con los jóvenes de Tepeojuma, también, recuperamos la voz de una joven banda que es estudiante del bachillerato. Su testimonio muestra de primera mano, lo que representa la membresía a su grupo.

Los comentarios de jóvenes que hablan de las bandas desde la otredad, se construye desde la relación directa, pero también, desde lo que socialmente se cree que son y/o representan las y los *banda*, es decir, desde la tipificación que se hace de ellas y ellos.

“Los que tienen banda son los que no estudian ni trabajan, bueno no todos, a algunos sí les gusta trabajar y ya en la noche salen a la esquina con la banda, pero a la mayoría no les gusta trabajar. Se reúnen porque les gusta echar relajo, pero no son bandas peligrosas. Nada más cuando defienden su territorio hay pleitos. Ellos son un grupo de amigos que no les gusta que otros entren donde ellos están. Pero yo puedo pasar y si voy solo y tranquilo no me dicen nada, malo que no seas del rumbo y vengas en bolita o alborotando. Si eres de otro lado pero conoces alguno no hay problema” (Omar-j-)

“Si eres tranquilo no te dicen nada, pero si andas ahí ya no te puedes salir porque te llaman y si no quieres volver te dicen de cosas y muchas veces te discriminan, te buscan pleito y son montoneros” (Juan -j-).

“Yo creo que ellos /los integrantes de las bandas/ tienen necesidad de expresar lo que piensan, lo que sienten y no se, se rebelan, son rebeldes. A la escuela vienen dos o tres, pero nada más vienen a echar relajo. Es una moda pertenecer a una banda. Piensan ellos que imponen respeto y nadie se puede meter con ellos porque si no les va mal”(Carlos -j-).

Los jóvenes identifican a las bandas como colectivos que se reúne sobre todo para pasarla bien “echar relajo”. Además, la membresía al grupo les otorga respeto vía el temor que propician: “son montoneros”, “nadie se puede meter con ellos porque si no les va mal” “defienden su territorio hay pleitos”. Se advierte que tienen un reconocimiento a través de mostrar que tienen cierto control mediante actos violentos.

Se les categoriza como irresponsables porque no estudian ni trabajan, como violentos pues crean pleitos y como rebeldes al no acatar las reglas. En

general, a pesar de esas tipificaciones negativas, también reconocen ciertas actitudes humanas: “tienen necesidad de expresar lo que piensan, lo que sienten” que parece ser una necesidad generalizada entre los jóvenes. También encontramos cierto respeto a los otros, producto de la amistad o vecindad: “si eres de otro lado pero conoces a alguno de ellos no hay problema”.

Otra voz, es la de Laura Patricia, quien pertenece a una banda y muestra lo que representa su sentido de pertenencia e identidad al grupo.

“Las bandas se forman no para robar o insultar, sino para echar relajo, para ir a los bailes, platicar, bromear.

Para pertenecer a la banda pues tienes que saber llegarle, si, llegan chavos o chavas con la banda y se ponen a platicar o quieren platicar así, chido con los chavos que ya se juntan pues esta bien, no hay nada serio, pero cuando dices quiero entrar a la banda, ya es otra cosa, no hay reglas pero primero los observan, como son, como se comportan y la misma banda dice ni quieras ser de nosotros o sí, te aceptamos. Lo que vemos es que te lleves bien con todos, que convivas, que no andes de chismoso y por ejemplo, si vamos a una fiesta pues vamos en bolita, pero a lo que nos referimos es que tienes que tener una relación de verdad con los nuestros, en las buenas y en las malas”.

A partir de lo expresado por Laura Patricia, la banda como grupo, se construye a partir del sentido de pertenencia constituido por la relación sincera y honesta que debe existir hacia adentro. Lo mas valiosa es “la relación de verdad”. También identificamos que el grupo se consolida, gracias a que se mantiene unido “en las buenas y en las malas”. En bloque responden hacia adentro y hacia afuera, como única manera de sobrevivencia. Además, el estar juntos en los bailes, en la esquina y ante los embates de los otros, los visibiliza y les permite tener cierto poder de acción y resistencia.

Las bandas tienen presencia en Tepeojuma y de manera generalizada se han tipificado como “vagos, irresponsables y peleoneros”. Sin embargo, entre los jóvenes, encontramos una actitud tolerante, sin dejar de coincidir con algunas tipificaciones socialmente construidas que marcan la diferencia entre ellos y los otros.

Advertimos que hacia adentro del grupo, lo importante es el sentido de pertenencia, que tiene que ver con prácticas, creencias y construcción del

mundo a partir del nosotros situado, que los aglutina a partir de lo específico del grupo (el nombre de la banda, el espacio que los congrega, el tipo de indumentaria que usan, la forma de saludar, las marcas de sus grafitis, la relación con los otros, etc).

Hasta aquí, hemos construido a Tepeojuma, como ámbito de referencia de sus pobladores, pero sobre todo de los jóvenes que la habitan, la recorren, la marcan y la viven a partir de sus prácticas y discursos.

Desde sus múltiples perfiles nos hemos acercado a este pueblo, en la jornada agrícola, en la escuela, el mercado, desde las prácticas cotidianas, en apego a las instituciones, en sus fiestas, desde los espacios públicos donde se teje la vida diaria, donde se conforma el nosotros como pertenencia a una comunidad hecha y resignificada de múltiples maneras.

Además, otro aspecto de la pertenencia a Tepeojuma, lo constituye la relación virtual y permanente con los que se han ido, achicando así, el espacio entre Tepeojuma y Nueva York, sobre todo, mediante las amplias y frecuentes llamadas telefónicas que mantienen al día a los que viven en el pueblo y a los del otro lado. Las historias contadas a detalle para poner al día a los que están lejos, es otra de las maneras de construir la realidad de esta comunidad de cañeros.

Los habitantes de Tepeojuma también se conectan con el mundo mediante los mass media que se filtran hasta el rincón olvidado de la casa. La radio y la televisión, están allí, muy cerca, a la mano, interpelando a los sujetos, creando opinión, modas y gustos. De manera particular, el uso de la Internet por los jóvenes, sobre todo escolarizados, los está vinculando de manera virtual a otros espacios y es sobre todo en la escuela, el área de cómputo de la biblioteca municipal y en los locales que prestan este servicio, donde los jóvenes se conectan y navegan.

Recuperando lo escrito en este apartado, podemos señalar que Tepeojuma es un pueblo que en la cartografía poblacional se considera de muy baja densidad y marginalidad alta; desde la cartografía de los jóvenes que la habitan, encontramos espacios de relación y encuentro, tanto objetivados como virtuales, que los van constituyendo identitariamente y donde adquieren un desarrollo humano vía la interacción; y, en la cartografía construida por los

que se han ido, aparece redimensionada, debido al valor simbólico de la tierra origen, vista a distancia.

Después de acercarnos a Tepeojuma, mostrando la manera en que sus pobladores la habitan, la significan y se articulan con el exterior; describimos ahora la metodología empleada en la construcción de nuestro objeto de estudio.

CAPÍTULO 5.

FORMACIÓN E IDENTIDAD.

HISTORIAS DE FRONTERA.

Hemos visto a Tepeojuma como un con-texto, es decir, como una construcción social generada por las prácticas cotidianas de sus habitantes desde la habitualidad y los acontecimientos. En los espacios públicos identificamos la trama simbólica que teje la vida comunitaria del lugar y su imbricación con Nueva York a través de prácticas juveniles y de otro tipo.

Las imágenes sueltas y seriadas que presentamos, permiten perfilar lo que es *Tepeojuma*. De manera particular, las voces de los jóvenes trazaron el contorno de este con-texto al dar cuenta del espacio que resignifican. Creemos que el vínculo está allí, en la manera tradicional y nueva de apropiarse del pueblo.

Ahora, en este capítulo, nos enfocamos en el sujeto, pasamos a otras imágenes que se construyen a través del recuerdo subjetivo de reconstrucción de lo que es y cómo se nombra a sí mismo cada joven. La parte personal, que es biográficamente única y peculiar, inscrita en un ámbito común que de manera activa, permite generar continuidades y rupturas en la estructura social.

En el relato, Tepeojuma se vive y se recuerda de manera peculiar, es lo habitable, lo propio, lo que se ha dejado, a lo que se regresa. Es el sitio de referencia de los sujetos de las cuatro historias de vida, pero es sólo una parte del espacio vivido. Los otros sitios aparecen en las narraciones como espacios al principio desconocidos, que tienen que aprender-aprehender y habitar.

Iniciamos este capítulo con la parte metodológica, describimos el trabajo empírico y señalamos la importancia que en esta investigación tiene el empleo de los relatos biográficos para identificar los procesos identitarios y de formación de los sujetos. Posteriormente pasamos a las cuatro historias de vida que son historias de frontera porque en ellas de manera común los sujetos se advierten en cruces: entre formas de vida tradicionales y nuevas, entre transitar un espacio rural y otro urbano; entre construcciones simbólicas distintas, entre formas de ciudadanía diversas, entre culturas distintas, entre respetar las normas y transgredirlas, etc.

Estas historias de vida que tienen que ver con habitar y transitar, nos permiten identificar la manera en que se están formando y se construyen identitariamente cuatro jóvenes inmersos en ámbitos migratorios. Las experiencias de los sujetos, son las pistas que vamos siguiendo en un intento

de reconstrucción de los procesos de vida que se hilan, se fragmentan, se entrelazan y/o yuxtaponen.

5.1. Metodología para abordar la formación de jóvenes migrantes

No hay hechos sino interpretaciones

Nietzsche

Lo que planteamos en este apartado, son los supuestos metodológicos que apoyan esta investigación; o siguiendo a Krotz (1991), en su idea de viaje como motor de la investigación; es un itinerario con mapa abierto; es decir, los trazos de la proyección de la trama que emprendimos, la postura epistemológica que enfocó la mirada, el conocimiento que hemos adquirido en el oficio y que nos orientó hacia donde suelen soplar los vientos, el compromiso que nos movió a esta odisea y las emociones que todo esto nos provocó, al reconocer que emprendimos el viaje tantas veces pensado.

“La acción ideada” hacia el contexto-texto cruzado temporalmente por el presente (que sólo puede configurarse en cuanto se enuncia para engarzar historia y mañana) de los otros. Este viaje que presuponíamos y desconocimos sin todavía dar paso seguro, nos remite al destino¹¹⁹. El objetivo de esta aventura refiere Krotz (1991,52) es “...proporcionar un conocimiento del mundo, cuyo testimonio existe sólo de manera fragmentaria... hacia el cual el camino se encuentra con dificultad”, es “el viaje como metáfora de un nuevo conocimiento” diría Krotz.

Lo anterior, nos remite a dar cuenta de la metodología desde diversos vértices para dar sentido al trabajo que realizamos. Puntear en la cartografía el recorrido fue sin duda el fundamento, la utopía, el tránsito como proceso. La investigación que nos ocupa, requirió de una paulatina construcción teórica y empírica; por ello, creímos conveniente situarnos epistemológicamente en el paradigma cualitativo; esto es, posicionar nuestra mirada en la subjetividad, en las redes de significación y en la naturaleza socialmente construida de la realidad, para lograr una comprensión interpretativa. Transitar como refiere Pérez (1998,61) por “un proceso de construcción de nuevos significados y

¹¹⁹ El destino que condensa el andar.

representaciones a partir del contraste de las interpretaciones que los diferentes sujetos participantes ofrecen de la situación que viven”.

Esto, a partir de situarlos históricamente, ya que son “los sujetos quienes en parte constituyen el mundo social y se insertan siempre en tradiciones históricas” (Thompson, 1993:303) y contextualmente, en un espacio productor de significados; que nos permitió mirar la realidad de manera estructural pero no cerrada y lograr reinterpretar el mundo de vida de los jóvenes insertos en realidades de migración. Estar siempre en el cruce de lo diacrónico y sincrónico.

Desde esta postura, empleamos la etnografía; es decir, “la descripción del otro”¹²⁰, en términos de la alteridad. Así, nuestro reto fue difuminar, matizar, mover la frontera, el límite, la línea periférica entre “el otro” y el yo, con la intención de que el primero, nos narrara su *ipse* “sí mismo” referido por Ricoeur (2006).

La etnografía tiene un carácter fundamentalmente descriptivo, no obstante en torno a ella, se encuentran posiciones diversas, por lo cual creemos conveniente señalar el tipo de trabajo realizado. En este sentido, nuestro interés fue elaborar la “descripción densa” referida por Geertz (1987,24); es decir, “desentrañar las estructuras de significación...encarar una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas; entramados que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse, de alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después”.

La descripción a la que nos referimos “ofrece el contexto de la experiencia, formula las intenciones y significado que la organizaron, y la releva como un proceso” (Denzin, 1994: 505). De esta manera, nuestro interés fue poder “representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza. Se trata de una empresa holística”

¹²⁰ Nos parece importante señalar que Wittrock (1989:204) menciona que, los antropólogos denominaron etnografía a la “descripción monográfica de los modos de vida de pueblos que eran *ethnoi*; antiguo término griego que significa “otros”, o sea los bárbaros que no eran griegos”. Nos parece que en la actualidad el significante “otros” en la antropología, la sociología y la etnografía es polisémico y cada vez más se aleja de ese significado de origen (de claras tendencias positivistas). En este trabajo, reivindicamos el término “otros” retomando el sentido actual de la diferencia eliminando, conscientemente la carga discriminatoria y la tendencia a la homogeneidad y asimilación.

Woods (1998:19) y a profundidad, donde la interpretación de sentido, tendió a ser el eje fundamental que proyectó en todo momento el trabajo efectuado.

Así, un acercamiento al campo implicó observar, cuestionar e interpretar en el intento de posibilitar que la trama de significaciones que se desplegaba ante el investigador, fuera comprensible; no desde el sentido común, sino logrando pisar fondo, mediante un ejercicio de interpretación anudando la teoría con el referente empírico.

Nos interesó realizar un análisis cultural para identificar el entramado de significaciones que los jóvenes han construido en torno a su formación, cruzada por la trayectoria migratoria que se ha vivido en su comunidad. En este caso, retomamos a Thompson quien articula los planteamientos de Geertz en cuanto a la teoría simbólica de la cultura, e incluye, desde una postura simbólico-estructural¹²¹, lo histórico y contextual como escenario donde se construyen las significaciones.

Thompson (1993:306) define al análisis cultural como "...el estudio de las formas simbólicas- es decir, las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos- en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben formas simbólicas"

Para el análisis cultural, Thompson apunta que es necesario captar la constitución significativa de las formas simbólicas, a partir de los aspectos: intencional, convencional, estructural, referencial y contextual. Esto posibilita realizar un ejercicio analítico.

En este orden de ideas, estamos reconociendo a la etnografía como un método con "M" (mayúscula), es decir, "como procedimiento para la investigación socio-cultural, la cuál integra necesariamente técnicas con una perspectiva analítico-explicativa" (Paradise,1994). En este proceso, tuvimos presente nuestra posición en el paradigma interpretativo, articulando el trabajo empírico como el teórico para construir la realidad que nos ocupa.

Nos parece que el hecho de permanecer en el sitio con todas las implicaciones que ello representó, nos permitió (apoyados en referentes conceptuales), tocar indudablemente el terreno de las significaciones que los

¹²¹ Siguiendo a Laclau (1994) señalamos que esta estructura no es cerrada, que tiene fisuras, dislocaciones que posibilitan las transformaciones.

sujetos le otorgan a sus prácticas sociales. De esta manera se describe-reinterpreta.

Nos situamos en el contexto con una mirada “formada” y “en formación”. Esto es, llegamos con referentes teóricos, pero también requerimos ir construyendo un entramado conceptual buscando otro tipo de herramientas teóricas, con el afán de comprender e interpretar de una manera holística nuestro objeto de estudio. Entonces ¿Cuándo cruzamos esa finísima línea entre la descripción pura y la teorización para entender lo que mirábamos? y ¿cómo realizamos este proceso?

En este trabajo, la vinculación de la teoría con el trabajo de campo redefinió, replanteo, tensó, contradijo y cuestionó algunos supuestos que de entrada teníamos. En este sentido, tendió a complejizarse y requirió de un sinnúmero de habilidades para identificar los significados nodales que en el caso de los jóvenes; éstos tienen de su formación, inmersos en un contexto de alta migración laboral internacional.

Woods (1998:70) refiere que el investigador interactúa con la teoría y la metodología y señala también que “la investigación está dirigida teóricamente desde el principio. Una vez en el campo, se empieza la búsqueda de nuevas teorías...se hace a partir de la fuerza de los indicadores que uno identifica”. En este caso, el trabajo empírico, apoyado en un entramado conceptual permitió la identificación de categorías de análisis que constituyeron ejes articuladores importantes en el proceso de interpretación de la realidad y permitieron construir nuevos planteamientos teóricos como aporte de esta investigación, al campo de estudio de la formación en contextos migratorios.

5.1.1. El viajero a trasluz

Desde este enfoque, el papel del investigador es crucial, pues la subjetividad, la formación y el compromiso impactan en la manera de abordar el trabajo. En este sentido, nos parece necesario señalar que el interés por la línea de investigación que sustentamos desde hace siete años, tiene que ver con la realidad regional en que nos situamos (Puebla, estado con un alto índice de emigración hacia Estados Unidos), donde observamos que con mayor frecuencia, los sujetos se están formando inmersos en procesos migratorios.

Este acercamiento a la realidad, lo vivimos desde dos vertientes: una, al participar en TEQUIO, una Organización de la Sociedad Civil (antes Organización no gubernamental), donde entramos en relación en 1992 con agrupaciones binacionales de origen oaxaqueño, que mantenían trabajo comunitario y político, tanto en sus comunidades de origen como en Estados Unidos. Con ellos identificamos la manera en que se construían y consolidaban redes sociales y se conformaban identidades de origen, más allá del territorio.

El otro acercamiento se dio años después, en el quehacer docente como educadores en escuelas públicas del estado de Puebla, donde encontramos a hijos de migrantes inscritos. La situación que ellos vivían nos provocó múltiples preguntas; y un trabajo anterior¹²² a éste, nos hizo interesarnos en la formación de jóvenes en contextos de alta migración laboral internacional.

Además, preocupados por conocer la realidad de los migrantes mexicanos en el lugar de arribo, es decir en Estados Unidos, participamos dos años en el programa binacional de maestros México-Estados Unidos, donde trabajamos en verano con niños latinos en los estados de Illinois y Oregon. De esta manera, también conocimos la cotidianidad de los estudiantes latinos y sus familias; la problemática escolar de estos inmigrantes y pusimos en marcha algunas estrategias pedagógicas.

Con ésto, consideramos que el acercamiento paulatino con la realidad de pueblos migrantes inscritos en realidades marginadas; tanto en México como en Estados Unidos; nos llevó a situarnos en la perspectiva latinoamericana en etnografía educativa, la cual refiere Rockwell (2001,56) “ha forjado un sentimiento de pertenencia a la región y una conciencia de qué tan semejantes son los problemas educativos que enfrentamos y los patrimonios culturales que heredamos.../además/ de la resistencia a privilegiar las llamadas minorías como objeto de estudio. El compromiso de los etnógrafos latinoamericanos ha sido con las mayorías que, en nuestra región son los excluidos, los oprimidos, los orillados a la pobreza y marginación...” en este

¹²² En el libro Con lo poco que tengo de aquí (Franco, 2000) abordamos la función de la escuela en contextos de alta migración laboral internacional y precisamente en ese trabajo identificamos que los jóvenes son los más cercanos a la escuela y a la migración; y además, ellos tienen una perspectiva generacional diferente en torno al proceso migratorio que se vive en sus comunidades.

sentido, el hecho de realizar esta investigación lleva implícito un compromiso social y educativo generado a la luz de la realidad de expulsión que se vive en los países latinoamericanos y de manera específica en México.¹²³

5.1.2 Descripción del trabajo empírico

El sustento empírico de esta investigación es el trabajo de campo, éste lo realizamos con jóvenes que habitan una comunidad que se caracteriza porque un porcentaje importante de sus habitantes están inmersos en una dinámica migratoria. Nos situamos en Tepeojuma, municipio perteneciente a los Valles de Atlixco e Izúcar de Matamoros, con fuertes flujos migratorios hacia Estados Unidos; que cuenta con instituciones de educación básica y con un bachillerato administrativo.

Encontramos en este poblado tanto el espacio propicio como a los sujetos, para responder a la pregunta de investigación que nos planteamos: **¿Cómo los jóvenes se constituyen identitariamente y significan su formación, inmersos en contextos de alta migración laboral internacional?**

En este sentido, ponemos de relieve el *espacio-contexto* como posibilitador de la constitución identitaria y la formación de los sujetos. En el caso que nos ocupa, éstos habitan por lo menos dos lugares y transitar por *no lugares*. Esta movilidad, propicia experiencias formativas al estar apropiándose y/o atravesando espacios culturales diversos.

Para identificar a los sujetos representativos de la realidad social que nos interesó conocer; definimos “ejes de categorías que nos permitieron establecer relaciones y procesos a indagar, /aquí/ es donde entra el problema de la definición de la especificidad tanto de los sujetos como de los contextos que constituyen el campo de relaciones” (Medina, 2005:33).

Los sujetos¹²⁴ cuyos discursos fueron focales en la trama empírica, requirieron compartir ciertas categorías acordes al planteamiento de este

¹²³ Acorde a la metodología planteada, nuestra concepción teórica se enmarca en la pedagogía crítica.

¹²⁴ Entrevistamos a nueve jóvenes de la comunidad: tres estudiantes del bachillerato, tres con experiencia migratoria y tres que habían dejado la escuela y en ese momento estaban desempleados; seis maestros del bachillerato, tres padres de familia, tres vecinos de la comunidad, a la directora del centro de salud y autoridades municipales (al síndico y dos regidores); sin embargo, cuatro fueron los sujetos con los que trabajamos de manera

trabajo. Éstas son: la parte generacional, tener procesos formativos escolarizados, pertenecer a redes migratorias y compartir un lugar de origen, en este caso: Tepeojuma.

Lo generacional

Más que determinarse como una condición etaria (como grupo de edad en relación con cambios fisiológicos y cambios del individuo con la sociedad), nos interesó que los sujetos asumieran lo juvenil como una forma de vida, es decir, los identificamos por sus prácticas cotidianas, sus espacios de esparcimiento y las relaciones con sus pares. En este sentido, aunque los sujetos tenían entre 18 y 30 años al ser entrevistados, mantenían rasgos que los situaban en lo juvenil.

Tres de ellos: Palemón, Verónica y Raúl, quienes tienen 30, 28 y 25 años respectivamente; han vivido prácticamente su juventud, lo cual, les ha permitido constituirse generacionalmente. En este sentido, en sus relatos advertimos cómo vivieron este proceso.

El cuarto sujeto es Rosario, de 18 años. Ella es mucho menor, por lo tanto es más breve su experiencia juvenil, sin embargo, la incluimos porque nos interesaba su experiencia migratoria y porque se mantiene escolarizada.

Boudouin (2008) refiere que “en las historias de vida, la juventud es sumamente privilegiada. Cuando los sujetos recuerdan, le dan mucha importancia al período de la juventud, pues a pesar de las singularidades, es donde los individuos advierten que suceden los acontecimientos más relevantes en sus vidas” menciona también que es cuando están en condiciones de *ir asentando sus vidas*, de dirigir conscientemente lo que harán de lo que han hecho de ellos. De manera particular, nos interesa identificar en los cuatro sujetos (dos mujeres y dos hombres) el sentido que le dan a la formación desde su propia construcción juvenil.

específica, con el interés de construir las historias de vida que presentamos en el siguiente capítulo.

Formación escolarizada

También nos interesó trabajar con sujetos con experiencias escolares porque las instituciones educativas constituyen un espacio diferente a las otras maneras de formación, por su estructura (espacio físico, formas de enseñanza, contenidos, distribución del tiempo, valores, etc), cuestión que impacta de manera total al educando. La escolaridad es como refiere Czarny (2007), *un acto migrante* pues implica un pasaje a otras formas de construcción del sujeto.

La formación es un proceso amplio, mediante el cual, el sujeto intenta la completud. En este caso, nos interesó que nuestros informantes tuvieran una experiencia escolarizada (primaria, secundaria o bachillerato), además de haber vivido diversas experiencias de formación en otros espacios sociales, pues creíamos que la experiencia escolarizada debía “salir a flote” en los procesos de constitución de estos sujetos desde diversos contextos y acontecimientos.

De los cuatro sujetos con los que trabajamos las historias de vida, dos terminaron la primaria y no siguieron estudiando, una terminó la primaria y concluyó estudios de secundaria en la modalidad de educación abierta en México, cuando ya era madre (en ese tiempo tenía dos hijos); y la otra, recién concluyó el bachillerato y tenía planeado seguir estudiando una carrera universitaria. Estos niveles de escolarización los identificamos como un elemento que constituye un parámetro en los procesos formativos amplios de estos sujetos.

Pertenencia a redes migratorias

Nuestro interés también se centró en que los sujetos estuvieran involucrados de una u otra forma en las redes migratorias que se han tendido entre Tepeojuma y los espacios donde se han creado nichos habitacionales/laborales de paisanos en Estados Unidos, esto lo consideramos necesario pues en torno a la constitución y consolidación de redes migratorias, se han creado prácticas culturales propias de la migración transnacional que mantiene vinculadas a las comunidades de origen con los espacios de arribo.

De esta manera, buscamos que los sujetos de las historias de vida fueran parte de una red migratoria, es decir, que la migración la vivan como una experiencia comunitaria y/o personal que los interpela y que a partir de

ella tejen significaciones personales/colectivas y actividades ligadas a dicho proceso.

Los cuatro sujetos de las historias de vida han migrado y se mantienen vinculados tanto a Tepeojuma como a Nueva York, de diversas maneras y con intensidades afectivas diferentes; sin embargo, su presente se finca en el reconocimiento y cercanía a ambos espacios.

Lugar de origen

Para realizar esta investigación, nos trasladamos a Tepeojuma por considerarlo un espacio inmerso en dinámicas migratorias de carácter laboral; en este sentido el trabajo empírico se efectuó con sujetos que habitaban en esos momentos en Tepeojuma y decidimos que en particular, los de las historias de vida tuvieran en común el lugar de origen, es decir, este espacio de referencia que les asignaba pertenencia simbólica y que los aglutinaba identitariamente.

En tres de los casos, los sujetos nacieron en Tepeojuma y una nació en Nueva York, pero sus padres (ambos de Tepeojuma) regresaron a su pueblo cuando ella tenía seis meses y aunque tiene una doble nacionalidad, vive en México y únicamente pasa estancias de dos meses al año en Estados Unidos.

Las cuatro categorías señaladas, nos permitieron perfilar en cruce a los cuatro sujetos con los que problematizamos una realidad social y subjetiva que se articuló en la trayectoria-búsqueda, que no estuvo exenta de quiebres en la dinámica que generó, sin embargo, nos permitió construir cuatro historias de vida que si bien son biográficamente únicas, comparten rasgos sociales típicos de jóvenes, tanto mujeres como hombres, que viven experiencias migratorias al salir del Sur y cruzar fronteras.

5.1.3. Historias de vida

¿No podría pensarse que el relato de sí es uno de esos ardiles, siempre renovados, a la manera de Sheherazade, que intentan día a día el anclaje con el otro –y la otredad-, una “salida” del aislamiento que es también, una pelea contra la muerte? Arfuch

Nuestro interés fue realizar una reconstrucción biográfica del sujeto a partir de la construcción de su historia de vida; como proceso que imbrica lo personal con la pertenencia social y la historicidad. Esto implica decidirse metodológicamente por la revaloración de los pequeños relatos, en contraparte a los metarrelatos hegemónicos que desdibujan a los sujetos y a sus comunidades.

Para poder llegar a la historia de vida...se parte del sujeto-persona. Es el punto de arranque y el lugar de encuentro, de cierre y síntesis...no se trata de la repetición de una anécdota o de una opinión sobre la experiencia del sujeto, por el contrario, se pretende mostrar los sentidos, los significados y el contexto sobre los que se desarrolla (Medina, 2005:42)

Es pasar de lo vivencial a la reconstrucción de la experiencia social que constituye al sujeto. Resulta fundamental pero complejo, la reconstrucción del sujeto-persona a través de su narrativa, del discurso de sí mismo, de identificar las huellas del pasado, las marcas que dan sentido a una trayectoria, el contexto y los momentos insertos en procesos histórico-sociales; Ésta tarea es imprescindible en la construcción biográfica.

Las historias de vida que urdimos, tienen la finalidad de identificar el sentido que los cuatro jóvenes le dan a su formación y cómo se configuran identitariamente. Situamos a los sujetos en el tiempo y espacio “recuerdo” que engarzan a una proyección de presente-futuro, que se define en una tentativa de realidad en un proceso de enunciación que tratamos de propiciar.

La historia de vida se configura a través de la narrativa “en tanto dimensión configurativa de toda experiencia.../ que/ puesta en forma de lo que es informe, adquiere relevancia filosófica al postular una relación posible entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato y el de la lectura” Arfuch (2002, 87)

Fue entonces de suma importancia configurar la historia del sujeto en el tiempo de la enunciación como única posibilidad de mostrar la experiencia de vida inscrita desde el pasado y que únicamente, a través de narrarla en el presente, se constituye.

En esta reconstrucción de vida, encontramos que es imposible un deslinde entre historia y ficción; El propio sujeto al narrar su vida se constituye ante los otros sin poner límites entre los hechos y los imaginarios, pero es la voz que se narra a sí mismo, la voz más auténtica, más cercana al yo mismo, a su temporalidad y existencia. Así, lo que está en juego entonces no es una política de la sospecha sobre la veracidad o la autenticidad de esa voz, sino más bien la aceptación del descentramiento constitutivo del sujeto enunciadador, aun bajo la marca testigo del yo, su anclaje siempre provisorio, su cualidad de ser hablado Arfuch (2002).

En este trabajo fue importante describir la variedad de identificaciones que constituyen a los jóvenes y cómo en torno a ellas existe un entramado de significaciones que en el relato posicionan al sujeto que se enuncia en un proceso de constitución, de intento de completud, de coherencia y cierre. Aquí, lo más importante, como refiere Arfuch, no es el cómo es cabalmente el sujeto, sino su proceso de devenir al autorepresentarse mediante el lenguaje.

Narrarse a sí mismo implica darle sentido a la vida a partir de la trama simbólica que se despliega a partir del recuerdo. Es enunciar las marcas que lo constituyen a partir de una temporalidad. Recordar el pasado tiene que ver con las huellas que ha dejado la vida, pero también con las ficciones que entran las realidades vividas. Por lo que hay una imposibilidad de la conciencia total. En este sentido, consideramos los límites y asumimos que la construcción de las narrativas de vida se generaron cuando los sujetos re-consideraron lo significativamente vivenciado, que los ha conformado hasta el presente y que decidieron de una manera consciente enunciar¹²⁵, pero consideramos también, que ese relato no estuvo exento de marcas de un inconsciente.

¹²⁵Cuando el sujeto evoca su vida a través de la narrativa, realiza un acto consciente y en este ejercicio de enunciación, rediseña su vida al poder matizarla con la ficción.

5.1.3.1 Técnicas de trabajo

Para la construcción de las historias de vida, empleamos de manera central la entrevista, la cuál podemos identificar como:

Una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal... Lo que el entrevistador persigue con ella no es contrastar una idea, creencia o supuestos, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros (Rodríguez, 1999:167).

Específicamente hicimos uso de la entrevista en profundidad. Nos acercamos a los informantes con una lista de temas que se constituyeron como ejes rectores del diálogo; no obstante, el rumbo de la entrevista se dio en el proceso, sin perder el tema de investigación. De esta manera “la entrevista no es sólo un medio de recoger información. Es un proceso de construcción de la realidad al que contribuyen las dos partes” (Woods, 1998:72).

Los temas que abordamos en las entrevistas como una forma de construir las historias de vida fueron:

- La cultura familiar.
- La identificación con los otros.
- Las formas de socialización escolar.
- Los procesos de formación vividos.
- La red migratoria y
- Las expectativas de vida¹²⁶.

Propiciamos que los entrevistados hablaran de manera detallada sobre estos tópicos a partir de “la confianza, la curiosidad y la naturalidad” (Woods 1987,77). Tanto la confianza como la naturalidad, posibilitaron un ambiente de buena relación para que “los otros” se expresaran de manera espontánea. Y la curiosidad del entrevistador, la consideramos una habilidad que nos condujo a identificar las frases claves y de éstas seguir indagando. Los aspectos antes mencionados entraron en juego en la interacción que se creó al llevarse a cabo las entrevistas.

¹²⁶ Estos temas se desarrollaron con nuestros entrevistados a partir de un proceso de reconstrucción de recuerdos que tuvo como eje ordenador la temporalidad.

También empleamos la observación, que es la técnica principal de la etnografía, la cual empleamos en el reconocimiento exploratorio del contexto, la identificación- conocimiento de la comunidad y sus espacios nodales (escuela, zócalo, iglesia, deportivo, presidencia y mercado); y como cruzamiento con las entrevistas. Para lo cual llevamos un diario de campo describiendo lo que sucedía en las estancias en Tepeojuma (en el contexto y con los sujetos con quienes trabajamos).

Además, aplicamos un cuestionario a jóvenes del bachillerato Irineo Vázquez y a jóvenes de la comunidad que habían tenido experiencias migratorias. El tipo de cuestionario fue de preguntas abiertas. Nuestro interés al aplicar esta herramienta, fue tener un volumen de datos que nos refieran los significados comunes que los jóvenes tienen sobre su formación. Este material en tal sentido contribuyó a aclarar procesos colectivos que enriquecieron y dieron sustento a los datos que nos arrojan las entrevistas y las observaciones¹²⁷.

Empleamos como un elemento de confiabilidad la triangulación que consiste en “recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí” (Bisquerra, 1989). Podemos identificarla también, como “la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno” (Denzin 1970); o “el control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, documentos, instrumentos o combinación de todos ellos” (Kemmis: 1998).

Utilizamos la triangulación de datos recogidos de diversas fuentes para su contraste. Por lo que, además de las entrevistas a profundidad, realizamos entrevistas semiestructuradas a padres y maestros.

Creemos que las herramientas metodológicas que usamos posibilitaron la construcción de las historias de vida cruzadas con las múltiples referencias de los otros jóvenes de Tepeojuma en un intento de plantear “no lo que son”, sino narrar “lo que van llegando a ser” en su proceso formativo.

Planteados los ejes categoriales con los cuales se escogieron a nuestros informantes, y señalando que trabajamos la narrativa de vida como

¹²⁷ De manera colateral realizamos un taller de fotografía y redacción con jóvenes del bachillerato. En él, pudimos acercarnos a los jóvenes, recorrer juntos la región y a partir de sus fotografías y relatos escritos, conocerlos y conocer el contexto. Es de mencionar que Rosario, con la que trabajamos una de las historias de vida, participó en este taller. Como producto del curso se montó una exposición que se presentó en la escuela, la casa de cultura de Atlixco y en la UPN-211 de Puebla.

constructo metodológico y la entrevista como técnica de recolección de datos, además de otras que trabajamos de manera colateral; es pertinente señalar ahora el número de sujetos con los que trabajamos y los ajustes realizados. Es importante aclarar que en un primer momento entrevistamos a nueve jóvenes. Tres que han estado en la escuela mexicana y han tenido la experiencia migratoria, tres que aún estudian en el bachillerato y tres jóvenes que no están en la escuela y que no han migrado.

Con los tres jóvenes con experiencia escolar y migratoria pudimos identificar la formación que se reconstituye con la “salida” y el retorno; es decir; visibilizar las marcas, las huellas experienciales en torno a la formación en un contexto rural (cañero) e identificar los otros aprendizajes y el uso que le dan a los saberes escolares tanto en México como en Estados Unidos.

También consideramos pertinente trabajar con tres informantes del bachillerato de Tepeojuma porque queríamos identificar cómo impacta la formación media superior en la decisión de migrar o no migrar¹²⁸. Conocer el sentido que los jóvenes le dan al bachillerato como parte de su formación, inmersos en un contexto rural-migrante.

El tercer grupo lo constituyeron jóvenes que no están en la escuela y que no han migrado; nos interesaba identificar su formación en un espacio cañero-migrante que marca comunitariamente a los sujetos.

Después de trabajar con nueve jóvenes, reconsideramos el trabajo a partir de los hallazgos en las entrevistas y decidimos trabajar solamente con cuatro sujetos las historias de vida. Retomamos a los sujetos del primer grupo y los vinculamos con una estudiante del bachillerato que también tiene al igual que ellos la experiencia migratoria. De esta manera, acotamos el trabajo y lo perfilamos hacia la formación de jóvenes que se mantienen en cruces de frontera entre su lugar de origen y Estados Unidos. Cada historia de vida se tejió aparte pues cada una se visibiliza a partir de una condición de vida que las caracteriza; en el primer caso ser mujer, en el segundo ser indígena, en el tercero vivir lo juvenil y en el cuarto ser estudiante con doble nacionalidad. Una

¹²⁸ En un cuestionario aplicado a 136 alumnos del bachillerato, el 56% señala que no va a migrar hacia Estados Unidos; el 26% refiere que sí lo hará; el 16 % que tal vez; y el 2.% no contestó (ver gráfica 2). Identificamos que estudiar el bachillerato tiende a proporcionar una creencia de tener además de la opción de migrar, la opción de la profesionalización.

vez planteado lo anterior, presentamos el abordaje en torno a la constitución de las cuatro historias de vida.

5.2. Jóvenes en cruces de frontera

Las experiencias de frontera son esas que minan el terreno seguro de las certezas culturales y las identidades esenciales.
(Lowenhaupt Tsing)

Cuando hicimos referencia a la construcción social de lo juvenil, planteamos la necesidad de descentrar el constructo joven para identificar que existen diversas maneras de serlo y apuntamos también que no podíamos referirnos a una identidad acabada del sujeto joven, sino a identificaciones múltiples.

De esta manera, al presentar como nodales en este trabajo, cuatro historias de vida de jóvenes en procesos de formación en contextos de alta migración internacional; mostramos realidades diversas, construcciones de sujetos a partir de múltiples situaciones histórico-contextuales y de subjetivación.

Las diferentes voces que dan cuerpo a este apartado; hacen referencia a presencias en el borde; a identidades de frontera, a cruces que plantean tensiones y contradicciones; a interpelaciones diversas; pero también a experiencias formativas, constituciones identitarias y evidencias de encuentro y diálogo con los otros.

Las constantes entre estas narrativas son: el espacio primero de los sujetos, todos tienen como referente a Tepeojuma; otro elemento más, lo constituye la vulnerabilidad, por tener un origen campesino que los sitúa en la pobreza, tanto en México como en Estados Unidos; también encontramos que han asistido a una escuela marginada que no propició que adquirieran saberes escolares acordes a su nivel educativo; y con respecto a su identidad, que ninguno permanece dentro de sus límites construidos de antemano y que la movilidad y tránsito les posibilitan tener experiencias de otro tipo.

Presentamos historias de vida fragmentadas, porque la constitución de sujeto no es un todo armónico; no obstante, nuestro planteamiento es, que el

referente ordenador en la constitución de los sujetos, tiene que ver con las *experiencias formativas* y la construcción abierta de sus identidades.

Mostramos estas historias de vida a manera de fragmentos¹²⁹ que dan cuenta de constituciones precarias de sujeto, ancladas a un contexto socio-histórico determinado, en ocasiones en lugares de identificación o en procesos de posicionamiento de él y otros, lugares de frontera donde el paso es todavía más incierto pues como refiere Cornejo:

Todo migrante, y aún cualquiera arrancado de la “armonía” edénica local por la globalización, es un sujeto al que a la vez se le ofrece y se le condena a hablar desde más de un lugar...no sintetizan sus experiencias en un solo discurso, sino que se fragmentan...la posibilidad de afirmarse como sujeto radica, en parte, en no olvidar ninguna instancia de su itinerario (citado en García 2005:84).

En este sentido, nos cuestionamos ¿Cómo dar cuenta desde la escritura, de estas identidades? Robin (2007) refiere que las formas identitarias en la escritura son formas fragmentadas, formas cortas que hablan de heridas, tragedias, del tartamudeo de la historia, las rupturas de la historia. Todo esto después de habernos acostumbrado a relatos largos, totalizadores, completos, que definían de principio a fin a los personajes. Sostenemos que si bien, hay esta fragmentación, los bloques se articulan; o por lo menos las narrativas de los sujetos de las historias de vida que presentamos en este trabajo; se esfuerzan en hacerlo. Ésto, como un ejercicio en el cual, le dan sentido a su vida y de esta manera, construyen a través de la palabra, una articulación propia; a manera de autoconstitución reflexiva a través de lo que refieren de ellos mismos.

Un planteamiento fundamental en este estudio, es la idea de tránsito, de atravesar fronteras, de identificación a diversos espacios y la acepción con lo transnacional; pero también con arraigo, retorno, huella, con prácticas culturales y con domiciliarse; todo esto nos remite al ejercicio “de andar por la cuerda floja...con extenderse sobre los abismos. A ciegas en el aire azul” (Anzaldúa, 2006:174). La concepción de *abismo* muestra la apertura cultural por la que transitan estos jóvenes, entre grandes dificultades y evidentes

¹²⁹ Estos fragmentos separan-articulan para dar cuenta de una biografía que es una y varias a la vez, con cruces de identificaciones.

exclusiones. Y a *ciegas* con procesos nuevos, inciertos donde aún “falta” *experiencia*.

En este sentido, nos parece interesante emplear como recurso técnico¹³⁰, la idea que trabaja Hernández (2001:25) sobre *cruces de frontera* recuperando la propuesta teórica de Anzaldúa (1987), Rosaldo(1989) y Lowenhaupt (1993); referente a borderlands (fronteras) “como esos espacios culturales de hibridización, donde las tradiciones permanecen cambiando y cambian permaneciendo”, donde se atraviesan *universos de normas* por estar los sujetos situados precisamente en lo liminal, la frontera, el quiebre de la estructura social; manteniéndose unas veces *aquí y otras allá* como condición de pertenencia múltiple.

En este orden de ideas, García (2005:123) señala que “cuando decimos fronteras a lo que nos estamos refiriendo principalmente es a cosas que van a través. O sea que los límites, en lugar de detener a la gente, son lugares que la gente cruza de manera constante, ilegalmente”. Este límite impuesto se ha concebido entre los marginados, como posibilidad de traspasarlo y en este tenor, se mantienen *entre cruces de fronteras* como condición de vida.

Creemos que esto no es simple, pues como refiere la escritora chicana Anzaldúa (1987,81) “because I am in all cultures at the same time, alma entre dos mundos, tres cuatro, me zumban la cabeza con lo contradictorio. Estoy norteadada por las voces que me hablan simultáneamente” de esta forma, los jóvenes se constituyen de manera complicada, *atravesados y atravesando fronteras*, Esto es evidente en las historias de vida que reconstruimos, donde se advierte que las diversas inerpelaciones de uno y otro lado los mantienen en un ejercicio de cruce de fronteras.

Nos encontramos con jóvenes que articulaban diversas identificaciones que en algunos casos parecían contradictorias. En sus narraciones, advertimos

130 Desde un planteamiento literario Walter (2004, 25) refiere que “el concepto de técnica ofrece al mismo tiempo el punto dialéctico inicial a partir del cual es posible superar la oposición estéril entre forma y contenido”. Nos parece interesante su planteamiento y en este sentido estamos trabajando de manera conjunta la forma y el contenido de este apartado que creemos es la parte medular de la investigación a partir de retomar como estructura, a cuatro cruces de frontera que tienen que ver a la vez, con un planteamiento teórico que posee un peso importante en los estudios culturales pues como refiere Rosaldo (2006,21) “si la etnografía una vez creyó imaginar que podría describir culturas discretas, ahora se enfrenta a fronteras que se entrecruzan en un campo fluido y saturado de poder. En un mundo donde las fronteras abiertas parecen más importantes que las comunidades cerradas”. Así, la forma, es decir, la manera de presentar este trabajo, tiene que ver en sí misma con el planteamiento teórico.

que estaban aprendiendo a vivir como si partieran del límite para moverse de uno y otro lado en aspectos como el generacional, el cultural, el contextual, la ciudadanía, etc.

De los jóvenes que nos permitieron ver esas formas de atravesar fronteras, decidimos trabajar solamente con cuatro por cuestiones metodológicas. De esta manera, iniciamos la construcción de cuatro historias de vida. Los sujetos se escogieron después de haber observado a los jóvenes del bachillerato, tener acercamientos con varias familias de la comunidad, participar en diversos eventos del pueblo y haber realizado entrevistas a profundidad a nueve jóvenes (con y sin experiencias migratorias). A partir del trabajo previo señalado, nos pareció que los que aquí presentamos muestran importantes elementos constitutivos de la diversidad a partir del género, la etnia y la clase social. Creemos importante señalar que si bien son biográficamente únicos, también son sujetos típicos de una generación que se ha echado andar como oleada que con fuerza está buscando salidas alternas a la realidad que vive.

A pesar de la complejidad de cada historia de vida, optamos de manera metodológica, por tomar un eje que reconstruyera cada biografía; en el primer caso, el ser mujer, en el segundo, ser indígena, en el tercero, ser joven desde el margen y en el cuarto ser estudiante con doble nacionalidad; no obstante, no es el único rasgo de estos sujetos pero nos posibilitaba presentarlos partiendo de un elemento que articulaba las demás características.

La identificación que se muestra de entrada en cada uno de éstos jóvenes, las advertimos como características distintivas que ellas y ellos nos permitían ver con mayor fuerza en sus relatos, por lo cual, nos pareció interesante presentarlas abiertamente, debido a que son rasgos característicos que se movían como elementos nodales que articulaban a sus otras identificaciones.

El primer cruce de frontera: *Verónica, mujer inmigrante*, tiene que ver con la condición de género femenino. La construcción de su biografía, da cuenta de la condición de ser *mujer* con experiencias educativas, familiares, migratorias, laborales y con perspectivas de vida. El segundo cruce de frontera: *indígena atravesando fronteras* tiene que ver con la condición étnica que se relaciona fuertemente con el sentido de identidad al pueblo y su incursión con

otra/s cultura/s desde espacios como son su pueblo, la nación y Estados Unidos.

El tercer cruce de frontera *ser joven desde el margen*, nos muestra la construcción juvenil desde el des-tiempo, asumiendo códigos construidos desde lo liminal como joven inmigrante en Estados Unidos, sin perder la marca simbólica y tatuada de ser mexicano-latino. Y, el cuarto cruce de frontera, *estudiante binacional*, nos remite al sujeto con dos nacionalidades, quien ha nacido en Estados Unidos pero vive en México; En estas condiciones se encuentra constituido al filo de dos fronteras; y en su carácter de estudiante asume junto con su familia que la escolarización posibilita la movilidad social.

Los cuatro sujetos de estas historias de vida, se mantienen en evidentes cruces de frontera. Lo interesante es advertir los procesos de formación desde el quiebre y/o en la continuidad de la estructura social; identificar las estrategias, las tácticas, las tretas, para transgredir lo instituido como posibilidad de visibilizarse, y las formas habituales en que se ocultan; las experiencias que van constituyendo la biografía educativa-laboral; y los artefactos (histórico-sociales) que se han estructurado como muros que los limitan a entrar a *lo otro* que se vislumbra como bienestar y alto consumo construido simbólicamente como “el sueño americano”.

Las cuatro historias de vida así planteadas, se estructuran para que, posteriormente, podamos trabajar sobre las construcciones identitarias y los procesos de formación de estos jóvenes migrantes de Tepeojuma que han vivido experiencias migratorias.

De esta manera, presentamos los cuatro cruces de frontera trabajando la parte analítica en dos planos. El primero, aborda la formación y el segundo muestra la construcción *identitaria*. Ambos horizontes¹³¹ están presentes al reconstruir las cuatro historias de vida signadas cada una por una condición específica.

El primer plano se arma teniendo como noción articuladora la *formación*. Nos interesa en este caso, advertir cómo se constituye el sujeto a partir de situaciones educativas que le permiten entretejer sus experiencias. El segundo plano se estructura a partir del referente *identidad*, el cual plantea cómo es el

¹³¹ Estos horizontes, tanto el identitario como el de la formación están imbricados, sin embargo para poder dar cuenta de ellos en este trabajo los presentamos por separado.

sujeto a partir de identificaciones múltiples desde su condición de transitar-habitar en más de un lugar.

Formación e identidad se vinculan cuando nos referimos a la idea de constitución de sujeto; sin embargo los referentes que enmarcan a cada término, nos conducen a observar cosas distintas. Si situamos nuestra mirada en la *identidad* de estos jóvenes migrantes, encontramos cómo se asumen, lo que van llegando hacer, la parte que tiene que ver con su reconocimiento, donde lo subjetivo tiene una conexión con *el otro* para asumir más de una identificación, tal como ser joven, mujer, campesina, migrante, latina, mexicana, etc, y esto con el rasgo de mantenerse atravesando fronteras geográficas entre dos países con evidentes desigualdades económicas y sociales.

Por otro lado, reconocemos a la formación como un proceso en que se adquieren experiencias educativas. A partir de la formación encontramos al sujeto pedagógico, el que actúa, produce, se potencia y se posibilita con los otros en actos conscientes para irse constituyendo. Es el aprendizaje en múltiples espacios los que hacen posible que estos sujetos adquieran experiencias para la vida y el trabajo. En el plano de la formación son dos puntos los que vamos a abordar: Los procesos formativos y el significado que estos jóvenes le están otorgando. Los cuatro cruces de frontera se abordan a partir de la descripción y la argumentación para finalizar con algunas consideraciones finales que recuperan los hallazgos obtenidos a partir de imbricar la formación y la identidad.

5.2.1 PRIMER CRUCE:

Verónica, mujer inmigrante

En la actualidad Verónica reside en Tepeojuma con sus tres hijos. A la luz de su último regreso de Estados Unidos, inicia la recapitulación de su vida, jalando uno a uno, de aquí y de allá sus recuerdos. Los relatos que a continuación presentamos, dan cuenta de una biografía construida a partir de múltiples cruces de frontera que muestran fragmentos de vida que la constituyen.

Verónica nace en 1978 en Tepeojuma, Puebla, en el seno de una familia campesina del Sur; es la tercera de cinco hijos. Como consecuencia de que su padre no fue reconocido por su familia paterna, no recibió en herencia terrenos ejidales, hecho que obligó a la familia a trabajar una parcela a medias¹³², lo que los mantuvo siempre al margen de las actividades de los cañeros organizados en la producción y venta de caña al ingenio de Atencingo. Viviendo de esta manera, una situación de gran precariedad económica.

No obstante, la familia de Verónica logró construir a dos calles de la plaza principal, una casa de adobe. Dos cuartos amplios, altos y ventilados constituyeron la morada de los siete miembros de la familia. La propiedad cuenta con un solar grande en la parte trasera, donde se sembraron árboles y otras plantas de zona cálida. En el solar se llevaban a cabo diversas actividades familiares: lavar ropa, criar gallinas, conversar a la sombra de un árbol, etc.

Cuando era niña, Verónica ayudó en las labores del hogar. Al cumplir seis años, ingresó a la primaria del pueblo y a los nueve años empezó a ir al campo junto con los miembros de su familia, para ayudar en las labores agrícolas. Como hija de una familia campesina, vio transcurrir su infancia entre la casa, la escuela y la tierra de cultivo. Pero además, al atardecer se daba tiempo para jugar con sus hermanos y vecinos en la calle, en la plaza y en ocasiones se iba al monte y al río para treparse en los árboles, contar cuentos, jugar correteadas, canicas y beisbol.

En este contexto rural, Verónica aprendió socialmente a ser mujer, pues realizaba al lado de su madre las labores del hogar como “echar tortillas”, criar gallinas, lavar ropa, alzar y limpiar la casa, llevarles la comida a su padre y hermanos al campo de labor, entre otras actividades. También ayudaba en el

¹³² Las parcelas se trabajan a medias cuando el dueño la da a otro persona para que la siembre y la cosecha se reparte de manera equitativa entre el dueño y quien la trabajó.

jornal, pues cuando los necesitaba su padre, sus hermanos y ella realizaban faenas a su lado. Así, con el referente materno, el trabajo agrícola y las prácticas culturales del lugar, aprendió a ser mujer campesina.

Aunque asumió los roles que debido a su género le correspondían, en ocasiones también los confrontó, especialmente al involucrarse en juegos que no se consideraban propios de las niñas. Y, cuando años más tarde, sale de su pueblo con rumbo a Estados Unidos. En ese tiempo quienes migraban eran generalmente los varones.

El trabajo agrícola, reviste una significación especial en la vida de Verónica. Esta actividad la mantuvo arraigada durante su infancia con la tierra y sus frutos, relación que implicó una forma de vida marcada por el ciclo agrícola. Asimismo, la labor en el campo fue el primer acercamiento que Verónica tuvo con el mundo del trabajo. Por un lado, esta actividad implicaba aprendizaje y un tiempo determinado de esfuerzo; y, por otro, su colaboración constituía una labor que permitía que la familia obtuviera recursos económicos.

Los aprendizajes adquiridos en la casa y en el campo se transmitieron por observación, por las explicaciones que sus mayores le daban y a partir de acciones prácticas en las que se fue habilitando. Lo característico de estos saberes es que fueron ejecutados de manera cotidiana y se implementaban a partir de la construcción de rutinas familiares. En la escuela en cambio, se enfrenta a otro tipo de conocimientos, diferente forma de aprender y un discurso que tiende a marcar a los sujetos escolarizados a partir de *modelos educativos*.

Es así como su ingreso y permanencia en la escuela, le posibilita asumir dos formas de aprendizajes que articula como parte de su proceso formativo y que constituye un cruce de frontera entre la educación fuera de la escuela y la escolarizada. Ella cruza hacia otra forma de aprendizaje: la escolar, que es “socialmente valorada”, pero que hasta entonces le era ajena y la inscribe en roles estructurados a partir de la vida institucional

Desde este cruce de frontera, observamos que Verónica emplea en la casa y en la comunidad los aprendizajes escolares (como la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas); pero difícilmente los conocimientos previos adquiridos fuera de la escuela, son recuperados por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los años en que Verónica cursó la primaria, las políticas educativas dieron prioridad al aumento de la matrícula escolar; de esta manera ella no tuvo dificultad de ingresar a la primaria de su pueblo, pues ya era una práctica común. Sin embargo, asistir a la escuela no le garantizó una educación de calidad, pues los colegios rurales tenían mayores carencias que los urbanos y esto se refleja en el perfil de egreso de los estudiantes de educación básica del medio rural como es el caso de Verónica.

Ante este clima de apertura educativa y desigualdad, Verónica concluyó la primaria, habiendo adquirido hábitos disciplinares y saberes elementales, impartidos de manera tradicional, los cuales, ella advierte que fueron deficientes, pues al aplicarlos tanto en México como en Estados Unidos, identificó que no había logrado aprenderlos de manera adecuada.

Al concluir la enseñanza primaria, Verónica no continuó estudiando, pues su familia no contaba con los recursos económicos necesarios para mantener sus estudios. Pues aunque ya existía la telesecundaria en Tepeojuma, sus padres consideraron que en ese nivel educativo habían mayores gastos en uniformes, libros, materiales escolares y de laboratorio, cuotas, cooperaciones para actividades socio-culturales y faenas para la escuela, además de tenerle que proporcionar diariamente dinero para gastar en el receso escolar.

Ante la imposibilidad de seguir estudiando, Verónica se integra a las actividades domésticas y agrícolas familiares. Tiempo después, en 1993, decide con la anuencia de sus padres, irse a Estados Unidos con unos familiares radicados en aquel país, que habían pasado las vacaciones en el pueblo.

Refiere que se fue a Estados Unidos de quince años, con la intención de mejorar la economía familiar y para conocer, pues los rumores sobre aquel país, la habían interpelado en gran medida; además, las alternativas de vida en su pueblo eran reducidas, tanto para ella como para otros pobladores de Tepeojuma que se han vuelto migrantes y han construido un discurso que se expande y jala a los otros.

La salida a un lugar desconocido, distinto y al que se llega transgrediendo la frontera, representó la primera experiencia que le mostró la exclusión de los diferentes- pobres. Lo que implicó esconderse, huir, ser

arrestada y maltratada por la policía migratoria de Estados Unidos. A pesar de ésto, decide intentar de nuevo, pasar invisibilizada, por *abajo*, por los socavones de una frontera geográfica que marca de manera enfática las diferencias entre los incluidos y los excluidos.

Pernoctar en casas de seguridad controladas por las redes de coyotes, caminar por el desierto, encontrarse con los elementos de la patrulla fronteriza y viajar en condiciones que ponían en riesgo su vida, constituyeron momentos de incertidumbre durante los cuales se preguntó: ¿Qué va a pasar con nosotros? Sin embargo, a pesar de vivir en esas circunstancias cruza la frontera entre México y Estados Unidos, logrando llegar a la casa de su hermano en Nueva York y con ésto, identificar otra forma de vida, la vida urbana de inmigrantes pobres en una ciudad cosmopolita que invisibiliza, explota y traza en su centro otra frontera, la social.

En Estados Unidos ingresa a la vida laboral como empleada doméstica en la casa de una familia brasileña. En este lugar, el no manejar el inglés fue un gran obstáculo para su desempeño, pues sólo a señas le explicaban las actividades que debía realizar. Aunado a ésto, la intolerancia de la madre de familia brasileña, impidió que pusiera en juego sus habilidades desarrolladas en casa y que adquiriera nuevas.

Posteriormente, Verónica consiguió un empleo en una maquiladora de ropa, lugar al que llegó dispuesta a aprender a cortar y coser. Aunque allí se hablaba español, se topó con la falta de disposición por parte de los encargados para enseñarle y la prohibición tajante de que una de sus compañeras la adiestrara. Entonces, fue ubicada en los procesos finales de la producción: *trimeadora* y empacadora, que no requieren ningún grado de calificación, ni aprendizaje. En este trabajo, su empleador de origen árabe, de manera recurrente dejaba de pagarle, debido a ésto, ya no trabajó en ese sitio.

Meses después, su hermano y ella se mudan a Nueva Jersey, donde se ubicaban mejores perspectivas laborales y se emplea en una empacadora de carnes. El trabajo que tenía que desempeñar era pesado y solicitaban hombres, sin embargo ella pidió que la pusieran a prueba pues necesitaba trabajo y se esforzaría por realizar lo que le solicitaran.

En ese lugar se inicia en la descarga y el empaque de la carne y posteriormente accedió a aprendizajes especializados en la elaboración de

alimentos (embutidos, pan relleno, etc). En este aprendizaje, jugaron un papel central las enseñanzas de la cocinera irlandesa, con quien aprendió dichas habilidades mediante señas, mostrando los artefactos y las materias primas que tenían que utilizar, empleando palabras cortas y tomando nota por escrito de nombres y cantidades de los ingredientes.

En este lugar conoció a su marido, con quien procreó un hijo en Estados Unidos. Este hombre también era originario de Tepeojuma. La convivencia de pareja se tornó difícil pues él continuamente la maltrataba y le decía que era una persona inútil, así, la relación que vivieron fue siempre por parte de él punitiva y de autoritarismo. Incluso, la cocinera irlandesa en repetidas ocasiones, al advertir las formas en que su esposo la trataba, le recomendó que lo dejara. Sin embargo, ella había aprendido en su casa a obedecer y servir al jefe de familia, por lo cual, aguantó ser humillada por su esposo.

En 1997, Verónica regresa a Tepeojuma con el cadáver de su marido, quien falleció de cisticercosis. En ese momento estaba embarazada de su segundo hijo. A los pocos meses de su arribo, nace su segundo hijo. Después del parto, Verónica permanece postrada en la cama durante un mes como consecuencia de una lesión sufrida en la columna vertebral, ocasionada por el trabajo de descarga en la empacadora de carnes. Asimismo, el niño nace con serios problemas de asma. Una vez recuperada, la enfermedad de su hijo la obliga a integrarse, por primera vez, al mercado laboral regional.

Además de trabajar como empleada doméstica en Atlixco, estudia la secundaria abierta. Estudiar fue una decisión que tomó a la luz de su experiencia laboral tanto en Estados Unidos como aquí. Comprendió que resultaba imperioso para ella, especialmente en su condición de madre con la responsabilidad de dos niños; La educación constituyó una estrategia que le permitiría forjar un nuevo proyecto de vida. Es importante anotar que Verónica pudo cumplir con su triple jornada –trabajo asalariado, estudiante y madre– gracias al apoyo de su familia.

En 1999, ante lo raquítico de sus ingresos, decide re-emprender el camino a Estados Unidos, dejando a sus hijos al cuidado de sus padres. Regresa por poco tiempo a la empacadora de carne y posteriormente se coloca como mesera en un restaurante mexicano. En este espacio laboral, el español era la lengua de comunicación y su empleador y un mesero se

mostraron dispuestos a enseñarle actividades para las que ella requería de nuevas habilidades. Así, con el paso del tiempo, pasa de ser mesera al puesto de cajera, actividad que implicaba llevar la contabilidad diaria del negocio.

A pesar de que Verónica aprendió las operaciones matemáticas básicas tanto en la primaria como en la secundaria en Tepeojuma, refiere que en el restaurante se topó con serias dificultades para salir airoso de la tarea que le fue asignada, lo que, en no pocas ocasiones, la obligó a desembolsar de su bolsillo los faltantes. Esta situación fue superada con el tiempo, cuando adquirió los saberes aritméticos que requería.

El mesero que la ayudó en este espacio laboral, trataba de acercarse a ella para fincar una relación sentimental, sin embargo ella se resistía por la experiencia que había vivido anteriormente. No obstante, terminaron siendo pareja, construyendo una relación equitativa, de apoyo mutuo y respeto. Con él procreó un tercer hijo nacido en Estados Unidos.

Al nacimiento de este último hijo, Verónica vuelve a incapacitarse por su problema de la columna vertebral. Ante esta situación, ella y su esposo deciden enviar al bebé a México con sus abuelos maternos. Al recuperarse, regresa a su puesto de cajera en el restaurante. Finalmente, la pareja toma la determinación de que ella regrese al pueblo para hacerse cargo de sus hijos, ésto en tanto buscan las condiciones para que ella y los tres niños crucen la frontera y se unifique la familia.

5.2.1.1. La constitución del sujeto desde la formación

Este relato nos acerca a las experiencias formativas que Verónica mantiene con los otros, en sitios como la comunidad de origen, en la casa paterna, en la escuela, en el trabajo y en los espacios públicos, debido a que la formación es un acto social por el cual se genera una interiorización de prácticas culturales (normas, expectativas, usos de artefactos, el habla, etc.), Este es un proceso en el que acepta, transforma o rechaza ciertos discursos que tratan de interpelarla.

En este proceso formativo, compara, diferencia y articula los distintos espacios de constitución de sujeto (y los discursos que en ellos se generan), como son el pueblo, la escuela, los lugares de trabajo tanto en México como en Estados Unidos y en este último también el lugar donde habita.

En el pueblo aprende su condición de mujer campesina a través de prácticas que inician en la casa y se van ampliando para constituirse en prácticas comunitarias que son socialmente aceptadas. El aprendizaje se da de manera habitual, por observación, explicación y práctica, la parte operativa, pero más allá de esto, el aprendizaje se adquiere a partir de aprehender el sentido que tienen cada una de esas labores en el “nosotros” con el que se constituye la idea de comunidad.

Es importante señalar que en esta estructura “comunitaria” existen intersticios donde se filtra lo otro que va tensando, contradiciendo e incorporando elementos nuevos. Es así como los aprendizajes comunitarios que mantienen un núcleo duro, sin dejar de ser contingentes, se dan de manera compleja, significando y resignificando el discurso comunitario, pero también el del sujeto, en este caso, el de Verónica.

Cuando llega el momento en que Verónica ingresa a la escuela, vive un cruce de frontera entre la forma de aprender en la comunidad y la forma de aprender en la institución escolar. Este paso de frontera entre la educación informal y la formal, tiene evidentes repercusiones, pues ella se muda hacia otra forma de adquirir saberes, que tiene que ver con una forma sistematizada, con aprendizajes culturales distintos, incorporados en una densa currícula dosificada y fragmentada.

En los años en que Verónica cursó la primaria, las políticas del Estado mexicano en el ámbito educativo tenían como prioridad el aumento de la matrícula escolar¹³³; por lo que la escuela constituía una opción real para los niños y las niñas de todo el país. En ese tiempo, el interés primordial del Estado educador era cubrir la demanda educativa por lo que en zonas urbanas y rurales se construían escuelas; aunado a esto, el sexenio de López Portillo (1976-1982) integró de manera formal la idea de priorizar la calidad educativa, pero ésta parecía un quehacer ambiguo, sólo un discurso retórico en las zonas marginadas donde existía y existe una evidente desigualdad con respecto a las escuelas urbanas.

¹³³ La matrícula en primaria para 1978 a nivel nacional era de 13 536 265 alumnos incrementándose en 907,472 del año anterior. El número de escuelas eran 67, 287 aumentando 7,048 en ese año.

De esta manera, la escuela de Tepeojuma como “institución de grupos subordinados tiende a ser pedagógicamente débil en términos de apropiación cultural. En ciertos casos límite, institución intrascendente o espacio que adquiere otro sentido, bastante alejado del paradigma fundacional” (Tenti:2007, 21), en consecuencia, no cumple con las expectativas mínimas planteadas en sus planes y programas. No obstante, en torno a la escuela aún se mantiene un imaginario que advierte la posibilidad de una movilidad social.

Verónica deserta de la escuela, ya no asiste al siguiente nivel educativo, a pesar de que la institución escolar había sedimentado el discurso de que “ser alguien o algo en la vida se obtiene vía la escolarización¹³⁴”, esto para ella reviste sentido, lo ha aprendido como parte del sermón diario, no obstante, esa oportunidad está cancelada para ella. Resignifica el discurso pedagógico, el de la *paidea*: construcción conciente del ser humano a partir de modelarlo, para llegar a ser alguien en la vida¹³⁵ desde una realidad que no le permite asir ese ideal educativo que finalmente debe soltar y mirar como se esfuma ante sus ojos.

¿Al no seguir en la escuela, cuáles son las estrategias del sujeto para ganarse un futuro? Verónica refiere “...aquí hay que estudiar para ser algo en la vida...” este aquí muestra la posibilidad de que “allá” sí se puede ser algo en la vida sin altos grados escolares. Evidentemente allá es fuera del poblado, del país. De esta manera, la emigración con fines laborales suple – o por lo menos en el imaginario- la formación escolarizada¹³⁶.

134 Encontramos de manera recurrente este discurso entre los entrevistados, por lo que lo identificamos como un constructo social que tiene que ver con el sentido y valor que los sujetos le siguen dando a la escuela.

135 *Ser alguien en la vida* se ha sedimentado no sólo en los espacios educativos, también entre las familias, pues constituyó un discurso esencial del Estado Nacional. Este modelo en principio tuvo que ver con formar al ciudadano de la nación (que hable y lea su lengua, que reconozca su historia, que conozca y respete las normas del país, que se forme para el trabajo, etc); posteriormente *este ser alguien en la vida* fue tomando otros matices, transformándose a partir de las necesidades del momento.

Los artefactos con los que se fueron interpelando a los sujetos (escolarizados y no escolarizados) permanecen en las instituciones escolares y se continúa construyendo, a partir de la abstracción de *ser alguien en la vida*, gran parte del sentido educativo, pero ésto se da entre tensiones y contradicciones, entre otras cosas porque cada vez menos la formación escolarizada constituye un elemento de movilidad social.

136 Es común que en comunidades donde hay alto índice de migración, los pobladores señalen que la emigración suple la formación escolarizada en cuanto a bienestar de vida, pero lo que hemos encontrado teóricamente Reguillo (2005) Portes (2004) Valdés (1996) y de manera empírica, es que los sujetos con bajos niveles escolares son más vulnerables en su carácter

Una vez que sale hacia Estados Unidos compara y diferencia la localidad de origen y el lugar de destino, concibiendo a este último como una posibilidad real de vida: “Estando allá aprendí a valorar lo que tenía aquí, en mi casa, porque estando sola extrañaba a mi familia y mi país, todas las cosas que hacía aquí. Pero también aprendí a vivir allá y ganarme el dinero trabajando”.

Aprender a vivir y ganarse la vida es una habilidad que, a pesar de las condiciones de marginalidad en que vive, adquiere en Estados Unidos. Es allá donde las arduas jornadas laborales, aunadas al trabajo doméstico, son asumidas por Verónica como una responsabilidad personal, por lo que adquieren un nuevo significado: A pesar de que en Tepeojuma participaba en el trabajo familiar, Verónica no era la responsable. Además, mientras que por el trabajo que desempeñaba en el pueblo no recibía remuneración, en Nueva York su trabajo tenía la compensación de una retribución monetaria, que le permitió generar cierto grado de independencia con respecto a sus padres y posteriormente a sus cónyuges.

También hay que anotar las diferencias en cuanto a las labores realizadas por Verónica en uno y otro lado de la frontera: en Tepeojuma se dedicó al trabajo doméstico y agrícola; en tanto que en Nueva York laboró como empleada doméstica, en una maquiladora, en una empacadora de carnes y en un restaurante. La diversidad de experiencias laborales, tanto en México como en Estados Unidos, constituyen un importante proceso formativo que se articula a los saberes adquiridos en la casa, en la comunidad y en la escuela.

Como podemos observar, estos procesos de aprendizaje se dieron siempre en la práctica y por mediación (la familia brasileña, los empleadores, *managers*, la cocinera irlandesa y el mesero). Estos sujetos mediadores tuvieron maneras diferentes de enseñarle. Encontramos los extremos entre la madre de la familia brasileña, de quien recibió desprecio y maltratos, y la cocinera y el mesero, quienes, de manera paciente y oportuna, la llevaron por un proceso de aprendizaje paciente y oportuno. Proceso a partir del cual se vio en la obligación de conocer y familiarizarse con las normas que rigen los

de inmigrantes, además se mantienen en el otro país en niveles de pobreza y en el aspecto laboral se enfrentan con menores elementos para ir accediendo a mejores empleos.

diversos empleos en que se ocupó. También, se enfrentó a la necesidad de aprender a moverse en espacios como el barrio, el subway, las calles, los almacenes, etc, que están fuertemente marcados por las diferencias de clase, género, raciales y generacionales; que la situaron, en la mayoría de los casos, al margen.

En los diversos procesos formativos que interpelan a Verónica, encontramos que, en su formación, “arrastra” saberes”, construye nuevos y modifica o reconsidera anteriores conocimientos. En suma, la experiencia, como un acto abierto e inacabado, va a ser central en su proceso educativo¹³⁷. Ésta es fundamental para que se sitúe en mejores condiciones, en la medida en que constituye “actos de movilización intelectual que se da en planos de situación y que reorganiza los presupuestos del sujeto. Es un acto al interior del sujeto pero también hacia fuera de éste. Las experiencias exteriorizan al sujeto, lo plantan en su mundo” (Ferry, 1994:101). Esto va a ser fundamental para que Verónica se asuma de manera activa en la realidad que vive.

Los procesos de formación de Verónica son de dos tipos: aquellos situados en la escuela, que se adjetivan como escolarizados y teóricos; que vivió en dos momentos distintos de su vida, antes de migrar a Estados Unidos, cuando estudió la primaria; y, a su regreso de aquel país, cuando estudia la secundaria. El otro tipo de procesos está ligado con la formación adquirida a través de la práctica en el espacio doméstico, el campo, el espacio laboral y en otro país. Ambos procesos formativos se entrecruzan y posibilitan responder a situaciones tanto rutinarias como nuevas.

Es importante reflexionar sobre la decisión de Verónica de estudiar la secundaria bajo la modalidad semi-escolarizada, lo que implicó tener que asumir la total responsabilidad de horarios de estudio, el avance en los programas académicos, las fechas de acreditación de exámenes, entre otras cosas. Podríamos preguntarnos entonces ¿Hasta dónde una experiencia escolar de esta naturaleza, aunada a la experiencia laboral previa en Estados Unidos, lleva al sujeto (Verónica) a reflexionar sobre sus propias limitaciones y

¹³⁷Un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada (Buenfil, 1993:18).

a responsabilizarse de su proceso formativo, el que está íntimamente ligado con su proyecto de vida?

En este proceso formativo, también se advierte, la interiorización de la exclusión¹³⁸ que vive tanto en Tepeojuma como en el suburbio de Nueva York, donde se inscribió a través de las redes migratorias. En esta realidad, la exclusión se muestra como un límite, una frontera que la deja sin posibilidades de acceder “a vivienda digna, a un trabajo en mejores condiciones, a todos los servicios y a relaciones sociales amplias” (Giddens, 2006:356). Ésto lo sabe ella, no obstante logra tener “cierta amplitud” para moverse y lograr alguna mejoría en sus condiciones de vida a través de sus experiencias formativas vinculadas a las circunstancias que se le presentan en los diversos espacios en que se sitúa.

Los puntos de la cartografía por donde Verónica se mueve son múltiples y pueden ser explicados a partir de la categoría de *archipiélago educativo* (Ruiz, 2001), que nos ayuda a identificar en los diversos espacios educativos, los puntos de cruce, de encuentro, de articulación, de desplazamiento de sentido y de separación; resultado de las nuevas condiciones de vida.

En principio, observamos que los saberes agrícolas que Verónica aprendió en su infancia, dejaron de articularse a sus prácticas educativas cuando migró a Estados Unidos y a su regreso a Tepeojuma. Lo que no significa que el saber agrícola haya dejado de constituirla, pues todavía tiene prácticas secundarias aprendidas a partir de su experiencia agrícola, como la relación de su vida con las temporadas climáticas, el empleo de algunas plantas curativas, las prácticas colaborativas y la reminiscencia a los alimentos propios de su pueblo.

En cambio, los saberes escolares se conectan con los nuevos saberes o aprendizajes. Pasan de una isla a otra a partir de un descentramiento y un

¹³⁸ “La exclusión social alude a cómo los individuos pueden verse apartados de una completa participación en el conjunto de la sociedad” Giddens (2006,356). En este sentido Tenti (2007,40) refiere que “muchos hombres y mujeres, niñas y niños tienen una existencia totalmente al margen, sin ningún significado para el conjunto de la sociedad mundial”. Nos parece importante retomar esta noción pues al emplearla como una herramienta teórica se “hace hincapié en el *proceso*, en el mecanismo de exclusión, en vez de limitarse a constatarlo” (Giddens: 2006, 320). Precisamente en las historias de vida que presentamos advertimos a través del desarrollo de éstas, el proceso de exclusión a mayores niveles educativos, además de otros servicios; a la participación social y de ciudadanía en Estados Unidos y por supuesto a otro tipo de trabajos.

reacomodo cultural de saberes. La articulación entre los aprendizajes escolares y los laborales, son las actividades rutinarias y el trabajo. En la experiencia de Verónica, los saberes productos de la escuela, son precarios, muy limitados y ésto implica que ella tenga que buscar estrategias para consolidarlos. El caso más claro es cuando tiene severas dificultades para el cobro de consumo en el restaurante.

De manera esquemática (ver gráfica 7) podemos advertir el proceso formativo de Verónica a partir de la noción de “archipiélago pedagógico, donde existe una evidente articulación entre los diferentes espacios a partir de la acción del sujeto.

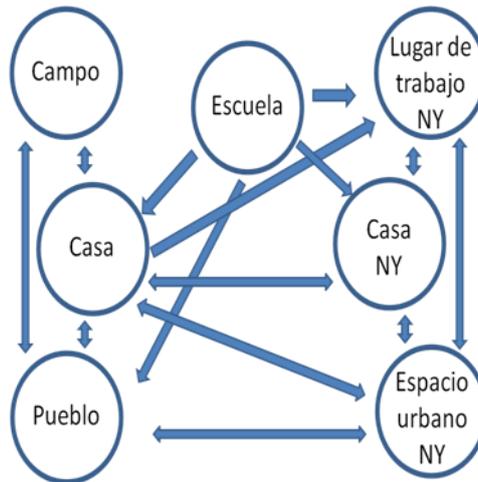
El archipiélago pedagógico articulado por Verónica, muestra que los saberes escolares, tienen importancia y operan en otros espacios; sin embargo, en lugar de “potenciar al sujeto”, la mayoría de las veces le restaron posibilidades de agenciamiento.

Por otro lado, la habitualidad a la casa tanto en México como en Estados Unidos y el uso y apropiación del “espacio público” (servicios estatales y privados y lugares de esparcimiento y tránsito) requirieron aprendizajes que conformaron su estilo de vida y éstos, se articularon a los saberes del espacio laboral.

En estados Unidos van a ser fundamentales los saberes laborales y de ciudadanía imprescindibles para permanecer como inmigrante indocumentada. Aprendió en el trabajo las dinámicas laborales, las rutinas, las interacciones, las normas y el idioma (de manera limitada) para dar respuesta a los requerimientos que se le exigían.

En cambio, los saberes ciudadanos, los aprendió (respetar las normas civiles y sociales) para interactuar de manera adecuada en ese lugar. Sin embargo, también ese conocimiento le sirvió para implementar tretas y estrategias para resistir y transgredir las normas establecidas. Única forma de mantenerse viviendo y laborando en aquel país.

Gráfica 7. Archipiélago pedagógico articulado por Verónica.



Al mostrar los procesos de aprendizaje y los diversos espacios de constitución de sujeto, nos cuestionamos ¿Qué dejó de aprender Verónica y cuál fue el proceso que negó esa posibilidad?

A través de su relato percibimos que un conocimiento fundamental que ella debió saber permaneció silenciado. El caso puntual que ella describe fue el manejo de su cuerpo con respecto a la sexualidad. Al respecto comenta:

“Yo me fui con los ojos cerrados respecto al sexo, no sabía nada y allí me enfrenté a muchas cosas, tuve relación con el que fue mi esposo, él era muy machista, me embarcé y me trataba muy mal, ni en la casa, ni en la escuela le explican a uno de sexo. Yo viví con él con temor y forzada”.

Touraine (2001, 69) refiere que la sexualidad no se reduce ni a una forma de consumo, ni a un erotismo “divino” que es su opuesto; es un llamamiento del individuo a sí mismo, a su libre creación, a su placer, a su felicidad... El erotismo, la comunidad de gustos y el reconocimiento del Otro como Sujeto se combinan en la unidad de una sexualidad definida como deseo dirigido hacia el Otro”.

No obstante, en el relato de Verónica, no se identifica en la sexualidad forma alguna de placer, al contrario, su compañero la trata como un objeto y ella tampoco se advierte en el plano de la sexualidad como sujeto. La experiencia sexual en aquellos momentos (cuando vivió con su primer esposo y cuando le tocó observar cómo violaba un coyote a una muchacha delante de todos) fue desagradable. Esto la marca y cuando se relaciona con su segundo

esposo tiene dificultades para tener incluso un noviazgo pues refiere “yo ya no quería volver a sufrir”.

Todo esto parte de la noción de cuerpo, que tiene que ver con la prohibición de su reconocimiento y de sentencias que lo encubren para ocultar sus posibilidades de placer y de un ejercicio responsable de la sexualidad. El cuerpo del deseo¹³⁹ se enjuicia, se reprime y se le envuelve en un velo de silencio. El cuerpo encarna la culpa y en torno a él se da como regla “el silencio”, todo se calla, hay una dirección de conciencia que enmarca la sexualidad como pecado. Este discurso que se construye en el siglo XVI, aparece en las enunciaciones y sobre todo en los silencios y las prohibiciones de la familia, la escuela y la iglesia.

Entonces, ella tiene que aprender en la práctica lo que significa su cuerpo y su sexualidad. Es con su segundo esposo cuando tiene una relación de respeto, donde deciden los dos. No obstante, no dejan de pesarle las limitantes impuestas por sus creencias religiosas.

Así, desde los silencios y prohibiciones, pero también desde los diversos discursos que la interpelan, Verónica se forma, se constituye desde sus múltiples posiciones de sujeto por la identificación que ella hace de sí misma y la que los otros hacen de ella.

Desde su situación y a pesar de la educación formal deficiente, la pobreza y la exclusión, existen rasgos de potenciación de sujeto y esto tiene que ver con su actitud, con la intención que tiene de realizar un proyecto de vida relacionado con su condición de “mujer inmigrante”, “esposa” y “madre”. Para lograrlo, realiza el ejercicio de pararse frente a sí y frente a su situación en repetidas ocasiones para analizar y determinar cómo continuará su vida, diseña pequeñas estrategias, se reorganiza, se replega, etc.

139 Foucault (2002, 187) refiere que “en el siglo XVI aparece el cuerpo del deseo y del placer... a la dirección espiritual va a responder el trastorno carnal...es el cuerpo el origen del pecado...Se trata de un cuerpo atravesado por toda una serie de mecanismos llamados atracciones, titilaciones, etc...”

5.2.1.2. La identidad como constitución de sujeto

Me veo con muchos temores, muchas veces insegura de lograr mis metas y cuando me preguntas cómo me ven los otros, pues ellos me ven como una mujer luchadora que no se deja vencer por nada (Verónica, 2007)

... **“Tu eres el filo de la navaja”**

Anzaldúa

Es evidente en este discurso, que existen diferencias de percepción desde la identidad de sí y la referencia que los otros tienen de ella; pues se considera vulnerable, manteniéndose a la deriva, no obstante, los otros la miran fuerte porque sigue buscando la forma de responder a las diferentes identificaciones asumidas. Esto nos recuerda lo planteado por Anzaldúa (2005,170) quien se sentía “frágil, con huesos quebradizos y humanos”, sin embargo, señalaba: “siempre me sorprende la imagen que tienen mis amigos de mí. Me sorprende lo poco que me conocen, y el hecho que no los dejo que me conozcan...Eres fuerte, mis amigos dijeron, como una roca... *tu eres el filo de la navaja*”.

Así, como *el filo de la navaja* que se abre paso transgrediendo los espacios que la excluyen, Verónica cruza fronteras, en sus innumerables intentos por estar del otro lado, esto lo hace una y otra vez, siempre *al filo de la navaja* en su condición de ilegal, de mujer, de madre-padre, de persona que no se cansa de buscar alternativas de vida a pesar de sus temores, de sus inseguridades, de su condición de pobreza y de su columna vertebral rota.

Es La frontera la que la territorializa-desterritorializa identitariamente porque fractura su mundo en *mundos de la vida*, lo abre y fragmenta multiplicándolo. Es entonces su historia de vida, un relato de mundos atravesados, en los que ella se esfuerza por administrar su identidad. Son los diferentes mundos que habita y que la habitan desde donde es posible su constitución como sujeto desde sus múltiples posiciones.

Entre sus posiciones de sujeto, ser mujer mantiene un registro nodal en la narrativa de su vida, al parecer, es esta posición la que articula a las demás, en este sentido, ella va contando su historia a través de sus experiencias que a menudo le recuerdan el hecho de ser mujer.

El género, como “una identidad instituida” (Butler, 1998) se construye socialmente a través de normas, discursos, rutinas, etc., que crean la ilusión de pertenecer a una generalidad homogénea y permanente, en este caso ser mujer campesina acota aparentemente el sentido “de ser” a través de una repetición estilizada de actos aprendidos y asumidos por el valor social que poseen. En el caso de Verónica, la obediencia al hombre, la realización de actividades domésticas, la preparación de la comida, atender a los otros, etc., fueron ejercicios que la instituyeron como mujer campesina.

Sin embargo, también existen intersticios (Laclau, 1987), líneas de fuga (Deleuze, 2003), fisuras que provocan el quiebre de lo instituido y que permiten significar, discurrir (pensar de otra manera) y practicar de otro modo la posición de sujeto construido aparentemente como rol. Esto se observa en lo subjetivo y en lo social.

En el caso de Verónica, encontramos actos contrarios a los de ser hombre; como la obediencia al varón: al padre, a los hermanos y al esposo; y la necesidad de ser protegida por ellos; realizar roles secundarios como el trabajo que le asignaban en el campo o en la manutención familiar.

Sin embargo, también existieron otros actos que rompían los cánones establecidos a su condición de mujer, entre ellos los juegos en su infancia, decidir estudiar la secundaria, migrar la primera y la segunda vez, ser jefa de familia, etc. Si bien, algunos actos tienen que ver con la parte subjetiva, los dos últimos, migrar y ser jefa de familia son condiciones que han cambiado desde lo social por las condiciones contextualizadas. Así, Verónica como mujer migrante se constituye desde referentes aprendidos pero también vive experiencias nuevas, se mantiene en cruce de frontera entre un rol instituido y esas pequeñas fisuras que posibilitan cierta autonomía y reconocimiento.

Como mujer migrante, evidentemente va a vivir la experiencia de tránsito. Al atravesar la frontera territorial entre su país y Estados Unidos, encuentra dos situaciones; una, la cancelación de habitar ese espacio, es decir, de no lograr constituirse y constituir ese lugar por ser de paso; otra, la transgresión de la legalidad de un Estado nacional como única forma de lograr un proyecto de vida laboral.

En el viaje de su pueblo a Estados Unidos, Verónica se sitúa en *no lugares* (el aeropuerto, las carreteras, etc.) antes de llegar a la casa de su

hermano en Nueva York. Entre el lugar y el *no lugar*, transita en un *fuera de lugar* como refiere Robin (1996), en un espacio abstracto, de la identidad flexible que la obliga a actuar, a responder ante una situación *extraña* ¿Cómo se forma el sujeto en estas circunstancias, es decir, en *el fuera de lugar*? En estas situaciones que en principio no son comunes, las experiencias formativas se dan en condiciones de *asalto*, de *sorpresa* y tienden a provocar un gran impacto en el sujeto. Pero el peso no lo da del todo la fuerza de ese impacto, también lo otorga, lo que es posible construir desde esa experiencia.

En adelante, los no lugares van a ser espacios de tránsito y aprendizaje. Su constante ir y venir entre el trabajo y el lugar que habita, cuando va de compras, de paseo y en sus retornos a México, le posibilitan aprender a circular atendiendo las señalizaciones universales, los colores de los semáforos, nomenclaturas de calles, nombres de las estaciones del subway, de los trenes y de las paradas de los autobuses; palabras cortas (open, close, of, stop, push, pull), que indican cómo moverse dentro y fuera de comercios y en las calles e incluso, las señales corporales que enseñan cómo conducirse en espacios de circulación permanente. En los espacios laborales, también Verónica se topó cotidianamente con esos símbolos; allí también aprendió a recibir órdenes expresadas con palabras cortas. Para ella instalarse, trabajar y moverse en un espacio urbano constituyeron otro modo de vida, en el cual se situó y donde aprendió a vivir de forma diferente.

Ella muestra desde el recuerdo, su *mundo origen*; es decir, su pueblo, en el que se identificó como campesina, mujer, estudiante, hija, madre, hermana, amiga, vecina y *migrante*; allí, cada uno de estos atributos la fueron configurando entre tensiones y contradicciones hasta convertirlos en identificaciones asumidas-transformadas.

La frontera entre el mundo origen y otros mundos de la vida por los que ella transita es porosa. Por consiguiente, encontramos que además de que ella asume identidades propias solamente desde un mundo de la vida, como ser campesina o escolarizada que únicamente asumió en Tepeojuma; o ser latina sólo en Estados Unidos; existe la parte porosa de la frontera desde donde otras identificaciones se plantean tanto aquí como allá, éstas son: ser mujer, ser hija, ser madre, ser trabajadora, etc.

Así, pertenecer a una comunidad con tradición migrante, le permitió irse constituyendo desde dos referentes: México y Estados Unidos que abrieron el crisol de identificaciones múltiples. Y de éstas, algunas arrastró, porque la frontera no significa impenetrabilidad, al contrario, posibilidad de cruce. Por ejemplo, una de sus identificaciones nodales: ser *madre* es una posición de sujeto aún cuando sus hijos no estén con ella en Estados Unidos, pues son sus actos (trabajar para mantenerlos, hablarles por teléfono todos los días, nombrarse ante los otros como madre, etc.) que la muestran en esa condición.

Y en Estados Unidos ser trabajadora latina es una identificación que tanto ella como los otros cercanos (sus empleadores, sus compañeros de trabajo y sus vecinos) le atribuyen como parte de su identidad, llevando implícita la acepción de clase social, etnia, género y lo generacional.

Pero los otros también son los miembros de la patrulla fronteriza, otros migrantes, los comerciantes, los anglos, los morenos, etc. Y más allá de cómo ella y sus conocidos la nombren o ella se identifique, los otros parecen llenar el perfil vacío¹⁴⁰ de Verónica a partir de diversas formas de referirse a ella: ilegal, pobre, hispana, mexicana, migrante, sospechosa, etc. Esto, a partir de prejuicios y rechazo a la diferencia y situarla en la subalternidad.

No obstante, a pesar de que ella transita, habita y construye sus posibilidades de vida haciéndose visible- invisible desde el margen, en el proceso se construye con lo nuevo. La salida la enfrentó a lo otro y es en relación a lo otro, que ya no hay vuelta al origen, quien regresa ha sido interpelada por la experiencia de descubrir ese otro mundo de normas, de habitar lo ajeno, lo diferente.

“Por allá” ya no coincide con la alteridad. Una parte del mundo que parecía totalmente como otro es traída al *mismo* por efecto del desfasamiento que hace salir de su carril a lo extraño para formar una exterioridad detrás de la cual es posible reconocer una interioridad, única definición del hombre” (De Certeau, 1993:216).

Interioriza lo nuevo a partir de transitar-habitar el territorio que marca su cartografía de vida. El espacio entonces es fundamental pues en el recorrido

141 Rossana Reguillo (2007) recuperando la idea del significant vacío herramienta teórica del análisis político del discurso, plantea la pertinencia de emplear “perfil vacío” para mostrar cómo significan los otros de manera múltiple a los inmigrantes, los jóvenes, las mujeres, etc. Foro UNICAM 2007 Universidad Iberoamericana Puebla.

y la permanencia, las identidades se perfilan, emergen, se afianzan, se desibujan, se camuflean, etc.

Habitar tiene que ver con apropiarse del espacio, construir algo que no estaba allí; es así mismo una forma de resistencia, de permanencia desde el interior del sujeto, en este sentido, Verónica habita la casa paterna y el pueblo donde se incluye y asume con un *nosotros* pues se reconoce como parte de su familia y de los habitantes de Tepeojuma.

Y, al traspasar la frontera, en Estados Unidos habita en principio el departamento donde vivía su hermano y aunque ese lugar estaba infestado de cucarachas y permanecían hacinados, va a constituir en su condición de inmigrante, el espacio propio donde puede platicar con su hermano sus encantos y desencantos; desde donde llama por teléfono a su familia; es el lugar de descanso después de arduas jornadas laborales; allí tiene sus pertenencias materiales; es desde donde suele planear y organizar su vida y sus sueños; es el lugar del retorno cotidiano y sobre todo, en su condición de ilegalidad es un lugar refugio¹⁴¹. Así, a pesar de las condiciones del sitio¹⁴², éste se convierte en un espacio de subjetivación importante y anclaje con los suyos.

Giannini (1987) refiere que el domicilio permite también aventurarse más allá, en el proyecto cotidiano de “ganarse la vida” y regresar luego a él, y es sobre todo, la actividad laboral, la que posibilita que Verónica salga de sí misma para ir al trabajo, otro lugar que es parte de ella por el tiempo en el que permanece allí (doce horas) y donde se relaciona con los otros y se forma.

Las diferentes moradas donde ha vivido en México y en Estados Unidos; las escuelas y los lugares de trabajo han sido habitados y aprehendidos por ella, son espacios donde se identifica en relación con los

¹⁴¹ Verónica se cambió de departamento en varias ocasiones, cuando se mudó a otro poblado a trabajar, cuando se fue a vivir con su primer pareja, cuando regresó a Estados Unidos y cuando vivió con su segunda pareja. Al parecer, las condiciones de estadía mejoraron en cuanto tenía un mejor salario y pudo organizar su vida.

¹⁴² “La casa, más aún que el paisaje, es un estado del alma. Cuando traspaso la puerta, el biombo, o la cortina que me separa del mundo público; cuando me descalzo y me voy despojando de imposiciones y máscaras, abandonándome a la intimidad del amor, del sueño o del ensueño, entonces, cumplo el acto más simple y real de un regreso a mí mismo...a la protección de la dispersión de la calle – el mundo de todos y de nadie-, o de la enajenación del trabajo... El regreso a sí mismo está simbolizado por este recogimiento cotidiano en un domicilio personal conformado por espacios, tiempo y cosas familiares que me son disponibles” (Giannini, 1987:24).

otros, son lugares donde la permanencia permite articularse con los otros y constituirse. Pero también transita por no lugares una y otra vez; la importancia de éstos es que propician quedarse al desamparo, en el fuera de lugar (Robin, 1996) el espacio abstracto, el lugar de la identidad flexible, donde Verónica se constituye como sujeto en tránsito respondiendo a partir del sentido que para ella tuvo circular. Más allá de la señalización, los horarios, las normas, etc., se advierte fuera, en el espacio que la visibiliza, donde tiene que plantarse y plantearse ante los otros desde la movilidad.

Es donde ella se muestra físicamente cruzando hacia lo otro, va generalmente en pos de asumir una identificación, no obstante, en el propio tránsito se asume identitariamente advirtiendo su situación con respecto a los otros ¿Qué lugar de sujeto asume a las ocho de la mañana en el transporte subterráneo de Nueva York? ¿Qué lugar de sujeto asume en el autobús que la lleva a Tepeojuma? En el primer caso se muestra como sujeto urbano pues ha aprehendido ese no lugar y lo transita con naturalidad, condición de vida en las grandes metrópolis. En el segundo lo que hace es reterritorializarse.

Pero el fuera de lugar no es condición de vida, es lo previo para llegar a donde el sujeto pueda desplegar su identificación situada. Verónica transita para afiliarse en un lugar con los otros, de esta manera se tiene la identidad flexible mientras no se llega a situar el sujeto en un para sí y para los otros de reconocimiento de pertenencia. Verónica es un sujeto en proceso identitario y de formación atravesada por la migración que la hace circular y habitar múltiples lugares y no lugares. Ésto la mantiene cruzando fronteras geográficas y culturales donde articula saberes y experiencias de uno y otro lado para constituirse a pesar de sus temores y las dificultades que tiene por su marginalidad.

5.2.2. SEGUNDO CRUCE:

Palemón, indígena atravesando fronteras.

Palemón vive en Xoyatla con su familia, integrada por su esposa, su abuelo y dos hijos (nacidos en Estados Unidos). En su narrativa identificamos que posee un gran arraigo a la tierra nativa, pero desde el recuerdo, también se reconstruye desde otro espacio, donde conoció una forma de vida distinta, acto que tuvo que ver con salir de su pueblo y abrirse a “lo otro”.

Muy pequeño trabajó el campo junto con el abuelo y a los catorce años migró a Estados Unidos en busca de trabajo. Desde entonces ha retornado varias veces, pero en esta ocasión ha decidido establecerse en el pueblo buscando estrategias productivas para lograr la manutención familiar sin necesidad de salir.

Su situación liminal, sus procesos identitarios, su formación, su experiencia migratoria y su condición social, nos muestran a un sujeto en cruces de frontera; pues éste se identifica de manera profunda con un territorio muy acotado: su pueblo, pero también posee prácticas culturales en espacios que él habita más allá de la frontera nacional; se mueve en dos culturas, la indígena y la “universal”, atravesando mundos de la vida; se forma en las tradiciones de su pueblo y en rutinas de ciudadanía más amplias; es hablante de la lengua náhuatl y aprendió español e inglés; adquiere experiencias laborales en el campo y en la ciudad; y acepta el rol tradicional de proveedor de la familia y también asume un rol meramente doméstico¹⁴³.

Para acercarnos a los cruces de frontera en la vida de Palemón, es necesario situarnos en Xoyatla, su lugar de origen, que tiene como característica peculiar mantenerse como pueblo indígena a pesar de estar rodeado de comunidades y ciudades con población mestiza y tener un importante número de personas insertas en dinámicas migratorias laborales hacia Estados Unidos.

143 En una ocasión estando Palemón en Estados Unidos, se encontró sin empleo y su esposa que no trabajaba, consiguió laborar en una maquiladora. Así, mientras él cuidaba a los niños y realizaba la comida, ella se iba a la fábrica, hecho para entonces no común entre la población de Xoyatla.

Podemos referirnos a Xoyatla desde el plano geopolítico, como una junta auxiliar de Tepeojuma, Puebla; la cual se relaciona de manera singular con el municipio, pues a diferencia de las demás comunidades, este pueblo náhuatl se mantiene con fisonomía propia a partir de sus usos y costumbres. Sus características físicas lo señalan como un lugar agreste, es el único sitio árido del municipio (un espacio seco e intrincado) que se ha mantenido a la manera de lugar refugio (Aguirre,1967) característica de las regiones indígenas, de esta manera, por mucho tiempo, el camino únicamente sirvió para que entraran y salieran sus moradores, algunos comerciantes, profesores, el sacerdote y gente del sistema nacional de salud.

Desde una mirada socio-cultural, podemos describir a Xoyatla como un pueblo que hace comunalidad¹⁴⁴ a través de sus asambleas, en la relación que tienen con el territorio¹⁴⁵, en la organización y fiestas religiosas, en las faenas, manteniendo el trueque, en la construcción de una memoria colectiva, a partir del derecho consuetudinario, en el valor que le otorga a la palabra, en la construcción de sus saberes; es decir, en la visión que tiene del mundo.

En este sitio geo-cultural nace Palemón en 1975, en una casa rústica de carrizo, techo de palma y piso de terraplén. Como es costumbre, su nacimiento se realizó con la ayuda de la abuela materna y otras mujeres de la familia; pero el trabajo de parto se complicó y por falta de transporte, no logran conducir a la madre hacia el hospital de Izúcar de Matamoros y ella muere. En estas circunstancias, los abuelos maternos se hacen responsables de él.

En esta realidad de orfandad e integrado al hogar de los abuelos, Palemón al igual que los demás pequeños del pueblo, aprende hablar náhuatl en el seno familiar, donde sólo se escucha esa lengua pues la abuela es monolingüe náhuatl y el abuelo además de esa lengua, sabe algo de español

144 Díaz (s/f, 3) refiere que la comunalidad define la inmanencia de la comunidad indígena. Los elementos que la conceptualizan son: La Tierra como madre y como territorio; el consenso en asamblea para la toma de decisiones; el servicio gratuito, como ejercicio de autoridad; el trabajo colectivo, como un acto de recreación y; los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal.

145 La pertenencia al territorio es simbólico pero también legal.

Las tierras para sembrar son comunales y ejidales, y el espacio que está destinado para habitar es fondo legal. La extensión de tierra adquirida como fondo legal le pertenece al pueblo pues todas las familias cooperaron para adquirirlo y de esta manera, cuando un joven se casa sólo da cien pesos y le proporcionan un lote para que construya su casa.

pero únicamente lo ocupa para salir a vender sus productos y comprar algunas cosas fuera del pueblo.

De esta manera, Palemón también fue monolingüe hasta la edad de catorce años. Desde pequeño, su cotidianidad se entretendió con las labores propias de su rol masculino: iba a recoger leña y palma, también trabajaba en la milpa, todo eso lo aprendió “fijándose” y porque el abuelo le decía como hacerlo. El primer aprendizaje tuvo que ver con las labores en el campo. Así, Palemón aprende una labor propia de la gente del pueblo, de esta manera, se incorpora vía el trabajo, a las costumbres comunitarias.

En ese tiempo, su mundo se circunscribía al pueblo, refiere que escuchaba que existían otros lugares pero no los conocía, hasta que acompañó a su abuelo a Tepeojuma e Izúcar de Matamoros; en esas ocasiones iba siempre junto a su abuelo pero no hablaba con la gente, se mantenía callado, sólo miraba y lo seguía. Las salidas a sitios cercanos a Xoyatla fueron contadas y en ellas tuvo poco contacto con los otros.

Su infancia y adolescencia se situaron únicamente en Xoyatla, de esta manera, la relación de Palemón con la cultura nacional se generó en su lugar de origen, vía la escuela primaria. Encontramos entonces, que su integración a la vida nacional, en sus primeros años, no se dio en la interacción con la sociedad mestiza de la región, sino con el artefacto discursivo que constituye la escuela pública inserta en su comunidad, la cuál lo interpeló una vez que el abuelo decidió que ingresara a ella.

Palemón es inscrito a los siete años a la escuela del pueblo ante el interés de su abuelo en que se “eduque y así, poderse defender en la vida”. La entrada a la primaria representó un importante cruce de fronteras, pues transita entre la cultura del pueblo y la cultura nacional vía la escolarización. Se inserta entre lo local y lo nacional en un proceso difícil por la negación que hizo la escuela a la cultura comunitaria de Xoyatla.

El enfrentamiento crucial que tuvo Palemón dentro de la escuela fue con la lengua nacional (el español); esto representó de entrada una evidente dificultad que no fue fácilmente salvada porque no existió una acción mediadora entre las dos lenguas. Los profesores eran monolingües en español y los alumnos monolingües en náhuatl. De esta manera, el límite estuvo presente, pues los maestros le explicaban en español y él no entendía, por lo

tanto, aprendió muy poco y con grandes dificultades, incluso, ni siquiera preguntaba cuando tenía dudas. En estas circunstancias sólo logró aprender de manera limitada español, con la intención de darse a entender.

En el ambiente escolar se percibía un clima de tensión ante las dificultades enfrentadas tanto por los alumnos como por los profesores, llegando a emplearse castigos. Así, la escuela carente de una propuesta pedagógica pertinente para, primero alfabetizar en náhuatl y posteriormente adquirir la segunda lengua, va a ser el espacio donde los niños xoyatecos aprendieron a partir de la imposición del español como condición única de acceso a otros saberes escolares, que se inscribían en densos planes y programas nacionales de educación primaria¹⁴⁶ que abarcaban las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, civismo, educación física y educación artística.

Las circunstancias particulares de la escuela de Xoyatla, que atiende a población indígena sin una metodología bilingüe e intercultural, originó que los profesores tuvieran un cometido fundamental, no inscrito en los propósitos del plan de estudios de la educación básica: enseñar fundamentalmente hablar español; además de los conocimientos estipulados en planes y programas nacionales. En este sentido, los profesores toman como responsabilidad, que los alumnos de manera prioritaria aprendieran a hablar y escribir en español para que posteriormente pudieran aprender los contenidos de las demás asignaturas.

Dentro de un currículo denso y extenso, nos remitimos únicamente a las prácticas de alfabetización, en las que encontramos grandes dificultades en la enseñanza-aprendizaje pues no existió una propuesta pedagógica adecuada que partiera de la enseñanza en la propia lengua de los estudiantes. De esta manera, Palemón señala que aprendió español hasta los catorce años pero con evidentes carencias:

¹⁴⁶ Palemón estaba inscrito en la escuela cuando se realiza la Revolución Educativa (1984-1988) la cual intentaba según Reyes Heróles (1983) "extender la letra y la cultura, modernizar y mejorar la enseñanza y desterrar en definitiva los métodos obsoletos, que no logran que el educando aprenda a pensar por cuenta propia" a pesar de estos planteamientos, en el caso que nos ocupa, los métodos de enseñanza empleados no fueron ni innovadores ni exitosos a pesar de la implementación a nivel nacional de dicha reforma educativa.

“no bien, un poco... en ese tiempo estábamos más cerrados, teníamos pena de hablar algo. Así, después de que me salí de aquí se notaba que no hablaba bien el español, me costaba hablarlo, darme a entender, cuando podía mejor ni hablaba”.

La enseñanza de la lengua en la escuela, se trabajaba entonces, desde cuatro aspectos: la oralidad, la escritura, la lectura y la gramática. Con respecto a la oralidad, identificamos que poco se logró desarrollar pues Palemón señala que muchas cosas no entendía pero no podía ni se atrevía a preguntar, mejor se quedaba callado porque le daba pena hablar pues era notorio que no tenía dominio del español pues tenía dificultades para darse a entender. De esta manera no adquirió la habilidad comunicativa con respecto a la expresión oral.

Los profesores de Palemón emplearon en los primeros grados, para la enseñanza de la lecto-escritura, el método onomatopéyico que parte de los sonidos de las vocales y consonantes vinculadas a sonidos emitidos por animales y objetos al manipularlos y del comienzo de ciertas palabras clave que recuerdan la letra aprendida, esto en español que él y la mayoría de sus compañeros desconocían. A partir del cuarto grado, cambian la forma de enseñarles a leer y escribir, entonces emplean el método de deletreo, un método todavía más tradicional, donde lo hacían repetir el abecedario. En estas condiciones, él salió de la primaria sin hablar español y sin lograr la habilidad lectora y la escritura.

Al atravesarse como límite el desconocimiento de “la lengua nacional”, él se asume como responsable de no poder aprender y señala que los maestros le trataban de enseñar pero él “no aprendía”, “no podía”, “estaba más cerrado” “no ponía atención” y “no le daba mucha importancia a la escuela”. Esta serie de aseveraciones nos muestran que el propio sujeto asume cierta culpabilidad por el fracaso escolar.

Por su condición de monolingüe en náhuatl, Palemón se inserta en un ambiente escolar que puntualiza su incapacidad, por ser ajeno a la lengua y cultura nacional. Los profesores lo estigmatizan con la frase “estas cerrado”. Así, Palemón permanece siete años y concluye la primaria sin haber aprendido a leer y escribir en español y/o náhuatl. Solamente adquiere ciertos saberes

previos a la adquisición de la lecto-escritura y a entender de manera elemental el español; pero se crea en él un sentimiento de incapacidad.

Una vez que concluyó la primaria¹⁴⁷, Palemón se dedicó a trabajar el campo con su abuelo y en ocasiones también se empleó como peón con algunos vecinos. En ese tiempo muchos jóvenes tenían intenciones de irse a Estados Unidos, él también quería migrar y lo logra hacer cuando llegó un primo quien lo animó y se van juntos. Apenas habían pasado seis meses de haber salido de la escuela cuando parte a aquel país. Salen siete jóvenes del pueblo, él es el más pequeño. Atravesar la frontera entre México y Estados Unidos no se le dificultó porque cruzó con papeles falsos en compañía de una familia de origen mexicano con ciudadanía norteamericana.

La salida de Xoyatla hacia Estados Unidos, es un parte aguas en la formación de Palemón, pues refiere que en la escuela no aprendió lo necesario y que en Estados Unidos tuvo que desplegar estrategias para saber cosas básicas, en este sentido señala que aprendió cuando migró y se dio cuenta que necesitaba comunicarse, leer y hacer algunas operaciones matemáticas, entonces se responsabilizó de su aprendizaje y compró un cuaderno y revistas, materiales que empleó para habilitarse en la lecto-escritura y realizar algunos algoritmos matemáticos.

Palemón no logró alfabetizarse en la escuela, sin embargo en ésta adquirió ciertos conocimientos que le sirvieron de base para que, de manera autodidacta aprendiera hablar y entender el español, leer y escribir. Los conocimientos adquiridos en la escuela fueron deficientes y con ciertos errores, pues señala “tuve que corregirme”, tarea que realizó solo.

Su aprendizaje se da a partir de la necesidad que tiene de usar la lengua y poner en práctica algunos conocimientos matemáticos (como saber cuánto tenía que cooperar para la despensa de la semana, pagar en las tiendas, mandar dinero a sus abuelos, etc); es a partir de estas situaciones que despliega de manera seria, estrategias de aprendizaje.

147 Nos parece importante señalar que la escuela primaria de Xoyatla es una institución atravesada por las prácticas indígenas, a pesar de su interés por ser el rostro moderno, el que plantea modelos y maneras propias de lo racional. No obstante, se tiene que adecuar a los ritmos y actividades de la comunidad. En este sentido, podemos citar como ejemplos que a la hora del recreo los niños se comunicaban entre ellos en náhuatl; salían a sus casas a comer un taco y cuando era tiempo de cosecha, dejaban de asistir. Además, en ocasiones algunos llegaban tarde o se retiraban temprano para realizar alguna actividad propia del campo.

En Estados Unidos aprende español de manera oral y escrita; e inglés básico para comprender lo que querían que hiciera en el trabajo. No obstante, en el proceso de adquisición de estos conocimientos tuvo dificultades para comunicarse, trabajar y lograr mejores opciones laborales; de esta manera, se inicia en sus primeros empleos dedicándose solamente a llevar cosas, acomodar mercancía y lavar trastes. Es hasta que empieza a comprender algo de inglés cuando adquiere mejores empleos. Relata que cuando el chef percibió que ya se podían entender, lo capacita para que le ayude en la preparación de ensaladas, también consigue un empleo de mesero cuando puede comunicarse con los clientes en inglés.

Palemón trabajó en Estados Unidos en restaurantes, tienda de abarrotes y una pizzería; al principio, en el trabajo se comunicaban con él a señas, le indicaban de esa forma las actividades que tenía que realizar. Evidentemente desconocer el idioma inglés lo limitaba. Refiere que en su primer trabajo un empleado americano le hablaba pero él no entendía nada, allí todos hablaban inglés y él se encontraba otra vez (como cuando entró a la escuela) sin comprender. En la tienda de abarrotes tenía que descargar y acomodar la mercancía, sin embargo, cuando los clientes le preguntaban sobre algún producto, no podía atenderlos porque no sabía que le pedían.

En la pizzería habían latinos y se comunicaba con ellos, preguntaba cómo hacer las cosas y entendía cómo y que cosas tenía que realizar. Durante su experiencia laboral el idioma español, pero sobre todo el inglés, fueron necesarios para poder interactuar con los otros y acceder a mejores empleos.

En sus estancias laborales en Estados Unidos identificó como una limitante no saber hablar bien ni entender inglés, sin embargo, no asistió a una escuela para aprender el idioma; también se enteró que habían pláticas en español para orientar a los latinos sobre la normatividad y los apoyos que se dan en aquel país, pero tampoco asistió pues él sólo se dedicaba a trabajar. El aprendizaje de cómo habitar en Estados Unidos lo adquirió a través de sus conocidos que le informaban sobre las normas que debía cumplir, donde ir a pedir trabajo, los lugares para ir de compras, etc.

En Estados Unidos también se relaciona con personas de diferentes lugares: poblanos, oaxaqueños, hondureños y boricuas; es entonces cuando radicalmente se amplía su mundo y coloca su historia y su cultura en relación

con los otros, en un lugar de lugares, donde la interacción le permite abrirse a los demás; Este es otro aprendizaje que se da pero en el sótano, en la parte oscura de la ciudad cosmopolita que delimita perfectamente el adentro: el bien vivir, el bien decir y el glamour, del afuera.

Es desde la exclusión, donde se mueve e interacciona con los otros que se aglutinan a partir de la identificación de clase y del reconocimiento étnico, al asumirse como latinoamericanos. Éste es otro mundo de la vida de Palemón, donde se reconoce no por su identificación como parte de su pueblo, sino por su reconocimiento con los otros inmigrantes “latinos” en Estados Unidos.

A pesar de transitar desde el margen, desde abajo, va habitando de manera paulatina el espacio público, en principio el edificio donde vive, pues allí estaban instalados otros zoyatlecos y ésto lo animaba a salir y encontrarse con ellos. También salía al parque y jugaba con los paisanos básquetbol, los domingos iba a la iglesia donde se ofrecía misa en español y se realizaban algunas festividades como la del doce de diciembre.

Posteriormente empezó a ir al centro donde efectuaba prácticas de consumo novedosas para él, compraba ropa, tenis de marca, cassettes de música mexicana y otras cosas; algunas necesarias y otras que simplemente le gustaban cuando salía a ver aparadores. Esta nueva vida, inmersa en la rutina urbana y el consumo, lo constituye e incluso cuando va a trabajar a New Jersey, se regresa a las dos semanas porque allá se siente solo, extraña Nueva York, la urbe que lo empezaba a atrapar mediante sus prácticas sociales.

Palemón aprende a vivir en la ciudad¹⁴⁸, incluso se habitúa al ritmo de vida, al bullicio y al consumo. Todo eso para él es nuevo y es el lugar el que lo adentra a prácticas culturales propias de un espacio de inmigrantes en una ciudad cosmopolita. Pero la habitualidad del lugar se da sobre todo en el

148 Para Touraine (2001,292) la ciudad “es el lugar de encuentro e intercambio por excelencia, puede convertirse de igual modo en el de la segregación” En este sentido es sobre todo en el margen donde Palemón transita y se relaciona con los otros, desde los sótanos de la ciudad.

espacio acotado donde está establecido el sujeto, en el barrio, el lugar donde se aprende a vivir, donde se interactúa y se despliegan acciones cotidianas¹⁴⁹.

Palemón se apropia del ritmo y la actividad que viven los inmigrantes pobres en Nueva York; allí trabaja, habita, interactúa con los otros y aprende a “ser más abierto”; no obstante, a pesar de valorar ese lugar, no se establece de manera definitiva allí y realiza retornos a su pueblo donde se incorpora a las rutinas y obligaciones del lugar, incluso en uno de sus retornos se casa y posteriormente regresa a Estados Unidos con su esposa. Allí vive con ella y procrean a sus dos hijos.

Por las difíciles condiciones para mantener a su familia en Estados Unidos (pagar alimentación, vestido, vivienda y servicios), ellos regresan a Xoyatla y se instalan en la casa del abuelo, la cual se había transformado, ya era de concreto gracias al dinero que Palemón mandaba. Allí trabajó una temporada ganando muy poco, por lo que de nueva cuenta se va a Estados Unidos por dos años. En esa ocasión deja en el pueblo a su familia¹⁵⁰, pero finalmente regresa. De esta manera, su vida la fue construyendo desde los dos lugares a pesar de la diferencia; sin embargo, al parecer, se ha decidido establecer de manera definitiva en Xoyatla.

Una vez resituado en su comunidad, trabaja el campo a partir de las experiencias que lo han constituido como campesino, pero también buscando estrategias para diversificar sus actividades y lograr mejores ingresos. En la actualidad siembra maíz y sorgo. El maíz es para consumo familiar y el sorgo lo vende en una granja de cerdos en Tenextepec separando una cantidad para prepararla y engordar animales que posteriormente vende. A estas actividades productivas se dedica y son a las que apuesta, para no migrar.

Además, en calidad de ciudadano y desde su identidad étnica, Palemón se vincula a la participación activa de su pueblo: va a las asambleas, hace faenas comunitarias, mano vuelta, es miembro de la organización de productores de sorgo y es mayordomo de la iglesia. Todo esto porque asume la importancia de la organización comunitaria que se vive en su comunidad y

149 “El barrio aparece así como el lugar donde manifestar un “compromiso” social, o dicho de otra forma: un arte de coexistir con los interlocutores (vecinos, comerciantes) a los que liga el hecho concreto, pero esencial, de la proximidad y repetición” (Mayol, 2006:6).

150. Los dos hijos de Palemón se han criado en el pueblo y aunque tienen la nacionalidad norteamericana, saben hablar náhuatl y español.

también, porque cumpliendo, tiene voz para acordar o disentir los planteamientos comunitarios¹⁵¹. Esa voz que se escucha y se habla en náhuatl¹⁵², lengua que nunca ha dejado de hablar, *compartida-propia* es “**la oralidad del pueblo, pegada a la piel**”.

5.2.2.1. La constitución del sujeto desde la formación

Palemón se forma como xoyatleco y campesino en el seno familiar y desde allí, aprende la lengua náhuatl, la identidad comunitaria, el trabajo agrícola, el rol masculino, ser católico, etc., Posteriormente, con su inserción a la vida escolar, identifica que gran parte de lo que ha aprendido se enfrenta con la cultura de la escuela. Los profesores no logran vincular los saberes comunitarios e incluso los descalifican, en estas circunstancias él transita con dificultad su escolarización.

Encontramos que la inserción de Palemón a la escuela, es un pasaje tortuoso pues tiene que familiarizarse con prácticas sociales rigurosas, estructuradas a partir de un currículum nacional, con programas densos; que parecían invisibilizar y desafiar de manera frontal la cultura de la comunidad con una intención hegemónica no exenta de problemas, por los actos de resistencia que comunitaria e individualmente se generaban. Así, lo nacional aparece para Palemón desde lo institucional (la escuela) como un espacio formal, estructurado, jerárquico y diferente donde no se le permitía hablar en su lengua y tampoco entendía el español, además, existía un predominio de prácticas disciplinares punitivas y métodos de escritura tradicionales.

La estancia en el colegio constituyó un acercamiento con la cultura escolar, vivió un régimen normativo, asumió ciertos hábitos, realizó “ritos cívicos” que ponían de relieve el nacionalismo y accedió a ciertas prácticas relacionadas con la escritura, además de asumir el discurso del “deber ser” pero ante las limitantes del idioma, se relacionó este ideal de manera contraria, es decir con el fracaso escolar.

151 Su participación aunque se inscribe en dinámicas tradicionales de su pueblo, las ideas y puntos de vista que plantea tienen que ver con su experiencia formativa tanto del pueblo como lo vivido en Estados Unidos.

152 Palemón habla náhuatl en el pueblo (en la asamblea, en la agencia, en el camino, en el mercado, en la casa), aunque puede comunicarse en español y refiere que en Xoyatla “no dejamos el náhuatl, todo el pueblo lo habla, y hasta en Estados Unidos no lo dejé de hablar, lo hablaba con los paisanos”.

En su larga experiencia escolar, Palemón aprende poco de los contenidos escolares porque no existió un método de enseñanza adecuado y porque muchos conocimientos le eran ajenos, distantes y sin sentido; pero también, el ambiente escolar genera pautas en las que queda inmerso, las cuales resignifica e integra como experiencias educativas que lo constituyen. Popkewitz (1995,34) refiere que “lo que se aprende en la escuela no es sólo qué hacer o qué información poseer, también se aprenden disposiciones, conciencias y sensibilidades de y hacia el mundo que se está describiendo”.

Evidentemente, Palemón asume prácticas sociales, discursos e imaginarios como: el deber ser, el valor de prestigio de la lengua nacional, la disciplina, etc., que son parte del rol que como estudiante aprehende para incluirse en la mecánica estructural de la institución. Este aprendizaje se adquiere mediante la operatividad de la maquinaria discursiva escolar.

Con respecto al proceso de aprendizaje del español, encontramos que se generó a partir de la hegemonía de ésta como lengua nacional, en detrimento de la lengua materna. La escuela minimizó el náhuatl, lo intentó borrar y realizó un proceso de intervención para que los educandos aprendieran y se expresaran en español. De esta manera como refiere Ramos (1996,6) “hablar en la escena pedagógica supone el aprendizaje del nombre propio del poder: Amo /acción que la escuela realiza para/ la incorporación del otro- étnica y lingüísticamente marcado – al espacio racionalizado-administrado- de la lengua nacional”.

Así, el español se le impuso a Palemón para que asumiera de manera implícita, a partir del acceso a la lengua “autorizada”, su subalternidad, y con ello, su marginalidad con respecto al uso de un sistema lingüístico ajeno. No obstante, en este proceso de aprendizaje el alumno se involucra de manera activa y accede a la lengua del “otro” a partir de estrategias y experiencias propias¹⁵³. En el caso de Palemón, éste pasa por un proceso de aprendizaje del español en el que transita entre cruces de frontera, es decir entre

153 Al leer la lengua desde abajo, como un proceso irreductiblemente escindido por la misma repetición que exige la identificación espectacular en la escena pedagógica. Nos obliga a leer desde allí, la constitución del subalterno no simplemente como un espacio vacío que pasivamente recibe y se llena, al constituirse en habla con los signos del poder, sino como un agente cuyos silencios, gesticulaciones, inflexiones y lenguas secretas, despliegan estrategias de fuga y resistencia (Ramos, 1996:7).

estrategias de fuga (de resistencia) y autoaprendizaje en los cuales se apropia de un vocabulario elemental relacionado con necesidades básicas de comunicación, Este proceso de aprehender-aprender el español se inicia en la escuela y continúa cuando emigra.

Por otro lado, encontramos también, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el discurso de los profesores responsabilizaron a Palemón de su fracaso escolar, que él asume al señalar que “los maestros nos trataban de enseñar pero nosotros no entendíamos”; Zemelman (2005) en este sentido hace referencia a que las prácticas políticas y económicas “generan mecanismos de aceptación de la exclusión, mecanismos de aceptación de la marginalidad” revirtiendo la responsabilidad al propio sujeto de la carencia. Así, una vez que se pone en operación todo un artefacto discursivo escolar que muestra la cultura de la comunidad como inferior y a la lengua náhuatl como una barrera para acceder a los conocimientos modernos, el sujeto se asume como incapaz de aprender, juego perverso que mantiene a los alumnos en el bloque de la exclusión.

El discurso y las prácticas educativas del profesor construyeron en el educando la aceptación de su responsabilidad al ser monolingüe en náhuatl, es decir, *diferente-desprovisto* de la lengua nacional y por lo tanto, incapaz de obtener éxitos referentes a la cultura escolar.

Además de lo planteado, encontramos que la escuela de Xoyatla mantiene una retórica que envuelve el hecho educativo a través de un discurso que se repite una y otra vez, incluso, acaba por ser el bastión de la moral, a través consejos que han de propiciar *el buen camino* para los alumnos, en este sentido, Palemón comenta que el profesor de sexto fue un buen maestro que se acercaba y explicaba lo importante que es la escuela “para ser alguien en la vida, para no estar cerrados”

Este discurso rutinario cobra sentido como parte importante en el quehacer docente. Son dos cuestiones que entran en juego en este sermón: primero, el papel de la escuela como institución social; es decir, su misión es impartir conocimientos para que los alumnos lleguen a ser alguien en la vida¹⁵⁴; la otra cuestión es lograr la incorporación del indígena a la vida

154 En el primer cruce de frontera ya revisamos detenidamente la idea “ser alguien en la vida”.

nacional. Estar **cerrado** entonces, se relaciona con la idea de hablar náhuatl y tener usos y costumbres premodernos. De esta manera, lo que la escuela asume, es que los alumnos dejen de hablar la lengua materna y adquieran conocimientos que partan de la racionalidad construida desde la modernidad de occidente. Pues lo otro dificulta que se integren a la “cultura nacional” y al progreso.

Este discurso no es reciente, se construyó tiempo atrás, cuando la educación se definió y caracterizó como un bien social, que remitía al acceso a la cultura autorizada. Buenfil (2003,7) apunta que lo concerniente a la educación para el indígena tuvo que ver con la visión Vasconcelista de la realidad entre la cultura occidental y las culturas nativas de América: La primera estaba asociada con la razón, la ley y la ciencia, en tanto que las segundas, con lo irracional, caótico y la emotividad”, entonces, la labor de la escuela consistía en integrar a los alumnos a la cultura nacional perfilada hacia lo civilizatorio y la modernidad.

Este discurso amasado tiempo atrás y resignificado por la escuela rural que atendía a población indígena, va a mantenerse como nodal en las aulas, pues articula de manera importante el sentido que los profesores dan a su intervención pedagógica. De esta manera, la transmisión de la cultura nacional evidentemente se oponía en la mayoría de las veces, a la cultura y saberes de Palemón ¹⁵⁵.

La escisión del vínculo pedagógico a partir de las prácticas que se dan en el aula rural donde en vez de mediación se ejercita la imposición del profesor; deviene inevitablemente en fracaso escolar. De esta manera, la escuela deshabilita al sujeto limitándolo al marcar en él, la idea de incapacidad.

¹⁵⁵“El problema mayor es que no se permite la inscripción de los saberes anteriores, propios de la comunidad étnica, lingüística y social de la cual proviene el niño, en su educación sistémica. Cuando se niegan los elementos fundamentales que constituyen las subjetividades, la escuela no valora las experiencias populares como saberes socialmente productivos. En ese caso, provoca una escisión en la fundación misma del vínculo pedagógico, una incompreensión mutua que tiene altas probabilidades de derivar en el fracaso de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares. Es en ese momento de la relación educativa institucionalizada cuando se produce la discriminación. La experiencia subjetiva del alumno y la de su comunidad es brutalmente rechazada, en tanto acervo valioso para acceder a nuevos conocimientos. Se le niega al niño la posibilidad de traducción de su experiencia a un lenguaje distinto al familiar, aislando de esta manera la cultura comunitaria de la cultura pública oficial” (Puiggrós, 2005).

La escuela no generó impulso, al contrario, marginó, entonces no propició la potenciación de sujeto.

El interés mayúsculo por lograr que los alumnos se asimilen a la cultura nacional sacrificando su cultura, crea una fractura importante. “Estar cerrados” va a interpelar a los propios alumnos y sus familias; así, mientras que para la escuela estar cerrados es mantener la cultura del pueblo y no asimilarse a la cultura nacional, para Palemón esta idea tiene un quiebre de gran importancia, porque a él le va a interesar “abrirse”, pero a partir de un planteamiento diferente, en el cual no desecha la cultura de su pueblo.

Palemón recupera la idea de *estar cerrados* como: “sólo saber de lo propio, no conocer otras lenguas, otras cosas y costumbres diferentes a las del pueblo, no querer salir, sentirse cerrado, no querer abrirse” Desde este planteamiento, para él también es importante no estar cerrado y aprender además de lo propio, otros conocimientos; de esta manera, no traspone lo otro en lugar de lo suyo. Le interesa mantener lo que sabe y aprender de otras culturas. Así, Palemón adquiere saberes *atravesando* culturas y esto se da como “*adaptabilidad estratégica* a los nuevos contextos regionales y globales, en el que los cambios son asumidos en términos de una lógica cultural específica” (Bartolomé, 2006:104).

Pero Palemón identifica que no es sólo la escuela la que los hace *no estar cerrados*¹⁵⁶, también salir de su pueblo “Yo me fijé que los que iban /a Estados Unidos/ y regresaban como que ya eran diferentes *eran más abiertos*, ya traían dinero como que ya vivían mejor. El primer señor que se fue, cuando regresó ya trajo dinero, se compró un tractor, vivía bien, incluso nosotros aquí lo veíamos muy diferente”.

Palemón hace referencia a estar más abiertos. Encontramos en esta referencia que él identifica que abrirse se torna de manera gradual, por eso refiere que cuando regresan están más abiertos. El estar *más* o *menos* tiene que ver con un ejercicio procesual de adquisición de la apertura.

Estar *más abiertos* se relaciona con *ser diferentes, vivir bien y con la modernidad*. El primer migrante era diferente, compró un tractor y vivía bien. No

156 Palemón identifica que es hasta que sale de su pueblo cuando aprende español, conoce personas y formas diferentes de vivir; a diferencia de la escuela, que únicamente le transmitió mínimos elementos.

obstante, la diferencia no es rotunda porque se regresa al origen “a la vasija contenedora” y se asumen ciertas prácticas para mantener la pertenencia hacia los que se consideran *nuestros*; pero evidentemente, ya no son del todo *iguales*, esto tiene que ver con las experiencias adquiridas fuera de la comunidad, lo económico y la adquisición y uso de artefactos modernos. Así, el discurso de los que ya habían migrado, interpeló a Palemón para salir del pueblo a pesar de su corta edad y tener poca relación con el exterior.

Así, después de salir de la escuela, migra a Estados Unidos y es allí donde refiere que construye gran parte de sus conocimientos. Ésto no quiere decir que no posee experiencias educativas previas, sino que es en el sitio ajeno donde sus saberes se confrontan, refrendan, excluyen, se ponen en práctica y aprende nuevos. Es allá, desde lo diferente, donde se percata de lo que sabe y lo que tiene que aprender para incursionar en otro país (con mayor desarrollo tecnológico que el suyo) y en otro medio (urbano).

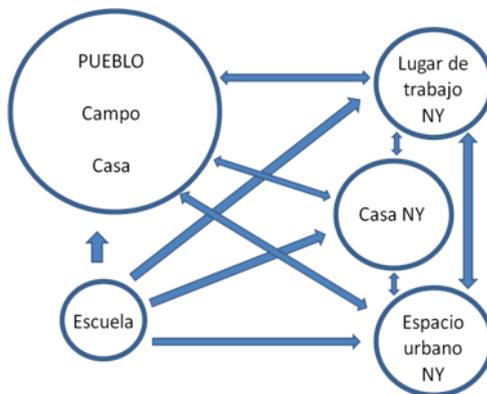
En su trayecto formativo, Palemón transita en un archipiélago pedagógico estructurado a partir de conectar diversos espacios en los que él transita y en este acto es interpelado por el discurso educativo que en cada uno de estos lugares se conforma. El lugar origen, su pueblo con sus instituciones comunitarias es el espacio ancla de Palemón, allí se forma en la casa, el trabajo agrícola, las prácticas públicas-comunitarias (faenas, asambleas, eventos sociales y religiosos, etc).

Otro espacio formativo es la escuela, que a pesar de estar situada dentro de la comunidad, es un lugar aparte, con un discurso diferente al del pueblo que lo intenta absorber con sus prácticas, ritos y normas. Palemón vive y transita al mismo tiempo en el espacio pueblo y en el espacio escuela y se forma cruzando diariamente las dos culturas que de cierta manera logra transitar pero de manera difícil por la tensión que produce asumir una en detrimento de la otra. No obstante, él las articula en su proceso formativo.

Posteriormente, la salida del pueblo hacia Nueva York, le abre la posibilidad de articularse a otros espacios, como son: los diferentes lugares de trabajo donde aprende rutinas laborales, el barrio donde se sitúa la casa y realiza actividades cotidianas y el espacio urbano donde asume normas, transita pero también se integra a la vida de consumo. Estos espacios urbanos confluyen como sitios de un archipiélago flexible que se logra alargar a partir de

las travesías que realiza Palemón. Esta estructura la podemos observar en la gráfica 8.

Gráfica 8. Archipiélago pedagógico articulado por Palemón



El pueblo aparece como un espacio articulador y ordenador de su vida, a partir de éste, construye proyectos de vida personales, familiares y comunitarios. A pesar de que transita en más de un espacio y en ellos es interpelado por discursos culturalmente diferentes, su anclaje cultural está claramente situado en la construcción de su referente: “lugar-pueblo”.

Pero en cada espacio en el que se localiza Palemón, su formación tiene que ver con la experiencia, la cual consiste “primariamente en las relaciones activas que existen entre un ser humano y su ambiente natural y social” (Dewey, 1967:301). Y que se da en planos de situación y reorganiza los presupuestos del sujeto a partir de las relaciones a que conduce, es decir, que lo experimentado tiene sentido para el sujeto.

De esta manera podemos entender cómo la formación de Palemón tiene que ver con un proceso en el que las experiencias anteriores van conformando la capacidad para dirigir el curso de la subsiguiente, en un espacio geo-cultural ensanchado como archipiélago.

Así, identificamos que en sus empleos, en las prácticas culturales (en la casa y el barrio), en el tránsito y en el retorno, se dieron situaciones educativas que lo formaron. Por supuesto no todos los acontecimientos que vivió constituyeron experiencias para él, porque muchos de ellos carecieron de sentido, pues no conformaron una conexión de éste con las personas, cosas o

lugares; no obstante, existen experiencias formadoras importantes que podemos enmarcar en cuatro procesos fundamentales:

Uno, el uso de otras lenguas para lograr la comunicación oral. El aprendizaje del español en la escuela constituyó una experiencia desagradable porque se la impusieron sin los procedimientos adecuados, de esta manera, no logra aprenderla y es en Estados Unidos donde adquiere cierta habilidad para comunicarse ante la necesidad que tiene para expresarse con los otros.

El español e inglés¹⁵⁷ son lenguas que va a aprender en Estados Unidos para poder integrarse y acceder en ese lugar a mejores empleos. El inglés lo aprende en los espacios laborales sin que exista un proceso guiado de apropiación del idioma. Es ante exigencias inminentes (sus compañeros de trabajo le daban indicaciones, los clientes le hacían preguntas, etc) como se ve urgido por aprenderlo. La apropiación de ambas lenguas se da de manera básica y las emplea únicamente donde se requiere; pues en su casa y con sus familiares sigue empleando el náhuatl.

Otro proceso, es aprender a ser ciudadano desde dos referentes culturales: en su pueblo y en Nueva York., En su pueblo ejerce su ciudadanía mediante la participación en las decisiones y acciones comunitarias: en las asambleas, las mayordomías, la faena, las cooperaciones económicas, en la asociación de agricultores de sorgo, como miembro de la asociación de padres de familia de la escuela, en las votaciones, etc., En Xoyatla asume responsabilidades que lo perfilan como miembro activo, ésto propicia que sea respetado y que pueda influir en los designios de su pueblo, es una ciudadanía que tiene que ver con el derecho consuetudinario vinculado al derecho positivo. Esta civildad la aprende socialmente. Pero también desplaza el conocimiento del otro “universo de normas” que lo ha interpelado realizando una comparación y emitiendo ciertas propuestas resultado de sus reflexiones.

En cambio, en Estados Unidos, por su condición de ilegalidad, no es un ciudadano de derecho; sin embargo él opera de alguna manera la ciudadanía (ser ciudadano de hecho) para poder participar de la ciudad aunque de manera limitada. Este aprendizaje le permitió transitar, habitar y también acceder a ciertos derechos y respetar ciertas normas. Todo esto de manera limitada sin

157 Aprende inglés de manera básica, lo necesario para poder comunicarse en el trabajo y en algunas situaciones contextuales.

poder llegar a plantear una acción política. Aprende a ser ciudadano de hecho, a partir de la información en el trabajo, con sus amigos y por los medios de comunicación.

Un proceso más es el situarse en dos frentes laborales: uno en el medio rural y el otro en el medio urbano. En el rural el trabajo es agrícola, actividad que aprendió en el núcleo familiar y comunitario. Esta actividad la realizó mediante la práctica y a partir de la transmisión de indicaciones, consejos e informaciones donde se vincularon saberes tradicionales y modernos. El aprendizaje fue progresivo y gradual pues se inició como peón con su abuelo y ahora él es el responsable de todo el proceso agrícola desde la producción hasta la comercialización.

En Estados Unidos la variedad de trabajos que realizó tuvieron que ver con su llegada a un espacio urbano y esto se da porque las redes migratorias lo situaron en ese lugar, allí se ejercita en rutinas de trabajo que aprende de manera práctica, observando y con pequeñas expresiones en inglés que tiene que ir entendiendo para poder realizar lo que se le pide. Una vez que logra aprender de manera básica el inglés, los aprendizajes laborales se le facilitan e incluso accede a trabajos mejor remunerados.

Algunos trabajos le permitieron aprender en procesos progresivos logrando un ascenso laboral y sobre todo, tener situaciones de aprendizaje importantes que tenían que ver con actos completos, con mayor responsabilidad y decisión, éstos tuvieron mayor sentido para él; a diferencia de trabajos simples y fragmentados que también realizó, sobre todo cuando se inició en la vida laboral en aquel país.

Sin embargo, los aprendizajes socialmente productivos construidos en su niñez (el trabajo agrícola con todas sus implicaciones, saberes y creencias), en los retornos de Palemón son recuperados y articulados con otro tipo de experiencias tanto escolarizadas como informales en Nueva York, además de las aprendidas recientemente en su propio pueblo potenciando estos saberes y logrando que se inserte de manera productiva en la vida laboral en su pueblo; de esta manera, se reterritorializa pero de manera diferente, ahora como un sujeto pedagógico, es decir, consciente de sus procesos formativos que lo sitúan en un plano cada vez de mayor autodeterminación, reflexivo y en proceso de potenciación al mirar de manera crítica su situación.

Otro proceso es conocer y acceder a prácticas culturales diversas a partir de la interacción con los otros. Esto se da en un nivel más amplio, pues integra las otras actividades aprendidas y actúa a partir de experiencias culturales de más de un universo de normas. En este caso, se constituye como un sujeto intercultural, es decir, en un ser humano que emplea formas de interculturalidad¹⁵⁸ no alienantes, pues está, como refiere Bartolomé (2006,122,123,124) “en condiciones de incorporar aspectos seleccionados de los flujos culturales que circulan de acuerdo a sus intereses incorporándolos a sus marcos conceptuales con la menor violencia posibles, logrando ejercitarse en una intertextualidad mínima y propiciando un diálogo a partir de una adaptabilidad estratégica”. De esta manera se sitúa como un sujeto pedagógico que se constituye culturalmente desde múltiples referentes, a partir de las experiencias que ha vivido tanto en el arraigo como en la movilidad, es un sujeto en una dinámica de potenciación.

Por ahora Palemón dejó de cruzar la frontera geográfica pero se mantiene en un cruce de fronteras culturales por la formación que ha tenido en más de una cultura. Pues “la posibilidad de afirmarse como sujeto, radica en parte, en no olvidar ninguna instancia de su itinerario” (Cornejo,1996:84) y constituir un proyecto de vida que recupere las experiencias vividas, en su *proceso de apertura*.

5.2.2.2. La identidad como constitución del sujeto

Me dedico al trabajo, soy responsable con mi familia y cumplo para todo con el pueblo, me gusta tener momentos alegres, platicar, hacer amigos, pero también algunas veces me quedo callado para poder reflexionar lo que pasa, es mejor a veces estar callado. Mi familia dice que soy trabajador, positivo y que unas veces los hago reír y otras veces soy enojón con ellos. En Estados Unidos decían que era trabajador, responsable y que era buen amigo. En el pueblo unos me ven bien, están de

158 “La interculturalidad entendida como la puesta en relación de miembros de diferentes culturas, así como a los mecanismos sociales necesarios para lograr una comunicación eficiente, sin que ninguno de los participantes se vea obligado necesariamente a renunciar a su singularidad cultural para lograrlo” (Bartolomé, 2006:124).

acuerdo con lo que hago y otros no están de acuerdo, no les gusta mi manera de pensar, pero de todos modos me aceptan y me respetan porque siempre participo en todo.

“La oralidad del pueblo pegada a la piel”.

Ramos.

Con gran fuerza, Palemón se amarra a la vida comunitaria del pueblo, de esta manera la identidad étnica es un fuerte posicionamiento que articula a otras posiciones del sujeto. El “nosotros” en sus primeros años de vida no se construye en contraposición con los otros, sino como una única totalidad, es decir, existe para Palemón un solo referente: Xoyatla. Posteriormente, de manera progresiva vislumbra a los otros a partir de la diferencia. En estas circunstancias, existe una identidad primaria enraizada a la pertenencia al pueblo.

Después, la afiliación nacional se va creando a través de tensiones y contradicciones, porque en ocasiones lo nacional se enfrenta a la construcción de pueblo, como en el caso de la escuela, institución que frecuentemente se enfrenta al discurso del “nosotros colectivo”, sin embargo, él logra edificar la pertenencia a lo nacional a través de elementos como el uso de la lengua nacional, la cultura occidental y ritos cívicos.

Desde lo local, comunitariamente se construye la idea de nacionalismo que se va a proyectar a partir de múltiples momentos, desde la emergencia, pero también desde la continuidad, dando la posibilidad de la edificación de una comunidad nacional imaginada¹⁵⁹. En su pueblo se estructuró esta idea a partir de la religión católica; diversos movimientos sociales (el que impactó en esa región fue el agrarista); la lengua nacional, la

159 Anderson (2006, 23) refiere que es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión.

“La nacionalidad, o la “calidad de nación”, al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales de una clase particular...la creación de estos artefactos a fines del siglo XVIII, fue la destilación espontánea de un “cruce” complejo de fuerzas históricas discretas; pero que una vez creados, se volvieron “modulares”, capaces de ser transplantados, con grados variables de autoconciencia, a una gran diversidad de terrenos sociales, de mezclarse con una diversidad correspondientemente amplia de constelaciones políticas e ideológicas” (Anderson, 2006:21).

creación de instituciones sociales (como la escuela que logra estructurar una conciencia nacional¹⁶⁰ a través de sus programas y prácticas diarias), etc., Con ésto, la noción de nación es construida desde las experiencias de esta comunidad a partir de sus prácticas políticas y sociales. Encontramos una pertenencia primaria, acotada pero también flexible, la del pueblo y una identificación más amplia, imaginada, que tiene que ver con la idea de Nación.

Un contacto directo de Palemón con “lo nacional” se observa entonces cuando éste ingresa a la escuela. La entrada a la primaria representó un importante cruce de fronteras, pues transita entre la cultura del pueblo y la cultura nacional. Se inscribe entre lo local y lo nacional desde el margen y de manera dolorosa por existir diferencias y porque la escuela contrapunteaba la filiación al pueblo. No obstante, tanto la comunidad y el sujeto logran articular las dos esferas de identificación con evidentes dificultades.

La vinculación se logra a partir de la resignificación de lo nacional, la reconfiguración de ciertas prácticas, la inclusión del discurso comunitario a la escuela e incluso también desde el silencio de Palemón.

¿Qué construcción simbólica se conforma con este silencio? ¿Qué sentido tuvo “lo otro” cuando no mediaba la misma lengua?

El silencio es una forma de permanecer desde lo propio sin permitir que penetre lo otro de manera avasalladora, de marcar el límite, de guarecerse ante la situación vivida, manejar hasta cierto punto la situación; pero también es invisibilizarse, no lograr pronunciar la palabra liberadora como respuesta. En el caso de Palemón, las dos situaciones prevalecen, el silencio protege en ocasiones, pero también lo niega.

En su vida encontramos en repetidas ocasiones silencios que limitan. Por ejemplo, cuando sale las primeras veces del pueblo acompañando al abuelo a lugares de la región, donde se mantiene callado y solamente mira lo hasta entonces desconocido; otro momento se advierte en la escuela cuando no entendía algo y prefería guardar silencio ante sus dudas; y en Estados Unidos al no dominar la lengua. Evidentemente el silencio aparece como una

160 El discurso nacionalista de la escuela mexicana se da de manera tardía ya que prácticamente se muestra con ese carácter posterior a la Revolución Mexicana pero éste se construye con gran ímpetu creando todo un constructo en torno a lo nacional mediante prácticas cívicas y constantes enunciaciones de una Nación que es simiente en la Independencia y se reafirma en la Revolución.

limitante, pero también usa el silencio cuando pudiendo hablar se mantiene callado como forma de resistencia, como estrategia que le permite reflexionar o mantener sus pensamientos fuera del alcance del otro.

De todos modos, a pesar de su silencio, logra apropiarse de lo otro aunque en ocasiones de forma muy limitada, vía los sentidos (lo que se ve, lo que se palpa, lo que se escucha, lo que se huele). En los poblados como Tepeojuma e Izúcar de Matamoros, el acercamiento a la diferencia se relacionó con un afuera con mucho movimiento; lugares grandes, con calles y negocios, donde se reúne gente de diferentes sitios, donde se comercia gran variedad de productos y se realizan trámites legales. Sin embargo, Palemón refiere que salió muy poco y siempre con su abuelo pues en ese tiempo los adultos no permitían que los jóvenes anduvieran fuera del pueblo, por lo que es en Estados Unidos cuando conoce y se relaciona con la gente de la propia región. Así, la vasija-pueblo lo mantuvo en su vientre hasta que llegaron los rumores cada vez más insistentes “del otro lado”. Los rumores dichos en náhuatl delineaban “otro lugar” que tenía que ver fundamentalmente con prosperidad. Pero este era solo un rumor de lo lejano, de lo “otro” distinto y distante.

Reiteradamente, Palemón refiere que su verdadero encuentro con los “otros”, tanto de su región como de otros lugares del país, fue posible en Estados Unidos; en este sentido, son dos los mundos de la vida que identifica Palemón en su relato: el Pueblo y Estados Unidos. En el pueblo, son las prácticas comunitarias las que lo identifican con un nosotros que finalmente tiene como referente implícito la diferencia con “los otros”.

De esta manera, la *identidad étnica*¹⁶¹, propicia la adhesión de Palemón a un “nosotros” hecho de historia, de prácticas culturales, de idealizaciones, de enunciaciones en lengua propia e identificaciones colectivas; que muestran en sus formas rutinarias a veces de manera visible y otras no, el rostro resignificado por el hoy que es atravesado por dinámicas migratorias.

A pesar del proceso de migración internacional en que se han visto envueltos un número importante de de xoyaltecos, la comunidad de origen sigue siendo el eje sobre el cual tanto quienes viven en Estados Unidos, como quienes se han

¹⁶¹ La identidad étnica hace referencia “al estado contemporáneo de una tradición y puede desarrollar una imagen ideologizada de sí misma y de su pasado... De esta manera, las bases culturales de la identidad son sumamente variables y expresan tanto modelos culturales vigentes como referentes ideales” (Bartolomé, 2004, 76).

quedado en el pueblo, organizan y reorganizan su vida y con ello su identidad étnica y cultural (Rivermar, 2008:242)

Además del “nosotros”, Palemón se constituye desde la subjetividad, en este sentido son diversos los referentes que lo identifican: ser esposo, campesino, mayordomo, etc., roles que le permiten configurarse. En Estados Unidos, Palemón se constituye desde la subjetividad a partir de identificaciones como trabajador, latino, amigo, etc. Es lo que va llegando a ser lo que posibilita nombrarlo. Lo que lo visibiliza ante los otros, lo que es en contraste a lo que no es.

Existe un doble juego: el nosotros y el yo. Es él como individualidad pero no deja de asumirse desde la pertenencia a un nosotros constitutivo aún fuera del territorio. Acto posible gracias a los vínculos que se entretajan por las redes migratorias y los medios de comunicación. No se suelta el nosotros, éste sigue latente y también se constituye el yo que se posibilita en múltiples identificaciones. Un cruce de fronteras entre el yo y el nosotros en la conformación identitaria.

Al cruzar la frontera geográfica y cultural, el nuevo espacio de constitución y reconocimiento propicia que tenga otro estilo de vida que se relaciona con lo urbano, lo moderno la concentración poblacional y el consumo. El espacio urbano posibilita movilidad, interacción y actividades más dinámicas por los ritmos que allí se generan.

Una práctica que adquiere en Estados Unidos y que se relaciona con un modo de “vida moderno”, es el consumo. Tener un salario representaba originalmente enviar dinero a sus abuelos, con esa intención Palemón salió de su pueblo. Sin embargo, el contacto con las prácticas de consumo, lo motivaron a comprar “tenis de marca”, gran cantidad de cassetes, grabadora, ropa de moda, etc., el refiere que aunque les mandaba dinero a sus abuelos, empezó a comprar cosas que no necesitaba.

Palemón como inmigrante se moviliza constantemente, pero también aprehende el barrio donde habita y de esta manera lo asume como propio, en la medida en que existe la repetición de los actos y la proximidad con los otros. Mayol (2006) refiere que el barrio es la frontera entre lo privado y lo público, un espacio de condensación y expansividad que nos permite la

interacción cara a cara con los otros. En este caso, es un espacio nodal, donde se articulan diversas culturas que conviven y producen marcas, inscripciones en el lugar.

Son todos, los xoyatlecos, los hondureños, los boricuas, los americanos, etc., los que a su manera se apropian y asumen el barrio desde actos generalizados y particulares; Touraine(2001,189) enfatizaría, “donde construyen sus vidas a partir de lo que los reúne (la racionalidad instrumental) y lo que los diferencia (la vida del cuerpo y el espíritu, el proyecto y el recuerdo)”.

Las identificaciones de Palemón se estructuran como círculos concéntricos acotados en distintas amplitudes (ver gráfica 9). La esfera más cercana es la construida desde el origen, conformada por el pueblo. La pertenencia se construye en el lugar, donde se aprende a “ser xoyalteco”, pero una vez que se emigra, desde el destierro se asume la pertenencia, es una suerte de asumirse desde la idea, el deseo, el recuerdo, la reconstrucción idealizada del lugar “perdido”.

El siguiente círculo lo constituye la pertenencia a la nación. Esta construcción imaginada es una esfera más amplia, donde es posible aglutinarse en torno al reconocimiento como mexicano, entonces es un círculo que incluye de cierta manera al anterior, sin embargo no lo absorbe. La pertenencia a lo nacional se construye sin que Palemón salga del pueblo, desde Xoyatla se identifica como mexicano.

Pero una vez fuera del país, ser mexicano es parte de reconocerse para poder ser nombrado desde cierta “categoría general” antes de ser borrado del escenario que se pisa. Además, permite tener cierta “identificación social”, asumir su pertenencia nacional le propició acogerse a ciertas prácticas culturales que aprende paradójicamente, fuera del país.

El tercer círculo concéntrico de mayor amplitud es la identificación latina (latinoamericano). Es el Sur identificado, asumido, apropiado cuando pisa el Norte y mira la diferencia y es nombrado como “latino”. Pero en el acto, también se da una suerte de reconocimiento de los que comparten con él la historia de sus pueblos y la pobreza situada a manera de una geografía marginal.

Entonces Palemón se asume como latino, se suma y reconoce desde el margen con los otros inmigrantes pobres que han salido de países de América y cuentan de común, con una historia de colonización similar a la de México, donde el mestizaje irremediamente tiene facciones similares. En este sentido, aunque Palemón es indígena, retoma la membresía que lo aglutina a la pertenencia de clase social y origen étnico. La pertenencia a este círculo la asume en Estados Unidos y es desde la mirada del otro que se construye la identificación que tipifica pero que se resignifica desde el nosotros construido por rasgos comunes: la expulsión del territorio propio, la pobreza, explotación y exclusión.

Palemón se sitúa y resitúa en alguna de estas identificaciones, a partir de las condiciones sociales del momento que vive.

Gráfica 9. Identificaciones a manera de círculos concéntricos



Actualmente Palemón regresó al lugar origen, a su identificación de xoyalteco, donde la pertenencia identitaria lo conmina a realizar diversas actividades relacionadas a la vida comunitaria, él las asume pero también propone cambios. Ahora hay cierta lucha desde el “nosotros” porque Palemón desde el exilio aprendió a mirar, construir y vislumbrar a su pueblo. Al regresar tiene una concepción diferente, por la experiencia desde lo otro, porque fue alcanzando su autonomía desde el cruce de fronteras, porque aprendió que es posible abrirse sin perder el nosotros identitario e irlo construyendo y reconstruyendo.

5.2.3. TERCER CRUCE DE FRONTERA:

Raúl, ser joven desde el margen

Ésta es la primera vez que Raúl regresa a su pueblo. En Tepeojuma no lo habían vuelto a ver desde el día que partió hacia Estados Unidos a la edad de quince años. Ahora, una década después, retorna con la intención de visitar a la tía, quien en ausencia de sus padres lo crió en su infancia y adolescencia. Ella ha estado presente en sus recuerdos de añoranza desde que migró, y es hasta ahora cuando se posibilita el reencuentro. Pero la tía, el pueblo, la casa y los amigos que se quedaron le han mostrado esta vez a un pueblo viejo, rutinario y sin evidentes cambios.

En estas circunstancias, Raúl se mantiene en el límite, en el borde de algún territorio al cual acogerse. Su lugar de origen ha dejado de tener el mismo sentido, se “desacostumbró a él”, ahora lo advierte monótono y lejano; y en Estados Unidos es extranjero, sin tierra, aunque *adscrito-segregado* al barrio latino.

Su historia la cuenta breve, tan breve que el presente parece ser su único tiempo, sin embargo, algo refiere de su vida pasada entre los continuos “no me acuerdo”, como si únicamente lo inmediato lo constituyera. De esta manera, en el intento de reconstrucción del pasado, comenta que sus padres se fueron a Estados Unidos. Primero migró su padre y luego su madre con sus hermanos que eran mayores que él. En ese tiempo él tenía ocho años y lo encargaron con su tía.

Como ella es ejidataria, en el hogar se tuvo como práctica, que todos los miembros de la familia asistieran al cañaveral para apoyar en el trabajo agrícola. Así, Raúl desde niño aprendió las labores del campo, actividad primordial entre la gente del poblado. Él se incorporaba a dicho trabajo únicamente cuando se requería su apoyo, pero en la casa de la tía también realizaba otras actividades como ir al mandado, limpiar y escombrar el solar, dar de comer a los pollos, etc.

Además de las actividades en la casa y el campo, de manera rutinaria asiste a la escuela primaria del lugar. En ella Raúl pasó nueve años, hasta que llegó a sexto grado. En la escuela tuvo dificultades porque las clases se le hacían aburridas y difíciles, incluso los maestros lo señalaban como flojo, esto

se lo repetían y lo reprobaban en dos ocasiones, además en un período dejó de asistir. Estas condiciones propiciaron que a Raúl le dejara de interesar la escuela, incluso refiere que no se le daba el estudio y por eso no logró obtener el certificado de primaria.

A pesar de la forma en que se mantuvo en la escuela, él se relacionó con sus pares y tuvo muchos amigos con los que jugaba y pasaba largos ratos charlando al salir de clases. También, por las tardes, salía a jugar con sus compañeros y con otros amigos del rumbo.

Si bien, las prácticas escolares propiciaron que Raúl se sintiera responsable de su fracaso educativo, él le confiere importancia a la escuela pues señala que asistir a ella le ha servido entre otras cosas para resolver los problemas que se le presentan. A fin de cuentas en el largo período escolar, Raúl aprendió algunos saberes escolares que le posibilitaron desplegar ciertas estrategias en situación.

Al asumir la idea de que el estudio no se le daba, la escolarización dejó de constituir una alternativa en su vida y en contrapartida construye la idea de irse a trabajar a Estados Unidos. Ésto lo logra a los quince años, cuando llega su madrastra al pueblo y él la convence para que lo lleve a Nueva York, entonces el padre lo apoya pues ya había dejado la escuela.

En tres días Raúl ya estaba instalado en el departamento que alquilaba su padre en Nueva York. Una vez allí, de inmediato le consiguieron trabajo pues el objetivo de su arribo fue conseguir empleo. Estando en Estados Unidos, Raúl se dio cuenta que es necesario trabajar para poder comer y tener un lugar donde habitar, incluso hace referencia que hasta los jóvenes que andan en bandas, tienen que trabajar.

Raúl se inserta en *otro lugar* a partir de un proceso donde dos elementos fueron fundamentales: *la familia y el trabajo*. Con respecto al primero, encontramos que desde el inicio él se acoge con sus parientes. Al llegar vive un tiempo con su padre y después se va a vivir con sus hermanos. Son ellos con los que comparte el lugar donde habita, quienes le enseñan a dónde ir y cómo moverse, le consiguen trabajo y es con ellos con los que platica sobre los acontecimientos cotidianos. También con ellos suele comer los fines de semana.

En ocasiones, después del trabajo va a visitar a sus primos y a los hermanos que no viven con él. Frecuentar a la familia se da por ser sociable, pero también, porque es una práctica dentro de las redes migratorias.

En Estados Unidos vive gran parte de su familia (su padre, su madre, todos sus hermanos, tíos y primos) y en cualquier situación difícil acude a ella; y aunque advierte que todos sus parientes trabajan y no viven por el rumbo, se visitan, se hablan por teléfono, de vez en cuando se reúnen y, en caso de presentarse un problema, se apoyan.

Raúl tampoco vive con su pareja a pesar de haber procreado dos niñas a las cuales frecuenta y apoya económicamente para su manutención. Su carácter y su forma de vida relajada, tal vez son las causas para que no asuma del todo una responsabilidad marital.

El otro elemento, *el trabajo*, va a constituir un referente esencial para que pueda vivir en Estados Unidos pero de manera marginal pues se inicia en la vida laboral, sin saber inglés, desconociendo el lugar y la forma de vida; sin tener experiencia laboral en el ámbito en el que va a trabajar, con carencias formativas, siendo muy joven, en condición de ilegalidad e ingresando a la esfera asalariada a través de una red de paisanos que tradicionalmente se inserta en empleos no especializados. En estas condiciones sus primeros trabajos son muy elementales y poco remunerados.

En principio trabajó en una tienda de noventa y nueve centavos descargando y acomodando la mercancía. En ese lugar, el aprendizaje se dio con señas y con palabras cortas en inglés; después trabajó en un restaurante lavando trastes, allí también le explicaban de la misma manera. Posteriormente se empleó cortando pasto con norteamericanos y como todos hablaban inglés, otra vez las señas y las frases cortas fueron la forma de comunicarse. En este lugar se ejercitó más en el idioma inglés.

Después trabajó en un restaurante de un dominicano, allí permaneció siete meses, primero lavó trastes y luego era ayudante de cocinero, pero tuvo dificultades con el dueño y se salió, entonces se fue a trabajar a otro restaurante, del primo de su jefe anterior; como éste ya lo conocía, lo empleó realizando la misma actividad. En todos esos lugares, Raúl refiere que sólo necesitaba saber de qué manera querían las cosas y una vez que las

entendía, las realizaba sin problema. Hasta la fecha sigue en ese empleo pero ahora es ensaladero.

Además del trabajo y de su integración a la vida familiar, Raúl vive su juventud junto a otros muchachos latinos que se dan tiempo para verse en horas de descanso, generalmente por las noches o los fines de semana. Se identifica con ellos a tal grado que se asume como parte de ese grupo que de manera cotidiana se reúne para platicar, escuchar música e ir a los bailes; y aunque no reconoce que forman una banda, sí son un grupo consolidado de amigos.

En ese ambiente, optó por tatuarse los brazos y el pecho al igual que todos sus amigos, como una forma de tener un espacio propio en el que exprese lo que es y lo que comparte como rasgo identitario de ese grupo juvenil.

Refiere que las fiestas y los bailes no son como en México donde todos pueden entrar, en Estados Unidos únicamente entran los que han sido invitados, entonces cuando no tienen fiesta, se reúnen en el departamento de uno de ellos para oír música, platicar, tomar y en ocasiones ingieren alguna droga; también se juntan en la calle, pero allí son vigilados constantemente pues pasa la patrulla y les dice que se vayan a sus casas.

Le gusta estar en la calle y divertirse, de esta manera vive la ciudad como joven latino que se traslada a sitios en los que puede pasarla bien. Incluso ha tenido experiencias donde ha transgredido las normas y lo han remitido en varias ocasiones a la corte por alborotos en vía pública y por consumir bebidas alcohólicas y estupefacientes; de esas ocasiones él y sus amigos han aprendido a cuidarse para no reingresar, pues sabe que las multas son muy elevadas y su expediente se va manchando, además puede tener problemas mayores, incluso la deportación.

También conoce como se vive en prisión pues aunque él no ha estado preso, tiene amigos y parientes que están purgando condenas y él los visita. Ésto es parte de su realidad, incluso narra que en la cárcel los más peligrosos son los “morenos”. Refiere que “allí adentro también hay blancos y latinos, estos últimos son más tranquilos”.

La prisión es un lugar conocido para Raúl, la transita a partir de sus relaciones sociales y familiares; esto porque está situado en una realidad de

gran vulnerabilidad en su calidad de inmigrante que vive desde la exclusión social e interacciona en espacios liminales.

Su estancia en Estados Unidos le ha permitido conocer el estilo de vida de los jóvenes latinos pobres en Nueva York; y desde esta experiencia refiere que él piensa seguir viviendo allá, que ya se acostumbró al modo de vida de aquel país y le gusta el ambiente de la ciudad con bullicio, gente y mucha actividad.

5.2.3.1. La constitución del sujeto desde la formación

Raúl se ha formado en distintos espacios tanto en México como en Estados Unidos de manera formal e informal constituyéndose como un sujeto que cruza fronteras culturales que lo forman en su tránsito de vida. Situado en el pueblo aprende el rol masculino, el trabajo como campesino, a ser católico, algunas normas familiares y otras que tienen que ver con ser parte de la comunidad. Ésto lo aprende desde los diferentes discursos que lo interpelaron (la familia, la iglesia y el municipio) pero también desde la práctica, es decir, ejercitándose en los distintos roles propios de su contexto como sujeto en formación. De esta manera *discurso y práctica* articulados posibilitan el aprendizaje.

Una vez que ingresa a la escuela, entra a un espacio acotado y estructurado. Todo está delineado de manera puntual y regido por tiempos establecidos para formar a los sujetos a partir de una cultura escolarizada que tiende a homogenizar y disciplinar. La escuela es una institución que privilegia la sistematización a partir de planes educativos. En este espacio aprende algunos saberes de la escritura y normas de comportamiento.

En este centro escolar que forma de manera disciplinaria, Raúl no logra “adaptarse” del todo a los discursos, actos y sentidos, lo que propicia que se mantenga en el aula desde la exclusión y asumiendo la idea de ser un alumno con bajo nivel educativo y con desinterés por aprender; cuestión que se advierte como fracaso escolar.

Incluso construye ante esta realidad institucional, la creencia de que “la escuela no se le daba”. Esta expresión nos remite a la acepción que tiene el sujeto de asumir la responsabilidad del “fracaso”, discurso que la propia

escuela le hace creer¹⁶² a partir de prácticas cotidianas que subrayan dicha cuestión en cada acto. Así, inmerso en una rutina donde se privilegia la enseñanza tradicional, donde se esperan aprendizajes uniformes y se emplean los exámenes para medir rendimientos e inmerso en una atmósfera de disciplina autoritaria, la experiencia educativa de Raúl en la escuela estuvo inscrita en acciones que no dieron lugar a potenciar al sujeto.

El engranaje con que operó la escuela, “desgranó a Raúl del sistema escolar”, como a gran cantidad de niños que sin embargo no quedaron por ello fuera del discurso pedagógico moderno, que les otorgó identidad. Estos eran los analfabetos, los desertores escolares, los repetidores, que en su mayoría se inscribían alguna vez en la escuela pública y luego la abandonaban o se iban expulsados. Todos quedaban marcados por la escuela (Puiggrós, 1995).

La *huella escolar* tuvo que ver con prácticas que trataban de homogenizar a los alumnos, pero también con la identificación del *propio fracaso escolar* por no haberse podido mantener en el rol fijado por la institución. Una escuela regida a nivel escolar por un solo plan de estudios, aplicado a diferentes realidades sociales del país y con una impresionante inequidad entre el campo y la ciudad¹⁶³.

Aun así, Raúl identifica la utilidad de la escuela y señala que él emplea tanto los conocimientos aprendidos como algunas habilidades y actitudes. Refiere específicamente que lo aprendido en la escuela le ha servido para resolver problemas que ha tenido en su vida. Por un lado, él retoma en algunos momentos estos saberes adquiridos en la escuela, pero otros le han parecido ajenos y se ha resistido a hacerlos suyos, acto por el cual no se pudo “adaptar de manera exitosa a la vida escolar”. Es una suerte de tomar algunos elementos y de negar otros. Es mantenerse en el límite, al aceptar sólo unos rasgos de la cultura escolar.

162 La creencias siguiendo a Zizek (1992,64) “no se concibe en un nivel psicológico, la creencia se encarna, se materializa en el funcionamiento efectivo del campo social (como si creyéramos en la escuela, como si el presidente encarnara la voluntad del pueblo)... La creencia sostiene la fantasía que regula la realidad social... En cuanto se pierde la creencia, la trama de la realidad social se desintegra.”

163 Schmelkes (1998,85), a partir de datos recogidos en el estado de Puebla, exactamente en los momentos en que Raúl asistía a la escuela primaria de Tepeojuma, encuentra que la reprobación es mayor en la zona rural marginal, en la que más de la mitad de los niños ha repetido algún año escolar al menos una vez. Es también en esta región, donde la reprobación múltiple es más frecuente: el 19% de los niños ha reprobado más de una vez.

La escuela entonces no fue capaz de potenciar al sujeto, de mediar entre la cultura de Raúl y la cultura sistematizada en planes y programas. Fue entonces la carencia de sentido y la ruptura de la escuela con el estudiante lo que afianzó la idea que de manera natural asume Raúl: “la escuela no se me daba”.

Se suscita un acto perverso al responsabilizar al estudiante pobre (que recibe una educación carente de calidad y sentido), del evidente fracaso de la escuela mexicana o por lo menos del discurso que la nombra como un espacio de oportunidades y equidad.

La escuela borró la posibilidad de potenciar al sujeto, su discurso negó a Raúl como sujeto pedagógico y además lo signó al tipificarlo con adjetivos comunes que refiere para los estudiantes que no logran repetir “al pie de la letra” el discurso homogéneo que enseña.

La rigidez y autoritarismo de la escuela no propiciaron ni permitieron que se hilara el proceso de constitución del sujeto de la agencia, de la autoconstitución, de historia y futuro, es decir, al sujeto pedagógico capaz de constituir un proyecto de vida digno. La derrota está en la atmósfera, envuelve y se mantiene con el sujeto que después de nueve años en la escuela, sólo pudo aprender a leer y escribir de manera rudimentaria, realizar algunas operaciones matemáticas y obedecer ciertas normas disciplinarias.

Al cerrarse esta opción, Raúl identifica como posibilidad de vida irse a trabajar a Estados Unidos donde radica su familia y el trabajo se paga en dólares. Esta decisión permite que vaya adquiriendo otro tipo de experiencias formativas en actividades laborales y habitando de una u otra manera, la ciudad a la que llega en calidad de inmigrante ilegal.

Al migrar, Raúl conoce otra forma de vida, identifica la diferencia pero también el nuevo espacio lo va interpelando, así, desde su experiencia y sus saberes va a *conocer-identificar-asumir* “lo otro” e incluso, llega a manejar de manera coloquial la comparación entre vivir en Estados Unidos y en México: “Al principio no me hallaba, después ya me acostumbré y ya no me quise venir, es que es más fácil la vida allá que aquí”, “allá se tiene más respeto que acá”, “pues es mejor allá que acá, es más bonito”, “allá hay más diversión que acá, allá todo el día hay gente en la calle, hay muchos bares, parques, en la nueve hay mucha diversión y aquí no, aquí se aburre uno”. Estas aseveraciones

muestran en principio, cómo tuvo que irse integrando a la vida norteamericana, pero posteriormente, una vez que aprende a vivir en Estados Unidos, tiene evidente preferencia por ese lugar.

El respeto, actitud que aprendió en la casa y en la escuela mexicanas, en Estados Unidos tiene otro sentido, en este caso lo reinterpreta. El identifica que en México se valora en gran medida la obediencia más que el respeto y se vuelve una manera de control, en cambio en Estados Unidos se enseña a cumplir las normas para beneficio de todos y no sólo para someter a los individuos.

Ya inserto en la vida en Estados Unidos, los aprendizajes adquiridos en México, se constituyeron como experiencias que en nuevas situaciones empleó (reafirmandolas, reinterpretándolas o habilitándolas); así, encontramos que él tiene que leer las órdenes en el restaurante o las indicaciones para moverse en la ciudad (nombres de calles, paradas de autobuses, del ferrocarril y del metro); en estos casos, utiliza la lectura pero en otro idioma.

El trabajo agrícola que aprendió en su comunidad, es reinterpretado pues en Estados Unidos se emplea cortando pasto en los campos, pero esta actividad la realiza con herramientas eléctricas que no usaba como campesino en Tepeojuma. Identifica entonces que en el país de arriba se emplea mayor tecnología vinculada a mayor producción y modernidad. También aprende a transitar y acceder a la forma de vida y servicios de una ciudad de la talla de Nueva York aunque desde los espacios periféricos.

En el ámbito laboral observamos un aprendizaje *operativo*, relacionado a lo práctico y es a través de ver cómo se ejecutan las rutinas, como Raúl las aprende y aunado a esto, también fue aprendiendo “algo de inglés”, pues la actividad, suele acompañarse del discurso que asevera, niega, interroga, ordena, etc., aunque sea de manera breve.

En empleos donde todos hablaban inglés él se vio *forzado* a hablarlo para poder comunicarse, sin embargo, cuando llegó a espacios de trabajo donde se hablaba español e inglés, el decidió hablar únicamente en español. Lo anterior nos remite a plantear que el sujeto vive *situaciones educativas* (Mèlich 2005,24) que se dan a partir de ciertas circunstancias contextuales, pero no son totalmente determinantes.

Aunque existimos en situación nunca estamos completamente fijados, somos contingentes. En este sentido Raúl en espacios donde se hablaba inglés y español prefirió únicamente comunicarse en español, no obstante, emplea él inglés en otros momentos y circunstancias.

¿Por qué no hablar en el espacio laboral la lengua del otro, cuando ha tenido experiencias que lo obligan a saber pronunciar y entender ese discurso? En la realidad de Raúl el que “le dieran la palabra y el identificarse con el otro para constituir una alianza implican una exigencia simultánea: el débil debe aceptar el proyecto del superior” (Ludmer, 1983:3).

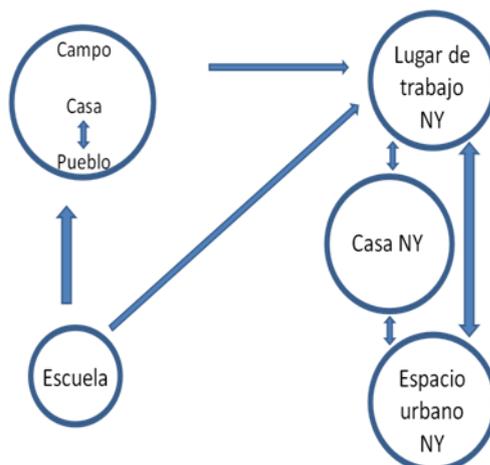
Entonces hablar inglés se da en atención al otro, esto lo asume Raúl e incluso sabe que realizarlo le confiere un mejor posicionamiento laboral, no obstante, el seguir hablando su lengua en el proceso de adquisición de la otra, constituye un *punto de fuga*, estrategia de resistencia hacia lo otro desde la subalternidad (Ramos, 1996). Y Raúl se mantiene en el cruce entre integrarse vía la lengua y resistir manteniendo su discurso como forma de respuesta grotesca alejándose de las fidelidades que debiera profesar como un acto de integración.

Al transitar en el archipiélago pedagógico (ver gráfica 10), Raúl no sólo es interpelado por diferentes discursos, también resignifica lo aprendido y lo somete a situaciones nuevas; Y además encontramos otra acción, la de resistir como forma de mantener la diferencia y no asimilarse del todo; de esta manera el sujeto transita asumiendo cosas nuevas, pero también manteniendo parte de los aprendizajes primeros.

En este caso, al esquematizar el archipiélago educativo, observamos que la dinámica se centra en Nueva York, dejando atrás el lugar de origen, que si bien ha interpelado a Raúl, no logra mantener la fuerza y el vínculo capaz de movilizarlo y articularlo hacia el futuro.

Dos espacios son fundamentales: el lugar de trabajo y el espacio urbano que articulan a los demás y desde donde se constituye como sujeto en formación.

Gráfica 10. Archipiélago pedagógico articulado por Raúl



5.2.3.2. La identidad como construcción del sujeto.

¿Que cómo soy? Bueno, me considero alegre, fiestero, bailador, sincero, respetuoso, carismático y guapo. Y los otros me ven un poco irresponsable pero buena persona, honesto, sencillo y carismático; sí, parece que les caigo bien.

“Recapitular no sólo era un arte imposible... sino un gesto hueco”

Cohen

Raúl tiene un carácter agradable y con facilidad hace amistades, incluso se reúne con frecuencia con amigos y compañeros de trabajo y del barrio. Desde el para sí se asume como una persona alegre y carismática. La identidad que se ha creado es toda exterioridad, desde su voz, sus gestos, su ropa y sus tatuajes. Éstas son marcas juveniles del presente que le posibilitan adscribirse al grupo de jóvenes latinos. Ésta es la posición de sujeto que le interesa mostrar.

Con respecto al “para los otros”, desde su determinación de establecerse en Estados Unidos, los otros son sobre todo los de ese lugar con los que ha aprendido a vivir y también ante los que resiste para tener un breve espacio de decisión y no ser sometido del todo. De esta manera transgrede ciertas normas y formas del deber ser (tener documentación

falsa, no dejar de hablar español, tatuarse, tomar bebidas alcohólicas y emplear sicotrópicos); pero todo esto con cierta mesura evitando problemas, pero no por eso dejar de pasársela bien.

Narra de manera breve su vida, tan breve que el presente parece ser su único tiempo, “borra su historia real, experimenta su vida como puro presente... hay un autoborramiento...” (Filc, 2004: 202), es entonces cuando el espacio como sitio desplaza a la temporalidad. El hoy es quien lo cobija y lo constituye. Percibimos un único escenario donde logra compactar toda su vida, entonces su identidad tienen que ver en gran medida con sus prácticas juveniles.

Sin embargo, en su relato encontramos un evidente cruce de frontera: *ser joven* desde la doble lógica de la idealización-incompletud; y *ser adulto* con responsabilidades (el trabajo y la paternidad). Es en este cruce donde parece fluctuar y es desde este intersticio, donde surgen otros cruces como intervenir su cuerpo con tatuajes como posibilidad de autorrepresentarse y resistir; a la vez que lo disciplina para el trabajo; o, transgredir las normas como forma de subalternidad pero también obedecerlas para operar sin problemas dentro de Nueva York.

También el espacio marca al sujeto, su presente está circunscrito en Estados Unidos porque además allí se reencontró con su familia pues la mayoría de ellos se encuentre en aquel país. Allí llega a reconocerla, a aprender a relacionarse con ella, pero no es la familia ideal, sino disgregada pues el papá vive por un lado, la mamá por otro; los hermanos tampoco están juntos y él no vive con su pareja a pesar de tener dos hijas. Ésto se debe entre otras circunstancias, a la forma de vida que tienen en aquel país, donde es común la actividad laboral transitoria, pero también a vivir rompiendo con ciertas ataduras (el papá y la mamá tienen otras parejas con las que viven); de esta manera, Raúl aprendió a relacionarse de manera diversa con sus familiares.

¿Entonces qué concepto tiene y vive de familia¹⁶⁴? La disgregación de los parientes de Raúl muestra a una familia fragmentada, aún así, para Raúl

164 Varios estudios realizados en Estados Unidos, hacen referencia al valor fundamental que tiene para los mexicanos que viven en aquel país, la familia, sin embargo, en el orden de las significaciones encontramos que *familia* es un significante vacío que los sujetos significan de múltiples maneras, a partir del sentido que le dan desde las situaciones vividas de manera cotidiana.

la familia es muy importante y articula en cierto sentido las actividades que de manera cotidiana realiza. La familia tiene un significado fundamental para él, aunque las circunstancias de vida la han reconstituido fuera de los patrones rígidos. Entonces, a partir de sus circunstancias y de una manera resignificada, Raúl señala enfático “para nosotros lo importante es la familia y el trabajo” y a su manera le sigue apostando a la consanguinidad, al sentido de pertenencia y a lazos afectivos, aunque no cohabite con ellos. Es la familia donde el encuentra el “nosotros” más cercano por eso se mantiene en contacto con sus parientes y los visita incluso a los que se encuentran en la cárcel.

Otra identificación que tiene Raúl cristaliza en el ámbito laboral. Su condición de trabajador va a ser también muy importante, pues su llegada a Estados Unidos tuvo que ver con emplearse y desde entonces sus rutinas se articulan con el trabajo. Incluso los otros lo relacionan también con cumplir cargas laborales.

Pero Raúl en su calidad de inmigrante es un *colaborador furtivo*¹⁶⁵ como refiere Filc (2004,217), pues realiza un trabajo siempre desde lo liminal, en riesgo de ser deportado, pero en evidente situación activa, produciendo en el país de arriba; no obstante, en condiciones adversas, de exclusión, por lo que tiene que desplegar *tácticas de ocultamiento* para poder emplearse en una economía que lo necesita pero donde es deslegitimado pues la autoridad lo considera criminal por su condición de ilegalidad. En este ejercicio de posicionamiento en el lugar ajeno, realiza acciones de resistencia a la dominación.

Trabajar-vivir “a salto de mata” en su condición de colaborador furtivo, lo mantiene apenas visible para el otro, no es que no se vea, es que se ve como

165 Filc argumenta respecto a la idea de colaborador furtivo que “el uso de la palabra “colaborador” alude necesariamente a la traición al propio grupo y a la alianza con el poder, mientras que la palabra “furtivo” refiere a la transgresión de la frontera que delimita la propiedad privada y subraya la relación entre ilegalidad y marginalidad. Vale la pena recordar aquí el uso que hace Michel De Certeau (1996) de la imagen del cazador furtivo para ilustrar lo que el autor denomina “tácticas” y que corresponde al ámbito de la resistencia a la dominación” En este sentido la alianza con el poder se da desde abajo, como subalterno y desplegando *tácticas* para construir posicionamientos desde la ilegalidad.

Nos pareció necesario emplear la categoría de *colaborador furtivo* para identificar las condiciones en que trabajan la mayoría de los inmigrantes latinos indocumentados en Estados Unidos que se insertan en la vida laboral en un país que los considera *necesarios-ajenos*. Donde ellos “colaboran” con una potencia económica, mientras se deja el país de origen, en este sentido va la idea de traición. Traición necesaria cuando están canceladas las oportunidades de vida en el país de origen.

parte de un contingente de trabajadores ilegales, sin facciones propias, más bien, parte de un perfil migrante.

En el tránsito a Estados Unidos, es el lugar y las personas de aquel país las que constituyen *lo otro*. El sitio y las prácticas culturales de los sujetos marcan la diferencia. Reconoce a los otros desde tres grandes grupos *los blancos, los morenos y los latinos*. Con estos últimos él se identifica y al cabo del tiempo a ese grupo se afilia:

“Nosotros nos reconocemos, vivimos por el rumbo, hablamos español aunque el acento sea diferente, pues hay salvadoreños, guatemaltecos, hondureños, mexicanos... todos aunque de manera diferente hacemos las mismas cosas. Los latinos nos reconocemos y nos apoyamos. Entre nosotros pues no hay racismo, somos iguales”.

Pero la alteridad se da a diferentes niveles. Un nivel es en el que vive, el marginal, donde se mueve, donde aprende a vivir: *abajo*. Es *una* la puerta de entrada de los migrantes mexicanos a Estados Unidos, es el espacio de la *pobreza americana* donde hay sobre todo *morenos y latinos*. Donde tiene que aprender a vivir obedeciendo y transgrediendo las normas. Esquivando la *cruda relación* con grupos que ganan la calle a fuerza de agresión, huida y enfrentamiento entre bandas y la policía.

Es el sótano vivible invivible, soportable insoportable. Es el que se conoce, pero también hay lo otro desde otro nivel, el que se constituye sobre todo desde el mundo de los *exitosos*, sujetos modernos, los ciudadanos del primer mundo, pero de esa “alteridad” sólo tiene cierta noción por ser casi inaccesible porque la frontera la marca no sólo la diferencia, también la clase social. Es lo otro impenetrable, donde la exclusión marca el límite, incluso él comenta: “Los blancos andan por otra parte, ellos viven de otra manera porque son de allá, tienen otras cosas, nosotros no”.

En este nivel, la alteridad es inconmesurable y el inmigrante se sitúa en una posición de subalternidad y es que “hay sujetos que quedan al límite de la modernidad tanto en lengua como en cuerpo (normas de la visibilidad y audibilidad) son sujetos liminales (Belasteguigoitia 2007:5) situados en el margen.

- El espacio. Lugar donde se juega y constituye la identidad.

Otro elemento que nos advierte de la constitución identitaria de Raúl, es lo concerniente a habitar y transitar los espacios pues en éstos se desliza como sujeto, operando y relacionándose de manera particular. El lugar primero lo constituye Tepeojuma, posteriormente se sitúa en Nueva York. Estos dos lugares son de gran importancia. En principio su lugar de origen, representa la huella, su inscripción, pero éste se resignifica por el tiempo y la salida; entonces, también es lo perdido, lo ausente, lo que se deja a un lado. Es el lugar donde se residió, donde se conjugaron identidad y relación, logrando una estabilidad mínima, pero ese lugar “está en las antípodas de los lugares de la memoria, donde podemos captar esencialmente nuestra diferencia, la imagen de lo que ya no somos” (Augé, 2006:60).

Tepeojuma determina, caracteriza¹⁶⁶, da soporte, pero también es la imagen de lo que dejó de ser Raúl, es lo entrañable pero finalmente, sustituido por las prácticas cotidianas que se realizan en el actual domicilio: la dinámica urbana del barrio latino neoyorkino y el espacio de trabajo; que conforman itinerarios que podríamos puntear en su recorrido diario y de esta manera delinear el espacio vivible.

En el otro lugar (Estados Unidos) se ha encontrado con sus familiares, tiene dos hijas y conoce a otros jóvenes latinos. De esta forma, el lugar al que llega va a consolidarse por la presencia de quienes han afianzado lazos de familia y amistad de manera “cercana” con Raúl.

Los lugares a los que se adscribe una y otra vez son los domicilios de sus familiares y amigos pero también son los espacios públicos como el parque y la esquina donde se encuentra con sus amigos. Estos espacios públicos se frecuentan pero con reservas pues hay normas de convivencia que debe respetar, pero también representan espacios donde se visibiliza su diferencia y es observado por la autoridad. Pues a pesar de ser un espacio libre, está diseñado para ser vigilado, pues como refiere Foucault (2005,177), “la arquitectura urbana permite un control articulado y detallado”.

166 Caracteriza ser oriundo de un lugar determinado debido a que otorga un perfil social construido de manera histórica y relacional.

En estas circunstancias, los espacios públicos que parecen sitios abiertos, propicios a la actividad libre, se convierten en verdaderos lugares de control, de vigilancia, preventivos; sobre todo en Estados Unidos donde se ha generado un malestar social: “temor al otro”, clima que refuerza la vigilancia de los espacios, donde un inmigrante joven, latino y pobre que se reúne por las noches, es fácilmente calificado como *sospechoso*.

De esta manera, el espacio común, de encuentro, se reglamenta cada vez más, en éste, se dejan de permitir cosas, se persigue de oficio al diferente, etc.; Raúl refiere que él y sus amigos se reúnen en el parque por las noches pero deben saber comportarse pues constantemente pasa la policía, sobre todo si observa que la reunión es numerosa y son jóvenes los que participan en ella.

“Allá anda la policía, Y no le gusta que estemos escuchando la música fuerte, no se puede tomar, se fijan si no se rola droga. Pasan seguido, también por las calles, sobre todo si ven que somos artos los que estamos allí o hay mucho escándalo. Allá si hace uno algo mal, vas pa`tras te llevan a la corte, pero andando tranquilos no pasa nada. Yo he ido a la corte, por tomar en la calle; pagué la multa y eso fue todo, pero allá las normas son las normas y no permiten que se haga lo contrario”.

Los amigos con los que se reúne Raúl son latinos y casi todos trabajan. Juntos dan el aspecto de una banda por la forma de vestir y el hip hop; pero él no considera que lo sean, sólo son amigos que se divierten en el parque, en la calle, en el bar o en los bailes. Y para poder tener mayor libertad, en el departamento de alguno de ellos. Los lugares mencionados conforman itinerarios de una cartografía para señalar por donde se mueven estos jóvenes latinos situados y sitiados en una urbe donde son minoría.

En el espacio público, la manera de vivir la juventud no es bien vista. La presencia, la edad y la lengua de un grupo de jóvenes latinos se convierte en sospecha. Entonces éstos van teniendo pocos espacios¹⁶⁷ donde reunirse, sin embargo, los que tienen, son fundamentales pues en ellos se posicionan desde lo juvenil.

167 Urteaga (2005, 215) refiere que la territorialización simbólica de los espacios públicos se da a través de la selección y movilización de una serie de elementos (marcas o atributos) simbólicos que, en conjunto, introyectan en cada uno de los miembros de estas comunidades una idea de quién es, cómo quiere ser, pero también cómo quiere que los otros lo definan. En esto radica la importancia de ese tipo de espacios.

En este sentido, ser latino va articular la pertenencia al grupo, pues a pesar de tener orígenes nacionales diferentes; junto con la lengua, las condiciones de vida presentes los identifican. Raúl planteó de una y otra manera que con sus amigos no solían hablar de cómo vivían en sus países de origen y de sus costumbres; las pláticas tenían que ver con lo que iban viviendo. Al parecer hay un borramiento de las historias particulares, sólo el presente es lo que los convoca y a lo que se avocan.

Es en el presente de Raúl, donde están las marcas que lo exteriorizan. Así, se planta en el espacio desde su adscripción latina, desde su condición etaria. Su narración fragmentada, limitada con el *no me acuerdo*, se enfrenta a las inscripciones de líneas que marcan su cuerpo con tatuajes que parecen más que visibilizarlo, plantar confrontativamente su manera de ser joven marginal.

Si la posesión del espacio público es limitada para los jóvenes latinos en Estados Unidos, éstos buscan otras formas de asumir posesión y es el propio cuerpo el espacio posibilitador, contestatario al achicamiento de posibilidades de representación social pública del sujeto joven.

Existe un desplazamiento de las fronteras físico-simbólicas-espaciales hacia fronteras simbólico corporales. Sin embargo, son fronteras que marcan no el límite del sujeto, sino el límite de un sistema de valores, de una visión del mundo: el cuerpo no es más la frontera entre un individuo y otro, sino la frontera entre una comunidad y otra. De esta manera el cuerpo se constituye en artefacto de expresión cultural, se convierte en generador de sentido, se vuelve el lugar de la interacción y la comunidad (Piña, 2004:84).

Las múltiples formas que signan sus brazos y el pecho han sido diseñadas por decisión propia, ha sido una apuesta por decidir fuera de cánones establecidos, es una ruptura con “el buen ver de la apariencia personal”, es transgredir la imagen aceptada.

Es el cuerpo la posibilidad de mostrarse contestatario e irruptor, porque el cuerpo le pertenece y puede por decisión conferirle marcas de referencia a una juventud que ha identificado en su corporeidad una posibilidad de expresión: “Nos gusta tatuarnos, se ve bien, todos estamos tatuados, unos hasta tienen la Virgen de Guadalupe”.

Es la marca común que se extiende de cuerpo a cuerpo a manera de pertenencia, donde la individualidad y el sentido gregario se asumen vía la señalización corpórea, en un acto de trasgresión a las *buenas costumbres*.

Pero Raúl se mantiene en cruces de frontera con relación a su cuerpo pues a la vez que muestra rebeldía vía los tatuajes; también disciplina su cuerpo en las prácticas de trabajo. Se advierte entonces, que ese cuerpo de la resistencia, que se muestra *a flor de piel*, es también cuerpo del encauzamiento útil para operar de manera adecuada por doce horas dentro del espacio laboral.

El cuerpo singular se convierte en un elemento que se puede colocar, mover, articular sobre otros. Su arrojo o su fuerza no son ya las variables principales que lo definen, sino el lugar que ocupa, el intervalo que cubre, la regularidad, el orden según los cuales lleva a cabo sus desplazamientos (Foucault, 2005: 168).

El cuerpo se disciplina para el trabajo, se hace eficaz, se integra al rol del cual forma parte. Se inserta de manera precisa desde dos planos. Uno es el plano vertical, donde su posición tiene que ver con una jerarquía que lo obliga a responder de manera subalterna, es decir, obedecer órdenes; el otro plano, el horizontal, lo sitúa como parte de un engranaje y su labor es cumplir desde su intervalo la actividad que le compete sin pérdida de tiempo, sin titubeos ni contratiempos que alteren el ritmo programado.

De esta manera en el restaurante Raúl se mantiene por doce horas en ritmos de trabajos predeterminados. En su trabajo anterior aprendió lo que tenía que hacer y la habilidad adquirida le sirvió para emplearse en el actual restaurante. En su rol laboral apenas hay indicaciones mínimas, revisar las órdenes y prepara las ensaladas. La rutina ejercita al cuerpo y adiestra las manos para el trabajo.

El cuerpo de la rutina: del aseo diario, del tránsito de la casa al trabajo, el que se somete a actividades de trabajo, ese cuerpo adiestrado, dócil, se arroja también de rebeldía y deseo. El cuerpo es, desde lo que se le exige y lo que no se le permite. Es dócil pero también el sujeto hace que irrumpa, que se desborde y se plante desde el discurso de la resistencia.

Así, cuando **“Recapitular no sólo era un arte imposible... sino un gesto hueco”**, el discurso grotesco de la corporeidad, se hacía aún más

visible, mostrando inscripciones presentes, marcas recientes, pero sólo lo que a Raúl le interesaba mostrar, lo otro, el cuerpo adiestrado, la responsabilidad de adulto, la rutina, esas prefiere ocultarlas.

5.2.4. CUARTO CRUCE DE FRONTERA:

Rosario, estudiante binacional

La historia de Rosario se engarza de manera importante con la forma de vida de su padre, quien ha sido campesino-migrante y ha construido su vida tanto en México como en Estados Unidos, justo cuando en Tepeojuma la inmigración era lo suficientemente dinámica e iba conformando una cultura de la migración entre los pobladores. Esta realidad permitió que Juan, el padre de Rosario, forjara vínculos transnacionales fuertes que han impactado la vida familiar. Por tal motivo, nos parece oportuno, iniciar este relato con la trama de vida del padre.

En la década de los setentas en el seno de una familia campesina de Tepeojuma, nace Juan, quien aprende las labores del campo y ayuda desde pequeño a su padre, pues para la manutención del hogar, fue indispensable que todos los miembros colaboraran para posibilitar la subsistencia familiar.

Aparte de las actividades agrícolas, Juan y sus hermanos asistieron a la escuela. Sin embargo, al cursar el primer año de secundaria, Juan queda huérfano de padre y este acontecimiento lo obligó a dejar la escuela para responsabilizarse junto con su madre, de los hermanos, pues él es hijo mayor.

Se mudaron a la casa de los abuelos maternos, donde los reciben pero tienen que trabajar la parcela familiar; además él y su madre se emplearon como jornaleros en otras tierras para lograr un mayor ingreso económico. Es así como trabaja de lleno en el campo e inmerso en esta actividad, advierte que ésta no representa una posibilidad para mejorar la situación familiar.

En estas condiciones, al cumplir dieciocho años, Juan vislumbra como la mejor opción, salir a trabajar a Estados Unidos, pues en el pueblo en esos momentos se vive un fuerte flujo migratorio con fines laborales. De esta manera, él y Miguel, su hermano menor, salen rumbo a Brooklyn, los lleva el esposo de la hermana de la abuela, es así como se inscriben en las redes migratorias tendidas desde el pueblo.

En Estados Unidos Juan se empleó en un restaurante, primero lavando platos, después pelando papas y posteriormente haciendo comida. También laboró en una tienda de abarrotes. Prácticamente todo el día trabajaba y sólo asistía por las noches a descansar al departamento donde habitaba con otros

paisanos. En ese lugar llegó a vivir después que él, una joven con quien posteriormente se casa y tiene a su primera hija, Rosario.

Juan en ocasiones estuvo desempleado y precisamente al nacer la niña él se encontraba sin trabajo, debido a ésto, sus conocidos lo orientan para que su hija nazca en un hospital de gobierno y las personas que comparten con él el departamento, lo apoyan para subsanar los gastos más urgentes; sin embargo, ante la realidad que están viviendo, Juan decide que su esposa y la niña, que tenía entonces diez meses, se fueran a vivir a Tepeojuma con la abuela paterna.

A Rosario la registran en Estados Unidos, pero su madre se la lleva a México sin perder su nacionalidad, debido a que debe estar al cuidado de ella por ser menor de edad. Al salir de su país natal, Rosario rompe con la posibilidad de asumir de lleno la cultura de aquel país, a cambio, se engarza fuertemente a la vida rural de México a través de la cotidianidad.

Dos años después de que su esposa se instaló con su hija en Tepeojuma, Juan regresa al pueblo con la intención de reunirse con su familia, construye un cuarto para vivir y trabaja en el campo. En dos ocasiones se vuelve a ir a Estados Unidos por períodos de cuatro y dos años. Sin embargo, la familia nunca se va a vivir con él a aquel país. En estas condiciones, Juan intenta establecerse laboralmente en su pueblo y actualmente es cañero y jefe de sector del ingenio de Atencingo en la zona de Tepeojuma.

La familia de Rosario (sus padres, ella y dos hermanas menores) vive en la propiedad de la abuela paterna, en el cuarto que construyó su padre, pero también tienen acceso de manera cotidiana a toda la casa. La infancia y adolescencia de Rosario transcurrieron fundamentalmente en Tepeojuma, ella es una más de las habitantes del pueblo, tiene experiencias de la vida rural, de la educación en México y de los usos y costumbres de su comunidad; aunque haya nacido en Brooklyn y tenga últimamente estancias de dos o tres meses cada año en Estados Unidos.

La infancia de Rosario tiene un fuerte referente: la abuela paterna y su casa en el pueblo. Rosario ha estado toda su vida en esa propiedad, una casa antigua, de altos paredones construida por los bisabuelos quienes le dejaron a la familia una buena reputación como campesinos honrados y trabajadores.

Ella recuerda haber estado siempre al cobijo de la abuela paterna a la cual mira como roble fuerte; Sin embargo, la anciana no es la única que se ha responsabilizado de ella, también sus padres quienes la han cuidado, educado y tomaron como decisión familiar, apoyar la escolarización de sus hijas.

Respecto a su madre, ella estudió de niña hasta cuarto grado de primaria, no siguió en la escuela porque en una ocasión perdió dinero de un mandado y de castigo la sacaron del colegio, sin embargo, cuando ya tenía a sus tres hijas decidió terminar la primaria y la secundaria en los programas del Instituto Nacional de Educación de Adultos, con el objeto de adquirir conocimientos para poder apoyar a las niñas en las tareas escolares. La madre estuvo al tanto sobre todo de las dos hijas más pequeñas y a Rosario su padre fue quien la ayudaba en las tardes con los deberes escolares (en las temporadas en que permanecía en Tepeojuma). De esta manera, tanto el padre como la madre se organizaron para estar al tanto de la escolarización de sus hijas dentro y fuera de la escuela.

Rosario recuerda que de pequeña habitó junto con su familia la casa, además, acompañaba a su madre o a la abuela para realizar algún mandado en el pueblo, su padre en ocasiones la llevaba al campo para que conociera y aprendiera algunas labores agrícolas y también paseaba con su familia en lugares como Atlixco, Huaquechula, Puebla, Veracruz y México. Ella refiere que su familia siempre ha sido campesina -desde sus abuelos se ha sembrado caña, maíz y ejote- pero han buscado formas de vivir bien.

Al cumplir cinco años, a Rosario la inscriben en el jardín de niños del pueblo. Aunque la escuela no está lejos de su casa, todos los días la llevaban y la recogían, ya sea la madre, la abuela, el padre, los tíos o los primos. Siempre hubo algún familiar que se encargaba de su traslado. Ella se habituó a la escuela aunque recuerda que en ocasiones cuando la iba a dejar el padre, se quería regresar con él.

En el preescolar aprendió hábitos de higiene, a convivir con otros niños, la normatividad de la escuela, las vocales, los números del uno al diez y los colores. Además participaba en los bailes y ceremonias escolares. Desde pequeña tuvo presencia en todas las actividades de la escuela y sus padres cumplían con todo lo que le pedían.

Al concluir el año de preescolar, la inscriben en la primaria, allá se encuentra con algunos compañeros del jardín de niños y además, conoce a otros que fueron sus nuevos camaradas. Los primeros meses de la primaria le parecieron fáciles pues ya sabía algunas cosas que su maestra de preescolar le había enseñado, no obstante, después sintió que los contenidos educativos eran más difíciles, sin embargo, no reprobó ningún año y era de las alumnas con mejor promedio (salió con 8.8) y seguía participando en los bailables, las ceremonias, deportes, escolta, etc.

Recuerda que en la escuela primaria aprendió a obedecer las normas, a “escribir cada vez mejor”, expresarse de manera correcta, a efectuar operaciones matemáticas, sobre cuidados de la salud, geografía, etc.

En ese tiempo, por las tardes ayudaba en algunas actividades cotidianas y su padre le enseñaba a hablar inglés. En ocasiones se iba al campo para la zafra, también ayudaba abrir los canales para el riego. Estas actividades fueron aprendizajes que adquirió fuera de la escuela, ligados a la realidad familiar.

Una vez que concluyó los seis años de primaria, se fue a estudiar a la telesecundaria del pueblo, allá sintió un cambio, pues advierte que ya no podía jugar como lo hacía en la primaria y la forma de enseñanza se le hacía diferente, refiere que era interesante pero en ocasiones se aburría y en varios momentos todos los estudiantes perdían las lecciones pues se retrasaban realizando otras actividades, de esta manera, no podían resolver los ejercicios de sus libros y permanecían con confusiones que el maestro no les aclaraba.

Ella refiere que la secundaria fue un repaso de la primaria y sólo aprendió algunas cosas más. Con respecto a inglés, fue básico y no le sirvió mucho pues ya tenía algunos conocimientos debido a que su papá le había enseñado algo de gramática y a comunicarse de manera elemental en aquel idioma.

En este período ella entra en la adolescencia y conoce a más gente, se da cuenta cómo son sus compañeros, cómo piensan, lo que tiene sentido para ellos y también el desinterés de algunos en actividades escolares y en tareas familiares, pues identifican que prepararse o ser campesinos, no constituyen opciones para mejorar a futuro sus vidas. En ese tiempo, su padre se aparta de ella pues se va otra vez a Estados Unidos.

En esta etapa, su madre advierte que Rosario está cambiando, pues manifiesta ciertos actos de rebeldía, sale más de su casa a visitar a sus amigas, se va a fiestas y bailes. Entonces su padre regresa con la familia a petición de su madre quien se encontraba realmente preocupada por los cambios de su hija; sin embargo, Rosario no tuvo realmente problemas mayores y egresa de la secundaria con 8.9.

Cuando concluye la secundaria, realiza los trámites para entrar al bachillerato y posteriormente se va sola a Brooklyn a visitar a sus tíos; allá identifica otra forma de vivir, conoce de manera limitada la ciudad y se relaciona con algunas familias migrantes, pero también, advierte que en el barrio viven otros inmigrantes físicamente diferentes y no sólo eso, también poseen costumbres e idiomas distintos.

A su llegada, rara vez sale del departamento de sus tíos, porque éstos están trabajando, sin embargo, cuando es fin de semana la llevan a conocer Nueva York, poco a poco se habitúa al lugar, sale hacer algunas compras y un par de veces visita a otros parientes. Conoce este espacio urbano donde tiene evidentes nexos parentales y la posibilidad de habitarlo de manera legal. Sin embargo, para ella resulta extraño y lejano a su forma de vida. Sus tíos le muestran una manera de vivir moderna y exitosa pues ellos tienen recursos para pagar un departamento, su prima menor estudia y algunos fines de semana salen a pasear y a realizar compras en los centros comerciales, además, la llevan a comer fuera de casa.

La otra forma de vida de los inmigrantes marginados, también la conoció pues tiene otros tíos y primos que viven de manera complicada, con carencias económicas, compartiendo departamento con otras personas, además, un primo de ella estaba en la cárcel y otro andaba en una banda. Esta otra forma de vida también la conoció de cerca, incluso fue a la cárcel a visitar a su primo. Ambas maneras le posibilitaron tener un panorama más amplio de cómo viven sus coterráneos en Nueva York.

Al finalizar el verano, Rosario regresó a Tepeojuma y estudió el bachillerato. Allá advierte un cambio sustantivo con respecto a la escuela anterior, pues de no hacer prácticamente nada en la secundaria; en el bachillerato adquiere más responsabilidades, debe dedicarle tiempo y estudiar, de lo contrario puede reprobar e incluso abandonar los estudios.

Su ingreso al bachillerato significó que ella y su familia construyeran una perspectiva de vida centrada en la superación académica. Pues después de concluir la secundaria la mayoría de los jóvenes de Tepeojuma dejan de estudiar, entonces, los alumnos que ingresan al bachillerato constituyen un grupo decantado que posee ciertas condiciones para seguir estudiando.

La forma de trabajar en el bachillerato propicia que ella vaya sobresaliendo pues participa en varios proyectos (ecológicos, actividades deportivas, cívicas, culturales, etc), es jefa de grupo en dos ocasiones, la responsable de la escolta en tercer grado y mantiene una cercanía con sus profesores.

Ella resume los aprendizajes del bachillerato en: saber redactar, estudiar, desenvolverse en exposiciones frente al grupo, algunos conceptos teóricos de varias asignaturas, computación, inglés; pero también aprendió a ser responsable, a tener disposición para hacer las cosas, organizar y trabajar en equipo y el entusiasmo para aprender y querer superarse.

Rosario asumió el bachillerato como un reto, cumplió con los trabajos y estudiaba para aprobar los exámenes, de esta manera egresó con un promedio de 9.3, con un certificado como bachiller y técnico administrativo y otro que la acredita como técnico en inglés de ICATEP; además, se involucró en diversas actividades representando a la escuela a nivel regional.

El bachillerato marcó a Rosario no sólo en la parte académica, también en la social, pues ella al igual que sus compañeros se identificaban en ámbitos juveniles como “estudiantes del bachillerato Irineo Vázquez”. Ser alumna de esa institución le confirió cierto prestigio por el reconocimiento que tiene la escuela en la región, pero también, porque muchos de sus anteriores compañeros han dejado de estudiar, en cambio ella se considera una alumna exitosa y construía su futuro vía la escolarización.

Además de la escuela que recién acaba de concluir, Rosario realiza otras actividades junto a su padre, referentes al cañaveral. Ella no participa en la faena en el campo, aunque la sabe hacer, sino efectúa la parte administrativa que su padre tiene a su cargo por ser jefe de sector (en Tepeojuma) del ingenio de Atencingo. De esta manera, ella ayuda con el papeleo, hace cuentas de las toneladas de caña que se envían diariamente a Atencingo después de la zafra, emite los boletos de salida de Tepeojuma hacia

el ingenio para llevar el control y realiza oficios. Lo mismo está en la casa realizando estas actividades o en el campo cuando reparte a los transportistas de caña, los boletos de salida hacia el ingenio. Los ejidatarios la conocen y ella interacciona con ellos.

Una vez concluido el bachillerato, Rosario pensaba entrar a la Universidad Autónoma de Puebla para estudiar lenguas extranjeras. Esto lo habían considerado por varios años tanto ella como su familia, incluso su tío la iba a apoyar económicamente, sin embargo, una vez que concluyó el bachillerato, la familia reconsidera la situación y les parece inviable que Rosario se vaya a estudiar a Puebla pues ésto implica realizar gastos de hospedaje, alimentación, inscripciones, la compra de libros, etc., Entonces resuelven de último momento que Rosario se vaya a Estados Unidos a trabajar y estudiar. Las posibilidades de que estudie en aquel país son difíciles, sin embargo, cuenta con el apoyo de su tío y la experiencia de la escolarización de su prima.

Rosario enfrenta ahora otra realidad, antes, había construido una perspectiva de vida vía la escolarización, su meta era estudiar una carrera universitaria, sin embargo, las condiciones no están dadas y su contexto migrante (los tíos, su doble nacionalidad, la migración de los jóvenes de Tepeojuma como una estrategia familiar, etc) hacen que ella se incluya en la migración laboral internacional a pesar de que estaba construyendo otra alternativa de vida.

El espejismo de la profesionalización había sido y es importante para ella, sin embargo, refiere que debe ayudar a la economía familiar, apoyando a sus padres y hermanas. Ésta es la herencia que cargan los jóvenes de Tepeojuma a pesar de los intentos de vivir de otra manera.

5.2.4.1. La constitución del sujeto desde la formación

La formación de Rosario se constituye desde dos planos: uno, el que se adquiere vía la escolarización y el otro tiene que ver con los aprendizajes adquiridos fuera de la escuela. Desde éste, Rosario aprende sobre todo actividades relacionadas con el ciclo agrícola, que la integra a la vida rural de su comunidad, además de otras actividades que ha aprendido a partir de diversas experiencias dentro y fuera del país. Por otro lado, en su proceso de

escolarización, aprende saberes escolares inscritos en el currículum de la enseñanza básica y media superior.

Ambos planos tienen una gran importancia en su constitución como sujeto, pues adquiere experiencias que le permiten relacionarse, trabajar, producir, innovar, resolver algunas situaciones, etc., sin embargo, en su historia de vida, la “idea” de la escolarización tiene mayor peso pues en los planes de vida de su familia se fue alimentando el deseo de que Rosario lograra ser profesionista, entonces, la formación escolarizada se convirtió en la vía para lograr su meta. Así, encontramos de manera permanente, el interés de ella y sus padres para mantenerse escolarizada.

- Los aprendizajes no escolarizados.

En un proceso de integración a la vida rural, podemos situar los aprendizajes no escolarizados de Rosario, quien de manera cotidiana fue adquiriendo saberes propios de los campesinos. Por una parte, su madre y su abuela le enseñan algunos roles de género, es decir, las diversas labores del hogar y otras actividades comunitarias propias de las mujeres, por otro lado, su padre al no tener hijos varones y al ser ella la mayor, la relaciona con actividades que comunmente realizan los hombres, como la zafra, abrir canales de riego, montar a caballo, estar al pendiente de que se carguen los camiones, organizar los turnos para mandar la caña, etc. Estos aprendizajes los adquirió mediante prácticas rutinarias donde su padre funge como mediador.

Se inicia efectuando algunas tareas menores y de manera progresiva adquiere algunas responsabilidades tales como: organizar a la gente, realizar algunos trámites y efectuar algunos cálculos matemáticos. En estas últimas actividades, aplica conocimientos adquiridos tanto en la escuela, como en el trabajo agrícola. Es así como encontramos un vínculo entre los conocimientos escolares y los agrarios. En esta actividad, no aplica simplemente lo aprendido en la escuela, el acto es más complejo, requiere ejercitar las experiencias en contextos diferentes y en condiciones específicas, donde los conocimientos contextualmente adquiridos se vinculan a los escolares. De esta manera, Rosario puede hacer cálculos en toneladas de caña, sacar costos, redactar oficios en términos laborales, organizar a los ejidatarios, etc.

Rosario también señala que el nexo formativo entre las actividades agrícolas y su escolaridad tienen que ver con la similitud en el proceso, pues en ambos actos, es necesario un trabajo previo (ir aprendiendo de manera progresiva y asumir cierta responsabilidad) para lograr resultados.

En su caso, encontramos un vínculo importante entre las actividades escolares y las no escolares. Por un lado, los aprendizajes escolarizados le permiten realizar las actividades administrativas; pero también este tipo de tareas vinculadas al trabajo agrícola, le permiten articular sus experiencias extraescolares en áreas específicas como español, inglés, biología y matemáticas.

Con respecto a los saberes laborales, encontramos que ella tiene una herencia campesina, incluso menciona “en mi casa siempre se ha sembrado maíz, ejote y caña, desde mis abuelos todos hemos sido campesinos”, además, ella sabe todo el proceso agrícola con respecto a estos productos, pero también la comercialización y las responsabilidades que debe asumir un ejidatario. Ésto ha sido parte de su experiencia en el seno de una familia jornalera.

Las actividades administrativas y de gestión que realiza, las asumió debido a que su padre consideró que con los conocimientos escolarizados que había adquirido, estaba capacitada para apoyarlo en este tipo de tareas. De esta manera, los saberes de la actividad agrícola se reconstituyen con los aprendizajes escolarizados potenciando saberes laborales que identificamos como contextualizados, parte de un legado cultural y en proceso de innovación.

También identificamos que aprendió nociones básicas de inglés, lengua que generalmente se adquiere en la escuela, sin embargo, por las características de la familia, ella lo aprende en casa, en sus viajes a Estados Unidos y también en la escuela. En principio quien le enseña es su padre, éste le transmite un aprendizaje producto de su experiencia migratoria. El inglés que sabe Rosario aún es limitado, sin embargo tiene las bases para comunicarse.

Además, el inglés constituye un conocimiento valorado socialmente entre los pobladores de Tepeojuma, que conforman una comunidad de migrantes que tiene como experiencia que, poderse comunicar en inglés en

Estados Unidos, posibilita la interacción, facilita el aprendizaje laboral y propicia acceder a mejores empleos.

Además del idioma, las redes sociales extendidas hacia Estados Unidos y en especial, la experiencia migratoria de sus padres, la han envuelto en una cultura de la migración, de esta manera, también ha adquirido ciertos saberes de la otra “forma de vida” en el plano de la ciudadanía, la multiculturalidad y la forma en que los latinos habitan Estados Unidos.

Así, la formación fuera de la escuela se vincula de manera importante con el trabajo agrícola, pero también con creencias, costumbres, modos de ver la vida y actitudes aprendidas socialmente en Tepeojuma “una tierra de migrantes” donde hombres y mujeres han tejido significados más allá de la nación, al seguir manteniendo fuertes lazos con sus coterráneos que migran.

- Los aprendizajes escolarizados.

Rosario ingresa a la escuela a los cinco años y esto es significativo pues señala el inicio de otra forma de aprender. Evidentemente se marca una frontera entre su cotidianidad (con aprendizajes contextuales, espontáneos y habituales) y la escuela, espacio institucional (formal-estructurado) que ella debe atravesar en su proceso formativo.

Al insertarse en la escuela, se transforma su vida diaria a partir de los horarios, las actividades programadas y el vínculo/quiebre entre la casa y esta institución.

Al ingresar Rosario a procesos escolarizados, vive “un acto migrante” como refiere Czarny (2007) pues evidentemente experimenta “el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de subjetividades diferenciada de las prácticas de socialización iniciales”. Cuando cruza hacia la escolarización adquiere otro tipo de experiencias que también van a ir constituyendo su identidad.

El registro de su vida, nos muestra que se identifica de manera importante con “ser estudiante”, a través de trece años, ella ha recorrido varios niveles educativos, lo cual constituye un proceso formativo no sólo por los saberes escolares; también por las rutinas, las prácticas áulicas, la significación social de ir accediendo a otros niveles educativos y sus expectativas en torno a la escolarización.

Con respecto al preescolar, Rosario recuerda que en principio le resultó difícil estar ausente de su casa por tres horas diarias, prácticamente sola y realizando actividades diferentes. Sin embargo, de manera progresiva se integra a los roles instituidos en la escuela (la disciplina, los uniformes, las actividades programadas, la interacción con sus pares y con los adultos, etc.) Éste es el inicio del proceso de escolarización que va a dejar huella en su identificación como estudiante.

El año de preescolar constituyó el espacio de iniciación a la educación formal, el parteaguas que la involucró a la vida escolar. Ella recuerda que aprendió algunos conocimientos (vocales, colores, números) y hábitos (higiene personal, la interacción con sus compañeros y la disciplina escolar). También participó en eventos cívicos y sociales que la perfilan en actividades cooperativas pero también competitivas donde empieza a sobresalir.

Una vez concluido el año de preescolar, ingresa a otro nivel educativo y esto tiene que ver con cambios y adaptaciones a otro tipo de rutinas estructurantes. Ingresó a la primaria e inicia un proceso de adaptación. Se incerta en dinámicas escolares propias de este nivel. Este proceso se da en un nuevo espacio, con horarios diferentes y otro tipo de rutinas y exigencias.

Con respecto a los aprendizajes, señala que hubo una progresión y que los conocimientos adquiridos en preescolar le facilitaron ir construyendo otros aprendizajes en la primaria. Ella hace mención que adquirió conocimientos sobre todo de lecto-escritura, matemáticas, educación para la salud y geografía. Identifica que la asignatura de español le permitió escribir mejor y expresarse correctamente. Durante los seis años fue desarrollando habilidades para la lectura, la escritura y la expresión oral.

Entre las actividades realizadas en la escuela, están también las cívicas y socio-culturales donde participa activamente y se da a conocer en diferentes eventos (ceremonias, desfiles, demostraciones y festividades sociales como el día de las madres, día del maestro, clausura de cursos etc).

Rosario aprende además de los saberes escolares ya señalados, algunas representaciones sociales, que la van a marcar en el transcurso de su escolaridad, éstas son: la disciplina, “la identidad nacional” y la creencia firme de que la escuela es el medio para la movilidad social.

La larga permanencia en la primaria (seis años) la habitúan en ese espacio, posteriormente, pasa a la telesecundaria. Esta modalidad educativa que se implementa en algunas zonas rurales, va a constituir también una forma diferente de acercarse a los conocimientos.

Ella advierte en esta modalidad, algunos inconvenientes técnicos y metodológicos y en consecuencia refiere que no alcanzó grandes logros académicos a pesar de que obtuvo mejores calificaciones que en la primaria. Considera que los conocimientos en este nivel constituyeron un repaso de la primaria pero también adquirió otros conocimientos, pero con ciertas carencias.

Al ingresar al bachillerato se encuentra con otras prácticas escolares, desde la organización institucional, el currículum, la forma de trabajo, los requerimientos que se le exigieron y las expectativas que los profesores tenían en los alumnos. En el bachillerato se inscribe a otra dinámica que constituyó un reto para ella, por la complejidad de los programas de estudio. En estas circunstancias, ella se esfuerza para acreditar las materias y cursar con éxito el bachillerato pues tiene como perspectiva seguir estudiando para lograr una profesión.

En el bachillerato donde estudia Rosario, los profesores comentan que se enfrentan con alumnos que mantienen bajos niveles escolares y falta de interés en sus estudios, en tal medida, ellos diseñan estrategias para trabajar con los alumnos y les exigen trabajo. Ante las exigencias de los profesores, algunos alumnos dejan de estudiar y otros se mantienen pero sin cumplir con los requerimientos del bachillerato, reprueban varias materias y finalmente son dados de baja. Al parecer, para estos jóvenes “los colegios se antojan como algo irrelevante o demasiado autoritario, en vez de aparecer como un lugar donde hallar nuevas oportunidades de avanzar” (Giddens:2006,674).

En contrapartida, existen alumnos que toman como un reto su éxito escolar. Como Rosario, quien a pesar de advertir las dificultades que tiene este nivel educativo, e identificar que existen algunos conocimientos que no son de su interés o que le aportan muy poco; decide hacer un esfuerzo mayor para insertarse en la dinámica escolar del bachillerato e ir aprobando sus cursos, pues esto constituye ir alcanzando su meta: la profesionalización.

Encontramos entonces alumnos que toman como reto cumplir las exigencias del bachillerato y otros que no asumen esta responsabilidad y llega

un momento en el que desertan o son dados de baja de la escuela por no acreditar varias materias. Así, en el salón de Rosario ingresaron treinta y cinco alumnos a primer grado y egresaron de tercero únicamente diez y siete.

Además de las materias que marca el programa escolar, y las actividades cívicas, culturales y deportivas de este bachillerato administrativo, la directora en un afán de posibilitar mayores elementos a la formación de los alumnos, se coordinó con el Instituto de Capacitación Tecnológica de Puebla ICATEP¹⁶⁸ y en la escuela se impartieron clases para los segundos años de inglés y en los terceros de gastronomía. Cuando Rosario estaba en segundo grado no se había impulsado el curso de inglés de ICATEP y es hasta tercer grado cuando lo toma, pues de manera particular le interesaba mejorar su nivel de inglés.

Rosario supo que debía sumarse al reducido grupo de alumnos que se responsabilizaba de sus logros académicos, además, le interesaba acceder a conocimientos que ella cree que son importantes, de esta forma, asiste cuando está en tercer grado, al taller de segundo donde se imparte inglés, pues este es un conocimiento que ella ha significado como “útil”. Encontramos que dos son los intereses que la mueven a seguir escolarizada, uno, la adquisición de conocimientos socialmente útiles y otro, alcanzar la profesionalización.

Precisamente en el bachillerato donde estudió Rosario, aparece de manera persistente el discurso de la necesidad de la escolarización para lograr una movilidad social vía la profesionalización; así, el bachillerato es definido por la planta docente como el espacio previo para alcanzar la profesionalización. Esto lo encontramos en su lema: “Somos parte de tu futuro profesional”¹⁶⁹.

¹⁶⁸ El ICATEP con sede en Izúcar de Matamoros, Puebla, imparte cursos de capacitación para el trabajo otorgando un 20% de conocimientos teóricos y 80% de actividad práctica. Estos cursos técnicos se ofrecen a personas con edad mínima de 15 años, que sepan leer y escribir y su oferta educativa es de carpintería, secretarial, mecánica automotriz, computación, diseño de modas, inglés y gastronomía.

El convenio que realizó la directora es que los cursos de inglés y gastronomía sean impartidos en el bachillerato para los propios alumnos en horario vespertino y sabatino. Los estudiantes de segundo grado pueden inscribirse al curso de inglés y los alumnos de tercer grado al curso de gastronomía. Así, al concluir sus estudios, los alumnos egresan con su certificado de bachillerato administrativo y con dos diplomas: de inglés y de técnico en gastronomía.

¹⁶⁹ Este bachillerato fue diseñado con dos salidas, una es la conclusión de una carrera técnica terminal, los alumnos salen con un soporte técnico administrativo y ahora también como técnicos en inglés y gastronomía. La idea es que con estos estudios puedan encontrar trabajo; y la otra salida es inscribirse al siguiente nivel educativo para lograr una profesión.

Ese discurso se reproduce en el aula donde los profesores y la directora construyen día a día en el imaginario de los alumnos la importancia de la profesionalización, pero esta idea constituye un desfase del mundo de vida de los jóvenes, un discurso simplemente retórico, en un pueblo donde muy pocas personas tienen una carrera profesional y las que la consiguen tienen que migrar hacia la ciudad de Puebla o México para colocarse laboralmente.

Además, en este pueblo campesino se oferta un bachillerato administrativo, esto nos muestra que la escuela de educación media superior en este sitio, prácticamente obliga a migrar para conseguir un empleo a partir del perfil educativo (técnico administrativo); lo mismo sucede en el caso de la profesionalización, pues es necesario salir para formarse y conseguir trabajo, en este sentido, la escolarización superior constituye en este tipo de comunidades, otra palanca hacia el destierro.

Concluimos este apartado retomando a Rosario como sujeto pedagógico, es decir el sujeto que refiere Deleuze (1996) de *la disponibilidad y arreglo* y pedagógico en cuanto a su proceso formativo a partir de las experiencias que la constituyen de manera dinámica, para asumir significados culturales pero también para actuar sobre éstos transformándolos y transformándose, como sujeto potenciado (Zemelman, 1996).

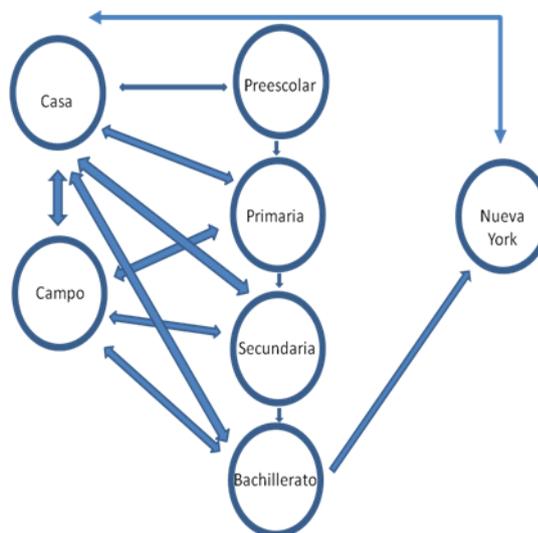
La identificamos en diversos sitios formativos desde donde es interpelada: la casa donde se forma en las tareas del hogar por mediación de la madre y la abuela; en el campo a partir de la interacción con el padre quien comparte con ella sus actividades; en la escuela a partir de la cultura escolar con su denso currículum y la implantación de diversas formas de integración, según los diversos niveles educativos; y en sus estancias en Estados Unidos donde se inserta dentro de los límites de vida de los migrantes, sus estilos de vida y su forma de acceder a lo urbano.

Estos espacios: el pueblo, el campo, la escuela y la ciudad de Nueva York, a pesar de no ser equidistantes, constituyen un *archipiélago pedagógico* por donde Rosario circula articulándolos y articulada a partir de su proceso

Los maestros refieren que son muy pocos los jóvenes que siguen estudiando una vez que egresan del bachillerato, sin embargo en su discurso siguen manteniendo el ideal de la profesionalización.

formativo, atravesado por su clase social, su género y etnia. Su circulación conlleva el tejido y quiebre de sus experiencias en uno y otro lado.

Gráfica 11. Archipiélago pedagógico articulado por Rosario.



Su paso y estancia por estos espacios-islas es posible por la construcción social en la cual está inserta: un pueblo campesino inscrito en una larga crisis cañera, que vive las políticas de Estado y también las determinantes económicas neoliberales y en esta dinámica ha construido como estrategia de vida la migración de gran número de sus habitantes hacia una ciudad nodal de evidente atracción laboral. Es en esta realidad donde Rosario al igual que los demás sujetos de estas historias de vida, articula lugares al habitarlos y transitarlos.

5.2.4.2. La identidad como construcción del sujeto

Yo creo que soy un poco inmadura, pero soy responsable, algo loca, excesivamente alegre y participativa, carismática. Se lo que quiero y tengo decisiones firmes, seguiré preparándome para lograr mis metas, soy persuasiva. Se lo que soy y no soy. Soy alguien noble, con valores éticos. A mi me gusta de donde soy, estoy orgullosa de ser “una persona de pueblo”, soy mexicana y nada más, yo no me siento más que los de acá ni menos que los de allá, o sea, mis raíces son mexicanas y yo se que soy mexicana. La doble nacionalidad está bien, la asumo como una estrategia de vida.

¿Los otros? Bueno, mis padres dicen que soy inteligente, respetuosa, traviesa y ocurrente, ellos creen en mí y piensan que tengo un futuro increíble. Mis maestros me ven participativa, responsable, estudiosa, perseverante, me ven como una persona que sabe lo que quiere. Mis amigos piensan que soy una persona que tiene claras sus metas, responsable pero también alegre, ocurrente, hiperactiva, carismática, a pero eso sí, dicen que tengo bien puestos los pies sobre la tierra (Rosario).

A partir de la narrativa biográfica de Rosario, advertimos cómo se cosifica su identidad a partir de su permanencia a una pluralidad de colectivos como son la familia, los amigos, el grupo escolar y los ejidatarios. Las membresías a estos grupos la constituyen a partir de participar en la construcción y/o aceptación de significados apropiados de manera colectiva, así, la vida familiar, con sus relaciones jerárquicas y su habitualidad, consolidan a este grupo parental constituido no sólo por los padres y sus hermanas, también confluyen en él la abuela y algunos tíos y primos que han llegado a vivir temporalmente con ellos.

Otro colectivo importante son las y los amigos de Rosario. El rasgo generacional es de suma importancia pues la identifica junto a sus pares con ciertas prácticas juveniles como el uso de un tipo de ropa, escuchar cierta música, el empleo del lenguaje con rasgos característicos –un tipo de habla-, la asistencia a los bailes, incluso hasta ciertas expectativas de vida.

La constitución etaria conforma este colectivo que se apropia y desecha modas, estilos de vida y artefactos a partir de la interpelación de medios de comunicación, mediante la relación con otros jóvenes de la comunidad y de los migrantes. Sin embargo, a pesar de elementos comunes a otros jóvenes, la constitución del grupo de amigas y amigos de Rosario se constituye también a partir de las singularidades de cada uno.

Con respecto al grupo escolar, éste tiene como rasgo común la pertenencia a un espacio delimitado con horarios en el que se inscriben los sujetos a prácticas escolares instituidas e instituyentes. En este espacio, la interacción entre los alumnos y los profesores conforma al

grupo escolar. En él, Rosario además de integrarse, participa de manera muy dinámica y adquiere una buena reputación.

En este grupo, ella intenta sobresalir, pues además de involucrarse en las actividades académicas con éxito, se inserta prácticamente en todas las actividades cívicas, sociales, culturales y deportivas de la escuela. En cada una de estas actividades, ella asume de manera dinámica la membresía al grupo escolar.

A través de las actividades que Rosario realiza con su padre, ella también se adscribe al grupo de ejidatarios donde interacciona y aprende el sentido que tiene la pertenencia a un grupo social de trabajadores campesinos en la producción y comercialización de la caña. En este grupo entra de manera vedada, al margen (por no ser ejidataria, ser mujer y ser muy joven), pero se relaciona y gana cierto respeto por el trabajo administrativo y de organización que realiza colaborando con su padre.

Rosario se identifica desde varias filiaciones colectivas, a partir de su forma de ser y las relaciones que de manera subjetiva tiende con los otros constituyéndose de manera activa. En este sentido se generan dos actos, el de reconocimiento así mismo y el reconocimiento que los otros refieren de ella. A partir de estos actos podemos hacer una lectura en torno a la configuración de la identidad de Rosario empleando las categorías de análisis: “el para sí” y “para los otros” (Dubar:2002).

Nos interesó reconocer la constitución identitaria de Rosario desde su propio registro y desde la mirada de los otros. Desde su autoreconocimiento, “el para sí”, ella se califica como inmadura, responsable, carismática, con un pasado campesino, con un futuro en construcción a partir de metas y también precisa su nacionalidad, es decir, ella se asume como mexicana. Desde este *para sí* se advierte un recorrido diacrónico para decir así soy hasta ahora.

Ella se posiciona en el presente mirando el futuro que al parecer, es de continuidad pero también de ruptura. Continúa con la permanencia simbólica al mundo de la vida que se construyó socialmente desde el pueblo, sin embargo, el hoy es el parteaguas hacia lo otro aún inconmensurable que evidentemente constituye la ruptura con la

permanencia, lo habitual, pues Rosario necesita salir para poder realizar sus metas.

Desde “el para los otros” lo atribuible a Rosario es de manera constante la preparación académica para acceder a un futuro exitoso vía la escolarización que los suyos (parientes y amigos del pueblo) no han logrado. Entonces la miran con potencialidades, decisión y fortaleza.

Los profesores también constituyen los otros, ellos la consideran como “buena estudiante”, pues al ser interpelada por el discurso escolar asume de manera “correcta” las prácticas discursivas de la escuela, de esta manera se ha inscrito dentro de la trama escolar de manera exitosa. Incluso, es una de las contadas alumnas con posibilidades de seguir superándose académicamente.

La identidad de Rosario se configura desde esta doble referencialidad “el para sí” y el “para los otros” no exenta de luchas, contradicciones y desigualdades en la relación. Estos actos de reconocimiento y atribución por el otro, se realizan en un espacio donde fluyen, se condensan o se borran los significados que le dan sentido a la identificación.

La identidad se construye en un espacio y un tiempo de vida, donde confluyen, se cruzan, tensan y conflictúan diversos elementos y situaciones. En este caso, el espacio-lugar-sitio-mundo, configura identidades desde las significaciones sociales que dan sentido a la vida, articuladas a lo subjetivo. En este caso, a pesar de que Rosario nació en Estados Unidos, su lugar de referencia es “Tepeojuma” donde ha vivido casi por diez y ocho años; otorgándole un perfil que la asume en un nosotros desde el plano de reconocerse y ser reconocida, como parte de esa comunidad campesina.

Pero el espacio es borde y desborde, articula la vida y deja fuera *lo otro*, es uno y se diversifica, se delimita frente a los otros espacios y se traspone a ellos, es un todo pero también, fragmento de una unidad mayor referencial, entonces, podemos pensar el espacio desde lo múltiple, es decir desde “los mundos de la vida” (Giménez:1997) donde se cosifica el sujeto.

La noción de “mundos de la vida” como espacios donde el sujeto administra su identidad y desde allí mira el exterior, es una herramienta teórica

que nos posibilita identificar la pertenencia y membresía a lo que se estructura en el sitio.

Rosario se mueve en diversos mundos de la vida donde se identifica y pasa a asumir roles identitarios. Consideramos que los mundos de la vida evidentes en Rosario son el pueblo, la escuela y la ciudad de Nueva York, en estos tres sitios hila su identidad.

El Pueblo, es decir San Cristóbal Tepeojuma, considerado como un espacio geosimbólico está conformado por la casa, el campo y otros espacios significativos de la comunidad (la iglesia, el centro, el río, la colonia, etc) El sitio donde habitualmente se amasa la idea de pertenencia a partir de prácticas comunes como el trabajo, la vida cotidiana, la fiesta, la religiosidad, el comercio, el descanso, la reunión, las actividades ciudadanas, etc.

Otro mundo de la vida es la escuela que se ubica espacialmente dentro del pueblo, pero constituye otro mundo de la vida por ser delimitado a partir de prácticas generacionales (mundo de la vida de los estudiantes) y una cultura escolar construida desde fuera (la institución escolar con su currículum) que se regula a partir de referentes propios. De esta manera, incluso los estudiantes desde su membresía escolar, enfrentan su identidad campesina.

Rosario se asume como campesina y como estudiante. Sin embargo, a pesar de exteriorizar su pertenencia al medio rural, producto de prácticas sociales que ha heredado de generaciones atrás y que la siguen constituyendo; también se identifica e incluso da prioridad a su identificación como estudiante, una identidad no heredada, que aprehende como un reto por considerarla una alternativa de vida frente a ser campesina.

Nueva York, es otro mundo de la vida que se muestra lejano, pero también un espacio de pertenencia, por su nacimiento, sus vínculos parentales, por las estancias de su padre en aquel lugar, por sus propias incursiones, por las redes transnacionales tendidas entre Tepeojuma y Nueva York y como ella refiere por ser un lugar estratégico a futuro.

En estos mundos de la vida, Rosario se asume como hija, campesina, amiga, pero sobre todo como estudiante, identidad que ha adquirido a través de aprender los roles escolares que le han tocado “representar”, sin embargo, las condiciones para seguir escolarizadas son difíciles y deberá reconstruir su proyecto de vida. Migrar aparece como alternativa de futuro, pero esta

posibilidad la inserta en los mismos roles laborales en los que se inscriben los migrantes de Tepeojuma ¿Qué sucede entonces con una identidad (ser estudiante) “hecha a pulso” y que no hay condiciones para mantenerla?

CONSIDERACIONES FINALES

El referente jóvenes migrantes nos permite pensar y registrar los discursos de los sujetos, más allá de la ambivalencia (Bauman, 2007); para mostrar la realidad inclasificable, de la no inminencia y desatar cabos para atarlos de otra manera, en una trama más compleja. Miramos a estos sujetos fuera de moldes, abiertos, articulados con múltiples discursos, posibilitadores de futuro. Sujetos que toman decisiones en ocasiones rutinarias, otras determinadas por la norma, también de rebeldía, de transgresión, de mutis, asecho, etc. Sujetos difícilmente nombrables por no ser de una sola pieza.

Desde sus narrativas identificamos procesos formativos amplios y permanentes. Observamos algunos ejercicios reflexivos que anudan el ejercicio educativo con la construcción identitaria. Es decir, estos jóvenes desde sus diversos actos formativos también están configurándose desde “el para sí” y “el par los otros”; conocen las normas, le dan sentido a las significaciones culturales de su lugar de origen y de inmigración, se habilitan en el trabajo, realizan rutinas diarias, intervienen sus cuerpos, etc.. Todo esto a partir de actos que recuperan un bagaje social y cultural que articula sus identidades.

Pensamos a los migrantes como “sujetos en fuga”, resignificando fuga como “movimientos de desterritorialización y de desestratificación que permiten un *agenciamiento*” (Deleuze y Guattari, 2003:10). Es decir, como un acto o pluralidad de actos a través de los cuales aumentan las conexiones en la medida en que los sujetos se des-inscriben de los espacios acotados; pero también, teniendo como opción el retorno como forma de reterritorialización; Ésto nos permite comprender sus posibilidades de construcción, en cuanto van más allá del límite y cruzan hacia lo otro. También nos facilita identificar una construcción identitaria y potencialmente formativa; abierta desde el tránsito, el encuentro, la contingencia, la ruptura, la carencia, el retorno, la recuperación, la reconstitución, la conexión, etc. De esta manera, la condición de migrante aparece como producto de las experiencias de vida, a partir de la movilidad,

que genera múltiples coordenadas sociales. En este sentido, identificamos el *agenciamiento* desde la fuga, como un acto pedagógico¹⁷⁰.

Desde esta postura, realizamos el trabajo desde cuatro *sujetos en fuga* situados en lo juvenil, quienes pertenecen a una misma comunidad. Nos narraron sus procesos formativos e identitarios. En este registro visibilizamos el cambio, la contingencia y las transformaciones, pero también lo necesario para mantener la huella.

“Las personas son socialmente típicas y biográficamente únicas” (Martuccelli, 2008)¹⁷¹, en este sentido y, a manera de cierre, concluimos con una síntesis y puesta en perspectiva, mostrando elementos generales que encontramos en las cuatro historias, respetando las singularidades, las cuales analizamos de manera detenida en el capítulo 5, apartado 2: “Jóvenes en cruce de frontera”.

Los cuatro jóvenes con los que trabajamos las historias de vida, nos narraron detalladamente sus procesos formativos dentro y fuera de la escuela. En este ejercicio de recapitulación, identificamos que los actos recientes, de manera importante, articulaban el pretérito con el porvenir. Encontramos que en la etapa de vida actual, se anudan los soportes educativos que los han conformado: saberes escolares, locales y de la migración que aprendieron en diversos espacios e instituciones (la familia, la escuela, el municipio, el lugar de trabajo, etc), con las formas a través de las cuales construyen de manera propia su futuro, aunque limitado. De hecho, “están en una edad en que les interesa asentar sus vidas y dirigir las conscientemente” (Baudouin, 2008).

Es en su manera de vivir, cuando en los jóvenes se dan las condiciones para identificar lo que han hecho para sí y lo que harán por sí mismos. Ésto es importante porque los sitúa en procesos de transición hacia la autodeterminación a partir de lo que se construyó de ellos. Es un cruce de frontera hacia la vida pensada-ideada desde la autonomía, es estar desde el borde preguntándose como dijera Balzac “¿Qué es lo que voy hacer de lo que han hecho de mí?”

¹⁷⁰ Es necesario señalar que evidentemente no en todos los casos la movilidad constituye un acto pedagógico, para que ésto suceda debe haber un *agenciamiento*.

¹⁷¹ Referido por Baudouin en la conferencia “Historias de vida y formación”, IISUE/UNAM (2008)

Los cuatro sujetos están inscritos en el margen; sin embargo, han echado a andar y ésto les permitió una movilización del sí, de su parte subjetiva (Le Bot, 2008); de conocer lo otro, de resignificar lo propio y de pensar desde más de un sitio su futuro ¿Ahora, cómo pueden conscientemente instalarse en sus circunstancias para no naturalizar su exclusión y lograr construir un proyecto de vida? Esta cuestión tiene que ver, sin duda, con lo que hasta hoy han anudado como experiencias en su proceso formativo.

En el caso de Palemón, éste regresa y asume su vida como campesino en su comunidad, aplicando proyectos productivos y de comercialización de sorgo y sigue sembrando frijol y maíz para autoconsumo; además de integrarse a la vida ciudadana de su pueblo y adquirir cargos de responsabilidad comunitaria.

El retorno le posibilita mantenerse activamente en los acontecimientos del pueblo pero a partir de lo que ha llegado hacer dentro y fuera de él. Como sujeto posibilitador de circunstancias le interesa articularse al “nosotros” en un proceso de reivindicación de lo propio pero en transformación consciente.

Verónica decide unificar en Estados Unidos a su familia y regresa a México por sus hijos. Su deseo es vivir con su nueva pareja y educar personalmente a sus hijos. Ella ha probado vivir tanto en México como en Estados Unidos y su decisión tiene que ver con la consolidación de su familia y las condiciones laborales que tiene en ambos países. En este caso, no es fácil lograr su cometido pues ella y uno de sus hijos deben atravesar la frontera ilegalmente.

Ella transita por un proceso de reivindicación como sujeto desde el género. Después de aprender a obedecer y soportar los tratos denigrantes de su primer esposo y darse cuenta del vacío formativo que tenía en el aspecto sexual, decide romper con la posición de mujer que había “representado” y va aprendiendo desde varias circunstancias a ser un sujeto de decisión para construir junto a su nuevo compañero un proyecto de futuro.

Raúl ha identificado que el sentido de su vida se ubica en Estados Unidos. En su retorno a México se dio cuenta que ya no le interesa regresar a vivir a su pueblo. Sus vínculos familiares y de amistad están en Estados Unidos y apuesta por mantenerse laborando en el ramo restaurantero, debido a que ya conoce el giro.

Desde su condición de joven y situado en el margen, despliega algunas formas contestatarias hacia quienes detentan el poder y excluyen a los desiguales. En ocasiones transgrede las normas para mantenerse como joven latino en el espacio de “los otros”. En estas circunstancias, carece de un proyecto de vida a mediano plazo, por estar situado simplemente en un hoy vivible.

Rosario concluyó el bachillerato y su perspectiva de vida se vincula con la escolarización y el trabajo en Estados Unidos. Su interés era concluir una carrera profesional apoyada por su padre y su tío, sin embargo, dadas las circunstancias, asume la responsabilidad de apoyar a su familia¹⁷². Ella mantiene el propósito de estudiar aunque las condiciones son difíciles. Por su corta edad y sin experiencias laborales-asalariadas, aún no se considera autosuficiente, pero desea construir su futuro vía la profesionalización, experiencia de la cual carecen los miembros de su familia.

En los cuatro casos, la experiencia que viven desde lo juvenil, vincula **lo escolar, lo laboral y el ejercicio de la ciudadanía**. Estos tres elementos tejen de manera importante la constitución de estos sujetos desde diversos planos y situaciones.

Nos interesa precisar los procesos que se generaron desde estos tres elementos pues son andamios de la formación en estos sujetos. Del primer elemento podemos mencionar que ellos aprendieron rasgos culturales contruidos desde un currículum institucional diseñado para que el estudiante adquiriera una educación “integral” lo cual le permitiría a futuro acceder en mejores condiciones, a la vida del trabajo, a la ciudadanía y al desarrollo personal.

En la escuela del pueblo, el aprendizaje escolar se basó fundamentalmente en procesos centrados en la escritura, este rasgo fue fundamental; sin embargo, no garantizó que ellos lo emplearan de manera óptima; incluso Palemón concluyó la primaria sin saber escribir. Además,

¹⁷² Rol muy común de la hija o hijo mayor de las familias en Tepeojuma, quien debe migrar para lograr dicho cometido.

advertimos que al abandonar la escuela, prácticamente dejan de emplear la escritura¹⁷³.

Al iniciarse en la vida escolar, los sujetos viven un cruce de frontera entre la educación formal y la no formal. En este acto, las experiencias dentro de los espacios institucionalizados, representaron pautas de adaptación a formas estructuradas (rutinas, normatividad, discursos, tareas, disciplina, etc) necesarias para mantenerse en la escuela de manera correcta y exitosa.

Asumir las rutinas impuestas y manejar los significados inscritos en el sitio (creencias, prácticas e imaginarios), propició a Rosario mantenerse con éxito en su trayecto formativo, a diferencia de Palemón y Raúl que no lo lograron.

A partir del registro de los cuatro casos estudiados, encontramos que la escolarización les permitió cruzar hacia un forma de aprender, estructurada vía planes, programas y actos disciplinarios que conformaron una densa trama normalizadora difícil de asumir y que lamentablemente en su seno generó desigualdades y exclusión social que posteriormente se reflejó en carencias formativas que les restaron oportunidad en el acceso a la vida asalariada.

De manera colateral, encontramos que la escuela en un intento de adaptación a las nuevas circunstancias, está integrando saberes técnicos para el trabajo relacionados con una oferta de certificación. Esto lo identificamos en el bachillerato, donde los estudiantes concluyen con un certificado de educación media superior y con documentos que los acreditan como técnicos en administración, gastronomía e inglés. Nos parece importante señalar que en este estudio no logramos identificar la relación que existe entre esta certificación y la incursión en el ámbito laboral; debido a que los egresados con todas esas acreditaciones, aún no se inscribían en el mundo del trabajo.

¹⁷³ De manera circunstancial identificamos que los sujetos que ya no estaban en la escuela dejaban de escribir. A todos los jóvenes entrevistados (migrantes, estudiantes del bachillerato y jóvenes que ya habían dejado la escuela y vivían en el pueblo), les pedimos que escribieran cómo se percibían y cómo los percibían los otros. Optamos porque escribieran para que estuvieran con más confianza al hacerlo sin tener que hablar con el entrevistador. Los estudiantes de manera espontánea iniciaron el ejercicio que se les pidió; sin embargo, los jóvenes que ya no permanecían escolarizados dijeron que preferían hacerlo de manera oral. En el caso de Rosario ella escribió inmediatamente a diferencia de Raúl, Palemón y Verónica.

A partir de lo detectado preguntamos a los entrevistados no escolarizados en qué medida usaban la escritura e identificamos que no lo hacían. Sin embargo pensamos que por el empleo de los medios electrónicos (internet y el celular) los jóvenes la están ejercitando de manera cotidiana. No obstante quienes han dejado de estudiar y no usan estos medios prácticamente dejan de usar la escritura.

El segundo elemento: la experiencia laboral, tuvo que ver con la tradición campesina familiar; de esta manera ellos aprendieron por mediación de sus padres, abuelos y/o hermanos a trabajar en la agricultura desde niños interpelados por un discurso en el que se transmitieron saberes y creencias campesinas engarzadas a la experiencia agrícola de los sujetos.

La cultura campesina los envolvió, lo cual les permitió vincularse al proceso productivo de manera muy temprana y natural. La condición laboral que ellos desempeñaron fue como colaboradores; no recibían salario pues empleaban su fuerza de trabajo para apoyar en la sobrevivencia familiar.

Posteriormente, ellos acceden en Estados Unidos a trabajos vinculados con los servicios. En esta condición laboral nueva y diferente, el aprendizaje lo asumen de manera práctica, con roles establecidos y actos fragmentados, donde cumplían tareas rutinarias en condiciones de explotación pero con remuneración que les permitió una independencia económica. El trabajo en estas condiciones lo valoran por el salario que perciben a pesar de los roles que desempeñan y que en muchas ocasiones provocan malestares físicos y psíquicos.

Es de suma importancia puntualizar que el trabajo en la vida de los sujetos de origen campesino que migran a Estados Unidos, representa una actividad ligada a sus actos cotidianos desde muy temprana edad, pues desde su infancia han sido campesinos; sin embargo, trabajar en Estados Unidos va a representar otra cosa. Significa, vía el salario que allí perciben, una forma de vida diferente que tienen en aquel país, la responsabilidad que adquieren y la toma de decisiones que realizan para alcanzar en esa etapa de vida la autodeterminación¹⁷⁴ que, desde la subjetividad, constituye de manera nodal a los sujetos.

El tercer elemento: el ejercicio de la ciudadanía, tiene que ver con el acceso a la participación civil. Esto se da fundamentalmente desde dos espacios: en la comunidad (más ampliamente el país) y en Estados Unidos. En la comunidad ellos aprenden las normas, los usos, costumbres y el sentido que tiene ser “vecino del pueblo”; ellos antes de migrar no asumieron

¹⁷⁴ Nos parece que es una autodeterminación desde sus circunstancias, situada, precaria y en proceso de constitución; sin embargo posibilita a los jóvenes construirse conscientemente y propiciando su potenciación.

responsabilidades ciudadanas por ser menores de edad, pero supieron comportarse y participar en la comunidad, estaban en proceso de adquirir compromisos ciudadanos. El pueblo fue el lugar de preparación a la vida ciudadana.

Sin embargo el acto de migrar (en el caso de Raúl, Palemón y Verónica) va a significar un quiebre, pues de tener el derecho a la ciudadanía, se sitúan no sólo como sujetos sin “derecho”, sino también como sujetos transgresores, por cruzar ilegalmente la frontera política entre un país y otro¹⁷⁵. Rancière (2004,298) señala que “el hombre de los derechos humanos es una simple abstracción porque el derecho es sólo para los ciudadanos”, no para todos los individuos y en los casos que nos ocupan, estos sujetos al cruzar la frontera, prácticamente, dejan de estar cobijados por los derechos humanos.

No obstante, en Estados Unidos ellos aprenden las normas y las formas mínimas de transitar por el espacio público para vivir sin tantos problemas en aquel país. Mediante este ejercicio, ellos se acercan al sentido que tiene habitar la ciudad global, participar con los otros, respetar normas fundamentales y protegerse ante sus condiciones de ilegalidad y vulnerabilidad por ser inmigrantes pobres.

Posteriormente ellos cruzan los mundos de normas entre México y Estados Unidos para mantener el vínculo con los dos países y resignificar el sentido de apropiación ciudadana en un lugar y en el otro, como una experiencia de vida donde es posible acceder a la esfera pública que en su acepción primera “tiene que ver con la articulación de la acción y el discurso” (Arendt, 2005:53).

Así, la experiencia escolar, la vida laboral y el acceso a la ciudadanía conforman una trama en la formación de estos sujetos, que, de manera diversa, va conformándose. Encontramos que en la escuela, el trabajo y la ciudad, se opera bajo una estructura cerrada y diseñada bajo una cuidadosa programación cuya intención es normalizar a los sujetos y reproducir las

¹⁷⁵ En la nueva cartografía económica donde se observa una redistribución de los espacios que aglutinan a sectores importantes de población, los sujetos se están moviendo sobre todo del Sur al Norte del planeta, pero en condiciones diferentes, los incluidos transitan de manera “natural”, sin embargo los excluidos también se mueven pero a sabiendas que pierden sus derechos más elementales. A la población marginada se le niega el “derecho al libre tránsito y asentamiento” e incluso se les ocupa y a la vez se les identifica como sospechosos y criminales; además cuando ya no son necesarios o se van “multiplicando”, se regula su presencia vía la deportación.

desigualdades sociales. No obstante, ellos tienen cierto espacio –mínimo- de decisión y transformación para actuar en éstos de manera propia, lo cual posibilita la formación potenciadora del sujeto como posibilitador de circunstancias.

De manera persistente hemos planteado que estos sujetos se mantienen en cruce de fronteras desde múltiples planos; un ejemplo es, que así como viven la juventud también realizan actos que los vinculan al ámbito adulto. En este proceso, la migración va a desempeñar un papel preponderante pues alejarse implica construir lo propio (tanto aquí como allá); aprehender en el lugar de arribo el espacio público hasta entonces desconocido y con esto, hacer “uso de la ciudadanía”; tener la capacidad de lograr la propia manutención, etc. Todo lo que se vive como migrante laboral, va tejiendo, de manera vedada o visible, su agenciamiento y con esto, la idea socialmente construida de “llegar a ser”.

Otro cruce lo constituye atravesar la frontera cultural de dos naciones a partir de las experiencias que viven y las prácticas que realizan de manera cotidiana tanto en México como en Estados Unidos. De esta manera observamos que a la vez que asumen la nacionalidad mexicana “de hecho y de derecho”, también transitan hacia formas de vida transnacionales.

Identificamos que al “*habitar el Inter.*”¹⁷⁶ (Medina 2007), estos sujetos se mantienen en cruce de fronteras entre asumir lo nacional como un proceso de arraigo edificado en gran medida por diferentes instituciones, entre ellas la escuela; y vivir una cultura transnacional, es decir constituirse de manera cotidiana más allá de la nación con sus implicaciones.

Esta forma de vida mantiene al sujeto “entre” dos culturas; de manera complicada pero de igual manera, generadora de experiencias que lo constituyen como sujeto en formación desde discursos culturales contruidos desde referentes epistémicos diferentes, en ocasiones contradictorios, otras con posibilidad de articulación instrumental y/o sincrética. Desde estas

¹⁷⁶ Medina (2007, 2) considera la noción de inter-culturalidad como polisémica. Refiere que entre otras acepciones “inter puede señalar el espacio o lugar existente entre uno y otro, lo que hace compleja la relación, por ejemplo las fronteras o límites entre una persona u otra, un lugar u otro, la línea que divide un país de otro. Por tanto, toda relación inter, no es resultado de una exterioridad, sino representa estar en relación con otro, representa estar en referencia al interior establecido por un campo de significación, así el inter, paradójicamente siempre condiciona un dentro de...” En este sentido, estos sujetos se mantienen dentro de más de una cultura, entre una y otra, dentro de una y otra, como proceso intercultural.

vivencias el sujeto arma de manera coherente-inconexa los mundos de la vida que lo han interpelado.

Encontramos otro cruce, cuando estos jóvenes se identifican con estilos de vida contemporáneas y con prácticas culturales tradicionales. De manera cotidiana emplean formas de vida modernas como parte del contacto cultural en México pero sobre todo en Estados Unidos, esto es patente y se visibiliza en la música que escuchan, la indumentaria que usan, el habla que los identifica, los artefactos que emplean y portan, los alimentos que consumen (fast-food) y los modos de ver la vida; pero también, se anudan a prácticas sociales ancestrales como el trueque, las rutinas laborales tradicionales, las faenas al pueblo y/o a la iglesia, sus participaciones en peregrinaciones y mandas, sus colaboraciones en las fiestas patronales, ingerir alimentos culturalmente situados y en ocasiones sus formas de actuar a partir de creencias comunitarias.

Otra forma de cruce, es habitar los espacios y transitarlos. Tanto en su lugar de origen como en Estados Unidos, habitan como forma de permanencia. En ambos sitios, realizan prácticas cotidianas del lugar, pero también implementan formas de vida propias que caracterizan la manera en que lo asumen, resignifican y apropian.

Además de habitar, también transitan como una forma de estar *de paso* hacia lo otro, en busca de lo que no han podido construir en el lugar de asentamiento. Esta carencia puede ser material, social o espiritual y se convierte en la determinante que los impulsa a trasladarse.

En el acercamiento que tuvimos con estos jóvenes, también percibimos que se encuentran en cruce entre vivir en riesgo y buscar formas de vida estables y seguras. Ellos son considerados por los miembros de sus familias (en el caso de Verónica, Rosario y Palemón) los mejores para “buscar fortuna” en Estados Unidos y en efecto son potencialmente activos. Lo que sucede es que “con la emigración el hogar no diversifica sus fuentes de ingreso para minimizar sus riesgos, sino que *arriesga su principal fuente de ingreso con tal de mejorarlo*” (Escobar, 2008: 78).

El sujeto y su familia, situados en la periferia del desarrollo, perciben el riesgo como necesario para lograr obtener un beneficio. Si bien, existen condiciones de riesgo en el lugar de origen, al migrar se juega el todo por el

todo con la intención de construir mejores formas de vida y disminuir a futuro las condiciones de incertidumbre y marginación. En fin, sus actos no se rigen por formas cerradas y establecidas, pero no por ello fuera de las multicausales como lo generacional, lo étnico, la clase social, el género y la escolarización entre otras, que los ponderan a actuar.

Sus narraciones ponen de manifiesto que la frontera es una línea rígido-flexible, móvil-estática, que limita y, evidentemente, excluye socialmente, pero también es posible atravesar, no obstante, el límite que se re-constituye, nuevamente re-marca la diferencia. También encontramos que en el acto de identificación, los sujetos se constituyen a partir de anclajes a formas de vida anteriores, pero también aprehenden y resignifican lo nuevo como una forma de constituirse.

A partir de lo expuesto y acotado el trabajo en la idea de la formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes, presentamos los hallazgos más relevantes en tres planos. En el primero, mostramos la relación que los sujetos tienen con *los otros*; en el segundo nos referimos a los *procesos de formación* y, en el tercero, planteamos *el significado* que los jóvenes confieren a su formación.

Primer plano: La relación con los otros.

Mientras el sujeto-joven permanece dentro de los límites de su nación, la relación con los otros se manifiesta sobre todo a partir de lo generacional. En este sentido, los otros lo ven en proceso de completud, *de llegar hacer*, pero siempre con carencias que lo limitan y lo mantienen al margen.

Arfuch (1996,27) señala que es la condición de “incompletud de los jóvenes la que los coloca en el lugar de *aún no sujetos* y de *sujetos a la voluntad de otros...*” Pero éstos se encuentran en una condición fronteriza, y en este sentido, a pesar de que el límite está señalado como contención, éstos lo atraviesan en un proceso donde se forman y se van constituyendo identitariamente a partir de situaciones e identificaciones múltiples.

Es la escuela y otros espacios formadores como la familia, la comunidad, la iglesia, el trabajo, etc., donde el sujeto aprehende elementos culturales y de ciudadanía que lo integrarán gradualmente a la esfera adulta que entonces es propiedad de *los otros*.

Esta relación etaria muestra tensiones y contradicciones: los adultos protegen y excluyen; implementan procesos de aprendizaje donde transmiten importantes rasgos culturales y olvidan transmitir otros; creen en sus jóvenes y los estigmatizan¹⁷⁷. Todo esto, como ya se señaló atravesado por la clase social, la etnia¹⁷⁸ y el género.

La diferencia etaria se vive y asume en su lugar de origen, Tepeojuma; pero cuando estos jóvenes inician una biografía laboral internacional, van a encontrarse con otras fronteras impuestas por los otros, que les advierten de manera frontal que su nacionalidad, condición social, escolaridad, edad y etnia los constituyen en una alteridad reconocida como *inviabile*. En ese otro espacio, los otros miran su presencia como una trasgresión.

Los límites geopolíticos están férreamente señalados y equivalen a un adentro y un afuera desde la mirada del que identifica al que llega a su territorio sin una *debida autorización* como *migrante*, perfil vacío que nos remite a significados como: delincuente, terrorista, ilegal, marginado, pobre, indocumentado, criminal, etc. *El otro* altera, es el *inviabile* por su diferencia de lengua, tez, indumentaria, modos, usos, etc.; es el sujeto que se vuelve sospechoso y muchas veces indeseable por su diferencia.

Es así como estos jóvenes “de afuera” que osan entrar al territorio cercado, son vistos como trasgresores; los cuales se sitúan en Estados Unidos, en espacios marginados relacionándose con otros inmigrantes que cuentan historias similares, quienes de igual forma se mueven, transitan, habitan, se forman y operan su ciudadanía de hecho, no de derecho, siempre desde abajo, en lo liminal con pocas posibilidades de visibilizarse en un escenario globalizado que excluye. Sucede entonces que el límite simplemente se

¹⁷⁷ Se estigmatiza a los jóvenes con conductas delictivas. Reguillo (1997,2) señala y ejemplifica cómo los medios de comunicación hacen aparecer como un factor directamente productor de violencia o de comportamientos delictivos, la edad y junto con ella, el nivel socioeconómico y la baja escolaridad.

¹⁷⁸ En el caso de la población indígena su diferencia se asume con lo premoderno, son sujetos al filo de la modernidad por no manejar del todo, los elementos característicos de occidente. Belausteguigoitia (s/f, 2) refiere al respecto que los indígenas son vistos como “los otros” no modernos, los sujetos básicamente orales que no tienen la “propiedad” del lenguaje o la legitimidad de narrar la/su historia. Son los otros que demandan acceso desde afuera, un afuera que es marcado por el adentro moderno como inaccesible.

mueve, no desaparece. Atraviesa desde dentro, la ciudad que com-parten con las y los *otros* de manera complicada.

La esfera pública, al igual que el mundo común, nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otro... Lo que hace tan difícil soportar a la sociedad de masas no es el número de personas, o al menos de manera fundamental, sino el hecho de que entre ellos el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas (Arendt, 2005,73).

En este sentido, para los inmigrantes pobres com-partir la ciudad se vuelve aún más difícil pues se les considera sin derecho a apropiarse del espacio público y se crea un ambiente de malestar social, a partir de la intolerancia de “los otros” sobre ellos.

Aún así, aprenden a vivir en la ciudad, incluso se habitúan al ritmo de vida, al bullicio y al consumo. Todo eso es novedoso, lo consideran un acceso a lo moderno. En este sentido los atrae. Sin embargo no dejan de percibir la exclusión en el ámbito de lo público. Esta situación, es la que los adentra a prácticas culturales que van a constituirse como propias en un espacio marginal que se va ganando día a día hasta convertirse en un lugar con huellas y referentes propios que alberga a sujetos inmigrantes en una ciudad cosmopolita como Nueva York, que los invisibiliza pero les permite habitarla.

La habitualidad del lugar ocurre sobre todo en el espacio acotado donde está establecido el sujeto: en el barrio, el lugar donde se aprende a vivir, donde interactúa y despliega sus acciones cotidianas. El barrio se identifica como el lugar donde coexistes de manera próxima con los otros.

El inmigrante aprehende el barrio y de esta manera lo asume como propio, en la medida en que existe la cotidianidad con los otros que también lo habitan. Mayol (2006,6) refiere que “el barrio es la frontera entre lo privado y lo público, un espacio de condensación y expansividad que nos permite la interacción cara a cara con los otros”. En este caso es un espacio nodal, donde se articulan diversas culturas que conviven y producen marcas e inscripciones en el lugar.

Son todos, los de Tepeojuma, los hondureños, los puertorriqueños, los americanos, etc., los que, a su manera, se apropian y asumen el barrio desde actos generalizados y particulares. Touraine(2001,189) enfatizaría, “donde construyen sus vidas a partir de lo que los reúne (la racionalidad instrumental)

y lo que los diferencia (la vida del cuerpo y el espíritu, el proyecto y el recuerdo)". Son con y a partir de los otros que comparten-ganan un lugar desde el cual identificarse.

Y desde el retorno, estos jóvenes situados desde el *inter*, cómo miran a los otros jóvenes que se mantienen en el pueblo sin la experiencia de vida migratoria. Entre ellos también se crea la diferencia, se señala la "falta" de vivir desde "lo otro". En este sentido los que salieron tienen la experiencia migratoria que les permitió constituirse desde afuera, lo que propició ampliar los horizontes. Es una suerte de re-conocer al otro a partir de no compartir con él o ella la experiencia del éxodo como forma de vida. La condición de migrante marca la diferencia. Entonces, se crea la línea entre unos y otros, pero también se posibilita un puente cultural.

Desde el "para sí", los jóvenes migrantes de este estudio, por la forma de vida que narran, han construido una identidad laboral articulada en principio, a las experiencias que desde temprana edad han tenido en las tareas agrícolas en su comunidad; y posteriormente en las actividades laborales realizadas hasta la fecha. Asumen el rol de "trabajadores" como una forma "de ser" que los integra de manera activa a la sociedad. Ser trabajador, por ejemplo, es una posición de sujeto "necesaria" en un ámbito de evidente pobreza, pues se debe sobrevivir, pero también se anuda a esto, el logro de la autodeterminación. Por la vía del trabajo se subsanan las necesidades más elementales y se accede a la independencia económica.

La noción *trabajador* determina entre otras cosas ser responsable, hábil, fuerza de trabajo, productivo, explotado, etc., pero también "asalariado", lo que posibilita llegar a ser autosuficiente. Esta determinante forma parte de la "identidad laboral" que es posición clave en la vida del sujeto pues con ésta se relaciona con los otros.

Como trabajador inmigrante, los empleadores lo significan como fuerza de trabajo empleable en condiciones de explotación; el comerciante como consumidor potencial; pero los otros cercanos como un sujeto autosuficiente con autoridad de decisión, es esta mirada del otro a la que subjetivamente se engarza el sujeto en la relación-constitución identitaria.

Palemón, quien es indígena, al retornar a su pueblo, resignifica el trabajo (ser campesino) como recuperar el vínculo con la madre tierra y "ser" hombre

de comunidad al realizar una actividad que crea beneficio y recrea cotidianamente “la labor”, acto que desde los abuelos efectúan y evidentemente consolida el “nosotros” hecho de esfuerzo, y energía vital para producir lo que nos da vida.

Por su parte Verónica, Raúl y Rosario consideran el trabajo asalariado en Estados Unidos una posibilidad para mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, la actividad laboral la sitúan fuera de Tepeojuma.

Para finalizar, es importante señalar que el sujeto que migra no sólo adquiere otras identificaciones en el nuevo sitio donde habita, también, allí “transita del margen hacia el centro no para tener poder, sino cruza para lograr una posición que le permita la continuidad de su identidad primera: ser mexicano” (Baquedano 2008) y/o tepeojumense. En su condición de inmigrante éste se visibiliza como culturalmente distinto y con necesidad de reconocimiento afirmativo desde su diferencia, acto político que lo reposiciona en el lugar de arribo.

Segundo plano: Los procesos de formación.

Los sujetos se forman con los otros en diversas situaciones. En este sentido, observamos que los procesos de formación fueron de dos tipos; por un lado, uno situado en la escuela que se adjetiva como escolarizado y teórico, que precedió a la experiencia migratoria de los sujetos; y por otro, el que se adquirió de manera coloquial, en lugares como la casa, el campo, el trabajo, el pueblo, la ciudad, etc.

- Formación escolar.

En los momentos en que los jóvenes con quienes trabajamos esta investigación se escolarizaron, existían dos rasgos característicos de las políticas educativas de nuestro país. Uno es la cobertura y otro la calidad. Con respecto a la cobertura de los servicios educativos, advertimos que los sujetos transitaron por la escuela, en una época en que en México ésta constituía una opción real para los niños debido a que las políticas del Estado educador desde varias décadas atrás tenían como prioridad el aumento de la matrícula escolar en educación básica, siendo éste un referente por el cuál se solía medir la eficacia de la educación pública.

En los ochenta todavía el interés primordial era cubrir la demanda educativa por lo que en zonas urbanas y rurales se seguían construyendo escuelas y se incrementaban servicios, incluso los que presta CONAFE, educación indígena, telesecundaria, etc. De esta manera, el acceso a la educación básica era posible, aunque la cobertura no se lograra totalmente, Así, estos jóvenes tuvieron las posibilidades de ingresar a la escuela.

Aunada al interés de la cobertura educativa, en la década de los noventa, se integra, de manera formal, la idea de priorizar la calidad, pero ésta parecía un quehacer ambiguo, sólo un discurso retórico en las zonas rurales marginadas, como el caso que nos ocupa, donde existía y existe una evidente desigualdad educativa, si la comparamos con las metrópolis del país.

De esta manera, siendo Tepeojuma un poblado rural alejado de la capital del estado, este servicio educativo se fue constituyendo con evidentes carencias, cuestión que se vinculó con la realidad social de pobreza de sus pobladores.

Por lo general las escuelas para los excluidos y dominados son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos, infraestructura física y calidad de los recursos humanos que allí trabajan. Las dos pobrezas se potencian... Todo suele conformar un círculo vicioso de la pobreza social y la pobreza de los aprendizajes escolares (Tenti, 2007:47).

Observamos además desde este ámbito, que si la escuela en Tepeojuma es pobre y mantiene evidentes diferencias comparada con las escuelas de las ciudades; también, dentro del propio municipio, existen inequidades entre las escuelas del centro y la colonia Independencia frente a las escuelas de las Inspectorías y las Juntas Auxiliares. Ésto es evidente y lo refieren tanto los pobladores como la regidora de educación. Esta realidad nos muestra varios planos descendentes en cuanto a la calidad de los servicios educativos.

Ésto queda claramente evidenciado en la escuela primaria de Xoyatla, donde estudió Palemón; la cual tiene mayores carencias en infraestructura que las escuelas del centro de Tepeojuma, pero sobre todo, requiere de un proyecto pertinente en atención a los indígenas (que son el total de la población de esa localidad); de esta manera, los estudiantes de primaria pasan en esa institución escolar seis o más años como le sucedió a Palemón, sin saber leer y

escribir en español ni en náhuatl y sin haber adquirido tampoco saberes escolares en su lengua materna.

No obstante, en las escuelas primarias del centro y la colonia Independencia donde estudiaron Verónica, Raúl y Rosario; a pesar de ser escuelas rurales; mantienen una competencia regional en cuanto a infraestructura, recursos y logros en concursos de carácter deportivo, cívico y de conocimientos que, por supuesto, no tienen las escuelas de las localidades periféricas a Tepeojuma.

Una imagen que nos remite a la realidad de evidente marginación con su respectivo tamiz descendente, la refiere Tenti (2007,85) al mencionar que “las escuelas de los grupos sociales excluidos ya no son moldes que dan forma a los alumnos que la frecuentan, sino que tienden a ser instituciones de plastilina que adquieren la forma de aquello que contienen”. Desde esta idea figurativa, las escuelas de Tepeojuma, son reflejo de las condiciones de vida de un pueblo de campesinos pobres con sus diversas realidades observadas entre la cabecera municipal y las comunidades de su circunscripción.

Lo anterior, nos remite a cuestionarnos sobre los procesos y alcances de transformación de los estudiantes vía la escolaridad. En este sentido Giddens (1997:465) sostiene que “La educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas”. En estas circunstancias vamos a identificar que los elementos adquiridos en la escolarización de los sujetos migrantes que nos ocupan, más que fortalecer de manera importante sus formaciones, contribuyeron a marcar las diferencias entre ellos y los no escolarizados y otros sujetos escolarizados, tanto ciudadanos como inmigrantes en el país de arribo.

Una vez que migran, en el caso de sujetos marginados (mexicanos, salvadoreños, guatemaltecos, etc), interactúan en espacios comunes tanto laborales como en el barrio. En esta relación se perciben, aunque de manera tenue sus diferencias, con respecto a la escala que los sitúa en diversos niveles de posesión de saberes escolares básicos; y al carecer de éstos, los ubica en condiciones aún más desfavorables para acceder a un trabajo digno y bien remunerado.

Otra arista de esta realidad escolarizada, nos muestra que el engranaje con que operó la escuela marginal, hizo que estos jóvenes, dejaran

la escuela al no poder mantener el ritmo que conlleva la normalización del sujeto vía un supuesto modelo “educativo”, además de los gastos que implica la escolarización (uniformes, cooperaciones, materiales, etc).

Los sujetos que nos ocupan, de alguna manera se desgranaron del sistema educativo, aunque hayan concluido algunos niveles, aún Rosario, quien permaneció más tiempo escolarizada.

En general, con una permanencia escolar de más de seis años, se situaron y fueron sitiados por la escuela logrando de esta manera aprender las prácticas y los discursos escolares, cuestión fundamental para acceder a esa cultura institucional.

La *huella escolar* estuvo asociada con prácticas disciplinarias que trataban de homogenizar a los alumnos; con saberes como la adquisición precaria de la lecto-escritura, la habilitación de algunos algoritmos matemáticos y sobre todo con un discurso sobre “ser alguien en la vida a partir de la escolarización” y con ésto, la evidente identificación del *propio fracaso escolar* por no haberse podido mantener en el rol fijado por la institución. Una escuela rígida, regida a nivel escolar por un solo plan de estudios, aplicado a diferentes realidades sociales del país y con una impresionante inequidad entre el campo y la ciudad.

Si múltiples elementos hicieron de la escuela rural mexicana y en especial la escuela de Tepeojuma una institución formadora con múltiples debilidades; encontramos, no obstante, que nuestros entrevistados refieren que ésta les sirvió en sus procesos formativos, Ellos identifican dos aportaciones. Una referida a los saberes (en los que se enmarcan los diferentes conocimientos adquiridos) y la otra relacionada con la construcción ideológica del deber ser.

De esta última refieren: “Los maestros siempre nos estaban diciendo que estudiáramos para llegar a ser algo en la vida, nos trataban de orientar de cómo teníamos que ser” (Verónica). “Tuve maestros que se portaron bien conmigo, lo que pasa es que yo no podía; el de sexto, por ejemplo, fue un buen maestro que se acercaba a nosotros y nos explicaba lo importante que es la escuela para ser alguien en la vida, para no estar cerrados” (Palemón).

La retórica de los profesores reiterativamente les planteó que asumir la cultura de la escuela (a partir de la disciplina, valores y conocimientos)

constituía una alternativa para transformar sus vidas. Al parecer, la escuela tuvo (en el discurso de los profesores) una tendencia que invitaba a sus alumnos a desprenderse de los saberes coloquiales para incluirse en la vida escolar desde otra forma de “ser”, es decir, como sujetos homogéneamente formados a través de la escolarización.

Este proceso plantea como refiere Czarny (2007) a la escolaridad como un *acto migrante* puesto que tiene que ver con: “el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de subjetividades de tensión, confrontación, negociación, cercanía, distancia, etcétera, diferenciadas de las prácticas de socialización iniciales o primarias”. Cruzar hacia la experiencia escolarizada constituye para los sujetos, un proceso amplio de reconstitución, es atravesar hacia procesos formativos estructurados bajo un currículo delineada en espacios circunscritos para ello.

Sin embargo, este acto migrante (la escolarización) tendió generalmente a acartonar procesos, delimitar conciencias y detener potencialidades pues “el deber ser” se vinculó fundamentalmente hacia la disciplina y la adquisición de conocimientos. La escuela no tuvo como propósito que sus estudiantes lograran identificar aquello que los condiciona, es decir, leer con lucidez lo que los limita y posteriormente construir su propia circunstancia. Esto es, crear, como señala Zemelman (2001) la potenciación del sujeto, traducido en un quehacer escolar legítimo desde un planteamiento pedagógico actual.

Pero la escuela como un bastión privilegiado para la educación, es no obstante una instancia más, en la diversidad de espacios formativos. Así, desde otros sitios, los sujetos también se constituyeron y por ello nos parece importante adentrarnos a este archipiélago educativo donde es posible identificar articulaciones, rupturas y desplazamientos de sentido en los procesos formativos.

- Formación no escolarizada.

Además de los aprendizajes formales, encontramos otros adquiridos fuera de la escuela. Uno preponderante es la agricultura pues se construyó como un saber laboral que articuló la vida familiar. Todos nuestros entrevistados desde niños aprendieron con la familia, el trabajo agrícola. Esta actividad revistió preponderancia porque tenía relación con la economía familiar; ir al campo desde pequeños, constituyó una forma de vida particular,

relacionada con la tierra y sus frutos, que implican una manera de ser, arraigada con el ciclo agrícola, pero también tenía sentido porque posibilitaba la sobrevivencia familiar.

Ir al campo fue el primer acercamiento que tuvieron con el trabajo. Para ellos tenía que ver por un lado, con realizar una actividad de aprendizaje y un tiempo de esfuerzo; pero por otro, constituía una actividad remunerable en la cual participaban indirectamente, pues quien recibía la paga por la cosecha eran los adultos.

Podemos señalar también que aprendieron socialmente (en la casa y en la comunidad) un rol de género a partir de la observación, los señalamientos y las actividades con las cuales se les relacionaba. Aprendieron a ser hombres y mujeres campesinos asumiendo las prácticas de su género, pero en ocasiones las enfrentaban y construyeron formas diferentes de relación, como en el caso de Rosario y Verónica quienes realizaron actividades exclusivas de los hombres o Palemón que efectuaba en otro contexto actividades del hogar mientras su esposa se iba a trabajar.

Estos jóvenes con una formación escolarizada precaria y una experiencia campesina, una vez que migran, transitan hacia otras formas de vida, pues se sitúan en zonas urbanas y se emplean en los servicios. Una nueva manera de vivir, donde las experiencias de vida anteriores (la lengua, las normas, las rutinas, el trabajo, etc.) se asemejan muy poco a lo que están viviendo fuera de su territorio y sumado a lo anterior; al momento de enfrentarse a otra realidad, se evidencian las carencias sociales con las que han vivido.

Las condiciones de vida que dejan tienen que ver con la deuda histórica de desigualdad, injusticia e inequidad que existe en México, sobre todo en poblaciones rurales que expulsan a sus pobladores en situación de marginalidad (pobreza y bajo nivel escolar), hacia espacios de fuerte competitividad.

En estas circunstancias se movilizan siempre desde abajo, y es allí donde el sujeto adquiere experiencias situadas, en la subalternidad y en este sentido identificamos condiciones difíciles que hacen que los sujetos construyan no solamente estrategias de aprendizaje para acceder a nuevas formas de vida; también tretas para resistir...

a las formas de negación, de borramiento tanto de sus sistemas de simbolización, subjetivación y representación, como de las formas concretas de representación y registro, memoria de la experiencia ... Es la violencia epistémica¹⁷⁹ que representa diferentes grados de “dilución” de la voz de la otredad que van desde el secuestro y la anulación de la voz, hasta la enmienda, alteración y traducción de la experiencia del “otro” (Belausteguigoitia, s/f: 8)

Ante la desvalorización a sus formas de vida, estos jóvenes inmigrantes se constituyeron a partir de actos donde van a ser importantes los aprendizajes de integración pero también encontramos formas que trasgreden “el deber ser” en la vida norteamericana como trabajar de manera ilegal y el empleo de falsos documentos de identificación personal.

Es estar en el cruce como una manera de enfrentarse a su realidad, pues al vivir sin tener nada seguro en un país al que se llega en condiciones de ilegalidad, se corre el riesgo en todo momento; entonces, el sujeto tiene que plantearse y responder desde “todos los frentes”, moviéndose a contracorriente como forma de situarse y responder a los acontecimientos diarios.

Tres de ellos tienen experiencia laboral en Estados Unidos: Verónica, Palemón y Raúl; quienes se insertaron en la vida asalariada en calidad de inmigrantes indocumentados y con una escolaridad básica. Con este perfil se emplearon en los servicios donde requirieron aprendizajes prácticos; no obstante, éstos se dificultaron cuando no medió la misma lengua para la comunicación.

En la práctica, los procesos de aprendizaje laboral en Estados Unidos, se dieron siempre por mediación. Los sujetos mediadores tuvieron diferentes maneras de enseñarles. En los extremos encontramos: por una parte, el maltrato y por otro, una forma paciente y oportuna de explicar las labores que les asignaban. Los obstáculos que enfrentaron para laborar fueron: una insuficiente escolarización y la limitación del idioma; no obstante, sus fortalezas fueron la responsabilidad en el trabajo y su interés por aprender a

¹⁷⁹ Belausteguigoitia (s/f) refiere que retoma el concepto de violencia epistémico de Gayatri Spivak, (1988) término que “constituye la alteración, negación y en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos o grupos. ... Conlleva la prohibición de explicarse el mundo con códigos y referencias propias”.

hacer las cosas. Estas condicionantes jugaron un papel importante en sus experiencias laborales.

Es importante señalar que los conocimientos básicos adquiridos en la escuela como leer, escribir, realizar operaciones matemáticas, conocimiento del medio, las demarcaciones políticas, los derechos universales, etc., no fueron conocimientos de calidad para estos jóvenes pero fueron la base para que de manera autodidacta, y según sus necesidades se constituyeran en saberes que emplearon y articularon a otros.

Por ejemplo, Palemón aprendió en Estados Unidos a hablar, entender, leer y escribir el español; se compró un cuaderno y revistas en este idioma para realizar actividades de adquisición de la lecto-escritura. Verónica trabajó de mesera y al principio no realizaba bien las cuentas de consumo, pero ella señala que con la práctica dejó de equivocarse y llegó a ser la cajera; Raúl refiere que sabía que las leyes se respetaban y que la gente tenía derechos, pero es en Estados Unidos donde los conoce y ejerce; y Rosario de manera simultánea articulaba los conocimientos adquiridos en la escuela con el trabajo administrativo al lado de su padre. De esta manera fuera de la escuela practica en condiciones contextuales la contabilidad y la redacción. En todos los casos se despliegan estrategias de aprendizaje para adquirir los saberes necesarios que no lograron consolidar en la escuela.

En Estados Unidos, los aprendizajes para la vida en un mundo de normas diferentes se enmarcó en la convivencia atravesada por las reglas que rigen en los empleos, en la ciudad y en la casa. Los sujetos se familiarizaron con ellas para moverse adecuadamente en esos espacios. Los procesos de interacción fueron diversos. Sin embargo, las constantes en la relación fueron la condición de ciudadanía (de ilegalidad en tres de los casos), lo generacional, la diferencia étnica, la desigualdad social, la escolaridad y el género. Condiciones que generalmente los situaron en el margen. No obstante, la formación de los jóvenes, desde la subalternidad respondió a situaciones diversas, a partir de experiencias cotidianas y proyectos de vida, además de situaciones contingentes.

Tercer plano: el significado de su formación.

El trabajo agrícola, considerado como un conocimiento de transmisión familiar y legado cultural importante en Tepeojuma, es resignificado por estos jóvenes; tienen un apego a él y asumen su importancia; sin embargo, pertenecen a una generación escolarizada-migrante que está rompiendo con su condición campesina; son, de hecho, una minoría los que mantienen un arraigo al trabajo agrícola.

El modelo pedagógico de la escuela mexicana es una abstracción que estos jóvenes resignifican cuando identifican que la escuela es necesaria para “llegar a ser alguien en la vida” pero al salir de la escuela este “llegar a ser...” se suple por la experiencia migratoria que otorga recursos económicos y prestigio en el pueblo. Sólo una parte de los estudiantes aún construyen perspectivas de futuro a partir de la educación superior.

Algunas de las prácticas culturales desde la condición de migrantes, se ejercen transgrediendo la norma. Por ejemplo, cruzar la frontera para permanecer en otro país; sustituyen el modelo educativo por la migración con carácter laboral; y uno más: la deshabilitación de la escritura, es decir, dejar de usarla¹⁸⁰.

Es importante, mencionar que al salir de la escuela, prácticamente dejan de emplear la escritura. Observamos aquí un retorno a la oralidad del pueblo dentro y fuera del país. Esto nos remite al planteamiento referido por De Certeau (1993:212) “La escritura / que coloniza / invade el espacio y capitaliza el tiempo, se opone a la palabra que no va lejos y que no retiene nada” y señala que la escritura es una práctica que, enfrentada a la oralidad, la desacredita, la mantiene en el margen y en la ilegalidad. En este sentido, cuando los jóvenes retornan a la oralidad reasumen una resistencia hacia la cultura escrita y a las normas que la rigen.

Encontramos entonces, que estos jóvenes aprenden a vivir con reglas que rigen socialmente, pero situados en el quiebre, rompen con universales totalizadores, como son los límites de los estados nacionales, el deber ser y la

¹⁸⁰ Encontramos que una vez que los sujetos salen de la escuela, generalmente dejan de emplear la escritura de textos, por lo que se les hace difícil reusarla. En el caso de Verónica, Palemón y Raúl, se les preguntó de manera puntual si usaban la escritura de manera regular y ellos indicaron que no.

escritura. Están en la norma y en ocasiones la transgreden para incluirse en espacios controlados por fronteras reales y simbólicas que limitan y excluyen. De esta manera se sitúan como forma de vida en múltiples cruces.

Se mantienen a contracorriente, construyen proyectos de vida en espacios que les son negados, insisten una y otra vez en habitar “lo otro” actuando desde todos los frentes. Estos actos son considerados como acciones que transgreden lo instituido. Entonces se les estigmatiza; sin embargo, ellos al tomar la decisión de migrar, articulan la necesidad y la acción y convierten la transgresión como posibilidad de “ser” y se constituyen en sujetos en “fuga”.

De esta manera, el sujeto amplía su horizonte de movilidad y se aferra a su proyecto. Ambos elementos son de gran trascendencia desde lo subjetivo, aunque únicamente le permitan un débil agenciamiento debido a que las carencias sociales heredadas desde México, le restan oportunidades de construir su proyecto fuera de los espacios de exclusión y marginación. No obstante, son muchos jóvenes que echan andar por los resquicios de esa parte olvidada, resquebrajada de mundo con la intención de llegar a ser lo que se les es negado y en este proceso se “forman” a contracorriente.

Para finalizar, consideramos importante señalar las limitaciones de esta investigación y las posibilidades que pudieran desprenderse de la misma. Una limitante resultó realizar el trabajo de campo únicamente en Tepeojuma, sin trasladarnos a la ciudad de Nueva York. Transitar con ellos, seguirlos, reconocer y vivir sus espacios, acercarnos a su cotidianidad, incluso entrevistarlos también allá, nos hubiera permitido identificar de manera fina lo que “son” al cruzar la frontera. No fue posible seguirlos por falta de tiempo y de recursos económicos, sin embargo, lo que resolvió este aspecto fue el trabajo cuidadoso de reconstrucción biográfica.

Con respecto a la identidad, nos enfocamos en el “para sí” y recuperamos muy poco la mirada de los otros, es decir, el cómo los miran sus pares, sus familias, sus maestros, sus empleadores, etc., Únicamente recuperamos este aspecto a través de un ejercicio en el que ellos nos narraron por escrito cómo percibían que los consideraban los otros.

La categoría archipiélago educativo la trabajamos identificando la articulación de saberes en los diversos espacios por donde transita el sujeto;

sin embargo, no nos detuvimos a reconocer cómo un significativo es significado en los diversos espacios sociales, por ejemplo: la ciudadanía, el trabajo, el sentido comunitario, etc.

Una limitante más, fue finalizar las historias de vida de estos jóvenes, según los tiempos de la tesis y no hasta el cierre de una etapa o momento de sus vidas. Esto dejó fuera algunas acciones importantes que ellos estaban por realizar. En el caso de Verónica la unificación familiar en Estados Unidos; con Rosario, conocer la estrategia que pudo armar, entre lo que quiere y puede realizar; y en el caso de Palemón, identificar la consolidación laboral en Xoyatla. Estos actos nos hubieran permitido identificar la constitución de cada uno de ellos a partir de situaciones de cierre.

Por otro lado, creemos que esta investigación abre varios caminos para seguir estudiando los procesos educativos de los jóvenes migrantes. Entre otros, reconocer la identidad y la formación únicamente en tránsito, es decir, en la movilidad, pues identificamos que existen jóvenes que se mantienen en esas condiciones tanto en México (los jornaleros agrícolas y los migrantes que transitan por el país) como en Estados Unidos (los jornaleros migrantes que realizan la migración golondrina).

También trabajar con jóvenes migrantes que poseen niveles escolares y clase social más elevados, para identificar cómo influyen estos dos elementos en la formación y en la construcción de futuro fuera del país.

Por otra parte, siguiendo a Ranciére (2004) cuando cuestiona ¿Quién es el sujeto de los derechos humanos? Encontramos que más que derechos humanos existen derechos ciudadanos y en tal sentido, los inmigrantes en su condición de ilegalidad no son sujetos de derecho. Ante esta realidad, nos parece necesario identificar las repercusiones identitarias que se generan en estas circunstancias.

Resultaría interesante también, reconocer los procesos formativos escolarizados de jóvenes inmigrantes mexicanos en ambos países (en México y en Estados Unidos) para identificar cómo resuelven el tránsito entre una estructura educativa y otra, las condiciones que propician la escolarización, las limitantes y las estrategias para lograr el éxito escolar.

Esta tesis más que un punto de llegada, es un espacio que nos permite vislumbrar otras líneas trazadas en el horizonte, todavía tenues pero

necesarias para entender el proceso formativo e identitario desde la movilidad y el cruce de fronteras.

Bibliografía.

AGUIRRE Beltrán Gonzalo (1967), Regiones de refugio, México: Instituto Interamericano.

AGUSTÍN, Laura María(2001), *Cuestionar el concepto del "lugar": La migración es algo más que una pérdida*, en Society for internacional Development Desarrollo, lugar, política y justicia. Las mujeres frente a la globalización. Encuentros Locales/Globales, XXIX, enero-abril.

ALTHUSSER. L (1974), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, en La filosofía como arma de la Revolución, Córdoba: Siglo XXI.

ANDERSON, Benedict (2006), Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, México: Fondo de Cultura Económica.

ANZALDÚA, Gloria (1999), Borderlands. La frontera, San Francisco CA: Aunt Lute Books.

_____ (2005), *La prieta*, en Belausteguigoitia Marisa & Martha Leñero - coords.- Fronteras y Cruces: Cartografía de escenarios culturales latinoamericanos, México: UNAM/PUEG.

ARENDT, Hannah (2005), La condición humana, Barcelona: Paidós.

ARFUCH, Leonor, *Crímenes y pecados. De los jóvenes en la crónica policial*, en Punto de Vista, año XIX, núm. 54, abril, 1996. Buenos Aires.

_____ (2002) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea, Buenos Aires: FCE.

_____ (2002) Identidades, sujetos y subjetividades, Buenos Aires: Prometeo.

ARIZA, Marina (2000) Ya no soy la que dejé atrás... Mujeres migrantes en República Dominicana, México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/ Plaza y Valdés.

_____ y Orlandina de Oliveira, *Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición*, en Papeles de población, , número 28, Universidad Autónoma del Estado de México, abril junio, 2001, Toluca, México.

ARIZPE, Lourdes (2006), Culturas en movimiento. Interactividad cultural y procesos globales, México: Miguel Ángel Porrúa/ UNAM/CRIM.

_____ (1989), La mujer en el desarrollo de México y de América Latina, México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

_____ (1978), Migración, etnicismo y cambio económico (un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México), México: El Colegio de México.

AUGÉ, Marc (2006), Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad, España, Gedisa.

BAQUEDANO, López Patricia (2008), *La socialización del lenguaje en la diáspora latina: un estudio sobre la continuidad lingüística y cultural en la enseñanza de la doctrina en parroquias católicas a niños de origen mexicano en California*, en Memorias de XII Simposio Internacional de Investigación Etnográfica en Educación, Mérida: UADY/CIESAS.

BARRÓN, Tirado Concepción (2002), *La formación en competencias*, en Valle Flores Ma. de los Ángeles –coord- Formación en competencias y certificación profesional, México: CESU.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto (2004), Gente de costumbre y gente de razón. México: Siglo XXI.

_____ (2006), Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina, México: Siglo XXI.

BAUDOUIIN, Jean Michel (2008), Historias de vida y formación (seminario), MÉXICO: IISUE/UNAM.

BAUMAN, Zygmunt (2006), Modernidad líquida, Argentina:Fondo de Cultura Económica.

_____ (2007), *Modernidad y ambivalencia*, en Beriain Josetxo (comp.) Las consecuencias perversas de la modernidad, España: Anthropos.

BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa (2007), *La pedagogía de la in/visibilidad en la construcción de lo público: indígenas y chicanas en las fronteras de la nación mexicana* en seminario Fronteras y cruces: nuevas concepciones de identidad, espacio y ciudadanía, México: PUEG/UNAM

_____ (2007) *Rajadas y alzadas: de Malinches a comandantes. Escenarios de construcción del sujeto femenino indígena*, en Lamas, Marta (coord) Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX, México: Fondo de Cultura Económica/ CNCA.

BERIAIN, Josetxo (2007) Las consecuencias perversas de la modernidad, España: Anthropos.

BERTELY, María (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

BINFORD, Leigh y María Eugenia D'Aubeterre (2000), Conflictos migratorios transnacionales y respuestas comunitarias, Puebla: BUAP/COESPO/URBAVISTA.

BISQUERRA, Alzina Rafael (1989), Metodología de la investigación, España: CEAC.

BLANQUEZ, Agustín (1978) Diccionario manual latino-español y español-latino, Barcelona: SOPENA.

BORIA, Adriana (2008) *Género (gender) e interdisciplina,* en Da Porta Eva y Daniel Saur, Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades, Argentina: Comunicarte.

BOURDIEU, Pierre (1990) Sociología y cultura, México :Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Los Noventa – Grijalbo.

BRUGGER, Walter (2005) Diccionario de Filosofía, Barcelona:Herder.

BUENFIL, Rosa Nidia (1993) Análisis del discurso y educación. Documentos, México: DIE-CINVESTAV-IPN.

_____ (2003), Identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano. documento 35, México: DIE.

BUTLER, Judith, *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista,* en Debate Feminista Público Privado, sexualidad, Año 9, vol, 18, Octubre 1998.

_____ (2001), El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, México: UNAM/PUEG.

CARRIZALES, Retamoza César (1988), Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual, México: ICE- UAEM-Serie Debate Pedagógico.

CASSIGOLI, Rossana (2005), Prácticas culturales y politización de la "pertenencia", en LÍDER vol. 14, año 10. México.

_____ (2007), Identidades -mimeo- en Seminario Fronteras y cruces: nuevas concepciones de identidas, espacio y ciudadanía, México: UNAM/ PUEG.

COHEN, Anthony (1995), La construcción simbólica de la comunidad, USA: Departamento de Antropología Social, Universidad de Manchester. Traducción Clara J. Zaynos Cárdenas (CIESAS).

CONNELL, R.W (1987), Gender & power, California: Stanford University Press.

CORONA, Rodolfo (2003), *Monto y uso de las remesas en México*, en Tuirán Rodolfo –coord- Migración México- Estados Unidos. Opciones de políticas, México: COESPO.

CORTÉS, Sergio (2004), *Emigración de los poblanos en el decenio de los noventa*, en R. Cortina y Mónica Gendreau –coords- Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar, México: Universidad Iberoamericana Puebla.

CZARNY, Krischkautzky Gabriela (2007), *Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa julio-septiembre, vol. 12 núm 34, julio-septiembre 2007, México.

DE ALBA, Alicia (2007), Currículum- sociedad: El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación, México: ISSUE/ Plaza y Valdés.

DA PORTA, Eva y Daniel Saur –coordinadores- (2008), Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades, Argentina: Comunicarte.

DEAN, Matteo (2008) Ser Migrante, en La Jornada, martes 1º de abril.

DE CERTEAU, Michel (1993), La escritura de la historia, México: UIA.

DE GARAY, Sánchez Adrián (2004), Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural, México: Ediciones Pomares.

DELEUZE, Gilles (2003), Mil mesetas, Valencia: Pre-textos.

_____ (2003), Rizoma, Valencia: Pre-textos

_____ (1996), Un concepto filosófico, -Trad- Capítulo 7 “Après le sujet ui vient?” Cahiers Confrontation, núm 20, Aubier, Paris.

DELGADO, Concha (1994), *Socializing Young children in mexican-american familias: an integracional perspectiva*, en Patricia Greenfield y Rodney R. Cocking –coords- Cross-Cultural Roots of Minority, Chile: Development, Hilsdale, N.j., Lawrence Erlbaum.

DELGADO, Wise Raúl (2004), Nuevas tendencias y desafíos de la migración internacional México-Estados Unidos, México: Miguel Ángel Porrúa/ Universidad Autónoma de México/UNAM/Cámara de Diputados.

DENZIN, Norman (1994), Handbook of Qualitative Research, Londres: Sage Publications.

_____ (1970), The Research Act in Sociology: a Theoretical Introduction to Sociological Methods, Londres: Buppenworths.

DERRIDA, Jacques, *Hay que comer bien; o el cálculo del sujeto. Conversación con Jean Luc Nancy.* –Trad- Capítulo 8 “Après le sujet ui vient?” Cahiers Confrontation, núm. 20, Aubier, 1995, París.

_____ (2001), La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora. Barcelona: Paidós/ICE Universidad de Barcelona.

_____ (2006), Márgenes de la filosofía, Madrid: Cátedra.

DEWEY, John (1967) Experiencia y educación, Buenos Aires: Losada S.A

DIAZ, Barriga Frida y Marco Antonio Rigo (2002) *Formación docente y educación basada en competencias*, en Valle Flores Ma. de los Ángeles (coord) Formación en competencias y certificación profesional, México: CESU.

DÍAZ, Gómez Floriberto (s/f), Comunidad y comunalidad, mimeo.

DIETZ, Gunther (2001), *Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional*, en De Prado Rodríguez Javier –ed- Diversidad cultural, identidad y ciudadanía, Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.

DONAS, Burak Solum comp.(2001), Adolescencia y juventud en América Latina, Costa Rica: LUR.

DUARTE, Quapper Claudio (2001), *¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente*, en Donas Burak Solum comp. Adolescencia y juventud en América Latina, Costa Rica: LUR.

DUBAR, Claude (2002), La crisis de las identidades, Barcelona: Bellaterra.

DUBET, Francois, *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*, en Estudios sociológicos, VII:21, sept-dic, 1989, México: Colegio e México.

DUCH, Lluís (2004), Estaciones del laberinto: ensayos de antropología, Barcelona: Herder

DUCOING, Watty Patricia (2003), Sujetos, actores y procesos de formación, vol.I, México: CESU.

DURAND, Jorge, *Tres premisas para entender y explicar la migración México-Estados Unidos*, en Relaciones 83 Migración y sociedad, Revista del Colemich, verano,2000, México.

DURSTON, John (1996), La situación de la juventud rural en América Latina-invisibilidad y estereotipos, Chile:CEPAL.

ERICKSON, Frederick (2001). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, Merlin y otros, La investigación de la I: enfoque, teorías y métodos, Barcelona: Paidós.

ESCOBAR, Latapí Agustín –coord- (2007), Pobreza y migración internacional, México: CIESAS.

FERRY, Gilles (1994), El trayecto de la formación (Los enseñantes entre la teoría y la práctica), México: Paidós.

FILC, Judith (2004), *Desafiliación, extranjería y relato biográfico*, en Amado Ana y Nora Domínguez (coords), Lazos de familia. Cuerpos, herencias, ficciones, Buenos Aires: Paidós.

FOUCAULT, Michel (1977) Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber, México: Siglo XXI.

_____ (2002), Los anormales, México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1979), Microfísica del poder, Madrid: La Piqueta.

_____ (2005), Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, México: Siglo XXI.

FRANCO, García (2000), Con lo poco que tengo de aquí, México:SEP Puebla-Colecciones para la docencia.

_____ (2004), *Formación de jóvenes en contextos de alta migración laboral internacional*, en CONEVyT Innovación para la educación y capacitación, México: Miguel Ángel Porrúa.

FUENTES, Amaya Silvia (2008) *La noción de identidad marginal: ambigüedad y utopía en la educación ambiental*, en Da Porta Eva y Daniel Saur, Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades, Argentina: Comunicarte.

GALINDO, Luciano (2001) Diccionario de Sociología, México: Siglo XXI.

GARCÍA, Canclini Néstor, Culturas juveniles en una época sin respuesta, en Jóvenes, revista de estudios sobre juventud, IMJ-CIEJ, núm. 20, enero-junio, 2004, México.

_____ (2006), Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad, Barcelona: Gedisa.

_____ (2005), La globalización imaginada, México: Paidós.

_____ (2007), Lectores, espectadores e internautas, Barcelona: Gedisa.

- GARCÍA Castaño, F. Javier y Granados Martínez Antolín (2002), *Inmigración, educación e interculturalidad*, en Muñoz Cruz, Hector –coord- Rumbo a la Interculturalidad en Educación, México:UPN, UAM,UABJO.
- GARCÍA, Molina José (2003), Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social, España: Gedisa.
- GEERTZ, Clifford (1987). La interpretación de la cultura. México: Gedisa.
- GIANNINI, Humberto (1987) La “Reflexión” Cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia, Chile: Editorial Universitaria.
- GIDDENS, Anthony, *Modernidad y autoidentidad*, en Beriain Josetxo (comp.) Las consecuencias perversas de la modernidad, España: Anthropos.
- _____ (2006) Sociología, España: Alianza Editorial.
- GIMÉNEZ, Montiel Gilberto y Mónica Gendreau, *Efectos de la globalización económica y cultural sobre las comunidades campesinas tradicionales del centro de México*, en *Revista Mexicana de Sociología*, Nº 4, vol. LXIII, octubre-diciembre, 2001, México.
- _____ (2007), Estudios sobre la cultura y las identidades sociales, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ ITESO.
- _____ *Materiales para una teoría de las identidades sociales*, en Revista de la Frontera Norte Nº 18, vol. 9, julio-diciembre, 1997, México.
- _____ (1996), *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*, en Méndez y Mercado Leticia Irene (coord), Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff, México: UNAM.
- GODELIER, Maurice (2002), La producción de grandes hombres: Poder y dominación masculina entre los baruya de Nueva Guinea, España: Akal, S.A
- _____ (1996), Territorio y cultura, (mimeo) Universidad de Colima.
- GOLDRING, Luin (1997) *Difuminando fronteras: construcción de la comunidad transnacional en el proceso migratorio México-Estados Unidos*, en Macías Gamboa Saúl y Fernando Herrera Lima, Migración laboral internacional, Puebla:BUAP/Colección pensamiento económico.
- GÓMEZ, Carpinteiro Francisco (2007), *Comunidades de agua en el Nexapa. Liberalismo y centralización en el control local de recursos hidráulicos*, en Gómez Carpinteiro Francisco –coord- Paisajes mexicanos de la reforma

agraria, México: El Colegio de Michoacán/ Benemérita Universidad Autónoma de México.

_____ (2003), Gente de azúcar y agua, Michoacán: El Colegio de Michoacán/Benemérita Universidad Autónoma de México.

GÓMEZ, Sollano Marcela (2001), *Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas*, en Gómez Sollano Marcela y Bertha Orozco Fuentes (coord.) Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales, México: Plaza y Valdés.

HERNÁNDEZ, Castillo Rosalva Aída (2001), La otra frontera, identidades múltiples en el Chiapas poscolonial, México: CIESAS/ Miguel Ángel Porrúa.

_____ *Posmodernismos y Feminismos: Diálogos, coincidencias y resistencias*, en Desacatos, invierno, número 013, CIESAS, invierno, 2003, Distrito Federal.

INEGI (2001) Enciclopedia de los municipios de México-Puebla, TEPEOJUMA (166), MEXICO:INEGI.

_____ (2001), Estados Unidos Mexicanos, XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Resultados preliminares. Aguascalientes: INEGI.

_____ (2001) Puebla, Perfil Socio Demográfico. XII Censo General de Población y Vivienda. Aguascalientes: INEGI.

JORDÁN J.A (1999), *El profesorado ante la educación intercultural*, en Essomba Miquel Ángel -coord- Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural, España: GRAÓ.

_____ -coord- (1994) La escuela multicultural: un reto para el profesorado, Barcelona: Paidós.

_____ -coord- (1998), Multiculturalismo y educación, Barcelona: UOC-PROA.

JOYSMITH (2005) *Ya se me quitó la vergüenza y la cobardía. Una plática con Gloria Anzaldúa*, en Fronteras y Cruces: Cartografía de escenarios culturales latinoamericanos, México: UNAM/PUEG.

KEMMIS, Stephen (1998), El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid: Morata.

KROTZ, Esteban, *Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico*, en Alteridades, 1- 1991 México.

LACLAU, Ernesto (2000) Misticismo, retórica y política, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1994) Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo, Buenos Aires: Nueva Visión.

LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (1987) Hegemonía y estrategias socialistas, México: Siglo XXI.

LAMAS, Marta (2002), Cuerpo:Diferencia sexual y género, México: Taurus.

_____ et. al (1998), Para entender el concepto de género, Ecuador: Serie Pluriminor.

LAPLANCHE, Jean y Jean Bertrand Pontalis (1978) Diccionario de Psicoanálisis, Barcelona: Labor S.A.

LATORRE, Carmen Luz y Eusebio Nájera (s/f) Los programas de formación de jóvenes de sectores de pobreza: el papel del Estado y su relación con las ONG, UNESCO/Investigación y estudios del IIFE.

LE BOT, Yvon (2007), Migración y cultura, en Marcela Ibarra, Migración: reconfiguraciones transnacionales y flujos de población México: UIA- Colección Separata.

_____ (2008), *Subjetividades nómadas*, en Foro Interioridad, subjetivación y conflictividad social, Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.

LEVINSON, Bradley (2002), Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana. México: Santillana, Aula XXI.

LEWIS, Óscar (1982) Los hijos de Sánchez. México: Grijalbo.

LICONA, Valencia et al. (2003), Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000. Puebla, México: Instituto Mexicano de la Juventud/ SEP.

LUDMER, Josefina (1985), Tretas del débil, en González, Patricia y Eliana Ortega (editoras) La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas”, Puerto Rico: Ediciones Huracán.

LUHMANN, Niklas (2007), *La modernidad “contingente”*, en Beriain Josexo (comp.) Las consecuencias perversas de la modernidad, España: Anthropos.

MARCIAL, Rogelio, *La visión de la posmodernidad. Sobre las expresiones juveniles: una reflexión crítica*, en Jóvenes en la Mira Vol.1 N° 1, enero- junio de 2005, Jalisco.

MARGULIS, Mario (2001), *Juventud: una aproximación conceptual*, en Donas Burak Solum comp. Adolescencia y juventud en América Latina, Costa Rica: LUR.

MARTÍNEZ, de la Escalera Ana María (2007) *Políticas del sujeto*, en Seminario Fronteras y cruces: nuevas concepciones de identidad, espacio y ciudadanía, México: UNAM/PUEG.

MARTÍNEZ, Jorge, *Migración internacional de jóvenes de América Latina y el Caribe* (2001), en Donas Burak Solum –comp.- Adolescencia y Juventud en América Latina, Costa Rica: LUR.

MARTÍNEZ, Miguel (1995). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. México:Trillas, Cap.3.

MASSEY, Douglas et. al (1991) Los Ausentes. El proceso social de la migración laboral en el Occidente de México, México: CNCA/Alianza Editorial.

MAYOL, Pierre (2006), *Habitar*, en Michel de Certeau, Luce Giard y Pierre Mayol La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar, México: UIA/ITESO.

MC. DONNELL, Lorraine M y Hill Paul T. (1993) New comers in American Schools: Meeting the Educacional Needs of Immigrant Youth, Santa Mónica California: Rand Corp.

MEDINA, Melgarejo Patricia (2007), Interculturalidad y políticas de identidad, configuración de fronteras (mimeo) México: Facultad de Filosofía y Letras. Posgrado de Pedagogía de la UNAM.

_____ (2005) *Una propuesta metodológica en la construcción de trayectorias profesionales vinculadas a los relatos de vida. Procesos y momentos de investigación*, en Medina, Patricia (coord.) IVoces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional, México: UPN- Miguel Ángel Porrúa.

MÉLICH, Joan Carles (2005), *Finales de trayecto, finitud, ética y educación en un mundo incierto*, en Arellano, Duque Antonio (coord), La educación en tiempos débiles e inciertos, España: Anthropos.

- MIER, Raymundo (2006), *Prólogo. Para una reflexión sobre la imaginación teórica en la acción formativa*, en Jiménez García Marco Antonio (coord), Los usos de la teoría en la investigación, México: Plaza y Valdés.
- MORAGA, Charri –editora- (1998), Esta puente mi espalda, voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos, San Francisco California: ISM/PRESS.
- MORCH, Sven, *Sobre el desarrollo y problemas de la juventud*, en Jóvenes, Revista de Estudios sobre juventud, Cuarta época, año 1, nº 1, julio-septiembre, 1996, México:SEP-Causa Joven/CIEJ.
- MOUFFE, Chantal, *Feminismo, ciudadanía y política democrática radical*, en Debate Feminista “Política, trabajo y tiempos”, Año 4, vol.7, marzo 1993.
- MUÑOZ, Aguirre Christian. (1999), El impacto de la migración en la estructura y dinámica de los hogares, México: Gobierno del Estado de Puebla/COESPO.
- MUÑOZ, Alma (2006), *En México aumentó la pobreza rural y el desempleo, dice CEPAL*, en La Jornada/ Sección Economía- 5 de diciembre.
- NASSIF, Ricardo (1992), Los fundamentos de las ciencias del hombre. Dewey, su pensamiento pedagógico, Buenos Aires: Centro Editorial América Latina.
- NÚÑEZ, Kira (2006), *Aumenta desempleo y pobreza mundial entre los jóvenes: OIT*, en La Jornada/ Sección Economía- 30 de octubre.
- ONU (2005), Haciendo realidad los compromisos: Guía juvenil para evaluar políticas nacionales de juventud UNA/ Naciones Unidas.
- PACHECO, Lourdes (2003), *El Sur Juvenil*, en Pérez Islas Jose Antonio, et al. –coords- Nuevas Miradas sobre los jóvenes, México: Instituto Mexicano de la Juventud
- PARADISE, Ruth (1994). *Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?* en Rueda Beltrán et. al. La etnografía en la educación: Panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNAM.
- PÉREZ, Islas José Antonio -coord- (2006), Jóvenes Mexicanos. Membresía, legitimidad, formalidad, legalidad. Encuesta Nacional de Juventud 2005. Tomo II., México: Instituto Mexicano de Juventud/ SEP.
- _____ y Maritza Urteaga Castro-Pozo Coords. (2004) Historia de los jóvenes en México, México:AGN-IMJ.
- _____ et.al. -coords- (2003), Nuevas miradas sobre los jóvenes, México: Instituto Mexicano de la Juventud.

PÉREZ, Ruiz Maya Lorena (s/f) Jóvenes indígenas y relaciones interétnicas en las ciudades de México (mimeo) México: INAH.

PIÑA, Juan Manuel (1997), *Consideraciones sobre la etnografía educativa*, en Perfiles Educativos N° 78 Vol XIX CESU/UNAM, 1997, México.

PIÑA, Mendoza Cupatitzio (2004), Cuerpos posibles...cuerpos modificados. Tatuajes y perforaciones en jóvenes urbanos, México: Centro de investigación y estudios sobre juventud.

POPKEWITZ, Thomas (1995), La restructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación, en *Propuesta Educativa* 13, Buenos Aires: Flacso.

PORTES, Alejandro (2004), Un diálogo transatlántico: El progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional. USA: The Center for Migration and Development. Working Paper Series -04-06 Princeton University.

PRIES, Ludger (1997), *Migración Laboral Internacional y espacios sociales transnacionales: bosquejo teórico-empírico*, en Macías Gamboa Saúl y Fernando Herrera Lima –coord- Migración laboral internacional, Puebla: BUAP/Pensamiento económico.

_____ (1999), Una nueva cara de la migración globalizada: el surgimiento de nuevos espacios sociales transnacionales y plurilocales, México: V Seminario Internacional de la RII.

PUIGGRÓS, Adriana (2005), De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana, Venezuela: Convenio Andrés Bello

_____ y R Gagliano –dirección- (2004), La fábrica del conocimiento, Argentina:Homo sapiens.

_____ (2006), *Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en América Latina*, en Gómez Sollana Marcela y Martha Corenstein –coords- Educación judía e integración de la diversidad. Aportes al debate (memoria). México: DGAPA/FFyL-UNAM, Grupo Gráfico Remimex.

_____ (1995), Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX, Argentina: Ariel.

RAMOS, Julio (1996), Paradojas de la letra, Venezuela; eXcultura.

RANCIÉRE, Jaques (2004) *Who Is the Subject of the Rights of Man?,* in The South Atlantic Quarterly 103:2/3, Spring/Summer, 2004

REGUILLO, Rossana (2000) Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles, en Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y comunicación, Buenos Aires: Norma.

_____ (2005), Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras, México: ITESO p.34.

_____ *Jóvenes: la construcción del enemigo*, en Revista Latinoamericana de comunicación Chasqui, núm. 60, diciembre, 1997.

_____ (2007), *La Mara: Contingencia y afiliación con el exceso (re-pensando los límites)*, en Valenzuela Arce José Manuel et.al. Las Maras. Identidades juveniles al límite México:UAM/JP/El Colef.

_____ (s/f) La razón-re-encantada: magia, neoreligión y rituales en la era del colapso, Guadalajara: ITESO.

_____ (s/f) Los límites de lo nacional. Los jóvenes y las razones del desencanto, (mimeo), Guadalajara: ITESO.

RICOEUR, Paul (2006) Tiempo y Narración III. El tiempo narrado, México: Siglo XXI.

RIONDA, Ramírez Luis Miguel (1992), Y jalaron pa'l norte... Migración, agrarismo y agricultura en un pueblo michoacano: Copándaro de Jiménez, México: INAH/ Colegio de Michoacán/ CNCA.

RIVAS, Jorge (2005), Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar (mimeo), México.

RIVERMAR, Pérez Ma.Leticia (2008), Etnicidad y migración internacional, el caso de una comunidad nahua del Estado de Puebla, Puebla: BUAP.

_____ (2002), Presentación del libro Con lo poco que tengo de aquí (mimeo), Puebla: UPN-211.

ROBIN, Regine (1996), Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo, Argentina:Universidad de Buenos Aires.

_____ (2007) Identidades posmodernas, ponencia presentada en la FFyL de la UNAM.

RODRÍGUEZ, Gregorio et al (1999). Metodología de la investigación cualitativa, Málaga, Aljibe, cap. III.

RODRÍGUEZ, Mercedes Lidia (2008), Saberes socialmente productivos y educación de jóvenes y adultos, en Da Porta Eva y Daniel Saur, Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades, Argentina: Comunicarte.

ROSALDO, Renato (2006) Renato Rosaldo: Ensayos en antropología crítica, Díaz Cruz Rodrigo -editor-, México: JP/ UAM, Fundación Rockefeller.

ROSAS, Carolina (s/f) Control masculino ¿versus? Autonomía femenina: reflexiones sobre algunos efectos de la migración internacional en varones migrantes y mujeres no migrantes –versión preliminar- (mimeo) en Bogotá: Seminario Género y Migración Internacional UNFPA.

ROUSSEAU, Juan Jacobo (2004) El contrato social, México: Editorial Leyenda.

RUIZ, Muñoz María Mercedes (2001), *Archipiélago educativo: espacios de formación del sujeto adulto*, en Gómez Sollano Marcela y Bertha Orozco Fuentes –coord- Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales, México: Plaza y Valdés.

SCHMELKES, Sylvia (1998), La calidad de la educación primaria en México, México: SEP.

SCHUTZ, Alfred (1972), Fenomenología del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva, Buenos Aires: Paidós.

SERRET, Estela (s/f), Mujeres y hombres en el imaginario social. La impronta del género en las identidades, -mimeo- México: PUEG.

SMITH, Robert (2004) *Imaginando los futuros educativos de los mexicanos en Nueva York*, en Cortina Regina y Mónica Gendreau -coord- Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar, México: Universidad Iberoamericana Puebla.

_____ (1995), Transnational Localities: Community, technology and the politics of membership within the context of Mexico-US migration” (mimeo)

SOLANA Fernando et . al. (1981) Historia de la educación pública en México. México: SEP/Fondo de Cultura Económica.

SOTO, Miguel, Extranjería y políticas del estado mexicano (2007) Ponencia presentada el 25 de enero en el Seminario “Saberes, identidades e integración de la diversidad”, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

SUÁREZ, Herlinda y Ernesto Takayanagui (2006), *Región Centro*, en Pérez, Islas José Antonio (coord), Jóvenes mexicanos. Membresía, legitimidad, formalidad y legalidad. Encuesta Nacional de la Juventud 2005, México: IMJ/SEP.

TARRIUS, Alain (2000), Leer, describir, interpretar. Las circulaciones migratorias; conveniencia de la noción de “territorio circulatorio”. Los nuevos

hábitos de la identidad, en Relaciones 83. "Migración y Sociedad" Revista del Colemich, verano 2000. vol. XXI.

TAYLOR y Bogdan (1990), Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós- Studio.

TENTI, Fanfani Emilio (2007), La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación, Argentina: Siglo XXI.

THOMPSON, John (1993) Ideología y cultura moderna, teoría crítica y social en la era de la comunicación de masas. México: UAM Xochimilco.

TIRAMONTI, Guillermina (2004) Procesos de individualización en jóvenes escolarizados de sectores medios y altos en la Argentina (mimeo), Argentina: FLACSO.

TOLEDO, Itzel Zinia (2006) Trabajar en tiempos de crisis. Jóvenes en Tijuana, México: Instituto Mexicano de la Juventud.

TOURAINÉ, Alain (2001), ¿Podremos vivir juntos?, México : FCE.

URTEAGA, Castro-Pozo Maritza (2005), Historia de los Jóvenes en México, ponencia presentada en la Especialización sobre Cultura Juvenil, México: Universidad Iberoamericana Puebla.

_____ *Usos, apropiaciones y percepciones del espacio urbano y contemporáneo*, en Revista de estudios sobre juventud, Año 9, núm.23, julio-diciembre 2005.

VALENZUELA, Arce José Manuel, et. al (2007) Las maras. Identidades juveniles al límite, México: UAM/El Colef/JP.

Walter, Brigger (2005), Diccionario de filosofía, Barcelona: Herder.

WALLERSTEIN, Emmanuel (2001), Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI, México: Siglo XXI.

WITTROCK, M (1989), La investigación de la enseñanza II, Madrid: PAIDÓS/MEC.

WOO, Morales Ofelia (2001) Las mujeres también nos vamos al Norte, México: Universidad de Guadalajara.

WOODS, Peter (1998) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, Temas de Educación.

_____ (1998), Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona: PAIDÓS.

YUREN, María Teresa (2000), Formación y puesta a distancia su dimensión ética, México: Paidós educador.

ZEMELMAN , Hugo (2001), *Pensamiento, política y cultura en Latinoamérica (proposición de temas)* en Gómez Sollano M. y Hugo Zemelman, Pensamiento, política y cultura en América Latina, México:CRIM-UNAM.

_____ (1999) Reflexiones en tiempos de Globalización. Reformas de estado y reformas educativas. La crisis de las ciencias sociales, Bolivia: Centro de Investigación y acción educativas. Bolivia: CEBIAE

_____ (2005), Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. España: Anthropos.

ZIZEK, Slavoj (1992), El sublime objeto de la ideología, México: Siglo XXI.

_____ (1998), *La identidad y sus vicisitudes: "La lógica de la esencia" de Hegel como una teoría de la ideología*, en Buenfil, Rosa Nidia (coord) Debates políticos contemporáneos en las márgenes de la modernidad, México: Plaza y Valdés.

Páginas Web.

<http://www.pewhispaniccenter> – fecha de consulta: septiembre 2006.

CEPAL (2005), Panorama social de América Latina, 2005 de la CEPAL, <http://www.cepalorg>. – fecha de consulta: julio 2007.

CLAM, Entrevista con Rodrigo Parrini "Corporalidad, deseo y prisión", <http://www.clam.org.br/publique/cgi/> - fecha de consulta: abril, 2008.

FUNDACIÓN SOLIDARIDAD MEXICANO AMERICANA A.C. <http://www.fsma.org.mx> – fecha de consulta: agosto 2006.

GUTIÉRREZ, Herrera Lucino, et al Regiones Naturales y de Planeación para el Estado de Puebla, en www.analisiseconomico.com.mx – fecha de consulta: abril 2009

INEGI Marco Geoestadístico Municipal, www.cuentame.inegi.org.mx – fecha de consulta marzo 2005.

LUDGER, Pries (2002), La migración transnacional y la perforación de los contenedores de Estados-nación, en Revista de Estudios demográficos y urbanos, http://colmex.mx/revistas/11/art_11_257_741.pdf - fecha de consulta: abril de 2009

PEIMBERT, Guillermo, La concepción simbólico estructural de la cultura, en <http://www.paginasprodigy.com/peimber/estructural.htm> -fecha de consulta: marzo de 2006.

PARRINI, Rosas Rodrigo (2009) ¿Existe la masculinidad? Sobre un dispositivo de saber/ poder, en <http://generomexico.colmex.mx/Parrini.jsp> - fecha de consulta: abril de 2009.

ROSAS, Carolina, “Valientes al son de la migración... notas con base en un estudio cualitativo realizado en una localidad veracruzana y en Chicago <http://generomexico.colmex.mx> - fecha de consulta: abril de 2009

RUIZ, Vargas Benedicto, La pobreza desde la perspectiva de los estudios de migración, en El bordo retos de frontera, revista electrónica UIA http://www.tij.uia.mx/el_bordo/vol01 – fecha de consulta: marzo de 2008 Teoría psicosocial del desarrollo humano de Erik Erikson en http://www.networkpress.org/?erik_erikson – fecha de consulta: marzo de 2009.

Índice de gráficas.

Región Centro. Jóvenes que han pensado emigrar a Estados Unidos según nivel educativo.....	41
2. Estudiantes del bachillerato Irineo Vázquez que han pensado migrar a Estados Unidos con fines laborales	42
3. Porcentaje de familiares de alumnos del bachillerato Irineo Vázquez que viven en Estados Unidos	97
4. Estructura administrativa del municipio de Tepeojuma.....	146
5. Servicios en Tepeojuma.....	148
6. Escolarización en Tepeojuma	151
7. Archipiélago pedagógico articulado por Verónica	212
8. Archipiélago pedagógico articulado por Palemón	235
9. Identificaciones a manera de círculos concéntricos	244
10. Archipiélago pedagógico articulado por Raúl	254
11. Archipiélago pedagógico articulado por Rosario	277

Índice de cartografías.

Mapa I. Ubicación geocultural del lugar de estudio	131
Mapa II. Trayectoria del río Nexapa. Tramo región de estudio.....	137