The background of the cover is a repeating pattern of interlocking puzzle pieces. The top half is a dark teal color, the middle section is a dark olive green, and the bottom section is white. The puzzle pieces are arranged in a grid, with some pieces missing or slightly offset to create a textured effect.

Cultura, discursos y
experiencias subjetivas:
análisis empíricos en México

Zeyda Rodríguez Morales

Coordinadora

Universidad de Guadalajara

Cultura, discursos y experiencias subjetivas:
análisis empíricos en México

Cultura, discursos y experiencias subjetivas:
análisis empíricos en México

Zeyda Rodríguez Morales

Coordinadora

Universidad de Guadalajara

2017

Este libro ha sido dictaminado positivamente por pares académicos con el método doble ciego a través del Consejo Editorial de la División de Estudios de la Cultura del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

Primera edición, 2017

D.R. © Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de
Ciencias Sociales y Humanidades
Coordinación Editorial
Juan Manuel 130
Zona Centro
Guadalajara, Jalisco, México

ISBN EBook 978-607-742-813-8

Editado y hecho en México
Edited and made in Mexico

ÍNDICE

Presentación	6
Sección I: Discursos sociales	
La mirada individualista de la pobreza en México: el caso de la Cruzada Nacional Contra el Hambre <i>Andrea Analy Moreno Quiroz</i>	14
El debate en torno al matrimonio, la familia y los derechos en la Asamblea Legislativa en el Distrito Federal: análisis de un desacuerdo discursivo <i>Paulo Octavio Gutiérrez Pérez</i>	32
El discurso visual de World Press Photo of the Year sobre el dolor, la guerra y lo cotidiano <i>Carmen Lucía Gómez Sánchez y Zeyda Rodríguez Morales</i>	58
Sección II: Cultura y experiencias subjetivas	
Violencia de género entre niños y niñas dentro de las aulas: un acercamiento desde la antropología <i>Trilce Rangel Lara</i>	89
Precariedad laboral y subjetividades de teletrabajadores en la Zona Metropolitana de Guadalajara <i>Ximena Manríquez García</i>	122
Subjetividades lésbico- <i>nguiu'</i> : traducción y retradicionalización en Juchitán de Zaragoza, Oaxaca <i>Beatriz Nogueira Beltrão</i>	146
Expectativas, aspiraciones y significados entre mujeres jóvenes en torno a la formación universitaria <i>Liliana N. Hidalgo</i>	163
Lecturas vernáculas entre jóvenes de nivel medio superior de la Zona Metropolitana de Guadalajara <i>Diana Valdez Nieto</i>	189
Acerca de los autores	217

Presentación

Zeyda Rodríguez Morales

Este libro habla de dos maneras fundamentales en las que se manifiesta la cultura: la primera de ellas expresada a través de discursos sociales correspondientes a momentos históricos y situaciones geográficas específicas; la segunda, aterrizada en experiencias de sujetos particulares, quienes a su vez las articulan a través de sus propias narrativas y prácticas cotidianas.

Una posibilidad fructífera para dar cuenta de tales dimensiones de la vida social se encuentra en los estudios culturales y de la comunicación, que apoyados en la sociología, la antropología, la teoría sobre el discurso, el género o las interacciones, logran develar aspectos que poseen una gran complejidad, tanto para su observación, su análisis como para lograr su comprensión por parte de los científicos sociales.

En esa perspectiva se pueden enmarcar los nueve autores cuyos trabajos se publican aquí. De sobra es sabida la dificultad que presenta el encontrar el hilo articulador de esa “segunda naturaleza” social que constituyen los discursos sociales; su manifestación siempre es huidiza, se escabulle, se enrarece, es irregular, diría Michel Foucault. Mientras que los individuos poseen así mismo su propia densidad, son constituidos por discursos generales, pero eso no limita su capacidad para reordenarlos, seleccionarlos, articularlos y hacerlos hablar, tanto en su forma relatada como a través de prácticas amparadas también en culturas gestuales, corporales, orientados por el género, la edad, la pertenencia de clase, el medio en el que viven.

Cultura, discursos y experiencias subjetivas son desde este punto de vista, dimensiones entrelazadas íntimamente, cuya distinción analítica se justifica solo en aras de facilitar la transformación de sus manifestaciones como fenómenos empíricos, en objetos de investigación, a los cuales orienta la mirada disciplinar, las perspectivas teóricas asumidas, las herramientas metodológicas pertinentes y el oficio creativo del investigador.

De todo esto hablan los trabajos reunidos aquí. Son producto del esfuerzo de un conjunto de jóvenes en su gran mayoría que tienen unos años ya aprendiendo el oficio de investigar y han logrado avances notables en la culminación de sus trabajos

de obtención de grado, tanto en la Maestría en Ciencias Sociales como en la Maestría en Comunicación en la Universidad de Guadalajara.¹ A todos los caracteriza el haber desarrollado procesos investigativos de una alta calidad cuyos productos contienen definiciones precisas de sus objetos de estudio, claridad en su perspectiva teórica, justificación clara de su diseño metodológico, así como hallazgos bien fundados, relevantes y pertinentes en el campo temático en el cual se insertan.

El libro se organiza alrededor de dos secciones temáticas, la primera de ellas se titula “Discursos sociales” y se encuentra conformada por tres capítulos, los dos primeros orientados al análisis de discursos lingüísticos: el primero manifestado en un programa específico de política social en México y el segundo ubicado en un debate político al interior de la Asamblea Legislativa de la actual Ciudad de México. El tercero cambia de escala y de materia, pues se trata de un discurso visual de dimensión global, generado por las fotografías ganadoras del concurso World Press Photo of the Year.

La segunda sección: “Cultura y experiencias subjetivas”, agrupa cinco capítulos. En cada uno de ellos se parte de la enunciación del vínculo entre contextos específicos e individuos, quienes lejos de ser concebidos como partes de un paisaje social, se asumen dotados de poder, no solo en su propio medio sino de frente al sujeto(a) investigador(a), frente al cual construyen su relato y despliegan sus prácticas en un diálogo ganado gracias al respeto y la confianza, generados estos por una práctica de investigación honesta y humilde por parte de quienes llegaron a intentar comprender sus mundos. En estos trabajos se transita por las aulas de escuelas primarias donde interactúan niños y niñas; por centros de trabajo llamados *call centers*, en los que se emplea a jóvenes; por casas, plazas y fiestas donde viven su cotidianidad mujeres que prefieren amar y vivir con otras mujeres; por pasillos de centros educativos donde re-inventan sus vidas jóvenes mujeres universitarias; por espacios privados y públicos donde leen lo que les gusta y por placer jóvenes preparatorianos.

El capítulo que abre la sección “Discursos sociales” del libro lleva por nombre “La mirada individualista de la pobreza en México: el caso de la Cruzada Nacional Contra el Hambre” y es obra de Andrea Anly Moreno Quiroz. Desde una mirada comunicativa, poco frecuente en este campo de estudios, la autora muestra cómo la pobreza se transforma en el tiempo pues se constituye a partir de un proceso de construcción social donde diversos actores y discursos tienen un papel relevante para definir, evaluar el problema y objetivar a los sujetos involucrados, destacando entre otras dimensiones, la simbólica.

En este texto, se trabaja el discurso gubernamental sobre la pobreza desde la propuesta teórica del Constructivismo de los Problemas Sociales, desarrollado a

¹ Ambos programas forman parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y han sido reconocidos como posgrados de nivel internacional por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

detalle por el sociólogo estadounidense Joel Best. En términos metodológicos, la autora realiza un análisis de tipo retórico-argumentativo, acompañado de elementos de análisis crítico del discurso, de análisis de metáforas y de análisis de actores sociales. El *corpus* de documentos elegidos se definió a partir de dos tipos de muestras: una intencional sobre documentos estratégicos de la Cruzada y otra submuestra de esta, conformada por fragmentos más densos de significado. La muestra principal se conformó por documentos, considerados esenciales para la formulación, planeación y difusión de la Cruzada. En ellos se trabajó en particular sobre la estrategia de individualización de la pobreza descubriendo que en este discurso gubernamental, los pobres se construyen de forma negativa y estigmatizada, en contraposición con otros grupos sociales para los que estos se convierten en un riesgo.

El segundo capítulo se titula “El debate en torno al matrimonio, la familia y los derechos en la Asamblea Legislativa en el Distrito Federal: análisis de un desacuerdo discursivo” y su autor es Paulo Octavio Gutiérrez Pérez. Como muestra el trabajo desarrollado aquí, la aprobación del matrimonio en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y las sentencias de la Suprema Corte de Justicia de la Nación sobre las uniones entre personas del mismo sexo, constituyen un parteaguas en la historia legal y sociopolítica del México contemporáneo. Justo por ello, resulta muy relevante analizar a detalle los puntos de debate, en particular los de desacuerdo discursivo entre diputados de distintas fracciones parlamentarias, en torno a conceptos como “matrimonio”, “familia” y “derechos”, ocurridos en el seno de la Asamblea Legislativa en el Distrito Federal en 2009. La revisión de este debate hace recordar la profunda confrontación entre los principios ideológicos más hondos de la “derecha” y la “izquierda” partidista, tema central en el campo de la comunicación política en nuestro país.

Desde la perspectiva del autor, los discursos que entraron en el debate no persiguieron una demostración lógica de sus postulados, sino el despliegue de estrategias propias de una empresa ideológica donde la legitimación, la simulación, la unificación, la fragmentación y la cosificación, sirvieron como mecanismos para ganar la batalla discursiva. Cabe mencionar que el debate sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo en la Asamblea Legislativa en el Distrito Federal se inscribe en el marco de procesos contemporáneos de reconocimiento de derechos y responsabilidades hacia los llamados “grupos de intimidad”, que en términos de Ken Plummer, no son sino esos nuevos “ciudadanos” que están gestándose a la luz de una ciudadanía íntima, como las madres de alquiler (ciudadanía reproductiva), los postdivorciados, los niños y adultos en familias reconfiguradas, monoparentales y lésbico-*gay* (nuevas formas de ciudadanía familiar), así como la ciudadanía transgénero.

El tercer capítulo de esta sección se denomina “El discurso visual de World Press Photo of the Year sobre el dolor, la guerra y lo cotidiano” y fue producto del trabajo de Carmen Lucía Gómez Sánchez y Zeyda Rodríguez Morales. A diferencia de los anteriores, el discurso analizado aquí es de tipo visual y no lingüístico. Su ob-

jetivo es presentar una parte de los resultados obtenidos en una investigación más amplia la cual se propuso descubrir y analizar el discurso visual surgido de las 57 fotografías que conforman el premio principal del concurso desde el año de su fundación 1955 hasta el año 2015 y explorar particularmente el poder que ha adquirido el World Press Photo en el campo del fotoperiodismo al instituir reglas y “modos de ver” al interior de este quehacer.

Lo que se presenta en este trabajo en particular corresponde al análisis de 6 de las 57 fotografías que constituyen el *corpus* completo de ganadoras del primer lugar. La selección de 4 de estas 6 fotos se hizo con base en haber descubierto previamente que predominan dos estéticas en general, mismas que denominamos la estética de lo bélico y la estética del dolor. Así mismo, consideramos relevante analizar dos fotografías más que no se enmarcan en las estéticas mencionadas y que consideramos excepciones en el *corpus* general. Estas podrían enmarcarse dentro de una estética que denominamos de lo cotidiano. El lector encontrará en este análisis la forma en que dentro de tales estéticas se reproducen formas de mirar los conflictos bélicos, la destrucción, la muerte, el dolor y la desgracia, así como situaciones cotidianas que se convierten en obras de arte, plásticas y perfectas que –sin pretenderlo– perpetúan los “modos de ver” de estas temáticas desde países poderosos, cuyos fotógrafos se convierten en celebridades mediáticas.

La segunda sección de este libro “Cultura y experiencias subjetivas” contiene los siguientes capítulos.

El primero de ellos se titula “Violencia de género entre niños y niñas dentro de las aulas: un acercamiento desde la antropología” y su autora es Trilce Rangel Lara. El interés fundamental que lo guía es hacer un análisis de las interacciones comunicativas dentro del aula que llevan a cabo niños y niñas, pues parte del supuesto de que estas difieren debido al rol de género que juegan y el espacio institucionalizado en él que se desarrollan. En este sentido, la autora hace un recuento de estudios sobre el habla diferenciada entre niños y niñas y continúa con la revisión de un estado de la cuestión acerca de las violencias que ocurren en espacios educativos en América Latina y México.

Su trabajo de campo fue de tipo etnográfico a lo largo de seis meses en dos escuelas primarias –una pública y otra privada– en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Su foco de atención fueron las interacciones comunicativas ocurridas dentro de las aulas, de las cuales eligió tres que constituyen su *corpus* empírico. En ellas analiza los elementos discursivos, pragmáticos y no verbales que se rescataron en torno a las manifestaciones de violencia y discriminación de género entre profesores y alumnos, descubriendo dinámicas específicas por parte de estos que generan diferencias y desigualdades de género en el comportamiento de niñas y niños que ponen en desventaja a las primeras. En ese sentido, concluye señalando la necesidad de concebir políticas educativas que consideren al niño como agente activo en su proceso de aprendizaje lo que conllevaría a generar espacios acordes a esto, que permitan el desenvolvimiento de personalidades y de métodos de enseñanza menos

impositivos, así como instituciones educativas en las que la confrontación no sea la norma, sino la negociación y la cooperación entre los involucrados.

El segundo trabajo lleva por nombre “Precariedad laboral y subjetividades de teletrabajadores en la Zona Metropolitana de Guadalajara” y es obra de Ximena Manríquez García. En este texto se analizan las experiencias subjetivas de trabajadores jóvenes de *call centers* en la Zona Metropolitana de Guadalajara, a los que denomina teleoperadores, pues su labor consiste en ser agentes telefónicos. El trabajo observa en particular las vivencias y los sentidos que construyen estos jóvenes en el espacio de trabajo. Dichos establecimientos se caracterizan por su precariedad, lo cual es determinante en la experiencias laboral juvenil donde la ausencia de contratos, la alta rotación, la sobrecualificación de la mano de obra y la rutinización de las actividades, son comunes.

La autora pone atención en la elaboración de significados y las apropiaciones identitarias específicas que realizan los teletrabajadores como estrategias de resistencia frente a esas condiciones y formas de control. Su trabajo empírico se realizó en cuatro empresas de teletrabajo a través del método etnográfico en el cual combinó la observación participante y la entrevista semiestructurada. De este modo, descubre la enorme importancia que tienen elementos estéticos como la forma de vestir y el arreglo personal, las relaciones de amistad y las estrategias de resistencia de carácter emocional, que se vuelven asideros sociales para estos jóvenes trabajadores que les permiten construir una percepción positiva del teletrabajo.

El tercer texto de esta sección se denomina “Subjetividades lésbico-*nguiiu'*: traducción y retraditionalización en Juchitán de Zaragoza, Oaxaca” de Beatriz Nogueira Beltrão, de origen brasileño. En este texto retoma una investigación más amplia resultado de un trabajo de campo realizado en la ciudad de Juchitán de Zaragoza, en el estado de Oaxaca, durante los años 2011-2013, en la cual investigó las experiencias, representaciones y concepciones del cuerpo de mujeres que se consideran lesbianas y que viven en Juchitán desde hace más de 30 años o que nacieron allá.

En Juchitán hay por lo menos cuatro categorías para definirse en términos de identidad de género: hombre, mujer, *muxe* y *nguiiu'*/lesbiana. Esta población ubicada en el Istmo de Tehuantepec es famosa por considerarse poseedora de una cultura con una mayor permisividad sexual en la que los *muxes* son hombres con comportamientos femeninos y las *nguiiu'* son mujeres con comportamientos masculinos, pero ninguno de ellos sufren la estigmatización propia de otros contextos. Luego de un trabajo etnográfico minucioso y de numerosas entrevistas, la autora narra en un tono coloquial sus reflexiones y vivencias a lo largo de sus estadias en esa población, expresando la complejidad y densidad de los significados y vivencias de las mujeres *nguiiu'* que impiden dar por descontado que asuman una identidad lésbica como una simple traducción de las identidades del alfabeto LGBTTTIQ transglobal, o incluso de las identidades lésbicas vividas y representadas en ciudades cercanas como Oaxaca o la Ciudad de México. Así, concluye que los *muxes* y las *nguiiu'* son categorías que *zapotequizan* las identidades transglobales y lésbico-*gays*, que son traducidas a la

lógica comunitaria y al parentesco de las élites tradicionales zapotecas en la región del Istmo de Tehuantepec.

El cuarto trabajo se llama “Expectativas, aspiraciones y significados entre mujeres jóvenes en torno a la formación universitaria” y su autora es Liliana N. Hidalgo. El capítulo analiza las condiciones generales actuales de las mujeres universitarias en México y en particular en la Universidad de Guadalajara y pone su atención en la generación de significados y expectativas que ellas tienen sobre su paso por la institución educativa. Lo hace desde la perspectiva de los imaginarios sociales a través de los cuales se logra observar mediante discursos presentes y pasados, la transformación de las aspiraciones y expectativas entre las mujeres universitarias del México contemporáneo.

La autora realizó entrevistas a profundidad a 24 jóvenes de diversas carreras de las cuales extrae y analiza numerosos fragmentos de sus relatos encontrando que las expectativas que construyen a partir de su situación familiar y de clase, así como de su condición de universitarias, en torno a temas como conseguir un trabajo, la continuación de sus estudios, viajar, emprender un negocio y ser útil a la sociedad. Tal análisis evidencia cómo las normas de su entorno cultural se expresan en los significados que elaboran como en sus conductas, a fin de satisfacer expectativas socialmente construidas. De este modo, la autora descubre que las prioridades de las universitarias giran en torno a la educación, lo cual las lleva a replantearse los modelos culturales respecto del matrimonio, la familia y la llegada de los hijos, situándolas como sujetos reflexivos capaces de orientar sus vidas de modos distintos a generaciones anteriores.

El quinto capítulo de esta sección lleva por nombre “Lecturas vernáculas entre jóvenes de nivel medio superior de la Zona Metropolitana de Guadalajara” y es obra de Diana Valdez Nieto. Este trabajo se inserta dentro de la necesidad de profundizar de manera cualitativa en las nuevas prácticas de lectura de un subconjunto de la población, los jóvenes urbanos, quienes se encuentran inmersos en un contexto tecnologizado donde el uso de internet se ha vuelto parte de su vida cotidiana propiciando un supuesto abandono de la lectura de libros impresos.

En ese sentido, cobra relevancia preguntarse si esta aseveración es cierta, así como profundizar sobre los modos de lectura de una población en específico a partir del caso de 12 jóvenes preparatorianos entre 12 y 19 años a quienes la autora realizó entrevistas a profundidad, haciendo énfasis en sus lecturas vernáculas; es decir, en aquellas lecturas de la vida cotidiana que suelen ser improvisadas, espontáneas, autodirigidas y elegidas de manera voluntaria, las cuales se encuentran por fuera de la institución escolar y se vuelven fundamentales en la organización de la vida cotidiana, en la comunicación personal, en la generación de sentido y en la convivencia entre pares. Los hallazgos de este trabajo ponen en cuestión la creencia de que los jóvenes han abandonado los libros impresos y muestran que su mundo lector es dinámico y plural y tanto el soporte digital como el impreso coexisten y se complementan de forma creativa.

El total de trabajos contenidos aquí conforma una buena muestra del enorme valor de la investigación social desde una mirada cultural y comunicativa, pues deja de manifiesto que la clave para comprender la cultura es lograr interpretación en su doble existencia y articulación, pues es social y también individual; es discurso, es relato y práctica. En el vivir cotidiano sabemos de la cultura de manera confusa, más bien por sus efectos, por todo lo que anima, porque –de acuerdo con Clifford Gertz– una de sus características fundamentales es permanecer medio oculta, entreverada entre los hilos de ese telar de significaciones que generaciones de individuos han tejido antes que nosotros, que nos cobija y aprisiona en el presente. En eso justamente estriba su poder, la cultura produce el poder simbólico que da vida, agrupa y define a los sujetos; sin embargo, niños, niñas, jóvenes, mujeres y hombres, constatan su propia capacidad de resistencia a través de sus experiencias cotidianas las cuales, sabiendo escudriñar, nos permiten augurar con trabajos como estos, la invención de nuevos hilos y tramas en el complejo telar de lo social.

SECCIÓN I

DISCURSOS SOCIALES

La mirada individualista de la pobreza en México: el caso de la Cruzada Nacional Contra el Hambre

Andrea Analy Moreno Quiroz

Introducción

Un problema social, además de sus condiciones objetivas y medibles, está construido según diferentes discursos (reclamos, como se verá más adelante) que se ponen a discusión en el espacio público. Cada uno de ellos tiende a ser producido en una combinación de actores sociales, recursos de poder y contextos socioculturales distintos, lo que implica una dinámica de cambios y ajustes que dotan de contingencia a los problemas sociales (Best, 2013). En cada época, diferentes actores y discursos concretan paradigmas distintos de lo que puede ser un problema, sus afectados y la forma de enfrentarlos.

En el contexto actual de la política social en México, el discurso neoliberal¹ sobre la pobreza ha tendido a crear una postura de poder frente a otros que podríamos llamar alternativos. En el caso de América Latina parece haber ganado adhesión al surgir de la mano de las reformas económicas dispuestas por diferentes organismos multilaterales en la región hacia finales de la década de 1980.² La intervención de dichas reformas en lo social fue evidente. Según las recomendaciones económicas del llamado Consenso de Washington (desregularización y liberalización de la economía), se desarrolló un discurso de liberación de la política social, proyectado entre otras cosas, en la focalización del bienestar (Filgueira, 2005). Es decir, una

¹ De acuerdo con el trabajo de Lóic Wacquant (2012), ubicamos dicho discurso en una etapa neoliberal que más que un proyecto económico, se formula como un proyecto político que busca reconstruir al Estado. A grandes rasgos, implica la desregulación, privatización y retiro del Estado de diferentes áreas de protección social y su reconfiguración a través de mecanismos como la mercantilización, el desarrollo de una política social disciplinaria, la expansión de la política penal como control de las consecuencias suscitadas por la flexibilización del trabajo, y la construcción de un discurso de responsabilidad individual, aglutinador de todo lo anterior.

² Este proceso se llevó a cabo en la mayoría de los países latinoamericanos durante la época mencionada, aunque Argentina, Chile y Uruguay iniciaron un proceso de liberalización más temprana, entre 1960-1970 (Barba, 2007b).

estrategia social en búsqueda de racionalizar el gasto público y además lograr que la política social llegara a los más pobres (Ocampo, 2008). De acuerdo con Gerardo Ordóñez (2002: 119), esto implicó que en el caso mexicano, los ejemplos menos extremos se tradujeran en la pérdida de calidad de servicios, pero que en otros niveles las políticas tuvieran retrocesos importantes o desaparecieran.

La aplicación de las reformas económicas mencionadas concluyó en una primera oleada de cambios en América Latina, seguida de otra época de reformas sociales con pretensiones universalistas durante 1990 y que tendieron al desarrollo de políticas entremezcladas de la primera y segunda generación para los primeros años del siglo XXI (Fidel y Valencia, 2012).³ La adopción de los cambios fue heterogénea según los contextos sociopolíticos de cada país, lo que influyó también en las distintas formas de entender a los sujetos de la política social. De acuerdo con Carlos Barba Solano (2007b: 98), dichas diferencias suponen el desarrollo de paradigmas; es decir, respuestas y experiencias distintas respecto de los modelos impulsados por agencias internacionales, lo que devino en una variedad de abordajes de los sujetos o beneficiarios de la política social. Mientras que en algunos casos puede hablarse de individuos racionales, en otros se habla de entes colectivos amorfos como clases sociales, organizaciones, coaliciones políticas, élites burocráticas, etcétera. Específicamente, cuando se habla de beneficiarios, estos pueden ser ayudados, manipulados, pero no siempre determinantes en el diseño de las políticas sociales (pp. 48-50).

En el caso mexicano, la política social se ha caracterizado por un régimen dual (Barba, 2015; Filgueira, 2005), en el cual se han desarrollado diferentes tipos de accesos y servicios sociales, también según diferentes segmentos de la población. Los pobres, en esta lógica, han recibido los servicios de menor calidad en comparación con otras categorías sociales (Ordóñez, 2002) y junto con ello, como en otros contextos, se ha desarrollado una categorización social que en el esquema neoliberal, estigmatiza y culpabiliza a los pobres de su propia situación al individualizar y despolitizar el problema (Echeverría Victoria, 2010; Guetzkow; 2010; Marston, 2008; Pardo, 2008a, 2008b; Pascale, 2005).

Según los resultados de la tesis de maestría de la autora, el caso del discurso anti-pobreza de la Cruzada Nacional Contra el Hambre (CNCH)⁴ no es una excepción

³ Entre las aproximaciones al combate a la pobreza destacan programas como los Fondos de Inversión Social en la década de 1980, seguidos de las Transferencias Monetarias Condicionadas durante 1990 con pretensiones universalistas y finalmente, el desarrollo de programas que buscaron la ampliación de cobertura en términos también universales en áreas como la salud, la educación y la alimentación (véase, Tetreault, 2012).

⁴ El título de la tesis fue: "Construcción del problema social de la pobreza en México. Un espejismo del discurso gubernamental en el caso de la Cruzada Nacional Contra el Hambre". La pregunta principal de la investigación fue: ¿de qué manera se construye el discurso sobre el problema social de la pobreza en la estrategia gubernamental de la Cruzada Nacional Contra el Hambre en México?

a la lógica fragmentadora de la política social. En el marco de los discursos institucionales desarrollados para combatir el hambre en México se encontró que la pobreza a pesar de construirse como un problema abstracto, no puede entenderse sin su conexión con los sujetos. En el caso de estudio, la conexión que se hace con los pobres es indirecta, a través de binomios positivos y negativos respecto de la sociedad pobre y no pobre en México, lo que también da cuenta del carácter político de los discursos analizados, con fines retóricos y de legitimación política (Moreno, 2014, 2015). No obstante, aunado a una tendencia meritocrática respecto de los beneficiarios del bienestar y un discurso que históricamente califica la disposición o no de los individuos para incorporarse al trabajo (Petit, 1997; Wacquant, 2012), la pobreza se explica también a partir de sus afectados, sus cualidades, capacidades e incapacidades para adquirir alimento o salir de la pobreza.

En el capítulo que se presenta a continuación se muestra entonces cómo la pobreza se construye socialmente en México a partir del caso de la CNCH según el análisis de la construcción de los pobres como culpables de su situación socioeconómica. La estructura del trabajo dispone de seis secciones en las cuales se expondrá, como se hizo en este primer apartado, el contexto sociopolítico del discurso para posteriormente introducir las generalidades del marco teórico y metodología utilizada, incluyendo la justificación del caso de estudio y la muestra de documentos analizados. Finalmente, se presenta una discusión sobre la individualización de los pobres en la CNCH, seguido de algunas conclusiones que dan cuenta de la importancia del análisis del discurso sobre pobreza para entender los procesos de reproducción de las desigualdades y/o la posibilidad de cambio.

La construcción social de la pobreza

La pobreza, además de ser una condición que puede medirse, es una construcción social. En rasgos generales, es una producción discursiva que pretende ganar adhesión en el espacio público, según diferentes actores, intereses, valores y recursos disponibles para lograrlo. En el marco de las políticas de atención a la pobreza, esto da cuenta del papel de las coaliciones políticas y discursivas, además de los paradigmas utilizados para definir cuáles son las formas más eficientes –o pertinentes, según diferentes contextos– de combatir el problema, de desarrollar técnicas de medición, definiciones y programas sociales. En el contexto de la política social en México y otros países de América Latina, supone tomar en cuenta el papel de élites políticas, nacionales e internacionales –considerando el papel de agencias multilaterales de desarrollo–, que en materia de bienestar tomaron diferentes decisiones para distribuir la riqueza, asistir, incluir o ignorar a los pobres.⁵

⁵ Al respecto se recomienda revisar el texto de Fernando Filgueira (2005), quien busca desarrollar un modelo de Estados Sociales en Latinoamérica, según el papel de las élites políticas y su condescendencia hacia grupos subordinados. Esto en el marco del desarrollo diferenciado de los modelos económicos y políticos de la industrialización, el liberalismo y la democracia.

Desde el enfoque del Constructivismo de los Problemas Sociales (CPS) o *Social Problems Constructivism* se estudia a los fenómenos sociales fuera de una visión objetiva que permite analizar el proceso de definición de problemáticas, según interpretaciones variables, intereses y valores de grupos sociales distintos (Spector y Kitsuse, 1977). Esto contradice a las visiones dogmáticas sobre las grandes causas de los problemas sociales pues se asume que, junto con lo que pretende ser objetivo, se reproducen sesgos ideológicos sobre las decisiones para “medir”, elegir indicadores e interpretar estadísticas. Se trata entonces de girar la mirada y estudiar aquello que se considera o no problemático según acuerdos compartidos y procesos subjetivos de toma de decisiones. Según apunta Joel Best (2013: 3-4), este cambio de perspectiva nos permite entender por qué ciertos problemas reciben mayor atención o representan mayor riesgo en ciertos contextos socioculturales que en otros. En el caso de la CNCH, por qué en el contexto económico, político, social de México, resulta pertinente combatir la pobreza y el hambre. El segundo caso, particularmente, se desarrolla como una problemática resultado de su contexto: una tendencia hacia la focalización de la política social en México que históricamente ha desarrollado programas sociales centrados en los más pobres entre los pobres. De acuerdo con la misma CNCH, la población objetivo de dicha estrategia son aquellas personas que se encuentran en pobreza multidimensional extrema y carencia alimentaria (DOF, 2013a); es decir, al límite de la supervivencia.

Las preocupaciones que dan base a un problema social se expresan a través de un proceso de elaboración de reclamos (*claims*) o argumentos. Esto refiere al “tipo de actividades de aquellos que presumen la existencia de condiciones que se definen como problemáticas” (Spector y Kitsuse, 1977: 74, traducción propia) y que tienen un carácter putativo; es decir, que se asumen como existentes independientemente de si sean ciertas o falsas, pero que adquieren legitimidad a través del reconocimiento institucional. No todos los actores o reclamadores (*claimsmakers*) son reconocidos de la misma manera, algunos pueden adquirir algún tipo de propiedad sobre la definición de ciertos problemas según sus recursos y poder disponibles (Gusfield, 1981). Siguiendo la propuesta de Best (2013), el discurso gubernamental corresponde al ámbito de los expertos; entre los cuales se pueden encontrar los médicos, los funcionarios públicos y los grupos de presión, involucrados en el centro de la producción de reclamos y propuesta de políticas públicas (Best, 1990). A diferencia de otros reclamadores, tienen la posibilidad de recabar más evidencias a sus justificaciones, además que tienen mayores oportunidades de legitimar su propiedad sobre el tema y darse a conocer; por ejemplo, a través de los medios de comunicación masiva.

En el caso de la CNCH, al menos hasta la fecha de conclusión de la tesis en diciembre de 2014, el discurso gubernamental tenía propiedad sobre el tema. No obstante, presionado por otros actores institucionales como el Consejo Nacional

de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL),⁶ tuvo que corregir su mirada sobre el hambre. Esto corresponde, en el marco del CPS, a la competitividad de los problemas sociales y a la re-estructuración o re-empaquetamiento de sus demandas (de primarias a secundarias) para seguir siendo relevantes en la arena correspondiente de interés (Best, 2013). De acuerdo con Hiltgarner y Bosk (1988), los problemas compiten entre sí por un lugar en el mercado de los problemas sociales. Los reclamos en este sentido se adecúan a diferentes necesidades del contexto y de las arenas en las cuales busquen ser relevantes. Una arena pública se refiere al “lugar donde se gestan las definiciones de un problema social con efectos en su evolución y en los actores que desarrollan reclamos al respecto” (Hiltgarner y Bosk, 1988: 55, traducción propia).

La re-estructuración de demandas corresponde al uso de diferentes mecanismos del discurso elegidos para convencer y persuadir a diferentes públicos en la aceptación de una demanda particular, así –como una historia implícita o “Historia Natural” de los problemas sociales– desde su nacimiento como preocupaciones en voz de diferentes sujetos y/o actores sociales, hasta su legislación en el Congreso (Best, 1990, 2013; Spector y Kitsuse, 1977).⁷ En este proceso, la retórica adquiere un carácter relevante, particularmente en la primera etapa de la historia que corresponde a la elaboración de reclamos. Esta fase conlleva el uso de diferentes herramientas del lenguaje como metáforas, analogías y estadísticas que se utilizan para transformar las preocupaciones iniciales y ganar adhesión, incluso si ello implica ampliar el dominio conceptual de un problema o incluirse en otros.

La expansión de dominio, de acuerdo Joel Best (1990), da cuenta de cómo pequeñas preocupaciones pueden aglutinarse en un gran problema social para llamar la atención del público. En un estudio riguroso sobre los niños perdidos durante la década de 1980 en Estados Unidos, el autor encuentra cómo desde la preocupación del maltrato y violencia infantil a principios del siglo XX, el rapto de menores y otros problemas relacionados con los niños perdidos, se aglutinaron en una preocupación mayor definida por las amenazas de los infantes en el futuro y la gran posibilidad de convertirse en víctimas. En esta gran ola de preocupaciones se unieron temas que por sí solos no podían llegar ni obtener la aceptación en el espacio público, como el riesgo de ser fumadores pasivos, la exposición a letras de rock explícito, la circuncisión, las drogas ilícitas, entre otros (Best, 1990: 75-76).

Joel Best (1987, 1990, 2013), utilizando la estructura orgánica de argumentos propuesta por Stephen Toulmin (2007), clasifica los reclamos en tres categorías:

⁶ Me refiero específicamente al “Diagnóstico del Diseño de la Cruzada Nacional contra el Hambre”, emitido en septiembre de 2013.

⁷ La propuesta general de la Historia Natural de los Problemas Sociales (HNPS), de acuerdo con Joel Best (2013), se conforma por seis etapas recurrentes y en reacción de una y otras: elaboración de reclamos, cobertura mediática, reacción pública, elaboración de políticas/legislación, trabajo en los problemas sociales y resultado legislativos.

datos, garantías y conclusiones. A diferencia de Toulmin (2007) no se interesa por el estudio de micro argumentos, sino por las macro estructuras que enmarcan el lenguaje utilizado para construir un problema social a partir de las tipificaciones, causas y propuestas de cambio brindadas por los diferentes reclamadores interesados en promover la atención a diferentes preocupaciones y riesgos.

A grandes rasgos, los datos refieren a la tipificación sobre un problema; es decir, las estadísticas, nombres, definiciones de condiciones y personas afectadas que se utilizan para describir una problemática (Best, 2013: 33; 1987). La relevancia de esta categoría en la investigación estuvo relacionada con la posibilidad de analizar las posturas desde las cuales se construyen los reclamos. En el caso de la CNCH, como se verá más adelante, la forma de describir el hambre a través de los sujetos fue una pista fundamental para entender cómo en el contexto del discurso oficial en México la pobreza se individualiza, considerando además el contexto sociohistórico en el cual se encuentra la política social y los paradigmas en pugna alrededor de ello. Las garantías, por su lado, corresponden a los elementos brindados para justificar acciones emprendidas para contrarrestar la problemática. Dado el carácter retórico de los reclamos y su proceso de elaboración, se configuran a partir de recursos emocionales y morales que permitan la identificación del público. Esto sucede en dos sentidos: primero, dando las razones para explicar por qué una condición es problemática y en segundo lugar, justificando por qué se tienen que actuar para remediarla, combatirla o erradicarla. Finalmente, las conclusiones se refieren al tipo de acciones justificadas a través de las garantías, generalmente objetivos a corto y largo plazo (Best, 2013). En el marco de la investigación, las conclusiones permitieron dar cuenta de los límites prácticos y conceptuales en las propuestas de eliminación y/o erradicación de la pobreza o el hambre. En este sentido, una de las acciones emprendidas con mayor aceptación fue el establecimiento de comedores comunitarios, lo que supuso limitar el concepto del hambre a una condición temporal que podría remediarse o erradicarse con la subvención ocasional de comidas. Para los fines de este trabajo, se desarrollarán con mayor amplitud los reclamos relacionados con la categoría datos.

Propuesta metodológica

La propuesta metodológica desarrollada en la investigación tuvo el objetivo de brindar un esquema de análisis para conocer la construcción discursiva de la pobreza en el marco de la CNCH. Se procedió a operacionalizar los conceptos provistos por la teoría respecto del análisis de los reclamos aunque no se redujo a ello. El trabajo de análisis dio cuenta de características únicas del discurso mexicano sobre la pobreza, lo que resultó en la formulación y propuesta de nuevas categorías. Dos razones de ello fueron: *a)* que la perspectiva constructivista es norteamericana y su apropiación a un contexto sociohistórico distinto tendría que implicar algunas diferenciaciones; *b)* que la propuesta de Joel Best, aplicada por el autor al problema de los niños perdidos en la década de 1980, habría de suponer también algunos

cambios debido a la diferencia en la problemática de estudio. Dado que los reclamos implican el análisis del discurso y distintos mecanismos relacionados con la construcción de la pobreza como problema social, se analizaron diversos recursos lingüísticos implicados en ello. Se recurrió entonces al análisis retórico y argumentativo –basado en la propuesta adaptada de Joel Best sobre el trabajo de Toulmin (2007)– como marco principal, metáforas y análisis de actores sociales como elementos complementarios para entender el carácter persuasivo de la construcción discursiva de la pobreza en México.

El análisis retórico-argumentativo se sustentó en aquellos argumentos (macroargumentos) que justificaron una afirmación sobre la pobreza o el hambre. Como base para las inferencias realizadas desde esta perspectiva se utilizó la propuesta del análisis crítico del discurso con el fin de relacionar el discurso y su contexto de producción. Es decir, llevar el análisis más allá de las frases para crear relaciones entre las estructuras sociales y textuales, cuestiones sociales, políticas, culturales e históricas (Van Dijk, 1999: 3). Como se ha desarrollado hasta ahora, el discurso de la CNCH no es una producción anacrónica, sino que corresponde a una trayectoria temporal y social relacionada con dinámicas económicas y políticas particulares al contexto mexicano, así como decisiones internacionales sobre la región latinoamericana.

El análisis de las metáforas se llevó a cabo con el fin de conocer e inferir las estructuras implícitas de organización conceptual que construyen la realidad de las políticas anti-pobreza en México. En el marco de la CNCH, el uso de sustantivos y verbos como cruzada, abatimiento, erradicar y revertir, configuraron una metáfora sobre un tipo guerra implícita contra el hambre y la pobreza extrema. Para su análisis, se clasificó esta figura retórica como una metáfora conceptual a partir de diferentes referencias semánticas o *mappings* (la relación entre los verbos y sustantivos mencionados) según la propuesta de Zoltan Kövecses (2010).

El análisis de los actores se justificó en el papel de las víctimas de los problemas sociales, utilizando la propuesta metodológica desarrollada por Theo van Leeuwen (2008). El CPS sugiere que las personas afectadas constituyen la razón principal para la creación de políticas de combate a cualquier tipo de fenómeno, pero junto con ello, se puede legitimar grupos sociales, restar poder o discriminar a los sujetos. Según la literatura revisada sobre los discursos de la pobreza en medios de comunicación o en los ámbitos de la política pública, la pasivación –es decir, los pobres como sujetos de las acciones de otros– y discriminación de los pobres en discursos oficiales, suele realizarse con el objetivo de legitimar grupos dominantes y no de la aplicación efectiva de políticas sociales.

La propuesta del autor antes referido parte de una perspectiva sociosemiótica sobre la representación de los actores sociales, dejando en segundo término la realidad lingüística observada en nominalizaciones, transitividad, pasividad, etcétera (Van Leeuwen, 2008: 23). Esto resultó conveniente para un estudio que se realizó desde la perspectiva de los estudios de la comunicación y no desde un enfoque

meramente lingüístico. Primero, por el interés de la autora en analizar el problema desde otras disciplinas; segundo, porque el autor entiende a la producción textual sobre los actores sociales como una re-contextualización más amplia de prácticas sociales, lo que guarda una relación importante con el contexto social de producción (una variable relacionada con los objetivos principales de la tesis y que además se relaciona directamente con los fines del análisis crítico del discurso).

A pesar de que Van Leuween (2008) trabaja con una amplia clasificación de actores sociales, se decidió emplear únicamente los mecanismos de inclusión y exclusión de la población objetivo de la CNCH debido a la constante clasificación entre pobres y no pobres desarrollada a lo largo del discurso de la estrategia (Moreno, 2015). Finalmente, aunque el autor realiza una propuesta para el análisis de la lengua inglesa, esto no resultó en un límite para la aplicación de su modelo en español. El interés sobre su propuesta no estuvo basado en el análisis de los mecanismos exclusivos de la lengua para representar un actor social, sino en los modelos de representación que pueden surgir en el discurso gubernamental para construir a los pobres y el papel que estos tienen en el discurso.

Caso de estudio y muestra

La CNCH se lanzó oficialmente el 21 de enero de 2013. Fue elegida como caso de estudio debido a su relevancia sociohistórica, según el contexto actual de la política social en México, así como la herencia técnica y política obtenida de otros programas y estrategias para combatir la pobreza en nuestro país. Según los objetivos y preguntas de la investigación, permitió analizar una estrategia anti-pobreza formulada por el actual gobierno mexicano, además de observar su carácter relacional con el contexto sociohistórico en el cual se desarrolla. Algunas de sus características, como en otros casos de la política social en México, han sido los objetivos políticos que oscurecen o debilitan sus alcances sociales (Tetreault, 2012). Al menos hasta diciembre de 2014, la CNCH se encontraba en medio de discusiones y críticas que resaltaban sus fines principalmente electorales. Se cuestionaban también sus fines propagandísticos, el vacío de sus propuestas, la opacidad de sus procesos y el perfil político de sus dirigentes. De acuerdo con Barba (2007a), esta conexión con la historia daba cuenta de cómo la política social en México es una combinación entre

un pasado en decadencia, que no ha terminado de morir y que constantemente se actualiza en nuevas prácticas sociales, como ocurre por ejemplo con el clientelismo político, y un presente que no es satisfactorio en términos de bienestar social (p. 62).

El *corpus* de análisis se definió a partir de dos tipos de muestras: una sobre documentos estratégicos de la CNCH y otra submuestra de esta, relacionada con los fragmentos más densos de significado dentro del análisis retórico-argumentativo. La muestra principal consistió en cinco documentos, considerados esenciales para la formulación, planeación y difusión de la CNCH. En el marco de la estrategia –y de

todos los documentos existentes hasta el momento en la página oficial de la CNCH, así como la página electrónica de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), en la sección “Todo sobre la cruzada” – su contenido sintetizaba o definía los ejes principales del discurso sobre pobreza y el hambre, así como las estrategias principales para combatirlo. Es decir, brindaban bases suficientes para distinguir lo que ya se ha definido como datos, garantías y conclusiones. Los documentos analizados fueron los siguientes:

- Intervención de la secretaria de Desarrollo Social, maestra Rosario Robles Berlanga, en el marco del arranque de la CNCH (SEDESOL, 2013a).
- Decreto Cruzada contra el Hambre (DOF, 2013a).
- Palabras del presidente Enrique Peña Nieto, durante el relanzamiento de la CNCH (SEDESOL, 2013b).
- Definición de Hambre propuesta por la CNCH (CNCH, 2013).
- Plan Nacional de Desarrollo (DOF, 2013b).

Respecto de todas las categorías utilizadas en la investigación, se presentan aquí las relacionadas con la individualización de la pobreza. Según la relación entre los componentes datos y garantías que sintetizan 2 de los 3 tipos de reclamos, retomaré las siguientes dimensiones.

Datos

1. Definiciones: Dominio y orientación. Ambas dimensiones pertenecen a una categoría más amplia denominada definiciones. De acuerdo con Joel Best (1987), las definiciones tratan de aquello que limita lo que es y no un problema. La elección de un nombre, por ejemplo, hace algunos temas más relevantes que otros. Las declaraciones de dominio corresponden a los límites y alcances de un nuevo problema social. Las declaraciones de orientación, por su lado, describen o enmarcan el problema, estableciendo la perspectiva desde la cual es nombrado, lo que puede tener un carácter médico, social o político.

En el caso de la investigación, se buscó analizar específicamente cómo se establecen los límites del hambre, buscando responder preguntas como: ¿qué es el hambre?, ¿qué características se le atribuyen?, ¿el hambre define o solo nombra el problema social? De la misma manera, se buscó conocer la perspectiva general o marco desde el cual se construye discursivamente la pobreza, fuera una cuestión humana, económica o política.

Garantías

2. Demonios asociados. En este caso, hago referencia al tipo de causas brindadas para entender la pobreza. En general, las razones estructurales son raramente mencionadas, por el contrario, se hace uso de causas de extrema perversidad y melodramáticas que garantizan mayor convencimiento para hacer algo (Best,

1987). En la investigación se encontró cómo el problema suele asociarse con peligros políticos, económicos y sociales para la población no pobre. Sin embargo, dado que la pobreza no es un fenómeno abstracto carente de sujetos, dichos peligros y riesgos están representados indirectamente a través de los pobres y por tanto, individualizados en el sujeto.

La individualización de la pobreza

A continuación se presentan algunos resultados del análisis retórico-argumentativo sobre la relación datos, garantías y conclusiones, según la clasificación expuesta en el apartado anterior.

Dominio. La pobreza como cualidad-Demonios asociados

Entender la pobreza como cualidad implica que el problema no se construye como una condición social sino como una característica intrínseca de las personas afectadas. De acuerdo con Pardo (2008a) y Echeverría (2010), esa es una situación común que se puede observar en el discurso mediático sobre la pobreza. En el primer caso, como una forma de construir el problema que simplifica, desinforma y cede responsabilidad gubernamental sobre el tema al naturalizar su realidad y a su vez, limitar las acciones posibles para atenderlo (Pardo, 2008a). En segundo lugar, como una forma de ganar la aceptación de una audiencia a través de la espectacularidad y materialidad del problema (Echeverría, 2010).

Respecto de lo anterior, el discurso de Rosario Robles (SEDESOL, 2013a) relaciona la pobreza urbana con actitudes emocionales, negativas y violentas de sus afectados; es decir, cualidades de las personas pobres. Si bien esta relación no es directa, una de las características principales del discurso de la CNCH es que las referencias que se hacen sobre los pobres son a través de su relación con otros problemas sociales. En el sentido anterior, cuando se habla de pobreza urbana en comparación a la pobreza rural, se asume que los pobres urbanos son personas rencorosas y violentas. Esta forma de construcción indirecta implica que el problema se impersonaliza y presenta de forma clara los estigmas o demonios asociados que se utilizan para justificar (en forma de garantías) las acciones implementadas:

En esta relación de municipios se encuentran los que son eminentemente rurales pero también de manera fundamental se considera a la pobreza urbana, factor hoy de exclusión, generadora de violencias, enconos y resentimientos que es indispensable atajar (SEDESOL, 2013a: 4).

La construcción indirecta de los pobres sugiere que la pobreza se construye como una entidad abstracta que carece de personas. No obstante, la ausencia de actores que confeccionen estas acciones implica pensar que los pobres las ejecutan. En el Plan Nacional de Desarrollo (DOF, 2013b), por ejemplo, se habla del rostro desafiante de la pobreza urbana:

La pobreza urbana muestra hoy el rostro más desafiante: ruptura del tejido comunitario y familiar, segregación, violencia y delincuencia, entre muy diversas patologías sociales (p. 45, cursivas propias).

De la misma manera, en el discurso de Enrique Peña Nieto (SEDESOL, 2013b) se encuentra una construcción negativa sobre los pobres o hambrientos según el tipo de verbos utilizados para referirse a la pobreza (gustar, enorgullecer) y las acciones propuestas para revertirla. En este sentido, se naturaliza como un problema de mera voluntad que parece natural a la vida de los mexicanos, mientras su superación depende de una decisión colectiva. Es decir, la pobreza se entiende a partir de la desidia de los mexicanos pobres y no pobres de luchar contra el hambre sin mencionar sus implicaciones estructurales. De forma general, la utilización de este tipo de formulaciones fortalece una diferenciación entre dos tipos de ciudadanos con obligaciones distintas: quienes no padecen hambre aseguran su lugar en el discurso como quienes salvaguardan los derechos de quienes la padecen. En relación con lo anterior, al hacer uso de la tercera persona del plural, Enrique Peña Nieto, partiendo de su lugar ajeno a la pobreza, considera que la situación no es motivo de orgullo. Veamos el siguiente fragmento:

Y que lo primero que había que hacer era reconocer esta condición. No nos gusta ni tampoco nos enorgullece. Pero hay que reconocer esta condición para, entonces, todos juntos hacer frente común y podamos realmente revertir esta condición (p. 5).

La atribución de problemáticas negativas a los pobres, estigmatiza y presenta diferentes demonios asociados que ponen en riesgo a la sociedad no pobre. En el caso de la CNCH, el problema de la pobreza se construye como un peligro y un riesgo (social, económico, político) para los otros.. En coincidencia con el planteamiento de autores como Bauman (2000) y Wacquant (2012) sobre la criminalización de los pobres como medio común en el sistema capitalista, el discurso de la CNCH reproduce otros discursos históricos que han implicado etiquetar a los pobres como la parte indeseable de lo social (Bauman, 2000; Morell, 2002; Spicker, 2011), lo que conlleva a la atribución de las causas de la pobreza en la naturaleza y actitud de los afectados.

Respecto de lo anterior, en el Plan Nacional de Desarrollo (DOF, 2013b) la pobreza, junto con el despliegue de problemáticas que vienen con ella se presentan como riesgo latente para la sociedad en general: violencia, daños físicos e intelectuales en la niñez pobre, ruptura del tejido comunitario, conflicto, inseguridad, problemas de salud, etcétera.

Cuando afecta a los niños pequeños genera daños físicos e intelectuales irreversibles que los condenan a repetir el mismo ciclo de pobreza que sufrieron sus padres (p. 44).

De la misma manera, se asume la presencia de personas en pobreza como elementos potenciales para la delincuencia, el conflicto o la irrupción de la paz pública. Algunos ejemplos de lo anterior son los siguientes:

La existencia de una población joven sin esperanza ni futuro es el camino más seguro para la reproducción intergeneracional de la pobreza y augura un escenario de mayor inseguridad y falta de cohesión social (p. 45).

La desigualdad y la pobreza generan frustración en amplios segmentos de la población, erosionan la cohesión social y abren el camino al conflicto y la violación de la ley, con graves consecuencias para la paz pública, la fortaleza de las instituciones, así como para el desarrollo sostenible del país (p. 43).

Otro ejemplo es el discurso de relanzamiento de la CNCH en 2013, en cual Enrique Peña Nieto (SEDESOL, 2013b) relaciona la pobreza y a los pobres con los problemas de inseguridad y narcotráfico en México:

Hace un momento, al escuchar a quienes me precedieron en el uso de la palabra, coincidimos en que varios de los problemas sociales que tenemos, el de inseguridad, el de falta de atención a varios problemas que vive la sociedad, se da en lugares que están con mayor rezago, con mayor pobreza (p. 7).

Orientación. La pobreza como un problema económico e individual

Esta categoría, relacionada con la perspectiva utilizada para construir la pobreza, muestra que el discurso de la CNCH prioriza una aproximación económica, focalizada e individual del problema que se contradice constantemente con una promesa multidimensional y universal basada en la provisión de derechos sociales. Dicha contradicción se inserta en un contexto social mayor en nuestro país sobre el tipo de régimen de bienestar prevaleciente en el diseño e implementación de la política social.

Con referencia al carácter económico de la pobreza en la CNCH, en el discurso de Rosario Robles (SEDESOL, 2013a) se puede observar cómo el combate al problema se orienta bajo un enfoque principalmente económico. Lo anterior se logra al hacer hincapié en los objetivos generales de la CNCH como la producción de alimentos, el uso del concepto de pobreza extrema o la contemplación del rango de ingresos en grupos campesinos y pequeños productores:

La Cruzada contra el hambre considera dos aspectos centrales: la producción y el acceso a los alimentos (p. 2).

Aumento de la producción de alimentos y del ingreso de los campesinos y pequeños productores agrícolas (*idem*).

Algunos seguramente se preguntarán cómo llegamos a esta cifra. La respuesta es muy sencilla: a partir de cruzar el número de quienes viven en condiciones de pobreza extrema y los que reportan carencia de acceso a la alimentación (*idem*).

En el fragmento anterior, por ejemplo, hablar de pobreza extrema es referirse a una línea definida por el tipo de ingreso mínimo determinado en una sociedad. De acuerdo con el Banco Mundial (BM, 2015), dicho ingreso debería ser equivalente a 1 dólar con 90 centavos diarios. Esta delimitación económica se contradice con el reconocimiento multidimensional de la pobreza que hace Rosario Robles (SEDESOL, 2013a) incluso al hablar de áreas no económicas de la vida de los individuos como las emociones o las relaciones con otros al definir la pobreza urbana como sucedió en la categoría dominio:

Es una estrategia de carácter amplio, con un enfoque de carácter multidimensional, que promueve un modelo de atención integral que va mucho más allá del asistencialismo y que tiene en los hombres y en las mujeres sus sujetos fundamentales (p. 2).

En términos de derechos, la pobreza se constituye como un problema en el que una proporción determinada de personas carece de acceso a servicios básicos y derechos que le corresponde por ley. Sin embargo, como puede analizarse en el Plan Nacional de Desarrollo (DOF, 2013b), en este tipo de apelaciones la búsqueda por la justicia social construye también el potencial del individuo para salir de la pobreza al proponerse la falta de acceso a derechos como principal obstáculo para el desarrollo económico del país. En este sentido, los millones de mexicanos que presentan este tipo de carencias no contribuyen al desarrollo económico como otros que no presentan dicha situación. Como se ha discutido antes, poco a poco se genera una brecha entre pobres y no pobres.

El que una elevada proporción de la población carezca de acceso pleno y efectivo a los bienes públicos que le corresponden por ley, y enfrente condiciones de vulnerabilidad inaceptables, representa, además, un poderoso freno a la expansión del mercado interno y al incremento de la productividad, lo que afecta sensiblemente el potencial de crecimiento económico del país (p. 43).

Así como en el Plan Nacional de Desarrollo (DOF, 2013b), el documento de Definición (CNCH, 2013) hace clara la pretensión universal acotada por la dimensión económica de la CNCH al definir qué se entiende por el problema del hambre. Es decir, una focalización más profunda entre las personas que se encuentran entre la inseguridad alimentaria y la pobreza extrema. Además, la individualización del problema suele atribuirse a las fallas o incapacidades de los pobres para obtener alimento. Esta incapacidad puede pensarse como base para justificar una intervención de superación de la pobreza y otros problemas sociales relacionados que aque-

jan a la población no pobre. De nuevo, dicha intervención es a partir de mecanismos de diferenciación basados en las cualidades individuales y no en los efectos de la estructura económica sobre la carencia de capacidades para salir de la pobreza:

En este sentido, el esfuerzo que hace el Estado mexicano para garantizar el derecho a la alimentación de la población en pobreza extrema alimentaria se justifica por el hecho de que es justamente ese sector de la población la que tiene la menor capacidad para gozar de una alimentación suficiente, nutritiva y de calidad (p. 2).

En el caso del discurso de Peña Nieto (SEDESOL, 2013b) el marco económico de interpretación del hambre se entiende en un sentido individual, atribuible a las personas en situación de pobreza y no a la estructura económica en general. Según el tipo de acciones esperadas, se busca la promoción de proyectos productivos para mejorar el ingreso de las personas afectadas por el problema (pp. 3-6). Es decir, se habla de proyectos económicos que ayuden a la superación personal (p. 5) o la elaboración de proyectos de agricultura de auto consumo (p. 6). En rasgos generales, esta individualización de la pobreza contribuye también a la asignación de responsabilidad sobre pobreza a actores fuera de la esfera gubernamental como se pudo ver en la categoría dominio. En este caso, podría parecer que la responsabilidad se agota en la población objetivo del programa.

Un ejemplo de lo anterior es el siguiente:

pero el alcance mayor de esta Cruzada Nacional Contra el Hambre tiene que ver con asegurar que quienes hoy están recibiendo estos beneficios, estas ayudas y estos apoyos, les permita, también, encontrar, en un mediano plazo, la realización de alguna actividad productiva que les depare y genere mayores ingresos (p. 4).

Conclusiones

En términos generales, los resultados expuestos aquí sobre la tesis de maestría de la autora permiten entender la pobreza, como cualquier problema social según la perspectiva del CPS, desde una mirada que prioriza la dimensión simbólica de los fenómenos sociales sobre otras objetivas. Esto no significa que se discuta la ontología de la pobreza, la delincuencia, el narcotráfico o las amenazas infantiles, sino que cada una de estas problemáticas se entiende en un proceso de producción dinámico e histórico, según la perspectiva de diferentes actores sociales, arenas de discusión y sobre todo, intereses y recursos de poder que delimitan aquello que puede ser problematizado en diferentes épocas y lugares. Esto da pie a la configuración de una “voluntad de verdad” (Foucault, 1970); es decir, un control sobre los saberes y el conocimiento producido sobre la pobreza.

Como se discutió al inicio del texto, el orden discursivo sobre la pobreza corresponde también a diferentes paradigmas y regímenes particulares de organización de la política social y sus elementos. Por lo mismo, el discurso de la CNCH y sus efec-

tos sobre la construcción de la pobreza de forma individualizada o la construcción de los actores sociales como falla o residuo de la sociedad no puede entenderse sin su relación con una estructura más amplia, sea política, económica o epistemológica. Así, dado que la pobreza es un problema sumamente complejo, resulta inútil un análisis discursivo sobre el tema desde cualquier perspectiva si se desconocen los enfoques y paradigmas más básicos de su estudio, así como la evolución y el retroceso de las políticas públicas relacionadas con ello.

Respecto del proceso observado aquí sobre la individualización de la pobreza, la abstracción de los actores sociales pobres facilita la creación de representaciones e identidades sociales que podrían constreñir la actuación de los sujetos al profundizar brechas simbólicas entre diferentes grupos sociales; en el caso de la CNCH, entre pobres y no pobres. Esta construcción y profundización de brechas puede también legitimar las desigualdades sociales, y por tanto, limitar las acciones y reclamos producidos para contrarrestarlas. Al respecto, Cristina Bayón (2015), considera que

las percepciones públicas de la pobreza tienen un papel clave en la legitimación de la desigualdad y en la delimitación de las fronteras de la intervención del Estado en la provisión de bienestar, en general, y de las políticas destinadas a los pobres, en particular (p. 362).

Una visión meramente económica como la que se privilegia en el discurso analizado suele oscurecer las dimensiones simbólicas de la pobreza, igualmente importantes y que además, cuestionan la posibilidad de pensar el problema únicamente a partir de un línea de pobreza o umbral nutricional como el caso de la CNCH. De acuerdo con George Simmel (citado en Paugam, 2000), ser pobre es un constructo social que se define a partir del derecho a la asistencia, según normas sociales y no a partir de necesidades o privaciones específicas. La pobreza, entonces, se configura como una categoría que existe a partir de la mirada de los otros; en el caso del presente artículo, la intervención institucional que define, mide, evalúa o combate el problema. Con ello no se busca decir que la mirada económica resulta inútil, sino que puede ser complementaria a una perspectiva simbólica que permita analizar las características, positivas o estigmatizantes que se atribuyen a este tipo de grupos sociales y que como se mencionaba anteriormente, podrían ejercer un papel importante en la legitimación y reproducción de desigualdades sociales.

Finalmente, como se pudo observar a lo largo de los resultados, los pobres se construyen de forma negativa en contraposición de otros grupos sociales para los que se convierten en un riesgo. No obstante, esto no significa que los estigmas se incorporen acríticamente por las personas. En diferentes momentos el sujeto tiene la oportunidad de sortear dichos calificativos y re-interpretar y formular nuevos discursos que le configuran. En la formulación de este tipo de discursos, de re-interpretación y resistencia, los sujetos adquieren la posibilidad de apropiarse el discurso dominante para diferenciarse de los otros, construyendo de forma relacional

su situación de pobreza (Vasilachis de Gialdino, 2003, 2006), posicionándose en mejores o peores situaciones que los otros (Howe, 1998; McCormack, 2004; Silva Medina, 2015; Sojo, 2010).

Bibliografía

- Banco Mundial-BM. (2015, 4 de octubre). Pronósticos del Banco Mundial: Por primera vez la pobreza mundial se situará por debajo del 10%, y persisten grandes obstáculos para ponerle fin a más tardar en 2030. Recuperado el 9 de diciembre de 2016 de <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2015/10/04/world-bank-forecasts-global-poverty-to-fall-below-10-for-first-time-major-hurdles-remain-in-goal-to-end-poverty-by-2030>
- Barba, C. (2007a). Claroscuros de la Reforma Social en México y América Latina. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XIII (39), 35-76.
- Barba, C. (2007b). *¿Reducir la pobreza o construir una ciudadanía social para todos? América Latina: regímenes de bienestar en transición al iniciar el siglo XXI*. México: Universidad de Guadalajara.
- Barba, C. (2015, 20 de abril). La encrucijada de la desigualdad y la política social en América Latina. *El País*, p. 13.
- Barba, C. y Valencia, E. (2013). La transición del régimen de bienestar mexicano: entre el dualismo y las reformas liberales. *Revista Uruguaya de Ciencia Política (Online)*, 28-54.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Bayón, M. C. (2015). La construcción del otro y el discurso de la pobreza. Narrativas y experiencias desde la periferia de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60 (223), 357-376.
- Best, J. (1987). Rethoric in claims-making: Constructing the missing children problem. *Social Problems*, 34 (2), 101-121.
- Best, J. (1990). *Threatened children. Rethoric and concern about child-victims*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Best, J. (2013). *Social problems*. Nueva York/Londres: W.W. Norton & Company.
- Cruzada Nacional Contra el Hambre-CNCH. (2013, octubre). Definición de Hambre en la CNCH. Recuperado el 29 de junio de 2014 de <http://sinhambre.gob.mx/definicion-de-hambre-en-la-cnch/>
- Diario Oficial de la Federación-DOF*. (2013a, 11 de enero). Decreto por el que se establece el Sistema Nacional para la Cruzada contra el Hambre. Secretaría de Desarrollo Social. Recuperado el 29 de junio de 2014 de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5285363&fecha=22/01/2013
- Diario Oficial de la Federación-DOF*. (2013b, 20 de mayo). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 11 de abril de 2014 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- Echeverría, V. (2010). Representaciones periodísticas de la pobreza en la prensa mexicana. Análisis de contenido. En Á. M. Ortiz Marín (Ed.), *Anuario de la Investigación en Comunicación CONEICC XVII* (pp. 25-42). Mexicali, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Fidel, C. y Valencia Lomelí, E. (2012). Introducción. En C. Fidel y E. Valencia Lomelí

- (Coords.), *(Des)encuentros entre reformas sociales, salud, pobreza y desigualdad en América* (pp. 5-20). Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Filgueira, F. (2005). *Welfare and democracy in Latin America: The development, crises and aftermath of universal, dual and exclusionary social states*. Ginebra, Suiza: United Nations-Research Institute for Social Development.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. México: Fábula Tusquets.
- Guetzcow, J. (2010). Beyond deservingness: Congressional discourse on poverty, 1964-1996. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 629, 173-197.
- Gusfield, J. R. (1981). *The culture of public problems: Drinking-driving and the symbolic order*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Hiltgarner, S. y Bosk, C. L. (1988). The rise and fall of social problems: A public arena model. *American Journal of Sociology*, 94 (1), 53-78.
- Howe, L. (1998). Scrounger, worker, beggarman, cheat: The dynamics of unemployment and the politics of resistance in Belfast. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4 (3), 531-550.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Marston, G. (2008). A war on the poor: Constructing welfare and work in the twenty first century. *Critical Discourse Studies*, 5 (4), 359-370.
- McCormak, K. (2004). Resisting the welfare mother: The power of welfare discourse and tactics of resistance. *Critical Sociology*, 30 (2), 355-383.
- Morell, A. (2002). *La legitimación social de la pobreza*. España: Antrhopos.
- Moreno, A. (2014). Construcción del problema social de la pobreza en México. Un espejismo del discurso gubernamental en el caso de la Cruzada Nacional contra el Hambre. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Guadalajara, México.
- Moreno, A. (2015). Mexicanos y pobres. Construcción del problema social de la pobreza en el discurso gubernamental en México. *Memorias XVII AMIC. Historia y aportes sociales de la Investigación de la comunicación en México ¿Cuáles son los acuerdos mínimos del núcleo disciplinario?* (pp. 2456-2478). Querétaro: Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación.
- Ocampo, J. A. (2008). Las concepciones de la política social: universalismo vs. focalización. *Revista Nueva Sociedad* (215), 36-61.
- Ordóñez, G. M. (2002). *La política social y el combate a la pobreza en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pardo, N. (2008a). Estrategias discursivas. La prensa colombiana y la pobreza. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 13, 169-182.
- Pardo, N. (2008b). La representación de lo mensurable sobre la pobreza en la prensa colombiana. *Discurso y Sociedad*, 2 (2), 394-421.
- Pascale, C. M. (2005). There is no place like home: The discursive creation of homelessness. *Cultural Studies*, 5 (2), 250-268.
- Paugam, S. (2000). La exclusión en la sociedad francesa: usos sociales y aportes de la investigación. *Sociedad*, 16, 29-48.
- Petit, J. G. (1997). Pobreza, beneficiencia y políticas sociales en Francia (siglo XVIII-comienzos del XX). En M. E. De Vega (Ed.),

- Pobreza, beneficiencia y política social* (pp. 179-210). Madrid: Ayer.
- Secretaría de Desarrollo Social-SEDESOL. (2013a, 21 de enero). Intervención de la secretaria de Desarrollo Social, Mtra. Rosario Robles Berlanga, en el marco del arranque de la Cruzada Nacional Contra el Hambre. Recuperado el 29 de junio de 2014 de http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Sala_Prensa/Estenograficas/Discurso_RRB_Cruzada_Contra_el_Hambre.pdf
- Secretaría de Desarrollo Social-SEDESOL. (2013b, 17 de julio). Palabras del presidente Enrique Peña Nieto, durante el relanzamiento de la Cruzada Nacional Contra el Hambre. Recuperado el 4 de octubre de 2013 de http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Sala_Prensa/Estenograficas/170713-MARTIR_EPN.pdf
- Secretaría de Salud. (2004). *Financiamiento justo y protección social universal: la reforma estructural del Sistema de Salud en México*. México, D.F.: Autor.
- Silva, Y. (2015). Formas de pensar y vivir la desigualdad social: el caso de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Guadalajara, México.
- Sojo, C. (2010). Representaciones e imaginarios: una aproximación cualitativa. *Iguálitos: la construcción social de la desigualdad en Costa Rica* (pp. 115-164). San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Spector, M. y Kitsuse, J. I. (1977). *Constructing social problems*. New Brunswick/Londres: Transaction Publishers.
- Spicker, P. (2011). *Stigma and social welfare*. Recuperado el 9 de diciembre de 2016 de <http://www.spicker.uk/books/Paul%20Spicker%20-%20Stigma%20and%20Social%20Welfare.pdf>
- Tetreault, D. V. (2012). La política social y los programas para combatir la pobreza en México: ¿oportunidades para quién? *Estudios Críticos del Desarrollo*, II (2), 41-74.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona, España: Gedisa.
- Van Leuween, T. (2008). Representing social actors. *Discourse and practice* (pp. 2-54). Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Identity, poverty situations and the epistemology of the known subject. *Sociology*, 40 (3), 473-491.
- Wacquant, L. (2012). Three steps to a historical anthropology of actually existing neoliberalism. *Social Anthropology/Antropologie Sociale*, 20 (1), 66-79.

El debate en torno al matrimonio, la familia y los derechos en la Asamblea Legislativa en el Distrito Federal: análisis de un desacuerdo discursivo

Paulo Octavio Gutiérrez Pérez

La política de las etimologías no pretende cuidar una tradición.
Defendiendo instituciones de mármol, deshumaniza la política.
Invocando la naturaleza, rinde pleitesía a la teología.
Niega con ello el ánimo hospitalario
que respira la palabra política, desde su raíz
Jesús Silva Herzog-Márquez (2010).

La aprobación de la modificación del Código Civil del Distrito Federal (hoy Ciudad de México), por parte de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) en 2009, así como las jurisprudencias de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo,¹ constituyen un parateguas en la historia legal y sociopolítica del México contemporáneo. El presente capítulo forma parte de una investigación sobre análisis discursivo e ideológico del discurso político, desde un enfoque cualitativo, a partir de las categorías analíticas: “matrimonio”, “familia” y “derechos”.² Se presenta en este capítulo una breve actualización contextual sobre el tema, y el desarrollo de la investigación organizado en cinco apartados: *a)* El discurso político como objeto de estudio, *b)* El discurso y la ideología, *c)* Abordaje metodológico, *d)* Análisis y *e)* Conclusiones.

¹ En el presente capítulo se emplea el término “matrimonio entre personas del mismo sexo”, pero también aparece “matrimonio LGB” y “matrimonio igualitario”, que es la forma más usual y vigente para referirse al matrimonio civil entre personas del mismo sexo.

² Se presentan los resultados de la investigación en extenso titulada: “El debate sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo en la Asamblea Legislativa del D.F. en 2009. Un análisis argumentativo e ideológico del discurso político”.

Breve actualización contextual

Desde el 17 de mayo de 2016³ se han movilizado amplios sectores conservadores (partidos políticos, Iglesias y asociaciones de padres de familia) contra las iniciativas del presidente Enrique Peña Nieto para modificar el artículo 4º de la Constitución Política y garantizar el matrimonio entre personas del mismo sexo, así como igualdad de condiciones para la adopción (Presidencia de la República, 2016a). En ese paquete de iniciativas, también propuso modificaciones al artículo 136bis del Código Civil Federal (Presidencia de la República, 2016b), para ejercer el derecho a la identidad de género, mediante el cambio de nombre y de sexo en documentos oficiales. Sin embargo, las iniciativas fueron frenadas en la Comisión de Puntos Constitucionales el 9 de noviembre de 2016 (Cervantes, 2016).

Lo anterior sirve como contexto para el análisis que se presenta en este capítulo, el cual se circunscribe únicamente a la discusión suscitada en la ALDF en el año 2009. En ese escenario, el desacuerdo entre diputados de distintas fracciones parlamentarias estuvo orientado principalmente hacia los conceptos: “matrimonio”, “familia” y “derechos”. Este debate reavivó una vieja confrontación que se remonta a los principios ideológicos más hondos de la derecha y la izquierda partidista; tema central en el campo de la comunicación política.

Los discursos emitidos por los diputados no responden a un orden pragmatológico, pues no buscan evaluar y atender los puntos de vista del adversario; lo que ahí sucedió fue un ejercicio de operación ideológica que empleó como estrategias la legitimación, la simulación, la unificación, la fragmentación y la cosificación (Thompson, 2002).

Esta investigación consiste en un análisis del discurso político. El discurso político es un discurso institucional por antonomasia, ya que se da en los recintos del poder y se refiere a la esfera del poder del Estado y de los poderes relativos al Estado (Giménez, 1981; Verón, 2013). Es decir, es un discurso institucionalizado e institucionalizante. La premisa central de este capítulo es la idea de que el discurso es una voz que nos precede, y esa voz no es otra cosa que las instituciones que se recrean a través de lo enunciado, como lo propuso Michel Foucault (1992) en *El orden del discurso*.

Las herramientas para llevar a cabo esta investigación de análisis ideológico y argumentativo fueron las categorías de Marraud (2013) y los modos de operación de la ideología de Thompson (2002). Esta decisión me permitió generar un repertorio de términos para organizar y categorizar los argumentos del discurso político y las formas en que operó la ideología durante el debate.

³ Las movilizaciones de los sectores conservadores del país tienen como antecedente el trabajo de base que se llevó a cabo desde el año 2015, bajo el lema de Jalisco es Uno por los Niños que buscaba frenar las iniciativas de grupos de la diversidad sexual que impulsaron el matrimonio y la adopción igualitarios.

Dada la naturaleza de la propuesta teórico-metodológica, este trabajo es descriptivo y cualitativo. El universo documental estuvo conformado por una versión editada de la estenografía parlamentaria de la Cámara de Diputados (sesión del 21 de diciembre de 2009),⁴ a partir del cual se elaboró un *corpus* de análisis conformado por fragmentos elegidos con base en su relevancia, por la forma en que acuñan definiciones en los argumentos que serán esgrimidos para enmarcar la discusión.

El discurso político como objeto de estudio

El discurso político es una práctica que supone la articulación de antagonismos y formas de entender la realidad mediante un repertorio de ideas, es decir, de ideologías. No existe como tal un discurso que por sus argumentos sea eminentemente político, sino que está *trastocado* –en términos de Foucault– por una multiplicidad de fuentes e ideas de otras disciplinas. Se le denomina “discurso político” al discurso de “la política”, que se da en los espacios de la política, como puede ser la SCJN, la Presidencia de la República o la Asamblea Legislativa, que es el recinto donde se discutieron las modificaciones al Código Civil para el Distrito Federal en el caso del debate sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo.

En los espacios de *la política* se enuncian certezas que contribuyen a la perpetuación de ciertos saberes hegemónicos, pero también de ciertas disputas, puesto que “es en el conflicto del significado sobre la realidad donde se da la política” (Concepción Montiel, 2010: 24), y es justamente por el significado y el enmarcamiento de conceptos como “matrimonio”, “familia” y “derechos” que se abre el espacio para el conflicto.

Las nociones sobre lo que significan: “matrimonio”, “familia” y “derechos”, tienen diferentes fuentes que están intersectadas por repertorios tópicos del campo jurídico, religioso o biológico. Debe apuntarse que si bien el discurso de los diputados es, en gran medida, un discurso preparado por asesores, editado y diseñado para la tribuna, refleja a cabalidad los valores de cada legislador.

La pregunta que me permitió conducir la investigación del discurso político fue: ¿cuál es la concepción sobre el matrimonio, la familia y los derechos, que discuten los actores políticos en el debate sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo en la ALDF? Para responder esta pregunta presento enseguida algunas precisiones conceptuales y el diseño teórico metodológico que posibilitó hacer operativo el análisis.

⁴ La estenografía es la versión consignada y transcrita del discurso leído o hablado de los diputados durante la Asamblea.

El discurso y la ideología

La propuesta para analizar el discurso político desde un enfoque discursivo e ideológico es atendiendo tres niveles de abstracción: discurso, discurso social y discurso político. La ideología está presente como una multiplicidad de fuentes heterogéneas en cada uno de los niveles de análisis. En un primer nivel aparece “el discurso” como una categoría conceptual general, desde la propuesta de *El orden del discurso* de Foucault (1992); en un segundo nivel analizo una conceptualización del discurso más acotada, planteando que los discursos sociales son todo aquello pensable y decible en el espacio público, y un modelo mental de los signos sociales (Angenot, 2010; Verón, 2013). Finalmente, presento la propuesta del discurso político, entendido como aquel que sucede en los escenarios de la política, destinado a la enunciación como un discurso adversativo que sirve de vehículo para ejercer el poder político del Estado (Giménez, 1981; Verón, 1996).

La ideología está presente en la propuesta teórica como un sistema organizador de las fuentes del discurso político y cumple la función de simplificar el espectro político al que se adscriben los discursos articulados en la Asamblea. Así mismo, supone un recurso analítico para entender la semantización de la violencia política (Verón, 1971) y la cultura particular del campo político (Thompson, 2002).

La crítica de Nietzsche a la modernidad tuvo como propósito desenmascarar la voluntad del poder, del saber y de la razón (Habermas, 1989), y no fue sino a través del discurso que pudo conocerse la forma en que operan estas fuerzas. En el caso concreto de los argumentos sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo, es posible comprender cuál es esta voluntad, puesto que ahí se pone en juego quién es digno de ciudadanía y derechos. Quienes participan en el debate legitiman sus discursos como propuestas teóricas complejas e historizadas, precedidos por una voz sin nombre; esa voz no es sino las instituciones que, a través del orden de las leyes, producen discursividad. Así, lo que existe es un discurso que es “hablado” por los diputados, quienes reiteran esa “voz que nos precede”: es el discurso institucional-legal que se rearticula cuando le dan voz (Foucault, 1992).

Si bien el discurso político emana de un campo social denostado como es el de la política, este se presenta como un “discurso verdadero”. El discurso verdadero en la antigua Grecia representaba la justicia, “era el discurso que, profetizando el porvenir, no solo anunciaba lo que iba a pasar, sino que contribuía a su realización, arrastraba consigo la adhesión de los hombres y se engarzaba así con el destino” (p. 9).

A diferencia de otros discursos, el discurso político se distingue porque es dicho en las instituciones del Estado; sin embargo, puede confundirse en ocasiones con una subcategoría del discurso social, por tal motivo es necesario hacer una distinción respecto de cómo ha sido entendido el discurso social, para comprender los límites difusos que existen entre el discurso político y el discurso social.

El discurso social y la representación de la realidad

El discurso social tiene el monopolio de la
representación de la realidad
Fossaert.⁵

El discurso político es en sentido estricto un discurso social. La teoría de los discursos apunta que: *a*) toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo sin clarificar sus condiciones sociales productivas, y *b*) todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis (más o menos micro o macro sociológico) (Verón, 2013).

El discurso social es todo lo que se dice y escribe en la sociedad, todo lo impreso, lo que se habla públicamente, y en los medios electrónicos todo lo narrado y argumentado. El discurso social es, de forma más precisa, todos los sistemas genéricos, los repertorios tópicos que en determinada sociedad “organizan” lo decible, lo narrable y lo opinable (Angenot, 2010).

Si el discurso social es el discurso del consenso, el discurso político es esencialmente de disenso. El discurso social es aceptable y razonable, resulta de un “habitus dóxico” –opinión pública institucionalizada e interiorizada–, que garantiza la repetición y la renovación de estos discursos. En el discurso social no existe democracia sino hegemonía, una especie de “reglas prescriptivas de diversificación de lo decible...” (pp. 23-24).

Los discursos sociales no están –nada lo está–, exentos de ideología porque “la ideología está en todas partes”; la afanosa labor de validar “la ciencia verdadera” por encima de “la ideología engañosa” fracasó en los investigadores que dieron por cierta la proposición de que “todo lenguaje es ideológico, todo lenguaje hace signo en la ideología” (p. 27).

La *hegemonía* puede entenderse como una normatividad pragmática que se enuncia por un enunciador legítimo, quien se otorga el derecho de hablar sobre alteridades que no están autorizadas para hablar, a las que identifica en contraposición con él mismo. La hegemonía tiene ese cariz de “discurso universal”, ante ello, la hegemonía es un egocentrismo y un etnocentrismo que engendran un Yo y un Nosotros que se atribuyen el derecho a la ciudadanía, desde donde desarrollan una sólida empresa xenófoba –además de homofóbica y misógina– donde confirman permanentemente a su “sujeto-norma” que juzga, clasifica y asume sus derechos (pp. 42-43).

El discurso social contemporáneo se sustenta en una visión pesimista del mundo, donde difícilmente existe un “yo”, pero también es complejo identificar un “nosotros”. Este discurso articula constantemente las amenazas presentes y por venir: el derrumbe de América (*Make America Great Again*), la invasión de los extranje-

⁵ Citado en Angenot (2010: 64).

ros, refugiados o exiliados, la “ideología de género” como amenaza contra la niñez y la destrucción de la célula básica de la sociedad (la familia), serán las amenazas preferidas de un sólido discurso social contemporáneo.

Si la función de los discursos sociales es producir y fijar legitimidades, validaciones y publicidades, entonces los discursos legítimos contribuyen decisivamente a consolidar prácticas y maneras de ver, garantizando beneficios simbólicos para quienes los articulan. En términos generales, lo que hacen los discursos sociales es generar cohesión y pertenencia, puesto que aglutinan a la sociedad en una especie de himno común, donde se establece cuáles son los discursos y las voces que deberán ser acalladas. La lógica hegemónica que prevalece en los discursos sociales es el consenso, el sentido común y la opinión pública, a diferencia del discurso político, que se sustenta en el disenso y la configuración de un adversario.

El discurso político y las instituciones

El discurso político puede entenderse como una actividad lingüística que acontece en una circunstancia y en un lugar oficial de “la política”, donde se postulan proyectos que involucran a la sociedad; los enunciantes son sujetos (yo, nosotros) que gestionan la ley y lo público, frente a otros enunciantes (tú, ustedes) que pueden también pugnar por modificar o conservar dichas leyes o estado de las cosas.

El discurso político fue históricamente uno de los primeros objetos de estudio de quienes llevaron a cabo análisis discursivo en Francia, y el análisis lexicológico fue la orientación metodológica predominante. La definición de “discurso político” puede parecer redundante, pero de manera general se define como la producción discursiva explícitamente articulada en las instituciones del Estado; es decir, contiene por un lado discursos y por otro, instituciones (Verón, 1996: 1).

El discurso político es producido dentro de la “escena política”; esto es, donde se desarrolla explícitamente el juego de poder, que en el Estado capitalista se conoce como el “aparato parlamentario” en sentido amplio (Giménez, 1981: 26). Bajo esta definición es que entiendo el discurso político para el presente trabajo, en tanto que la Asamblea está comprendida en este aparato parlamentario.

Tal discurso tiene lugar en los marcos institucionales de sociedades concebidas como democráticas. La noción del adversario es central para este discurso; el adversario no siempre es un ente, pues puede ser también un acto de enunciación. De cierta forma toda enunciación política es una réplica y supone una contra-réplica.

El enunciatario político construye un destinatario positivo y un destinatario negativo. El lazo con el primero se construye mediante una “creencia presupuesta” que ostenta los mismos valores y persigue los mismos fines que el enunciatario, es pues, un partidario con el que se forma parte de la entidad conocida como “colectivo de identificación” que está expresado en el “nosotros” inclusivo.

En cambio, el destinatario negativo está excluido del colectivo de identificación y esta exclusión es la que lo define como “contradestinatario”, cuya definición descansa en la hipótesis de una “inversión” de la creencia: lo que es verdad para el

enunciador es falso para el contradestinatario y viceversa; en este juego siempre está latente una lectura destructiva de los argumentos del adversario.

Existe en los contextos democráticos un tercer tipo de destinatario, ese “tercer destinatario” que no es sino el sector de la ciudadanía que se mantiene fuera del juego político y de la toma de decisiones, es indisociable de las democracias parlamentarias occidentales, puesto que se le identifica usualmente como el sector de “los indecisos”, y la figura que le corresponde es la de “paradestinatario”. Así, el discurso político es un discurso de refuerzo para el “prodestinatario”, de polémica y controversia para el “contradestinatario” y de persuasión para el “paradestinatario” (Verón, 1996: 4).

Las entidades y componentes del imaginario político que aparecen en el plano del enunciado son el “nosotros”, utilizado fundamentalmente entre el enunciador y el prodestinatario; el paradestinatario y su uso fuera de contextos políticos cumple funciones distintas, por ejemplo: “ciudadanos”, “mexicanos”, “la derecha” o “la izquierda”; en tercer lugar, aparecen los meta-colectivos singulares, denominados así porque no permiten su cuantificación ni su fragmentación, y porque abarcan más que los colectivos propiamente políticos, como: “México”, “el país”, “el Estado”, “el mundo”, “la nación” y “el pueblo”. Aparecen también formas nominalizadas que se utilizan para ritmar argumentos, por ejemplo: “el cambio” y “la participación”, o incluso con valor negativo, como: “el desorden”, “la decadencia”. Se les llama relativamente autónomas porque en muchas ocasiones se han utilizado como “slogans” de publicidad, de campañas electorales o de propaganda política. Finalmente, se encuentran las formas nominalizadas de poder explicativo, a diferencia de las anteriores, estas formas requieren de la inteligibilidad del prodestinatario, por ejemplo: “el imperialismo” (p. 6).

Las propiedades lógicas que determinan las “leyes de composición” del discurso político cuentan con cuatro tipos de componentes, de acuerdo con Verón (1996): *a)* descriptivo, *b)* didáctico, *c)* prescriptivo y *d)* programático. El primero hace una descripción del pasado y del presente, invocando al saber colectivo de la situación que describe. El segundo enuncia y evalúa una situación desde la formulación de una verdad universal y atemporal. El tercero entreteje en el discurso político el orden del “deber”, es decir, el orden deontológico; en las campañas electorales aparece repetidamente orientado hacia el prodestinatario y el paradestinatario. El cuarto es el componente programático que pertenece al orden del “poder hacer”; aquí radican las promesas del futuro del discurso político. El enunciador promete, se compromete y anuncia; usa formas verbales en infinitivo y en futuro.

El discurso político está dirigido a tres tipos de destinatarios por medio de constataciones, explicaciones, prescripciones y promesas, respecto de dos entidades: los meta-colectivos (la nación, la patria, el pueblo...) y los colectivos de identificación (la izquierda, los progresistas...). Así mismo, son necesarias dos estrategias discursivas que podrán ser diferentes en términos de: la relación del enunciador y los meta-colectivos (nosotros y la nación, nosotros y la patria), y del enunciador y

su propio colectivo de identificación (nosotros y los progresistas, nosotros y la izquierda) (Verón, 1996: 9).

El discurso político es un discurso que se presenta como una tesis argumental destinada a esquematizar y teatralizar la intervención ante un público. Esta intervención no busca convencer al adversario, sino reconocer, distinguir y confirmar a los partidarios y atraer a los indecisos. El discurso político debe ser polémico, el destinatario es adversario o sirve al emisor para refutar al adversario; en el discurso político siempre se deja en claro quién es “uno” y quién es “el otro”, mediante estrategias retóricas discursivas.

Para analizar los discursos sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo, decidí emplear el enfoque de la “ideología” en lugar de “izquierda” y “derecha”, porque la ideología es un sistema de ideas organizadas de manera coherente en términos individuales, mientras que las categorías teóricas de “izquierda” y “derecha” de la ciencia política resultan más problemáticas, puesto que en el escenario político nacional estos términos expresan cada vez menos los programas ideológicos y los respectivos códigos deontológicos, que en su momento les dieron sentido.

Así mismo, apelo a la idea que emana de la tradición marxista de la ideología, que no se restringe al área de la política sino a todas las esferas de la vida. La ideología es el marco interpretativo de los fenómenos socioculturales, es estructural y estructurante, cumple la función de organizar cognitivamente a los grupos sociales y refuerza la organización cognitiva asociada a la “consciencia de clase” (Verón, 1971: 5).

Abordaje metodológico

La aproximación metodológica que presento es de corte cualitativo-descriptivo; abordaje que predomina en los estudios sobre análisis del discurso y análisis argumentativo.

El análisis del discurso político está circunscrito al campo de estudios de la comunicación política, desde este enfoque he buscado describir y analizar los tipos de argumentos del discurso político, y los modos y estrategias de operación de la ideología en torno a las concepciones sobre matrimonio, familia y derechos.

En la Tabla 1 presento los cinco modos de operación de la ideología que fueron utilizados para “mirar” los segmentos de discurso analizados.

Tabla 1. Modos generales de operación de la ideología

Modos generales	Estrategias de la operación de la ideología
Legitimación	Racionalización, universalización, narrativización
Simulación	Sustitución, eufemización, tropo (sinécdoque, metonimia y metáfora)
Unificación	Estandarización, simbolización de unidad
Fragmentación	Diferenciación, expurgación del otro
Cosificación	Naturalización, eternalización, nominalización/pasivización

Fuente: Thompson (2002).

En lo que se refiere al análisis argumentativo es preciso recordar que existen tres construcciones hipotéticas a quienes habla el orador: un prodestinatario, un contradestinatario y un paradesinatario. A estas construcciones se les atribuye de manera más o menos eficiente: una psicología, una pertenencia sociocultural o una ideología.

El análisis argumental consiste en tratar de mostrar la justificación de una tesis con la finalidad de persuadir a alguien de forma racional, es también una práctica comunicativa que tiene una dimensión social que no tienen prácticas como implicar (relación entre dos suposiciones) o inferir (proceso psicológico de reafirmación o revisión de creencias) (Marraud, 2013).

El debate de la ALDF es principalmente deliberativo, persuasivo y en mucho menor medida negociable, puesto que la deliberación implica un dilema o elección práctica que implica coordinación de objetivos y acciones (aprobar o no la ley/declararla inconstitucional o no). En la negociación hay conflicto de intereses y necesidad de llegar a un acuerdo, mientras que en la persuasión existe un conflicto con las premisas, por los que debe persuadirse a la contraparte y resolver un asunto.

Como herramientas para llevar a cabo el análisis se emplearon dos dominios argumentativos que integran en sí tres tipos globales de argumentos: *a)* dominio normativo (argumentos teóricos: verdaderos o falsos) y *b)* dominio valorativo (argumentos prácticos: prescriptivos y valorativos: qué está bien y qué está mal); a su vez, estos tipos globales pueden subdividirse en 25 tipos de argumentos. En la Tabla 2 se presenta el catálogo de argumentos de Marraud (2013), que fueron empleados en esta investigación para asignar al tipo de argumento de cada diputado.

Tabla 2. Tipos de argumentos empleados para el análisis

Número	Argumentos	Tipo
1	Abductivos	Cognitivo
2	<i>A fortiori</i>	General
3	Argumentos basados en clasificaciones verbales	General
4	Argumentos basados en el compromiso	Normativo
5	Argumentos basados en la apariencia	Cognitivo
6	Argumentos basados en la ignorancia	General
7	Argumentos basados en la práctica común	Normativo
8	Argumentos por las alternativas	General
9	Argumentos basados en precedentes	Normativo
10	Argumentos basados en reglas y normas	Normativo
11	Argumentos basados en regularidades	Cognitivo
12	Argumentos basados en signos	General
13	Argumentos de causa a efecto	Cognitivo
14	Argumentos de fines a medios	Normativo
15	Argumentos de la correlación a la causa	Cognitivo

Número	Argumentos	Tipo
16	Argumentos de la parte al todo	Cognitivo
17	Argumentos de oposición	General
18	Argumentos de reciprocidad	General
19	Argumentos del todo a la parte	Cognitivo
20	Argumentos doxásticos	General
21	Argumentos paradigmáticos	General
22	Argumentos por analogía	General
23	Argumentos por semejanza	General
24	Argumentos por valores	Normativo
25	Argumentos pragmáticos	Normativo

Fuente: Marraud (2013).

El caso de estudio: el debate parlamentario sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo

El debate parlamentario sobre el que versa este trabajo tuvo como propósito someter a discusión y a aprobación el dictamen⁶ presentado por las Comisiones Unidas de Administración y Procuración de Justicia, de Derechos Humanos y de Equidad y Género de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, V Legislatura para la reforma de los artículos 146, 237, 291bis, 294 y 724, que se refieren respectivamente a la definición de matrimonio, el límite de edad para los contrayentes, el concubinato, la adquisición de parentesco y la constitución del patrimonio familiar, contenidos en el Código Civil y en el Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal. El dictamen se presentó ante el Pleno de la ALDF el 24 de noviembre de 2009, con el apoyo de 41 diputados de diferentes adscripciones partidistas: 30 del Partido de la Revolución Democrática (PRD), 5 del Partido Revolucionario Institucional (PRI), 5 del Partido del Trabajo (PT) y 5 del Partido Nueva Alianza (PANAL).

La iniciativa propuso el matrimonio y el concubinato entre personas del mismo sexo para lograr congruencia con el artículo 1º Constitucional que impide cualquier posibilidad de discriminación por razón de preferencias, así como del artículo 2º del Código Civil para el entonces Distrito Federal, que establece que a ninguna persona podrá restringírsele el ejercicio de sus derechos, cualquiera que sea la naturaleza de estos, a causa de su orientación sexual. El dictamen fue sometido el 8 de diciembre de 2009 a una revisión técnica por parte del Instituto de Investigaciones

⁶ A lo largo de este apartado se cita de manera recurrente el dictamen que emiten las Comisiones Unidas de Administración y Procuración de Justicia, de Derechos Humanos y de Equidad y Género de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, V Legislatura, por el que se reforman diversas disposiciones del Código Civil para el Distrito federal y del Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal (véase ALDF, s/f).

Parlamentarias de la ALDF, la cual opinó que la iniciativa no presentaba problemas de constitucionalidad y que era jurídicamente consistente.

En la Tabla 3 comparativa aparecen los artículos con la redacción previa a la propuesta del dictamen que fue aprobada en el pleno de la ALDF en 2009.

Tabla 3. Comparativo de los artículos del Código Civil del Distrito Federal, versión 2007 y 2009

Artículo	Versión del 2007*	Versión aprobada en 2009-Vigente
146	Matrimonio es la unión libre de un hombre y una mujer para realizar la comunidad de vida en donde ambos se procuran respeto, igualdad y ayuda mutua con la posibilidad de procrear hijos de manera libre, responsable e informada. Debe celebrarse ante el Juez del Registro Civil y con las formalidades que esta ley exige	Matrimonio es la unión libre de dos personas para realizar la comunidad de vida en donde ambos se procuran respeto, igualdad y ayuda mutua. Debe celebrarse ante el Juez del Registro Civil y con las formalidades que esta ley exige
237	El matrimonio entre el hombre o la mujer menor de edad dejará de ser causa de nulidad cuando el menor hubiere llegado a los dieciocho años, y ni él ni su cónyuge hubieren intentado la nulidad	El matrimonio de una persona menor de edad dejará de ser causa de nulidad cuando la persona menor hubiere llegado a los dieciocho años, y ni ésta ni su cónyuge hubieren intentado la nulidad
291bis	La concubina y el concubinario tienen derechos y obligaciones recíprocos, siempre que sin impedimentos legales para contraer matrimonio, han vivido en común en forma constante y permanente por un periodo mínimo de dos años que precedan inmediatamente a la generación de derechos y obligaciones a los que alude este capítulo. No es necesario el transcurso del periodo mencionado cuando, reunidos los demás requisitos, tengan un hijo en común. Si con una misma persona se establecen varias uniones del tipo antes descrito, en ninguna se reputará concubinato. Quien haya actuado de buena fe podrá demandar del otro, una indemnización por daños y perjuicios	Las concubinas y los concubinos tienen derechos y obligaciones recíprocos, siempre que sin impedimentos legales para contraer matrimonio, han vivido en común en forma constante y permanente por un período mínimo de dos años que precedan inmediatamente a la generación de derechos y obligaciones a los que alude este capítulo. No es necesario el transcurso del periodo mencionado cuando, reunidos los demás requisitos, tengan un hijo en común. Si con una misma persona se establecen varias uniones del tipo antes descrito, en ninguna se reputará concubinato. Quien haya actuado de buena fe podrá demandar del otro, una indemnización por daños y perjuicios

Artículo	Versión del 2007*	Versión aprobada en 2009-Vigente
294	El parentesco de afinidad es el que se adquiere por matrimonio o concubinato, entre el hombre y la mujer y sus respectivos parientes consanguíneos	El parentesco de afinidad es el que se adquiere por matrimonio o concubinato, entre los cónyuges y sus respectivos parientes consanguíneos
724	Pueden constituir el patrimonio familiar la madre, el padre o ambos, la concubina, el concubino o ambos, la madre soltera o el padre soltero, las abuelas, los abuelos, las hijas y los hijos o cualquier persona que quiera constituirlo, para proteger jurídica y económicamente a su familia	Pueden constituir el patrimonio familiar la madre, el padre o ambos, cualquiera de los cónyuges o ambos, cualquiera de los concubinos o ambos, la madre soltera o el padre soltero, las abuelas, los abuelos, las hijas y los hijos o cualquier persona que quiera constituirlo, para proteger jurídica y económicamente a su familia

* Última reforma publicada . Véase Código Civil para el Distrito Federal (2007).

Fuente: Elaboración propia.

Corpus de análisis

El universo documental del cual proviene el *corpus* de investigación parte de la estenografía parlamentaria de la ADLF, V Legislatura, primer periodo de sesiones ordinarias, primer año de ejercicio, sesión del 21 de diciembre de 2009 (ALDF, 2009), la cual edité para preservar solo los argumentos expresados por los diputados; es decir, sin las indicaciones técnicas de quienes les asisten.

La estenografía parlamentaria es un documento de carácter oficial y público, que está disponible en la página electrónica de la ALDF, en el apartado de Diario de debates. El documento descargable es una versión en formato Pdf y consta de 108 páginas donde se tratan solo 2 asuntos de los 10 que se anuncian en la agenda.⁷

La discusión sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo va de la página 9 a la 83. Para efectos prácticos, edité el Pdf en formato Word para formar el universo de trabajo. Únicamente conservé las intervenciones de los diputados que se registraron para argumentar a favor o en contra; sus discursos fueron sometidos a un formato distribuido en dos columnas por cuartilla, con líneas numeradas, fuente Times New Roman de 9 puntos, interlineado 1 punto, 2 193 líneas integradas en 18 cuartillas. Esto con la finalidad de trabajar con ellos de forma ágil y práctica; es decir, con la posibilidad de localizar al enunciante, al número de cuartilla y al número de línea.

El *corpus* de análisis está conformado por los fragmentos contenidos en estos documentos, y la muestra susceptible de análisis deriva de los párrafos o enun-

⁷ De los 10 puntos solo 7 son dictámenes para discutir y aprobar. Los 3 primeros se refieren a: lista de asistencia, lectura de orden del día y lectura y aprobación del acta de sesión anterior.

ciados más reiterados y relevantes del *corpus*, donde se expresen concepciones y categorías relativas al matrimonio (heterosexual y homosexual), la familia (el parentesco y el concubinato) y los derechos (humanos, materiales, herencia, derecho a la igualdad y a la diferencia).

La muestra

La selección de la muestra fue con base en el criterio de relevancia. El análisis con que abordé dicha selección consistió en: describir, analizar e interpretar los contenidos (Coffey y Atkinson, 1996). La descripción se muestra como la presuposición subyacente de que los enunciados y párrafos hablan por sí mismos, el análisis es entendido como el proceso mediante el cual los enunciados y párrafos (los datos) se amplían más allá de un reporte descriptivo. Busqué generar un proceso de atención de los datos cuidadoso y sistemático, donde el lector pudiera identificar factores clave que estuvieran en relación con otros; para ello empleé una base de Excel que me permitiera consignar la misma información para cada unidad de análisis.

La primera codificación se basó en mi interés por analizar las posturas políticas frente a la concepción que los diputados tienen con base en el matrimonio, por ello segmenté en tres términos temáticos amplios lo que he considerado que expresa el núcleo del debate: *a)* matrimonio, *b)* familia, *c)* derechos. A estos tres temas asigné palabras, párrafos completos, frases y oraciones que fueran pertinentes.

Para obtener la muestra seleccioné solo los párrafos y enunciados más relevantes, aquellos que dieran cuenta de las tres grandes categorías mencionadas. La lógica de la muestra no es representativa desde el punto de vista estadístico, ya que la recolección no estuvo determinada por algún algoritmo que otorgara equi-representatividad, sino que responde a muestreos intencionales, fundamentados en un criterio preestablecido (Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet, 2004: 30).

El criterio que empleé fue identificar todos los enunciados que expresaran el tópico de “matrimonio”, “familia” y “derechos”, enseguida los clasifiqué en función de su independencia; es decir, que no estuvieran implicados con cualquiera de los otros tópicos. Al final, clasifiqué aquellos tópicos mixtos que aparecieran dos o más en una misma oración.

Como resultado de dicha selección, generé una muestra de 55 premisas. En la muestra aparecen extractos de los argumentos de cada uno de los diputados que hablaron a favor y en contra del dictamen, de tal forma que es posible tener un panorama general de lo dicho en el debate. Lo anterior se expresa de mejor manera en la Tabla 4.

Los instrumentos

El diseño de dos instrumentos tuvo como propósito “hacer hablar” a la muestra mediante una hoja de datos de Excel, a la que a su vez pudiera “hacerle preguntas”; es decir, extraer información organizada y en correspondencia con los conceptos y las categorías provenientes de la teoría que sustenta el análisis. En la Tabla 5 se

presentan los 10 encabezados mediante los cuales nutrí la base de datos con las 55 muestras analizadas.

Tabla 4. Esquema de la muestra. Número de premisas por tópico

Tópicos	Selección de premisas
Matrimonio	16
Familia	6
Derechos	5
Matrimonio y Familia	10
Matrimonio y Derechos	12
Matrimonio, Familia y Derechos	3
Derechos y Familia	3
Total de la muestra	55

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Instrumento 1

No	Líneas	Diputado	Partido	Postura	Premisa	Tópico(s)	Argumentos	Operación de la ideología	Componente
Se refiere a la secuencia de la muestra	Se refiere a las líneas que abarca del <i>corpus</i>	Nombre del diputado	Nombre del partido del diputado	A favor o en contra	Proposición o conclusión en extenso	Matrimonio/Familia/Derechos (posibles combinaciones)	De acuerdo con la tipología de Marraud (2013)	Con base en la propuesta de Thompson (2002)	Con base en la propuesta de Verón (1996)

Fuente: Elaboración propia.

El segundo instrumento cumplió la función de mostrar –por oposición– las concepciones que de forma preponderante aparecen en la argumentación a favor y en contra del dictamen (Tabla 6). Mediante la comparación, me propuse mostrar únicamente aquellas categorías que tenían una contraparte en el discurso del adversario; con ello, busqué mostrar cuáles eran los argumentos irreconciliables en torno al debate.

Tabla 6. Instrumento 2

Contra la reforma del Código Civil del D.F./Otro-Ellos	A favor de la reforma del Código Civil del D.F./Nosotros
(Párrafo correspondiente)	(Párrafo correspondiente)

Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo del estudio constó de cuatro fases: *a)* lectura crítica del *corpus* para redactar una descripción general en donde puedan plasmarse el contexto, las fuentes de autoridad (autores y disciplinas), las imposiciones y las regularidades; *b)* selección y análisis de la muestra, recuperando por relevancia las categorías de “matrimonio”, “familia” y “derechos”; *c)* llenado del instrumento, y *d)* interpretación y formulación de la conclusión sobre los hallazgos y las posibilidades de respuesta a las preguntas planteadas en la investigación, mediante la descripción a detalle de la operación de la ideología, los componentes (descriptivo, didáctico, prescriptivo y pragmático) y las entidades (pro, contra y paradesinatario, así como los colectivos de identificación).

Adicionalmente, estuvieron presentes las siguientes nociones: repetición de argumentos (prevalencia), identificación de voces autorizadas (argumentos basados en instituciones que se presentan como referentes de autoridad: religiosos, políticos, legales y de la sociedad civil), así como trastocamientos discursivos (metadisursos, polifonías e intertextos).

Los resultados del análisis muestran diferentes lógicas discursivas, con enunciados recurrentes y con fuentes de diferente índole. Durante todo el proceso se observó sistemáticamente lo que se conoce como “vigilancia metodológica”, para rechazar interpretaciones débiles, por lo que se buscó presentar únicamente los enunciados y las fuentes que cumplieran con los preceptos que hicieran hablar a los datos mediante la lógica postulada por las teorías.

Análisis

El matrimonio: una encrucijada entre lo civil, lo natural y la semántica

El enfoque de la institución matrimonial fue la pugna principal entre las dos visiones presentadas en el debate. Para quienes promovieron el dictamen, el matrimonio debía entenderse como una “institución civil”; es decir, un ente jurídico, no natural que podía ser modificado bajo el supuesto que el matrimonio es un contrato que tiene lugar en el marco de un Estado laico. De este modo, la primera asociación del concepto “matrimonio” es con el ámbito institucional.

Un segundo argumento estuvo asociado con la cuestión de los derechos desde el plano cognitivo: “El matrimonio como institución civil es un derecho humano consignado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos”; esto es, argu-

mentos teóricos que nos orientan sobre qué debemos creer. Un tercer argumento práctico, desde el dominio normativo, sería el que afirma que el “matrimonio es un contrato y las leyes las hacemos los hombres y las mujeres”;⁸ este tipo de argumentos muestran una ruta sobre qué hacer.

En cambio, los *argumentos pragmáticos* presentados por quienes estuvieron en contra del dictamen pusieron de relevo al matrimonio como “una institución jurídica específica para regular la unión natural entre un hombre y una mujer”. Adicionalmente, se le denominó al matrimonio como una “figura legal, que se actualiza cuando dos personas que reúnen las características y condiciones establecidas por la norma”. Siguiendo esta lógica se mencionó que el matrimonio es la unión que tiene la función de cumplir dos finalidades concretas: la ayuda mutua y la procreación, supeditada a una realidad sexuada: hombre-mujer, que se unen en un acto solemne para producir una comunidad de vida. En ese mismo tenor, definieron al matrimonio como una institución de amor –y es quizás uno de los únicos puntos de coincidencia con los diputados que apoyan el dictamen–, con la diferencia de que vinculan al amor con la finalidad de conformar una familia y tener hijos. El matrimonio es presentado también bajo un *argumento de fines a medios*, cuando expresan que este garantiza el futuro del Estado y la sociedad mexicana.

Los *argumentos basados en clasificaciones verbales* que utilizaron los diputados que se oponían al dictamen, consistieron en apelar a la raíz latina de la palabra en dos ocasiones. Refirieron que matrimonio es la versión castellanizada de *matrimonium*, cuyo desglose consta de dos términos: *mater/matrem* (madre) y *monium* (calidad de). El otro argumento tiene un componente descriptivo que adscribe al matrimonio a una naturaleza jurídica, social y religiosa de la cual no puede escapar, dado que está inserta en el saber colectivo.

En la Figura 1 se muestran gráficamente los argumentos a favor y en contra.

La familia: ¿singular o plural?

La familia y los derechos, a diferencia del tópico “matrimonio”, aparecen como una cuestión planteada en segundo plano, como una especie de “sub-tópicos” tejidos al concepto de “matrimonio”, ya sea para negar o afirmar su relación con este.

Entre quienes argumentaron en contra del dictamen, el tópico “familia” aparece asociado primero al ámbito legal; con base en el artículo 4º de la Constitución Mexicana, el diputado Octavio Guillermo West Silva utilizó un argumento normativo para decir que “la ley protegerá la organización y desarrollo de la familia como premisa fundamental” y que con la iniciativa propuesta se estaba dejando de lado dicha premisa.

⁸ Por cuestiones de espacio, no se incluye un anexo con las líneas seleccionadas de la estenografía. Todas las citas con comillas que aparezcan de aquí en adelante pueden ser consultadas en Gutiérrez Pérez (2014: Anexo 1. *Corpus-Muestra*).

Figura 1. Argumentos a favor y en contra del dictamen.

Tópico: Matrimonio (contraste)

A FAVOR DEL DICTAMEN		EN CONTRA DEL DICTAMEN
Institución de amor		Institución del amor (para hacer familia y tener hijos)
Institución civil		Institución jurídica específica que regula la unión natural entre un hombre y una mujer
Condición legal que permite ejercer derechos		Unión con la finalidad concreta de ayuda mutua y procreación
Entre jurídico no natural	MATRIMONIO	Figura legal que se actualiza cuando dos personas reúnen las características de la norma
Derecho humano		Institución jurídica
No es vinculante a la reproducción		Naturaleza jurídica, social y religiosa

Fuente: Elaboración propia.

En cambio, la diputada Maricela Contreras presentó un *argumento basado en regularidades*, apelando a que uno de los puntos fundamentales de la discusión era la cuestión de la “familia”, pero que para hablar de ella había que “acudir a la realidad”, la cual rebasaba cualquier posición política, ideológica y concepción religiosa, toda vez que –dijo– nuestra sociedad es diversa y plural; a manera de refuerzo, argumentó que “la familia tradicional está en crisis [...] sujeta a pobreza extrema y falta de oportunidades. 30% de las familias del país están encabezadas por madres, ganando un 30% menos que los varones”.

Como réplica a los argumentos de Contreras, el diputado Carlos Fabián Pizano usó el recurso de interpelar a los “contra-destinatarios”, quienes promovían el dictamen, y fincar el “nosotros” en la entidad de “Acción Nacional” (PAN), a partir de ahí argumentó que:

Les molesta que en México siga vigente la familia como fuente permanente de valores, de sentimientos y acciones reales, de amor y de solidaridad; pero en Acción Nacional estamos tranquilos porque sabemos que a pesar de las malas intenciones de esta reforma la realidad de las familias mexicanas es mucho más fuerte. Lo único positivo que tiene esta reforma es que fortalecerá la conciencia de que lo mejor que culturalmente tiene este país es la organización social basada en la familia que ha

permitido sortear por muchas tragedias nacionales, pero que a través de los valores que inculca permite una y otra vez que la sociedad mexicana siga teniendo un futuro promisorio (Estenografía Parlamentaria).

De este argumento hay varios aspectos que considero relevante recuperar; por ejemplo, la cuestión de cómo la ideología opera legitimando el modelo familiar tradicional, destacando a la familia como fuente de valores, cuya “realidad” es más fuerte que las intenciones reformistas, e incluso le confiere el peso de “organización social” que permite que la sociedad mexicana tenga un futuro promisorio. A la estrategia de legitimación se le suma la de causa-efecto, pues equipara el modelo de familia tradicional como una condición sin la cual no habría un futuro exitoso para la sociedad mexicana. Incluso, sitúa a la familia como un bien cultural del país.

En la Figura 2 ilustré los principales argumentos de la muestra, del lado derecho situé los argumentos en contra del dictamen, y del lado izquierdo los argumentos a favor.

Figura 2. Argumentos a favor y en contra del dictamen.

Tópico: Familia (contraste)

A FAVOR DEL DICTAMEN	FAMILIA	EN CONTRA DEL DICTAMEN
La familia tradicional está en crisis		La familia es una premisa fundamental (legal)
Las familias reales son diversas		La familia es una organización social
30% de la familias están encabezadas por madres		La familia es un bien cultural
		La familia es fuente de valores, sentimientos y solidaridad
		La familia permite que la sociedad mexicana tenga un futuro promisorio

Fuente: Elaboración propia.

Los derechos: ¿igualdad o diferencia?

Los “derechos” también fueron una categoría que apareció de forma recurrente, como el caso de los derechos a seguridad social, el derecho a formar una pareja o los “derechos sociales” en abstracto. Una premisa que consideré importante para la muestra es la expresada por el diputado Fernando Rodríguez, quien usó un *argu-*

mento basado en precedentes para decir que –con esta reforma la seguridad social–: “seguirá siendo exclusiva para los matrimonios heterosexuales”. En este caso la ideología operó a través de un modo de *fragmentación*, lo cual significa que el enunciante hizo una diferenciación del “otro” que no podría beneficiarse con el derecho a la seguridad social; a esta estrategia se le conoce también como “expurgación”.

La razón por la que este argumento tuvo un peso relevante en la discusión fue debido a que para ese momento las leyes del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) no habían sido aún modificadas para otorgar derechos a las parejas del mismo sexo.⁹ En esta estrategia había un principio pragmático que la dotaba de cierto peso en relación con las argumentaciones de quienes apoyaban el dictamen.

Para quienes estaban a favor del dictamen, la interpretación de los derechos fue de forma más libre, con un basamento vinculado con cuestiones relativas a valores o a supuestos derivados de derechos más amplios, como el del artículo 1º de la Constitución, que busca garantizar la no discriminación. Es a partir de este derecho que el diputado Víctor Hugo Romo argumenta que “el trato no discriminatorio implica el derecho de cada persona a ser feliz, en el estado civil que cada quien elija... sin importar si es del sexo opuesto o no”. En este argumento me interesa mostrar cómo se interpreta la idea de formar pareja con la felicidad, y por ende, la felicidad entendida como un derecho: “el derecho de cada persona a ser feliz”; a este modo de operación de la ideología se le conoce como *unificación*, debido a que usa como una estrategia que equipara el derecho a modificar el estatus civil con la felicidad.

En la misma línea argumentativa, la diputada Contreras expresó que la lucha por los derechos entraña una gran dificultad porque implica llevarlos a la mesa de debate primero, y después a la agenda política. Como estrategia eligió ejemplificar la lucha del feminismo en México, mediante un componente descriptivo: “Cuántas décadas, medio siglo del siglo pasado tuvimos que batallar las mujeres luchando, saliendo a las calles, haciendo congresos feministas para lograr tener el voto”. Este *argumento basado en precedentes*, cumple la función práctica de buscar que las acciones o situaciones del mismo tipo sean tratadas de la misma forma.

Por último, me interesa mostrar a manera de contraste, la estrategia del diputado Norberto Ascencio, quien eligió la *diferenciación* (fragmentación y expurgación del Otro) para abordar el tema de los derechos: “a las personas de la diversidad sexual se les debe de respetar sus derechos como ciudadanos, pero por ello existe la ley que norma el caso concreto, que es la Ley de Sociedad de Convivencia para el Distrito Federal”.

La Figura 3 busca ilustrar los planteamientos analizados.

Como puede verse, la visión que tienen los actores políticos se bifurca en cuanto a igualdad y diferencia, si bien el derecho a ser diferente ha sido una demanda polí-

⁹ El Senado de la República modificó las leyes del IMSS y del ISSSTE para otorgar los beneficios de la seguridad social a las parejas homosexuales en noviembre de 2011 (Becerril y Ballinas, 2011).

Figura 3. Argumentos sobre la igualdad y la diferencia.

Tópico: Derechos (inclusión/exclusión)

DIFERENCIA	IGUALDAD
Hay derechos que no podrán otorgárseles a los homosexuales, pues seguirán siendo exclusivos de los heterosexuales	El trato no discriminatorio implica el derecho a ser feliz en el estado civil que cada quien elija, sea con alguien del sexo opuesto o no
A las personas de la diversidad sexual se le deben respetar sus derechos, para ello existe el caso concreto de las “Sociedades de Convivencia”	Las mujeres tuvieron que luchar por el derecho al voto. Ahora la diversidad sexual lucha por el derecho al matrimonio
	Los partidos mayoritarios en la Cámara de Diputados deben presentar iniciativas para otorgar derechos a la sociedad en su conjunto

Fuente: Elaboración propia.

tica recurrente en la población de la diversidad sexual, son los opositores al dictamen quienes se apropian de esta demanda para asimilar diversidad con diferencia, y así justificar que en tanto diferentes, se necesitan derechos concretos, como las Sociedades de Convivencia, pero se oculta que a esta figura de “distinción” también pueden acogerse heterosexuales.

Para concluir el análisis, me interesa destacar la importancia ideológica que se le da a los términos *matrimonio* y *familia*. A través del siguiente ejemplo, expresado por el diputado José Giovanni Gutiérrez Aguilar, muestro que no se trata únicamente de respetar la conceptualización originaria de los términos, sino de todo el entramado simbólico que de ellos se desprende:

Las personas con tendencias homosexuales pueden unirse con los mismos derechos y con las mismas obligaciones que las personas heterosexuales, pero nunca pensar en que personas con el mismo sexo pueden ser vínculo y crear algo que la naturaleza le llama familia, familia que tiene a sus hijos, los lleva a la escuela, pero sobre todo algo que la naturaleza nos da, que se llama amor (Estenografía Parlamentaria).

De este argumento destaco en primera instancia que el diputado denomina la homosexualidad como una “tendencia” (*argumento por clasificación verbal*) a la que incluso le confiere la posibilidad de unirse con los mismos derechos y

obligaciones que los heterosexuales, pero niega la capacidad de generar un vínculo familiar porque asocia directamente familia con procreación, en tanto capacidad biológica.

En este argumento la única posibilidad de formar vínculo familiar y sentir el amor es mediante la experiencia natural de la reproducción. Este argumento apareció reiterado con algunas modificaciones para incorporar la cuestión de los valores: “El matrimonio nos da eso que se llama amor, el matrimonio hace que nosotros los seres humanos tengamos una familia, convivamos nosotros con dos personas, hombre y mujer, que tienen a sus hijos, que los educa y que les enseña valores”. Como puede verse, tanto *matrimonio* como *familia* se presentan como instituciones naturales –biologicistas–, y es a partir de este enfoque que se argumentó contra la propuesta de modificación del Código Civil.

Preguntas planteadas, respuestas posibles

La pregunta central que condujo esta investigación tuvo como propósito dilucidar cuál era la concepción que tenían los actores políticos sobre las nociones de “matrimonio”, “familia” y “derechos” en el debate parlamentario sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo en México, Distrito Federal. La respuesta a esta pregunta obliga a precisar que no existió una sola concepción, sino dos: una concepción que denominaré *reformista*, enmarcada en la lógica de las democracias liberales; esta concepción defiende que ni el matrimonio ni la familia ni los derechos son entes naturales, sino que son productos históricos, construidos socialmente a partir de realidades y hegemonías.

Una segunda concepción sería la que denominé *conservadora*: anclada en la práctica común y en los precedentes, es una concepción tradicional, cuya fuerza argumentativa descansa en la autoridad conferida por el pasado; esta concepción tiene el monopolio de la metáfora de “la familia como célula básica de la sociedad”. Comprende al matrimonio como una institución natural de larga duración, fundamentada en el vínculo natural de la procreación y la complementariedad de los sexos. Desde esta visión, la familia aparece como una consecuencia del matrimonio heterosexual.

La única coincidencia –con ciertos matices– que existe entre estas dos concepciones que se enfrentan, es la que define al matrimonio como una “institución de amor”. Esta coincidencia muestra que la comprensión que se tiene sobre el matrimonio es eminentemente contemporánea. Lejos está la concepción utilitarista del matrimonio, basada únicamente en aspectos económicos o en arreglos pactados previamente para preservar linajes o garantizar la paz entre los pueblos, lo cual sitúa la comprensión del matrimonio desde un ángulo principalmente occidental y “moderno”.

Dada la naturaleza del documento analizado, uno de los principales tipos de argumentos que apareció en *corpus* fue el basado en *reglas y normas*, caracterizado por principios normativos que implican deberes. Enseguida predominaron los

argumentos pragmáticos, que fueron usados cuando había un interés por parte de los enunciantes por desaconsejar una acción o una valoración; este tipo de argumentos consecuencialistas (Marraud, 2013: 276) se usaron para criticar cuestiones como la técnica jurídica del dictamen, la premura con que se dice que se presentó, así como cuando se habló de “los males que traería” dado el proceso legislativo en el que estuvo enmarcada la reforma.

También formaron parte de los discursos los *argumentos por analogía*, utilizados para equiparar cuestiones como la discriminación y los derechos, con otros casos que pudieran servir como símil del matrimonio entre personas del mismo sexo.

En el mismo sentido, los *argumentos basados en precedentes* (la lucha de las mujeres por los derechos, por ejemplo), *argumento basado en clasificaciones verbales* (la disputa por el significado de matrimonio) y, para validar la oposición al dictamen, los detractores usaron principalmente el *argumento de fines a medios*; este tipo de argumentos prescriben una acción (la condición heterosexual del matrimonio) para alcanzar un fin (preservar la especie y el modelo social hegemónico) (p. 254).

Por último, el *argumento doxástico* fue empleado también de forma reiterada; este argumento invita a inferir algo porque otras figuras autorizadas o emblemáticas lo creen, así, se echa mano de que alguien crea algo, como un indicio de la existencia de razones de peso para validar la opinión de dicha persona, normalmente las razones para tener por “calificada” una opinión son: voces de autoridad, pericia, testimonio y experiencia, carácter o consenso (p. 268). De los 25 tipos de argumentos registrados por Marraud, únicamente 9 aparecieron en el análisis total del *corpus*.

En lo que respecta a los modos generales de operación simbólica de la ideología, aparecieron los 5 modos categorizados por Thompson (2002), con excepción del denominado “Simulación”. En el análisis del *corpus* solo aparecieron 2 usos de metáforas, la que se refiere a la familia como “célula básica y núcleo”, y la de las leyes, “como mapa moral de la sociedad”; en tanto que solo hubo 1 uso de sustitución de un término, que fue cuando se les denominó “amistades privadas” a las relaciones de pareja homosexuales.

Conclusiones

El debate sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo, independientemente de lo sucedido en la ALDF, se inscribe en el marco de disputas contemporáneas por el reconocimiento de derechos y responsabilidades hacia “grupos de intimidad”, que en términos de Ken Plummer (2001), no son sino esos nuevos “ciudadanos” que están gestándose a la luz de una ciudadanía íntima, como las madres de alquiler (ciudadanía reproductiva), los posdivorciados, los niños y adultos en familias reconfiguradas, monoparentales y LGBTTTI (Lésbico, *gay*, bisexual, transexual, transgénero, travesti e intersexual) –nuevas formas de ciudadanía familiar– así como la incipiente ciudadanía transgénero.

Cuando decidí abordar el discurso político como objeto de estudio, lejos estaba de conocer lo que hoy considero sus dos aspectos centrales, que: *a)* el discurso político es un discurso que se articula en los espacios de *la* política y *b)* el discurso político no es sino el discurso del desacuerdo, es un discurso del poder, del conflicto y del antagonismo, más que un espacio de libertad, deliberación o persuasión; esto en concordancia con la forma en que Mouffe (2007) propone *lo* político: así, el discurso político que tiene lugar en la Cámara de Diputados integra tanto “*lo* político”, entendido como una de las dimensiones del antagonismo, como “*la* política”, entendida como un conjunto de prácticas e instituciones que organizan la coexistencia humana.

Con base en lo anterior me pregunto: ¿por qué no podríamos situar al matrimonio igualitario como parte del comportamiento histórico de la institución matrimonial? Considero que el matrimonio igualitario podría inscribirse hasta cierto punto en ese proceso de modernización del matrimonio occidental, pero no debe ignorarse que dicha inscripción genera todavía gran resistencia en lugares como Francia y Estados Unidos, países donde la discusión sobre los derechos tiene una tradición sólida.

Por esta razón, no resulta sencillo pensar al matrimonio igualitario en la lógica de que los cambios son graduales, o incluso administrativos y previsibles, sino que los cambios forman parte de procesos de poder y contrapoder para lograr que sean plausibles.

El antagonismo y la polarización que genera socialmente el matrimonio igualitario se hace patente también en la discusión parlamentaria, donde el debate sobre la igualdad y la diferencia pone de manifiesto el desacuerdo político. Encuentro que el alcance del debate no impacta solo a una modificación contractual, sino que trastoca la comprensión social y cultural que tenemos de una institución como el matrimonio, sobre cómo se configuran las relaciones familiares y de pareja, y por ende del tejido social en general.

Adicionalmente, encuentro en el debate por el matrimonio entre personas del mismo sexo un *desacuerdo* por el *enmarcaje*. Esto es: mientras los diputados en contra de la aprobación situaron al matrimonio en un marco donde la reproducción natural (vía sexual), la tradición y la complementariedad de los sexos eran los elementos constituyentes de la institución, los diputados a favor enmarcaban al matrimonio como una institución: *a)* regulada y configurada por seres humanos que dictan y modifican leyes conforme a las necesidades sociales y *b)* dinámica y abierta (no complementaria en términos de sexuales).

El *desacuerdo* funda la política. Por tanto, el discurso político es de un tipo particular, no es el conflicto entre un diputado que dice “ya tienen las sociedades de convivencia” y otro que dice “queremos el matrimonio”. El *desacuerdo* del que hablo es aquel que aborda desde enfoques distintos el mismo tópico, en este caso: el matrimonio, la familia y los derechos.

Así ha sido desde el origen de la filosofía política, la cual, de acuerdo con Rancière (1996: 9) se funda por un largo protocolo de desacuerdo sobre un argumento: que

la justicia consiste en dar a cada uno lo que se le debe. Esta reflexión es importante, porque el debate sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo supone tomar la decisión respecto de si la población LGBTTTI es igual, y debe acceder a la ley matrimonial en esas condiciones, o si es diferente y el Estado debe crear una figura que le provea derechos equiparables, pero bajo otra figura.

En este escenario: ¿cuál es el papel que juegan el discurso político y el debate parlamentario? Una respuesta posible es que son el vehículo mediante el cual las voces autorizadas (los diputados) enuncian un programa político (crean o modifican leyes), que tiene un impacto directo en la vida concreta de las personas.

De este modo, la discusión parlamentaria sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo en México, Distrito Federal forma parte de un paradigma que Plummer (2001) ha denominado como “el del ciudadano global y la globalización de los regímenes de los derechos humanos” (p. 44).

Como una reflexión final, debo apuntar que comparto la preocupación de Butler (2004) sobre el destino del proyecto radical de articular y radicalizar la proliferación de prácticas sexuales fuera del matrimonio, así como de la responsabilidad de la generación de parentescos que no se restrinjan a aquellos que reconoce el Estado. Sin embargo, creo que la posibilidad de acceder al derecho universal del matrimonio debe entenderse como un tránsito hacia otras problemáticas y sus consecuentes alternativas, y que acceder a este derecho abre las puertas a nuevos debates sobre la forma en que las personas se están relacionando amorosamente.

Entiendo “lo político” como el lugar donde la verificación de la igualdad se convierte necesariamente en el manejo de un daño, como lo plantea Rancière (2000: 146); por este motivo, tengo la convicción de que “la política”, expresada a través del discurso político, se enfrentó a la tarea de subsanar una igualdad dañada. En el caso particular del Distrito Federal en 2009, se hizo con éxito.

Bibliografía

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Asamblea Legislativa del Distrito Federal-ALDF. (2009, 21 de diciembre). *Debate legislativo sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo. Primer periodo de sesiones ordinarias*. Recuperado el 30 de agosto de 2012 de <http://www.aldf.gob.mx/archivo-446e2bf46972fb4f031fdc32b42bab60.pdf>

Asamblea Legislativa del Distrito Federal-ALDF. (s/f). Dictamen que emiten las

comisiones unidas de administración y procuración de justicia, de derechos humanos y de equidad y género de la Asamblea Legislativa del Distrito federal, V Legislatura, por el que se reforman diversas disposiciones del Código Civil para el distrito Federal y del Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal. Recuperado el 30 de agosto de 2012 de <http://www.aldf.gob.mx/archivo-ea80824c4615025534cc50350905bf0e.pdf>

Becerril, A. y Ballinas, V. (2011, 4 de noviembre). Aprueban cambios a leyes de seguridad social para matrimonios homo-

- sexuales. *La Jornada*. Recuperado el 2 de septiembre de 2013 de <http://www.jornada.unam.mx/2011/11/04/sociedad/045n1soc>
- Butler, J. (2004). ¿El parentesco siempre es de antemano heterosexual? *Deshacer el género* (pp. 102-130). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Cervantes, J. (2016, 9 de noviembre). PRI y Verde frenan iniciativa de Peña sobre bodas gay. *Proceso*. Recuperado el 4 de febrero de 2017 de <http://www.proceso.com.mx/462009/pri-verde-frenan-iniciativa-pena-bodas-gay>
- Código Civil para el Distrito Federal. (2007, 17 de enero). Última reforma publicada en la Gaceta Oficial Del Distrito Federal. Recuperada el 30 de agosto de 2016 de <http://centro.paot.mx/centro/codigos/df/pdf/ccdfn%2817enero2007%29.pdf>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). Varieties of data and varieties of analysis. *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies* (pp. 1-24). Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE Publications.
- Concepción Montiel, L. E. (2010). El análisis del discurso y su relevancia en la teoría y en la práctica de la política. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 5, 15-32.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giménez, G. (1981). *Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez Pérez, P. O. (2014). El debate sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo en la Asamblea Legislativa del D.F. en 2009: un análisis argumentativo e ideológico del discurso político. Tesis de maestría no publicada. Recuperado el 26 de enero de 2017 de https://www.academia.edu/9103025/El_debate_sobre_el_matrimonio_entre_personas_del_mismo_sexo_en_la_Asamblea_Legislativa_del_D.F._en_2009_un_an%C3%A1lisis_argumentativo_e_ideol%C3%B3gico_del_discurso_pol%C3%ADtico
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, España: Taurus Humanidades.
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de los argumentos*. Madrid, España: Cátedra.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, España: Gredos.
- Plummer, K. (2001). La cuadratura de la ciudadanía íntima. Algunas propuestas preliminares. *The Citizenship Studies*, 5 (3), 237-253.
- Presidencia de la República. (2016a, 17 de mayo). Iniciativa para modificar el artículo 4º Constitucional (Matrimonio igualitario y adopción). Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92501/reforma-art-4-constitucional.pdf>
- Presidencia de la República. (2016b, 17 de mayo). Iniciativa para modificar el artículo 136bis del Código Civil Federal (derecho a la identidad de género). Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92616/Sharp_reforma_cjef.gob.mx_20160517_164352_compressed.pdf
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Rancière, J. (2000). Política, identificación y subjetivación. En B. Ardití (Ed.), *El reverso de la diferencia: identidad y política*. (pp. 145-152). Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad.
- Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola Roquet, J. (2004) *Metodología de la investigación*. España: Universitat Ouverta de Catalunya. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Silva Herzog-Márquez, J. (2010) Etimología y política. *El Siglo de Torreón*. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/490529.etimologia-y-politica.html>
- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Verón, E. (1971). Ideología y comunicación de masas: la semantización de la violencia política. *Lenguaje y Comunicación Social*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Verón, E. (1996). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En E. Verón, L. Arfuch, M. M. Chirico, E. De Ipola, N. Goldman, M. I. González Bombal, O. Landi, *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (pp. 1-12). Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Verón, E. (2013). *Teorías/Modelo Semiosis Social*. Recuperado el 6 de junio de 2013 de <https://www.comunicologos.com/teorias/modelo-semiosis-social/>

El discurso visual del World Press Photo of the Year sobre el dolor, la guerra y lo cotidiano

Carmen Lucía Gómez Sánchez
Zeyda Rodríguez Morales

El concurso World Press Photo (WPP)¹ es una institución que se ha convertido en uno de los espacios más importantes para enaltecer el quehacer fotoperiodístico, ya que se trata de un certamen que otorga proyección y reconocimiento internacional a las fotografías ganadoras y sus respectivos autores, los fotógrafos. Es el premio que más impacto y proyección tiene mundialmente y una mirada a las fotos premiadas resume los acontecimientos más importantes que en cada año han tenido un enorme impacto en los medios de comunicación internacionales.

Observamos este concurso como una gran plataforma comunicativa, donde entran en juego diversos factores que producen en el gran *corpus* de las fotos ganadoras, la identificación de ciertas tendencias ideológicas y políticas disfrazadas de objetividad crítica, lo que complejiza su primera intención, la denuncia imparcial de sucesos determinados.

Al mismo tiempo, genera la espectacularización de su propio contenido, realizando así el sentido de su representación desde el rango estético, donde impera un ejercicio de contemplación similar al de quien está frente a una obra de arte, sea través de la plasticidad de las fotografías o el uso del blanco y negro como la técnica que destaca el sentido artístico de las mismas.

El objetivo de este trabajo es presentar una parte de los resultados obtenidos en la investigación “La alfombra roja del fotoperiodismo. Un análisis del discurso

¹ WPP es una organización independiente con sede en Ámsterdam, fundada en 1955. Se le considera el premio más prestigioso de fotografía en el nivel mundial. En febrero de cada año, un jurado internacional independiente formado por 13 miembros escoge las mejores fotografías enviadas por fotoperiodistas, agencias, periódicos y revistas de todo el mundo. El jurado está compuesto por profesionales, editores gráficos y representantes de agencias de prensa. El concurso consta de 10 categorías: noticias de actualidad, temas de actualidad, personajes de actualidad, deportes y fotografías de acción, reportajes de deportes, temas contemporáneos, vida cotidiana, retratos, arte-entretenimiento y naturaleza, de cada una se otorgan primer, segundo y tercer lugar. El premio principal es independiente de estas categorías.

visual del World Press Photo of the Year” (Gómez Sánchez, 2006),² en el cual su autora se propuso descubrir el discurso visual surgido de las 57 fotografías que conforman el premio principal del concurso. El interés se centró en analizar el conjunto de fotografías ganadoras de este premio y explorar particularmente el poder que ha adquirido el WPP en el campo del fotoperiodismo al instituir reglas al interior de este quehacer.³

Entendemos el discurso visual del WPP como la narración de acontecimientos que se edifica por medio de fotografías, las cuales construyen “la verdad” sobre la realidad y lo que acontece en ella. Verdad que responde a una concepción del mundo que impera sobre otras posibles, ya que la misma historia registrada visualmente genera patrones particulares sobre la manera de mostrar los hechos pues produce constantes, lugares comunes, estéticas fotográficas identificables y “modos de ver” los acontecimientos bajo una óptica determinada.

Para analizar el discurso visual fue necesario comenzar a investigar, en primer lugar, la razón de ser de la imagen fotoperiodística, cómo fue que llegó a cobrar relevancia en los medios de comunicación, la importancia obtenida en la prensa, así como entender el proceso de construcción de una fotografía de esta índole y qué elementos y bases la describen o sustentan. Para ello, se construyó una mirada teórica que relacionara los conceptos de sentido, poder y discurso en la fotografía de prensa.

En el plano metodológico se propuso una perspectiva triangular, queriendo con ello experimentar una forma de análisis que conjuntara varios modelos que se complementan al momento de ejecutarlos. Lo anterior es importante mencionarlo, ya que en la dinámica de WPP se entrecruzan lo periodístico, lo semiótico y lo estético, reflejados todos en un mismo conjunto de documentos fotográficos.

Lo periodístico es el nivel donde se encuentra la práctica, que surge de la necesidad de registrar los acontecimientos más importantes y que involucra la intención de lograr el reconocimiento de los ejecutantes, que en este caso son los fotógrafos de prensa. Recurrir al análisis semiótico fue necesario para comprender los signos y símbolos que contiene la imagen fotoperiodística. Para ello, fue fundamental apoyarse en Roland Barthes (1995) con su método de análisis que comprende una fase que busca descubrir la denotación del mensaje fotográfico, y otra que profundiza en la connotación del mismo, ambas permitieron realizar no solo la descripción cuidadosa de las imágenes, sino llegar a desentrañar los significados que contienen.⁴

² Dicha investigación constituyó la tesis de grado presentada por Carmen Lucía Gómez Sánchez para obtener el grado en la Maestría en Comunicación de la Universidad de Guadalajara.

³ El premio que se otorga al fotógrafo ganador consiste en 10 000 euros en efectivo y un equipo fotográfico Canon.

⁴ Según Barthes (1995), las fotografías poseen no solo un mensaje denotado, aquel que contiene la imagen por sí misma, sino también uno connotado, el cual consiste en “la imposición de un segundo sentido al mensaje fotográfico propiamente dicho” (p. 16).

En cuanto a la identificación del plano estético se tomó como referente a Erwin Panofsky (1962), autor cuyos fundamentos teóricos se desarrollan en el terreno compositivo; si bien el autor lo trabaja desde las artes visuales en general, es completamente válido enfocarlo a lo fotográfico, ya que la fotografía se enmarca formalmente dentro de aquellas.

Por otra parte, entender los contextos de cada una de las fotografías también fue sustancial porque es necesario adentrarse en ellos para entender los acontecimientos fotografiados. La forma de abordarlos fue en dos sentidos: el primero es el contexto interno que analiza los elementos compositivos dentro del cuadro, haciendo acopio de la propuesta de Panofsky (1932); el segundo es el contexto externo, donde se utilizaron las aportaciones de Peter Burke (2005) acerca de la situación reflejada en las fotografías, los hechos sucedidos en determinado momento, conflicto o situación en el mundo capturada en la fotografía pero vista de forma global y con una temporalidad en específico.

Lo que se presenta en este capítulo corresponde al análisis de 6 de las 57 fotografías que constituyen el *corpus* completo de ganadoras del primer lugar desde que se fundó el concurso en 1955 y hasta 2015. La selección de 4 de estas 6 fotos se hizo con base en haber descubierto previamente que predominan dos estéticas en el *corpus* general, mismas que denominamos la *estética de lo bélico* y la *estética del dolor*.

En nuestro trabajo entendemos por estética la existencia de una forma de representación de la realidad que gira en torno a una cierta temática a la cual corresponden elementos específicos que se repiten, sean estos escenarios, objetos o sujetos que desempeñan acciones y que expresan una cierta emocionalidad y gestualidad. Cada una de estas estéticas tiene fronteras respecto de otras estéticas, cada una posee sus propios límites. Al mismo tiempo, tales estéticas inducen una forma particular de percibir las por quienes las observan, una manera de verlas, interpretarlas y reaccionar emocionalmente frente a ellas, de sentir las.

En el caso de la estética de lo bélico, se hace referencia a un tipo determinado de composición y de elementos en el plano fotográfico que abordan el tema de la guerra y que están representados en una cantidad importante de fotografías del *corpus* del World Press Photo of the Year.⁵ Lo anterior nos lleva a pensar en el premio del año como una especie de línea del tiempo de la historia mundial contemporánea, a manera de resumen noticioso visual, la cual muestra una serie de conflictos arma-

⁵ Las fotografías que corresponden a la estética de lo bélico son 23 y sus autores y años de premiación son los siguientes: Yasushi Nagaro, 1961; Héctor Rondón, 1962; Malcolm W. Browne, 1963; Kyochi Sawada, 1966; Ko Rentmeester, 1967; Eddie Adams, 1968; Hass-Jorg Anders, 1969; Wolfwang Peter Geller, 1972; Nick Ut, 1973; Orlando Lagos, 1974; Francois Demulder, 1977; Leslie Hammond, 1978; Sadayuki Mikami, 1979; Manuel Pérez Barrio-Pedro, 1982; Anthony Suau, 1988 y 2009; Charlie Cole, 1990; David Turnley, 1992; Larry Towell, 1994; Eric Grigorian, 2003; Jean-Marc Bouju, 2004; Arko Datta, 2005, y Tim Hetherington, 2008.

dos que suman 23 fotografías del total de 57. En ellas la guerra y la violencia son los eventos constantes y razón de ser del propio fotoperiodismo, el cual abraza este tipo de situaciones como denuncias visuales de las diversas situaciones que han sucedido alrededor del mundo.

La segunda estética, la del dolor, agrupa la mayor cantidad de fotografías dentro del *corpus* del premio del WPP⁶ con un total de 27, en las que se evidencia el dolor humano, la fragilidad, los estragos de la muerte y al *otro* siempre expuesto en su sufrimiento a causa de conflictos armados que se expresan en la estética de lo bélico. Parece que las dos estéticas predominantes en este premio responden una a la otra, o bien, son resultados paralelos pero mostrados fotográficamente de forma distinta, como dos caras de la misma moneda.

Así mismo, consideramos relevante analizar dos fotografías más que no se enmarcan en las estéticas mencionadas y que consideramos excepciones en el *corpus* general. Estas podrían enmarcarse dentro de una *estética de lo cotidiano*, dentro de la cual ubicamos 7 fotografías. En ellas aparecen personas en escenarios de su vida diaria, reunidas, caminando, transportándose, comunicándose, amándose, pero cuyos contextos, corresponden también a situaciones difíciles, violentas, que no son centrales ni aparecen explícitamente.⁷

La manera en la que han sido realizadas estéticamente, hacen que la lectura de los elementos sea diferente, predominando una lectura artística,⁸ plástica, desde lo fotográfico. Es importante considerar que las fotografías de esta estética han aparecido en distintas décadas pero llama la atención que las premiadas en 2014 y 2015 corresponden a esta, lo cual hace pensar en una intención distinta de lo que se desea mostrar en el quehacer del fotoperiodismo, tal vez intentando construir un discurso visual alternativo que aún no llega a ser predominante. Un discurso que destaca la cotidianidad, la afectividad, lo extraordinario de la vida diaria, incluso en situaciones de presión, exclusión o violencia, pero alejándose de aquel discurso cuyo centro es la desgracia y la infelicidad evidentes acarreadas por la guerra y el dolor.

⁶ Las fotografías que corresponden a la estética del dolor son 27 y sus autores y años de premiación son los siguientes: Helmuth Pirath, 1956; Héctor Rondón, 1962; Malcolm W. Browne, 1963; Don MacCullin, 1964; Kiochi Sawada, 1965; Nick Ut, 1973; Stanley Forman, 1976; Francois Demulder, 1977; Robin Moyer, 1983; Mustafa Bozdemir, 1984; Frank Fournier, 1986; Anthony Suau, 1988; David Turnley, 1989; Georges Merillon, 1991; James Nachtwey, 1993 y 1995; Lucian Perkins, 1996; Francesco Zizola, 1997; Hocine, 1998; Dayna Smith, 1999; Claus Bjorn Laser, 2000; Eric Grigorian, 2003; Jean-Marc Bouju, 2004; Arko Datta, 2005; Jodi Bieber, 2011; Samuel Aranda, 2012, y Paul Hansen, 2013.

⁷ Las fotografías que corresponden a la estética de lo cotidiano son 7 y sus autores y años de premiación son los siguientes: Mogens Von Haven, 1955; Douglas Martin, 1957; Stanislab Tereva, 1958; David Burnett, 1980; Finbarr O'Reilly, 2006; John Stanmeyer, 2014, y Mads Nissen, 2015.

⁸ Barthes (1995) llamó a esto esteticismo, cuando se busca que la fotografía se convierta o emule a una pintura, una composición deliberadamente tratada por "empaste de colores" la significa como "arte".

Las seis fotografías elegidas para analizar en este trabajo tienen como objetivo representar las temáticas que constituyen el total del *corpus*.⁹ Por cada estética se han tomado dos fotografías respectivamente. Cabe mencionar que renunciamos a trabajar con las más conocidas que se han vuelto iconos sobre los que se ha escrito mucho.

El orden del análisis que presentamos es el siguiente: primeramente, damos información sobre la composición fotográfica donde se describen a detalle los elementos de cada una, enseguida hablamos sobre el fotógrafo, su lugar de origen, su trabajo y trayectoria. En un segundo momento se trabajan los contextos externo e interno de las fotografías para con ello finalmente establecer una interpretación con toda la información obtenida.

La estética de lo bélico: la exaltación de la guerra

Las fotografías que manifiestan una estética de lo bélico en el premio del año de WPP contienen una serie de elementos tales como soldados, tanques de guerra, conflictos, bombas que estallan, humo y sujetos muertos que generan una determinada narración. A esta representación visual se suma el que son fotografías tratadas y expuestas en diarios y agencias, lo cual sobrepasa la visión particular del fotógrafo e incide en lo que estas instituciones desean mostrar dentro de los medios de comunicación alrededor del mundo. En las fotos se generan lugares comunes de representación sobre lo que sucede, lo que se reproduce, se muestra y al final se premia; por lo tanto, trascienden su cometido inicial.

*Tropas estadounidenses arrastran el cadáver de un soldado
del Viet Cong para ser quemado*

Kyoichi Sawada/World Press Photo, 1966.¹⁰ Lugar de la escena: Tan Binh,
Vietnam. Publicada en: United Press International.

Composición fotográfica

La escena de la fotografía fue capturada en Tan Binh, Vietnam. Es una fotografía en blanco y negro, en ella aparecen un par de soldados montados en un tanque de guerra, uno de ellos está al frente, sujeta una metralleta que va anclada a una base del tanque; el otro está en un costado volteando hacia lo que parece ser la calle. El tanque tiene una estrella grande del lado izquierdo, del lado derecho en la parte superior están las siguientes letras: USAPMX, 12BX84.

⁹ Debido a la imposibilidad de publicar las fotografías con la autorización directa de los fotógrafos, colocamos el *link* a través del cual el lector puede acceder a ellas en internet.

¹⁰ Ver en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/1966/world-press-photo-year/kyoichi-sawada>

En primer plano está la parte trasera del tanque, misma que lleva unas cuerdas que tienen sujetado a un hombre, el cual van arrastrando. El cuerpo del hombre está boca abajo, con las manos extendidas, la cara contra el suelo, las cuerdas le sujetan los pies, los cuales están al descubierto, ya que al parecer, el mismo barrido por el suelo le hizo trizas la ropa y lo dejó sin zapatos. El suelo es de tierra o arena. En el segundo plano se ven hojas y árboles, lo que deja pensar en que el tanque va rodando por un camino. La luz es cenital y el ángulo de la fotografía es frontal-lateral.¹¹ El soldado que va al frente, a la vez está con una postura de costado, como vigilando al cuerpo que llevan arrastrando. El otro soldado tiene una mano en la boca y mira fijamente hacia abajo.

El fotógrafo: Kyoichi Sawada

Kyoichi Sawada fue un fotógrafo japonés. Nació en 1936 en Aomori, Japón. El interés de Sawada por la fotografía fue a partir de su trabajo como dependiente en una tienda de equipo fotográfico.

En 1961 se afincó en Tokio para colaborar con la agencia internacional UPI. Cuando se inició la escalada bélica en Vietnam y Estados Unidos reforzó su presencia militar, Sawada pidió reiteradas ocasiones que lo trasladaran al frente, pero siempre le fue negado. En 1965, aprovechando unas vacaciones, viajó hasta allí por su cuenta. Las imágenes que trajo de vuelta resultaron premiadas con el *World Press Photo* en 1965 y 1966, así como con el Pulitzer en 1966, y le valieron un encargo como enviado a zona de guerra. En 1968 fue nombrado editor gráfico de noticias en la sede de UPI en Hong Kong, pero una vez más, Kyoichi aprovechó la ocasión para regresar a Vietnam. En Octubre de 1970 Sawada accedió a acompañar al nuevo responsable de la oficina de UPI de Phnom Penh, Frank Frosch, a lo largo de la Route 2, frontera con Camboya. Cayeron en una emboscada. Un colega encontró sus cuerpos acribillados cerca del coche que habían alquilado (The Gold Medals, 2015: 377).

La información que presenta la página de WPP es similar a la encontrada en The Gold Medals; sin embargo, en la página oficial también se habla de Sawada como uno de los fotógrafos más atrevidos que hasta entonces trabajaran para la United Press International (UPI):

Apareció dispuesto a hacer cualquier cosa por una historia. Lo describen como un hombre prudente, que calculaba sus riesgos con cuidado y siempre llevaba un cas-

¹¹ La identificación de planos, ángulos y luces de la fotografía son fundamentales para entender en qué se está haciendo énfasis al mostrar el contenido. La luz cenital provoca una iluminación directa sobre los sujetos, tanto en los soldados como en el cuerpo que arrastra el tanque. La iluminación en la fotografía por lo tanto, es un elemento que, de acuerdo a como se efectúa en la fotografía, produce sentido.

co. Después de su muerte, recibió la Medalla Robert Capa de Oro de la *Overseas Press Club*. Kyoichi Sawada fue de uno de los 50 fotógrafos japoneses que fueron a Indochina para cubrir la guerra. Después de la Segunda Guerra Mundial, los medios de comunicación japoneses se habían centrado casi exclusivamente en las noticias nacionales. Los Juegos Olímpicos de 1964 en Tokio, sin embargo, estimuló el interés público en el mundo fuera de Japón, y más periodistas japoneses se interesaron para cubrir eventos internacionales.¹²

Vietnam y la guerra

El contexto interno de la fotografía muestra a un par de soldados estadounidenses que al ir en el tanque, nos anuncia que están en una zona de guerra, que están en combate o que van hacia él. El título de la fotografía indica entonces quién es el hombre que llevan arrastrando. La premiación de 1966 de WPP incluyó muchas fotografías de la guerra de Vietnam. Por lo tanto es necesario un asomo al contexto externo, el de la propia guerra:

La de Vietnam fue la primera y la última guerra que se documentó sin las limitaciones de la censura militar y que produjo una iconografía que se ha convertido en parte fundamental de nuestro patrimonio iconográfico. Sin la absoluta libertad y la participación emocional de unos reporteros conscientes del valor de su testimonio, imágenes como ésta, que documenta una inútil exhibición de fuerza y una carencia absoluta de piedad hacia los vencidos, jamás habrían llegado hasta nosotros (The Gold Medals, 2015: 377).

La guerra de Vietnam fue un conflicto que se presentó en la península de Indochina (Ocaña, 2003). Comenzó en el año de 1959 y finalizó en el año de 1975. Estados Unidos de Norteamérica en alianza con Vietnam del Sur, se enfrentaron contra Vietnam del Norte y las guerrillas comunistas. La guerra de Vietnam ha sido la más larga de la historia estadounidense, supuso para este país una experiencia de trabajo y frustración, constituyendo sin lugar a dudas, el más serio fracaso de Estados Unidos en la Guerra Fría (Ocaña, 2003). El antecedente de la guerra de Vietnam se sitúa con la guerra de Indochina. En este conflicto se enfrentaron los franceses con los nacionalistas comunistas, pero finalmente en 1954 fueron colonizados. Esto trajo como consecuencia que el país se dividiera en dos. En el norte se instaló un régimen comunista y en el sur un gobierno a favor de Estados Unidos.

El Vietcong comenzó actuar en 1959, eran superiores al ARVN (ejército de Vietnam sur) pues en este último gobernaba la corrupción y unos mandos nefastos salidos

¹² Información extraída de la página oficial: <http://www.worldpressphoto.org/collection/photo/1966/spot-news/kyoichi-sawada>, traducción propia.

de las familias de clase alta del país. En 1960, llegó la intervención estadounidense en manera de asesores militares que entrenaban al ejército y les enseñaban nuevas tácticas, además de proporcionar armamento. Mientras el Sur cedía territorio poco a poco, el 2 de agosto de 1964, el destructor USS Maddox estadounidense fue atacado por patrulleras del EVN (Ejército Vietnam del Norte) (Historia bélica, 2014).

La intervención de Estados Unidos se dio después de este ataque, pero fue hasta el año de 1965 cuando comenzaron los grandes enfrentamientos entre las tropas estadounidenses y Vietcong como la Batalla del Valle de la Drag (Historia bélica, 2014). Ya para el año de 1972 la guerra se había extendido hasta Camboya y Laos. Fue hasta la llegada del gobierno estadounidense, durante el mandato del presidente Richard Nixon, que las tropas empezaron a retirarse y con ello llegaron las negociaciones. Vietnam del Sur se extinguió y todo el territorio quedó al mando de un gobierno comunista, “Las bajas fueron 60.000 norteamericanos muertos, 250.000 survietnamitas, 1.000.000 norvietnamitas y Vietcong, 2.500.000 millones de civiles muertos entre Vietnam, Laos y Camboya” (Historia bélica, 2014).

La fotografía de Sawada concentra en su contenido elementos bélicos: armas, soldados y tanques; sin embargo, esta fotografía también muestra de forma explícita el abuso de poder, los fuertes sobre los débiles, el sometimiento. En este caso es el ejército estadounidense el que abusa de su poder y la fotografía es una muestra de la visión que tenía Estados Unidos ante el comunismo.

Así, en esta fotografía se representa explícitamente un hecho en particular, donde un cadáver se muestra como consecuencia de la guerra. No obstante la reproducción de la muerte y el dolor en la fotografía periodística lleva a cuestionar la manera en la que un hecho de esta índole puede trastocarse debido al contenido que muestran:

El uso de las imágenes de cadáveres en los medios es un tema que tanto los códigos deontológicos como los profesionales y los ciudadanos consideran delicado, y que todos ellos coinciden en que se requiere un esfuerzo por conseguir un equilibrio entre el derecho a la información y el derecho a la privacidad de las personas. (Alcalá, 2010).

No obstante, una vez que las fotografías salen de la plataforma de los medios de comunicación para llegar a un concurso que las premia, como es el WPP, la mirada sobre ellas adquiere otros significados, donde los códigos deontológicos, tal como lo señala la autora Fabiola Alcalá, no logran el equilibrio, sino que figuran como pequeñas pantallas visuales, que si bien no dejan de hacer énfasis sobre las problemáticas que relatan, sí marcan una diferencia una vez que los reflectores sobre las fotografías legitiman su contenido, sobrevalorándolo como material fotográfico digno de premiarse. Es justamente en la espiral de esa dinámica donde también se legitima la crueldad que impera en el mundo a través de una premiación como WPP.

Manifestación contra el aeropuerto de Tokio

Sadayuki Mikami/World Press Photo, 1979.¹³ Lugar de la escena: Narita, Japón.

Publicada en: The Associated Press.

Composición fotográfica

Se trata de una fotografía en blanco y negro tomada en primer plano con luz cenital y ángulo frontal. Muestra una escena turbulenta, por lo que los sujetos no se aprecian bien, pero por la vestimenta que llevan se puede pensar en que son soldados, policías o civiles cubiertos con cascos y caretas. Los sujetos están corriendo, todos se muestran en movimiento. En las manos llevan palos o mazos, algunos de ellos llevan cascos. Uno de los hombres, el que está del lado derecho de la fotografía, está en llamas, solo se le alcanzan a ver un poco las piernas pero el fuego prácticamente le cubre todo el cuerpo. Los hombres corren pero van dejando a su paso al hombre en llamas. El hombre que está al frente de todos está con la cabeza girada hacia donde está el hombre quemándose, otros voltean hacia atrás y uno de ellos está mirado al frente. En la escena se percibe bastante humo a causa del fuego, el disturbio se congela en la fotografía pero el caos se mantiene, el piso es de tierra o arena con residuos, quizá producto del mismo enfrentamiento.

El fotógrafo japonés Sadayuki Mikami se encargó de cubrir la serie de protestas a causa de la construcción del New Tokio International Airport. En esta fotografía se muestra justamente el momento en que uno de los manifestantes está envuelto en llamas, a causa de un cóctel molotov que pretendía lanzar contra la policía (The Gold Medals, 2015). La manera en la que está presentada la fotografía hace pensar que tras el humo que cubre la tercera parte de la escena, hay más fuego o más personas enfrentándose entre sí, pero el humo no deja ver más que algunos mazos en el aire por encima de las cabezas de los sujetos que corren.

El fotógrafo: Sadayuki Mikami

Sadayuki Mikami es un fotógrafo japonés nacido en Aomori, en 1949. Su carrera como fotógrafo profesional inició en el año de 1969 cuando comenzó a trabajar para la agencia de prensa Tokyo Photo, como ayudante para el laboratorio de revelado (The Gold Medals, 2015).

Ya para el año de 1975 empezó a trabajar como fotógrafo y a colaborar para *Associated Press*. A lo largo de su carrera ha realizado reportajes sobre varios acontecimientos relevantes en Asia, como las protestas en la plaza de Tiananmén en 1989 y la revuelta de Gwangju en Corea del Sur. Mikami también ha registrado en imágenes

¹³ Ver en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/1979/world-press-photo-year/sadayuki-mikami>

las Olimpiadas de Sapporo de los Ángeles y de Séul, y varias cumbres del G7. En 1992 fue nombrado jefe de redacción de *Tokio Photo* (p. 334).

En el año 2013 Mikami todavía estaba trabajando para la Agencia Associated Press. En el año de 1984 ganó el tercer lugar en la categoría “News Feature” de WPP.¹⁴

Protestas en Tokio a causa del aeropuerto internacional

El fotógrafo Mikami presenta en su fotografía uno de los tantos disturbios que ocasionaron las protestas ante la construcción del Aeropuerto Internacional de Tokio; sin embargo, es momento de adentrarse en el contexto de la fotografía. El contexto interno muestra una escena que presenta un disturbio, caos, fuego, humo y llamas, los sujetos que aparecen en la fotografía son presentados como los que están viviendo el conflicto; no obstante no se alcanza a ver con precisión quiénes son ni que papel desarrollan dentro del disturbio:

El gobierno japonés anunció la construcción de un nuevo aeropuerto para la ciudad de Tokio en 1966. El proyecto suscitó de inmediato una gran oposición por parte de los residentes de la zona, que no estaban dispuestos a vender sus tierras y que fueron apoyados por organizaciones estudiantiles en caso de guerra en contra de la Unión Soviética. Las protestas fueron violentas y causaron doce muertos, de los cuales cinco eran policías. El aeropuerto se inauguró en mayo de 1978 (*The Gold Medals*, 2015: 334).

Dentro de la página oficial del premio WPP, los datos contextuales de la fotografía de Mikami, relatan los intereses por parte de la asociación de ese año en particular por los temas a mostrar en las fotografías ganadoras, los cuales no radicaban en destacar un problema global importante en específico, sino en dar una mirada general sobre distintos eventos alrededor del mundo y que según relata WPP, merecían la misma importancia que una noticia de tema mundial o con un grado de impacto superior a este tipo de acontecimientos.

1979 *World Press Photo Contest* hizo una visión caleidoscópica del año 1978. Se incluyeron fotos del vertido de petróleo en Gran Bretaña causada por el superpetrolero Amoco Cádiz, y del accidente de un avión de *Southwest Airlines Pacífico* en San Diego, donde se murieron 150 personas. Los Juegos de la Commonwealth en Australia estaban bien representados en la categoría de deportes, así mismo la victoria de Argentina de la Copa Mundial de la FIFA. El *Jonestown Massacre* en los Estados Unidos y la primera flagelación pública en Pakistán presentó algunas imágenes im-

¹⁴ Información extraída de: <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/1979/world-press-photo-year/sadayuki-mikami>

pactantes al igual que la foto de un hombre envuelto en llamas en el aeropuerto internacional de Narita de Tokio, misma que se convirtió en *World Press Photo* del Año.¹⁵

A diferencia de la fotografía de Sawada, donde se muestran los soldados arrastrando a un hombre con el propio tanque en el que van montados, en la foto de Mikami se potencializa un caos, pero que es resultado de una situación en donde las autoridades deciden la construcción de un aeropuerto, traspasando derechos y provocando el despojo de los ciudadanos que vivían en la zona, quienes por más protestas que hicieron no les fueron reconocidos ninguno de sus argumentos, ya que finalmente el aeropuerto fue construido.

La fotografía muestra el conflicto que la población estaba enfrentando, dejando como resultado muertos, sangre y violencia. El juego de planos en la fotografía enfatiza el enfrentamiento, hombres provocándolo y huyendo del mismo. La representación de la violencia en el discurso de *World Press Photo of the Year*, abarca diversas latitudes, y aunque los sucesos que se muestran son diversos, la violencia sigue siendo el tema principal.

La estética del dolor: las emociones en el centro de las imágenes

En la estética del dolor, las dos fotografías sometidas al análisis son retratos. Si bien, ambas fotografías están compuestas de manera totalmente distinta desde su técnica hasta sus contextos, en las dos el tema predominante es el dolor humano. Ambas muestran cuerpos que han sufrido maltrato físico y es justamente el que se expone. En los dos casos, el dolor retratado traspasa esos límites que en un momento tuvo cada una de las fotografías al ser noticias: primero al aparecer en los diarios y luego, al volverse documentos que plasmaron el sufrimiento de forma artística. Una vez famosas gracias al premio del WWP, el sufrimiento retratado logró su perpetuación visual.

Superviviente de un campo de internamiento hutu

James Nachtwey/*World Press Photo*, 1995.¹⁶ Lugar de la escena: Ruanda.

Publicada en: *Magnum Photo*.

Composición fotográfica

La fotografía está hecha en blanco y negro, es un plano detalle que muestra el rostro de un hombre joven, el rostro está de perfil, tiene la mirada perdida, la boca entre abierta y cuatro cicatrices profundas. Una la tiene en la parte superior de la cabeza,

¹⁵ Información extraída de <http://www.worldpressphoto.org/collection/context/photo/1979>, traducción propia.

¹⁶ Ver en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/1995/world-press-photo-year/james-nachtwey>

la otra un poco más abajo y hasta la parte superior de la oreja. Una más en medio pómulo y otra que comienza en la comisura de la boca y va hasta la parte baja del cuello. Tiene una de sus manos en el cuello y se le alcanza a ver un poco de la camisa que lleva puesta, su hombro derecho. La fotografía al ser un plano detalle, muestra el fondo desenfocado. La luz y el ángulo de la fotografía son laterales. En el rostro del hombre está explícito el dolor y el sufrimiento, pero de una forma pasiva, incorporada ya donde las cicatrices dan cuenta de ellos.

El fotógrafo: James Nachtwey

Estadounidense. Nació en Siracusa, estado de Nueva York, en 1948. Comenzó a trabajar en *Time* desde 1984. Fue hasta 1986 que el fotógrafo se incorporó a Magnum Photos, donde continuó hasta 2001. Ese mismo año se creó la VII Photo Agency, que es una cooperativa internacional de fotógrafos. Nachtwey formó parte de su fundación. Estudió Ciencias Políticas e Historia del Arte. “Ha sido acreedor de numerosos premios, entre ellos la *Robert Capa Gold Medal* en cinco ocasiones, el *World Press Photo*, el *Infinity Award for Photojournalism* y el *Dresden Peace Prize*” (The Gold Medals, 2015: 211). El trabajo de James Nachtwey representa diversos conflictos alrededor del mundo, entre los más sobresalientes están:

El colapso de la antigua Yugoslavia y el conflicto de Chechenia; el genocidio de Ruanda y las luchas independentistas del IRA en Irlanda. En los años ochenta cubrió las guerras civiles de América Central e inició una larga exposición en Afganistán, desde la resistencia a la invasión soviética a la expulsión de los talibanes en 2001. El 11 de septiembre de 2001 cubrió y fotografió el derrumbamiento del *World Trade Center* de Nueva York. En 2013 dejó la *VII Photo Agency* (*idem*).

Es el fotógrafo de prensa estadounidense de mayor trayectoria y renombre en la actualidad. En cuanto al premio WWP, lo ha recibido en dos ocasiones con el premio del año y más de 10 veces en las diversas categorías de la premiación. Es importante tener en cuenta cómo la propia página del WPP crea resonancia sobre los fotógrafos ganadores. Al buscar información de James Nachtwey, la página incluso proporciona un mapamundi donde se ven los sitios en los que el fotógrafo ha realizado sus fotografías y la serie de premios que ha obtenido, evidenciando así el peso y la importancia del fotógrafo estadounidense para la institución y para el fotoperiodismo.

Ruanda: guerra y genocidio

El hombre que aparece en la fotografía es un hutu. Se encontraba en la Cruz Roja en Nyanza, Ruanda. Le mutilaron el rostro ya que figuraba como sospechoso de simpatizar con los rebeldes tutsis.¹⁷ Había sido liberado de un campamento cercano,

¹⁷ Información extraída del *World Press Photo* <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/1995/general-news/james-nachtwey/101>, traducción propia.

donde muchos hombres fueron encarcelados y golpeados. Fue atacado con machetes pero había logrado sobrevivir. No podía comer ni hablar cuando Nachtwey le tomó la fotografía.

La animosidad entre los grupos de población hutu y tutsi en Ruanda había sido cocida a fuego lento durante décadas. En abril de 1994, la muerte del presidente hutu Juvénal Habyarimana en un accidente aéreo cerca de la capital de Kigali provocó ataques asesinos contra las minorías tutsi y hutus moderados.

La situación se deterioró aún más cuando los rebeldes principalmente tutsis del Frente Patriótico Ruandés (FPR) comenzó a empujar hacia el sur desde su bastión en el norte de Ruanda. Un éxodo masivo de personas que trataban de escapar de la violencia excesiva estaba en marcha antes de julio.¹⁸

A partir del 6 de abril y hasta mediados de julio de 1994, en sólo cien días, murieron en Ruanda, víctimas de disparos, golpes de machete o de bastones con clavos más de ochocientos mil personas, pertenecientes en su mayoría, a la etnia tutsi. Después del genocidio, alrededor de un millón de personas huyó a Zaire, donde se levantó uno de los campos de refugiados más grandes de la historia [...] Nachtwey centra el encuadre en su cara violada, reducida a la materialidad, a cicatrices, a denuncia (The Gold Medals, 2015: 211).

El hombre acababa de ser liberado de un campo de exterminio hutu, donde buena parte de los prisioneros pertenecían a la etnia tutsi, quienes padecían hambre, eran golpeados y violados. Me dejó que lo fotografiara durante mucho tiempo, incluso volvió la cara hacia la luz, como si quisiera que pudiese verlo mejor. Creo que era consciente de lo que sus cicatrices iban a revelar al resto del mundo (Nachtwey, 2015).

Al revisar el trabajo de James Nachtwey, no solo con la fotografía acreedora del WPP, queda claro lo que al fotógrafo le interesa representar y mostrar. Con un trabajo en blanco y negro, el fotógrafo muestra la doble función en la que se puede presentar el fotoperiodismo; por un lado, la noticia vuelta imagen sobre situaciones específicas y por otra, la fotografía que se vuelve artística por la estética manejada.

Los humanos hacen la guerra y nosotros hacemos la paz. Creamos amor y odio-odio y miedo. Esos dos son los asesinos. Orqueste odio y miedo y los humanos harán un genocidio. Los colonialistas europeos usaron el miedo y el odio para crear una brecha en Ruanda para dividir y conquistar. Nunca le fue permitida sanar y se convirtió en el subtexto de esta sociedad mucho después que las reglas de los blancos elaboraran su existencia. En 1994, la enemistad tribal entre Hutus y Tutsis fue manipulada

¹⁸ Información extraída del *World Press Photo* <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/1995/general-news/james-nachtwey/101>, traducción propia.

políticamente para una masa crítica. Entre 500.000 y un millón de personas fueron rebanadas durante tres meses usando herramientas de granjas como armas. El asesinato por los Hutus-interahamwe fue cometido cara a cara, vecino contra vecino, y algunas veces hermano contra hermano.

Después, cuando la Armada hutu y algunas milicias huyeron a Zaire (ahora la República Democrática del Congo) para escapar al avance de las fuerzas Tutsi, más de un millón de personas cruzaron la frontera en un solo día. Establecieron campamentos improvisados en la oca, tierra volcánica, donde era imposible encontrar agua limpia, cavar letrinas o enterrar a los muertos. En esos días la epidemia de cólera arrasó los campos. Diez mil personas murieron en pocas semanas. Entierros masivos fueron llevados a cabo usando camiones. Un número desconocido de niños quedaron huérfanos y abandonados. Las agencias de ayuda internacional llegaron a Goma para tratar de detener las enfermedades.

Los responsables del genocidio se ocultaron entre la masa de civiles de los campos. Organizaciones de ayuda estaban en un dilema. Debido a que no podían distinguir quien era un asesino de un campesino, se obligaron a tratar a todas las personas. Irónicamente, la comunidad internacional que se había alejado de sus responsabilidades durante el genocidio fue forzada a rescatar a aquellos que habían cometido tales atrocidades. Todo esto sucedió al mismo tiempo de que Nelson Mandela se convirtiera en presidente de Suráfrica (VICA, 2012).

Una vez que hemos hablado de los contextos que rodean la fotografía de Nachtwey y una lectura general a su trabajo, es preciso pensar cómo el fotógrafo estadounidense coloca al centro las atrocidades y las consecuencias que dejan los conflictos en cualquier parte del mundo en la que suceden pero con una firma singular. La manera de encuadrar los sucesos, el manejo del blanco y negro, los primeros planos y los planos detalle pueden dar respuestas a una manera particular de su quehacer fotográfico. Sin embargo, sus fotografías son el ejemplo perfecto de la doble función en la que se ve envuelta la fotografía de prensa, como se ha mencionado anteriormente.

La conmoción que provoca el terror que vivió en este caso el hombre hutu se queda en la imagen misma, que una vez vuelta objeto fotográfico es su poder visual el que trasciende y no la situación en sí. Jose Luis Barrios (2010) en *Atrocitas fascinans* lo anuncia cuando habla sobre lo que puede llegar a suceder con este tipo de imágenes:

El terror de la imagen se explica a partir del significante ausente como lo propio de la imagen: lo que ésta muestra sólo es el lugar de un vacío. Lo que vemos de horror en la imagen sólo da cuenta de una ausencia del significante. No se trata de una operación metafísica en la que, pudiera pensarse, esa ausencia puede ser traída a la presencia. Antes bien, la relación entre terror e imagen sólo se entiende porque la radicalidad de dicho terror es la muerte (p. 21).

Entonces: ¿qué es lo valioso en el trabajo de Nachtwey y qué es lo que se pierde en dichas escenas que adquieren múltiples significados más allá de los intereses particulares del autor por dar a conocer alguna situación particular? Quizás esta cuestión es la que sucede a muchas de las fotografías de prensa a lo largo de su propia historia, donde no se sabe justamente en que momento una primera intención lleva a otra y así, en efecto cadena, la aíslan de un supuesto cometido principal.

Sin embargo, en el caso particular de este fotógrafo, su trabajo ya marca un legado dentro del fotoperiodismo que sobrepasa los premios y reconocimientos adquiridos, o que quizás a causa de ellos, es que se legitima su obra. James Nachtwey es un fotógrafo contemporáneo vuelto un ejemplo a seguir para muchos fotoperiodistas. No obstante, la firma estética en su trabajo va acompañada también de una serie de ideas que se desprenden de la denuncia sobre las injusticias que aquejan a países en conflicto, con hambre y guerra.

Es un fotógrafo humanista con su obra como testimonio, pero que desarrolla su trabajo dentro de las grandes agencias y diarios que siguen una lógica de medios donde la mirada estadounidense no deja de manifestarse y de ser la predominante. Nachtwey, independientemente de su historia de vida, no termina por romper con los esquemas de los fuertes sobre los débiles y de las grandes potencias que generalizan la mirada sobre lo vulnerable, lo frágil y lo injusto, en una dinámica donde los roles están muy bien definidos. Sus fotografías no provocan una ruptura contundente con esas maneras de representación de la violencia, la pobreza y la guerra en las que está muy anclada la mirada occidental que prevalece en el mundo y que se pone de manifiesto sin cesar en el fotoperiodismo.

Fátima al-Qaws abraza a su hijo Zayed

Samuel Aranda/World Press Photo, 2012.¹⁹ Lugar de la escena: Yemen.

Publicada en: *The New York Times*.

Composición fotográfica

Es una fotografía a color en plano medio, con luz y ángulo frontales. Muestra a dos sujetos, una mujer vestida de negro, con el rostro cubierto por un *niqab*. Sostiene al hombre entre sus brazos, una mano le sostiene la cabeza por debajo del cuello y la otra le toma un brazo. Las manos de la mujer están cubiertas por guantes blancos, los cuales se perciben sucios, manchados de sangre y sudor. Uno de los guantes tiene una flor bordada.

El hombre tiene el torso desnudo, la cabeza recargada en el hombro derecho de la mujer, por lo que el rostro no se le ve por completo, sino solo de forma lateral; sin embargo, se alcanza a ver el gesto de dolor que expresa, así como la boca semi-

¹⁹ Ver en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2012/world-press-photo-year/samuel-aranda>

abierta. Uno de los brazos del hombre está extendido descansando sobre el regazo de la mujer y la otra mano está sobre su propio brazo. Sobre el brazo extendido se alcanza a ver una especie de tatuaje, parecen ser unas letras. Sobre su piel corren sudor y gotas de sangre. No se puede ver bien de dónde proviene la sangre. En la parte inferior, se alcanza a ver un bulto, parece ser una bolsa o una base donde están recargándose tanto el brazo de la mujer como los de él.

La escena de la fotografía, al hacer la lectura solo desde sus elementos técnicos sin saber datos específicos, no permite ver en qué lugar se ha hecho la escena ni cómo ni cuando, solo se ve el fondo que es una pared color amarillo, misma que refleja las sombras de las siluetas de los sujetos retratados y al lados de ellos, solo se perciben unas posibles sombras de otros sujetos que estén cerca de ellos. Félix Del Valle Gastaminza (2014) refiere justamente a la posible interpretación cuando se desconoce el contexto:

La ausencia de especificidad cronológica, temática o histórica en la imagen permite al espectador construir su propia visión de la imagen, de acuerdo con sus particulares ideas, prejuicios o conocimientos. En esa falta de contextualización radica, en buena medida, la fuerza de la imagen (p. 266).

Una vez que se sabe de dónde procede la fotografía, la lectura se vuelve más amplia, se adquieren más elementos para su interpretación; por ejemplo, las sombras de los lados permiten pensar en otros posibles sujetos que están heridos al igual que uno de los protagonistas de la fotografía. La manera en la que la mujer abraza al hombre plantea la posibilidad de que es un familiar cercano e incluso su hijo, cosa que se enuncia desde su propio título. La fotografía muestra sufrimiento y agonía, incluso cuando los rostros de ambos sujetos no se perciben frontalmente y al descubierto.

El fotógrafo: Samuel Aranda

Samuel Aranda es un fotógrafo español. Nació en Santa Coloma de Gramanet, Barcelona en 1979. Comenzó a trabajar como fotoperiodista desde los 19 años, colaborando con diarios como *El País* y *El Periódico de Cataluña*. A lo largo de su carrera ha documentado distintos conflictos sociales alrededor del mundo en lugares como Gaza, Pakistán, Líbano, Irak, entre otros.

La fotografía que lo hizo acreedor al premio WPP, fue hecha en Sanaa, Yemen en 2011 durante una de las revueltas que tuvieron lugar durante un conflicto (WPP, 2012). La fotografía muestra a una mujer sosteniendo a un hombre herido entre sus brazos en una mezquita que fue utilizada como hospital militar, donde se atendieron a las víctimas que dejaron las luchas contra el presidente Alí Saleh (Ferrer, 2012). La fotografía de Aranda fue publicada en *The New York Times* y galardonada en la edición 2012 del WPP.

Las consecuencias de los disturbios en Yemen

Esta fotografía hace referencia a una de las tantas consecuencias de los disturbios por el conflicto en Yemen. De acuerdo con la información que proporciona la página de WPP y la revisión de algunas entrevistas hechas por diversos medios a Samuel Aranda, el fotógrafo habla de su fotografía y de los sujetos que aparecen en ella. La madre Fátima al-Qaws y su hijo Zayed (Aranda, 2012; Fotoperiodismo Diplomatura de postgrado, 2013). El hijo sufre los efectos que le dejó el gas lacrimógeno después de haber participado en una manifestación por las calles de Yemen:

Ese día se produjeron numerosas protestas en contra del régimen autoritario del presidente Ali Abdullah Saleh, que duraba 33 años. Los testigos afirman que miles de personas se manifestaron a lo largo de *Zubairy Street*, una vía pública principal de la ciudad, contra las que se abrió fuego cuando alcanzaron un puesto de control gubernamental cerca del Ministerio de Asuntos Exteriores. Algunos manifestantes abandonaron la protesta, otros continuaron con ella, y volvieron a recibir el impacto de los disparos. Al menos 12 personas murieron y unas treinta resultaron heridas. Fátima al-Qaws, relacionada también con el movimiento de resistencia al régimen, encontró a su hijo en la segunda visita que realizó a los heridos que se hallaban en una mezquita que se utilizaba como hospital temporal. Zayed estuvo en estado de coma durante dos días tras el incidente. Resultó herido dos veces más, ya que las manifestaciones continuaron. El 23 de noviembre, el presidente Saleh voló hasta Arabia Saudí donde firmó un acuerdo en el que transfería los poderes a su vicepresidente Abdurabu Mansur Hadi. El mandato de Saleh finalizó formalmente cuando Hadi fue investido presidente tras las elecciones del 25 de febrero de 2012 (WPP, 2012).

Por otra parte, desde el plano estético y compositivo de sus elementos, dicha fotografía encuentra mucha similitud ante los ojos de la crítica y de los espectadores de manera global con la obra *La piedad* de Miguel Ángel del siglo XV. En la obra de Miguel Ángel se encuentra la Virgen, que recoge en su regazo el cuerpo de su hijo muerto. La posición de los cuerpos en la fotografía de Aranda es bastante similar, evoca a la escultura donde la estética del dolor se hace presente también.

Samuel Aranda dice que no suele titular sus fotografías; sin embargo, esta fotografía en particular adoptó el nombre de “La Pietá Islámica”, una vez que la comparación con la obra de Miguel Ángel se hizo evidente (Lorente, Cañada y Latorre, 2012).

Para el fotógrafo lo más relevante de haber ganado el premio fue que esas personas se dieran a conocer alrededor del mundo, que tomaron voz de alguna manera sobre el conflicto que les aquejaba y del que fueron víctimas. Sin embargo, no todo fue festejo alrededor de dicha fotografía, también hubo críticas y polémica sobre la manera en la que Aranda trató los derechos de su fotografía para que se pudiera utilizar en otros formatos.²⁰

²⁰ Esto sucedió una vez que el fotógrafo aprobó que la fotografía fuera la imagen de portada del dúo

Cuando una fotografía ha salido de una plana de periódico para convertirse en objeto de contemplación dentro de un premio, se trabaja para ser montada y expuesta, los reflectores se colocan sobre el fotógrafo y aunque se habla de los sujetos retratados y en este caso, del conflicto en Yemen con las consecuencias que producían las revueltas, el poder central se queda en la fotografía misma y se aplaude la manera en la que ha sido realizada. De este modo, se legitima el quehacer de la práctica fotoperiodística.

De alguna manera, esa es la labor de una institución como es WPP, pero vale preguntarse justamente aquí, sobre cómo esta dinámica trastoca el interés principal que en un principio pudo tener la fotografía cuando fue publicada en *The New York Times* o en cualquier otro diario. Con esto no se quiere restar importancia al cometido del fotógrafo ni a su trabajo, pero es preciso señalar que:

La fotografía de prensa puede convertirse en documento y puede trascender a su intención comunicativa inicial, pero no se debe olvidar que en su primera intención está la idea de trasladar la realidad visual de un hecho, un acontecimiento, una situación, una persona, a un lector que cotidianamente se acerca a la lectura de su periódico. El espectador se enfrenta a la imagen periodística considerándola más noticia que fotografía (Del Valle Gastaminza, 2014: 272).

Y de este modo, el dolor y el sufrimiento humano lejos de cesar se sigue reproduciendo, en cada persona que mira la fotografía y hasta en sus propios protagonistas, encerrados para siempre en ella congelados en un momento que no se acaba nunca.

La estética de lo cotidiano: la reivindicación de lo ordinario

La estética de lo cotidiano agrupa fotografías que constituyen excepciones dentro del *corpus* de World Press Photo of the Year pues son las de menor frecuencia, solo 7, y 2 de ellas han sido premiadas en 2014 y 2015. Esto hace pensar que la visión acerca de cómo representar los temas que ha abordado el fotoperiodismo está transformándose aunque los temas de los conflictos bélicos y la desgracia humana estén como contexto detrás de estas fotografías. Observamos en estas imágenes una evidente plasticidad artística que evoca a una pintura o una obra de arte, parecen nuevas formas de mirar los temas clásicos del WPP pero destacando lo cotidiano y no lo excepcional, las personas que no están en estados críticos de dolor y

musical canadiense Crystal Castles, vendiéndoles los derechos para que apareciera en la portada del disco titulado: "(III)". Aranda cuenta cómo en un principio no estaba convencido de que su fotografía tuviera un fin comercial como la portada de un disco de música electrónica y experimental; no obstante al final narra que conversó con la cantante sobre los motivos del interés por su fotografía ya que la temática de algunas de las canciones del disco trataban temas sobre dictaduras y autoritarismos por lo que terminó aceptando (Del Amo, 2012).

sufrimiento sino en actitud de afrontar la circunstancia o simplemente viviéndola en un presente pleno.

Señal

John Stanmeyer/World Press Photo, 2014.²¹ Lugar de la escena: Yibuti.

Publicada en: *National Geographic*.

Composición fotográfica

Es una fotografía realizada en plano general, a color, con luz cenital y en ángulo lateral. La fotografía muestra a un grupo de nueve hombres, están a la orilla del mar, todos aparecen a diferente distancia; unos están más próximos y otros un poco más atrás. Las distintas posiciones de los hombres hace que se observen como en escala de planos aunque todos estén bajo el mismo foco del plano general. El hombre que aparece más cercano dentro del plano es quién menos se ve, la silueta es la más oscura; sin embargo, el hombre que sigue de él, de manera tenue pero precisa deja ver un poco más claro su rostro y se alcanzan a ver un poco sus rasgos africanos. Los hombres aparecen sosteniendo en sus manos celulares y por la posición que toman las manos con el celular parece que están intentando captar señal, por ello se muestran con las manos alzadas al cielo. La luz de la luna alumbra la escena, no obstante más que poder observar los rostros y cuerpos de los hombres que están ahí, por la luz de la luna que es tenue, se perfilan las siluetas.

En la noche de Yibuti, contra la oscuridad iluminada por la luna, se recortan unas pequeñas luces digitales. Un grupo de emigrantes africanos alzan al cielo sus teléfonos móviles con la esperanza de captar una señal de la vecina Somalia (The Gold Medals, 2015: 24).

El fotógrafo: John Stanmeyer

John Stanmeyer es un fotógrafo estadounidense, nació en Illinois en el año de 1964. Es miembro de los fundadores de VII Photo Agency. Su trabajo ha sido premiado numerosas ocasiones, entre las que destacan La Robert Capa Gold Medal, el POYI World Understanding Award y varios WPP (The Gold Medals, 2015).

En los últimos diez años ha trabajado de forma casi exclusiva para *National Geographic* publicación en la que ha realizado numerosos reportajes. De 1998 a 2008 colaboró también con *Time* fotografiando varios hechos de relieve internacional, entre los que se encuentran la lucha por la independencia de Timor Oriental y la caída de los Suharto en Indonesia (p. 24).

²¹ Ver en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2014/contemporary-issues/john-stanmeyer>

John Stanmeyer a través de sus fotografías “se centra en las injusticias sociales, la erradicación de la pobreza global, en los derechos humanos y en un mayor conocimiento de las culturas en vías de extinción” (Martínez Aniesa, 2012).

Comprendiendo rápidamente que quería aprender algo más sobre fotoperiodismo, ética, etc. volvió a EE.UU. y en Tampa, Florida, trabajó en el *Tampa Tribune* empezando de lo más abajo y llegando a fotógrafo de plantilla. En este periódico trabajó en *internacional* viajando a varios países africanos, europeos y la India.

Posteriormente, tras unos 6 años se centró en trabajos *freelance* en el Oriente Medio. Sus imágenes son conocidas por sus descarnadas descripciones del sufrimiento humano. Ha documentado los refugiados de la guerra civil de Uganda, los efectos del Tsunami, los diversos tratamientos a los enfermos mentales en Asia, el conflicto del Sudán del Sur, los cambios en la Europa del Este tras la caída del comunismo, las diversas plagas de Haití, y el SIDA en Asia. Ha vivido 12 años en el lejano oriente, documentando los acontecimientos más históricos en Asia, fotografiando los rápidos cambios de la región. Su proyecto actual es un libro sobre el SIDA en Asia, en colaboración con su esposa (*idem*).

En el año 2008, la revista *National Geographic* publicó un número que llevaba en la portada una fotografía de Stanmeyer sobre la malaria, esto lo hizo recibir el premio National Magazine. En el año 2012 John Stanmeyer fue nominado a un Emmy con el ciclo de cine VII que llevó por nombre “Hambrientos de atención”. Stanmeyer vive con su esposa, quién es la editora de la revista *Berkshire* y sus tres hijos. Viven en una granja en el Berkshires de Massachusetts Occidental.²²

Yibuti, puerto de tránsito

La fotografía de Stanmeyer muestra a un grupo de emigrantes alzando sus teléfonos móviles en busca de señal para así poder hablar con sus familias.

Esta señal de la red invisible que busca en las orillas del mar es el débil y deseado contacto con sus parientes en la lejanía. Yibuti es el puerto de tránsito de intensos flujos de seres humanos que se desplazan de África a Europa y Oriente Medio (The Gold Medals, 2015: 24).

Esta fotografía es parte del extenso trabajo que el fotógrafo estadounidense ha realizado sobre migraciones.

La fotografía de Stanmeyer provocó polémica en torno a la manera en que el mensaje estaba trabajado estéticamente.

²² Información extraída de <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2014/contemporary-issues/john-stanmeyer>, traducción propia.

La “sutil elegancia” con la que retrata el drama de la inmigración desde una belleza inusual (las pantallas iluminadas de los móviles se asemejan a velas encendidas y la escena transmite una extraña paz) es lo que ha convertido esta imagen en la mejor de todas las captadas en 2013. “Toca un tema muy duro, como es el éxodo de África, pero de una forma que transmite esperanza”, explica a 20minutos Elena Vergara, comisaria de la muestra. “Refleja esa necesidad que tenemos todos de hablar con nuestras familias, pero en su caso aumentada por el hecho de que se trata de personas que han tenido que huir de su país” (A.G.O., 2014).

Para el jurado de WPP, *Señal* despertó mucho interés, ya que la fotografía mostraba completamente uno de los principales problemas globales de las sociedades actuales y que tiene que ver con todos los migrantes que se desplazan por el mundo en busca de una vida mejor. Así lo señaló el miembro del jurado Jillian Edelstein:

Es una foto que está conectada a tantas otras historias de la que abre las discusiones acerca de la tecnología, la globalización, la migración, la pobreza, la desesperación, la alienación, la humanidad. Es una imagen muy sofisticada, fuertemente matizada. Se realiza de forma tan sutil, tan poética, sin embargo inculca con sentido, transmitiendo temas de gran gravedad y preocupación en el mundo de hoy.²³

Yibuti es un pequeño país africano, se encuentra unido al Mar Rojo. Desde hace mucho tiempo países como Estados Unidos y Francia tienen depositadas ahí sus bases militares.

Actualmente el interés de China por Yibuti también ha ido en aumento. Está ubicado en el estrecho de Bab el Mandeb, una entrada al Canal de Suez, que es una de las rutas de navegación con mayor actividad en el mundo. Yibuti también es un puerto vital para su vecina Etiopía, que no tiene salida al mar, lo cual es aún más importante ahora que se completó una vía férrea entre las capitales de ambos países (Oladipo, 2015).

Lo que hace realmente importante a Yibuti para la ubicación de bases de las súper potencias militares, es su proximidad a regiones intranquilas de África y Medio Oriente. Somalia, en el suroeste, ha sido un hervidero de intranquilidad –con implicaciones globales– durante años, con piratas en el mar y militantes de al-Shabab que presentan una seria amenaza a la región. Yemen, actualmente con un conflicto armado, está a menos de 32 kilómetros al noreste atravesando por el estrecho de Bab el Mandeb, lo cual lo hace una entrada fácil hacia Medio Oriente sin

²³ Información extraída de <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2014/contemporary-issues/john-stanmeyer>, traducción propia.

tener que estar basados allí. Estas crisis han generado respuestas internacionales y la necesidad de tener bases militares cercanas (Oladipo, 2015).

Susana Linfield, profesora y directora del programa sobre Periodismo y Crítica Cultural de la Universidad de Nueva York, miembro del jurado de WPP, dice respecto de la fotografía:

Lo que buscábamos en la imagen ganadora es la misma cualidad que se busca en una gran película u obra literaria: la impresión de que en ella existen muchos niveles de profundización que llevan a reflexionar sobre cosas que uno no se había planteado anteriormente. Empiezas a levantar las capas para descubrir no sólo lo que exponen sino también lo que ocultan. En muchas fotografías los emigrantes tienen un aspecto desaliñado y patético... esta foto, sin embargo, rehúye el patetismo y lo dignifica (The Gold Medals, 2015: 25).

La opinión que sobresale con la fotografía de Stanmeyer enfatiza la manera que el fotógrafo encontró para hablar de un tema difícil y problemático que involucra directamente a la Unión Europea, en combinación con una plasticidad fotográfica particular. En algunos artículos ya mencionados se habla sobre “el tráfico humano” que pasa sobre Yibuti. Sin embargo, el fotógrafo estadounidense realiza una fotografía que califican de poética.

Sin duda alguna, es importante el reconocimiento al trabajo del fotógrafo, pero es justo ahí, cuando se premia, donde la intención de la denuncia se queda en segundo plano. Susan Sontag (2003) dice al respecto de los casos exóticos de lugares o escenarios: “Cuanto más remoto o exótico el lugar, tanto más expuestos estamos a ver frontal y plenamente a los muertos y moribundos” (p. 32). Y tal es el caso de *Señal*, ya que esa manera tenue de representar a los sujetos que aparecen en la fotografía a la vez que pone de manifiesto la situación que viven, también los deja sin rostro y los homogeniza.

Por ello, es importante señalar y cuestionar las intenciones del fotógrafo al realizar la fotografía, justo por la manera de representar tenue y poética. Porque de nuevo se está poniendo al centro esa delgada línea entre lo trágico y lo artístico, donde lo artístico es lo que trasciende. La trascendencia en el impacto de lo visual es una constante del World Press Photo of the Year, pero que con el paso de los años se ha ido sofisticando. A lo largo de la historia los sucesos y conflictos han dejado tanta crueldad registrada en fotografías que parece que es necesario un cambio de perspectiva en la estética. La mirada occidental sigue su reproducción incesante bajo múltiples perspectivas, tal como lo señala Sofía Gómez Sánchez (2016), “la cultura occidental cubrió todo lo que hizo con el halo de lo que es legítimo y superior” (p. 210). En el caso de las fotografías que imperan dentro de WPP lo anterior hace resonancia directa con el caso en cuestión, al premiar imágenes que evocan una mirada que se vuelve omnipresente y que provoca una constante, precisamente sobre la forma en la que se mira.

Esa visión culturalmente aceptada como modelo a seguir dentro de las sociedades contemporáneas también influye en la mirada que el fotógrafo proyecta, como algo ya dado en su práctica fotoperiodística y que se homogeniza en la mirada de todo individuo. Bien lo anuncia Marina Azahua (2014) cuando dice:

No sólo se trata de la fotografía en sí como objeto de cultura, sino de la manera como su dueño la posee posteriormente. Se abre así un universo de connotaciones, dejando en claro que una cultura de la vista no se trata únicamente en lo visible, sino en el uso que damos a aquello que podemos y estamos dispuestos a mirar (p. 53).

Jon, 21, y Alex, 25, durante un momento de intimidad
Mads Nissen/World Press Photo, 2015.²⁴ Lugar de la escena:
San Petersburgo, Rusia.
Publicada en: Politiken Nyheder.

Composición fotográfica

Es una fotografía a color, plano general con ángulo y luz laterales. En ella se encuentran dos hombres jóvenes recostados en una cama, al parecer, uno más joven que el otro. El mayor está extendido sobre la cama hacia arriba y el otro está sentado sobre él, a la altura de la cintura y hacia el pecho. Sus manos descansan sobre el hombre que está acostado, lo cual hace pensar en caricias que le está haciendo. La mano izquierda del hombre que está acostado toca la mano del otro chico, una vez que la reposa sobre su pecho.

La luz de la fotografía es tenue, son colores cálidos, al fondo están unas cortinas, todo tiene la misma tonalidad, entre verdusco y el amarillo de la luz que por la manera que entra hacia la habitación hace pensar que viene de una ventana. La cama se ve solo un poco en una esquina inferior, pero ese pequeño detalle hace que el espectador se imagine el resto del escenario como de una recámara. Entre las cortinas está un banco donde se alcanza a ver algo de ropa que descansa sobre el banco o silla que está en la habitación. Al hombre acostado en la cama se le ve el rostro de perfil, pero se puede ver que tiene barba, que es de tez blanca y cabello castaño. El hombre que está sobre él tiene el cabello oscuro, tiene el rostro afeitado y parece tener una complexión más delgada, incluso su rostro es mucho más delicado. La imagen trata de dos hombres que están en un espacio íntimo, disfrutándose mutuamente y contemplándose en su momento, habla de pasión y amor por la posición en la que se encuentran y la atmósfera general ahí contenida.

²⁴ Ver en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2015/contemporary-issues/mads-nissen>

Mads Nissen

Mads Nissen nació en Dinamarca en el año de 1979. Es licenciado en Periodismo gráfico, graduado por la Danish School of Journalism. Ha recibido diversos premios entre los que destaca World Press Photo of the Year 2015, así como en 15 ocasiones ha recibido el premio de fotógrafo y fotografía del año en el concurso de la imagen danés. Mads Nissen está representado internacionalmente por Panos Pictures; en Italia por Prospekt, y en Alemania por Laif.²⁵

Vivió dos años en Shangai para documentar el crecimiento económico chino y trabajó para numerosas publicaciones como *Time*, *Newsweek*, *Der Spiegel* y *Stern*. A continuación regresó a su país, donde se incorporó como fotógrafo de plantilla al diario *Politiken*. Mads Nissen ha recibido numerosos premios por sus imágenes y ha publicado dos libros: *Amazonas* en 2013, y *De Faldne* (The Fallen) en 2010, sobre las víctimas danesas en la guerra de Afganistán (The Gold Medals, 2015: 16).

Nissen comenzó su carrera como fotoperiodista desde muy joven, interesado por mostrar la pobreza o las condiciones extremas de los lugares a los que viajaba o donde trabajaba. El fotógrafo danés cuenta como para él la fotografía fue una manera de querer demostrar ante el mundo sus inconformidades y a la vez denunciarlas. Su trabajo se centra principalmente en temas de actualidad y dilemas como la sobrepoblación, la pobreza, las violaciones a los derechos humanos y la relación destructiva del hombre con la naturaleza (Prospektphoto, s/f).

La homofobia en Rusia

La fotografía de Mads Nissen fue hecha en San Petesburgo, Rusia en 2014. La propia ficha técnica de la fotografía nos da los nombres y la edad de los dos hombres que protagonizan la escena, la cual expone una situación de intimidad propia de una relación amorosa homosexual. Este hecho y en el caso de Rusia como de otros lugares en el mundo adquiere un significado particular.

En junio del 2013 la Duma de Estado rusa transformó en ley por unanimidad la extendida homofobia que serpentea en el país, aprobando una norma contra la homosexualidad que prohíbe “la propaganda de relaciones sexuales no tradicionales”. Así pues, de un día para otro en Rusia fue ilegal no solo celebrar eventos como el *gay pride*, sino también el mero hecho de sostener los derechos de los homosexuales. De esta forma se legitimó la discriminación estatal de las minorías, que desde hacía mucho tiempo era ya objeto de persecuciones y de ataques por parte de grupos religiosos y nacionalistas (The Gold Medals, 2015: 16).

En el año 2013 el presidente Vladimir Putin firmó la ley que prohibía realizar en espacios públicos propaganda homosexual esta ley establecía que:

²⁵ Información extraída de www.worldpressphoto.org/collection/photo/2015/contemporary-issues/mads-nissen, traducción propia.

si el infractor tiene un cargo público reciba una multa de 40.000 a 50.000 rublos (entre 1.000 y 1.250 euros). Si se trata de una persona jurídica la sanción puede ir de 800.000 al millón de rublos (de 19.000 a 23.500 euros). El castigo se recrudescerá si para tal propaganda se usan medios de comunicación (Colás, 2013).

De esta manera, los homosexuales no podrían hacer manifestaciones ni propagandas en espacios públicos ni en presencia de niños, así como tampoco aparecer en los medios de comunicación. Dicha norma, comenzó a hacerse válida en todo el Estado Ruso. Ciudades como San Petersburgo fueron de las primeras en las que se comenzó a implementar. En dicha ciudad, justo un día antes que Putin firmara la ley, se habían presentado decenas de manifestantes, los cuales querían celebrar el día del orgullo *gay*.

Según medios locales, no acudieron más de 50 gays, pero en las cercanías se congregaron más de 100 nacionalistas y ortodoxos que les increparon. La policía intentó que los gays se dispersaran, ya que está prohibido celebrar reuniones homosexuales en público. Los que no lo hicieron fueron detenidos, y también otros por oponer resistencia y enfrentarse a los que los increpaban, algunos de los cuales también acabaron entre rejas. Esta mañana fue liberado el último activista que quedaba en custodia policial, Yury Gavrikov, el organizador del evento (*idem*).

La intolerancia a los homosexuales se fue incrementando desde el año 2013. En décadas anteriores ya había sido contemplada como un delito. En el año 1999 fue declarada una enfermedad mental (Colás, 2014). Por lo tanto, en cuestión de derechos humanos, la situación en Rusia tenía mucho tiempo ya siendo problemática; sin embargo, la aprobación de dicha ley exacerbó los conflictos y las protestas en torno a ello.

Entre los años 2013 y 2014 el fotógrafo danés exploró las consecuencias que la norma contra la sexualidad estaba generando. Por lo tanto, documentó por medio de sus fotografías momentos en que se interrogaba a diversos activistas o personas en general que luchaban por los derechos de los homosexuales. Comenzó a dar seguimiento desde lugares como los bares y clubes nocturnos, donde *gays*, lesbianas, bisexuales y transexuales se reunían, ya que dentro de esos espacios es donde ellos solamente podían sentirse libres. A Nissen le interesó documentar este tipo de escenarios y motivos.

La imagen premiada nos introduce en la intimidad de unas relaciones amorosas prohibidas, a través de una estética sofisticada que evoca la clásica iconografía de la tradición pictórica. De esta forma el trabajo de Nissen nos habla de la lucha por los derechos humanos y de cómo es posible vivir un amor prohibido en la Rusia contemporánea (The Gold Medals, 2015: 16).

Mientras tanto, para el jurado de la premiación número 58 del WPP, seleccionar la fotografía de Mads Nissen fue sumamente importante, ya que estaba claro que tenían la intención de dar visibilidad a un tema que estaba haciendo demasiada presión política, por lo que según las mismas opiniones del jurado, el asunto tenía que destacarse frente otros temas importantes alrededor del mundo, por ello es que se le concedió el primer lugar dentro del premio más importante.

La vida para las personas lesbianas, gays, bisexuales o personas transgénero (LGBT) se estaba volviendo cada vez más difícil en Rusia. Las minorías sexuales eran objeto de discriminación legal y social, el acoso y los ataques de crímenes de odio, por parte de grupos religiosos y nacionalistas conservadores. La fotografía ganadora pertenece a un proyecto más amplio de Nissen llamado “La homofobia en Rusia”.²⁶

Y según el miembro del jurado Alessia Glaviano:

La foto tiene un mensaje sobre el amor de ser una respuesta en el contexto de todo lo que está pasando en el mundo. Se trata del amor como un problema global, de una manera que trasciende la homosexualidad. Se envía un fuerte mensaje al mundo, no sólo sobre la homosexualidad, sino de igualdad, sobre el género, por ser negro o blanco, sobre todas las cuestiones relacionadas con las minorías.²⁷

Lo anterior lleva a pensar en la manera en que una fotografía como la Mads Nissen coloca al centro la cuestión sobre los derechos que estaban perdiendo los ciudadanos rusos por motivo de sus preferencias sexuales, y que al expresarse esta vez por medio de una fotografía, los reflectores estaban colocándose sobre dicha problemática, visual y mediáticamente, por medio de un premio de competencia internacional.

El impacto y la fuerza de una fotografía como la de Nissen se confirmaron a lo largo de ese año con cada opinión que al respecto daban sobre ella los diferentes actores dentro del propio WPP como son los jurados:

Es un momento histórico para la imagen... la fotografía ganadora debe ser fuertemente estética, de impacto, y con el potencial necesario para convertirse en icónica. Además de tener un gran poder estético, esta imagen es muy humana (The Gold Medals, 2015: 17).

²⁶ Información extraída de www.worldpressphoto.org/collection/photo/2015/contemporary-issues/mads-nissen, traducción propia

²⁷ Alessia Glaviano formó parte del jurado de World Press Photo 2014. Recuperado de www.worldpressphoto.org.

Así de clara fue la opinión del presidente del jurado de WPP, Michele McNally, director de fotografía y jefe de edición adjunto de *The New York Times*.

Lo anterior es importante mencionarlo, ya que la fotografía expresa una escena que invita a pensar que no fue una instantánea o producto de la casualidad. Si bien se ha dicho que Mads Nissen tenía tiempo realizando trabajos fotográficos respecto del tema, es posible afirmar que se trata de un nuevo paradigma en torno a la concepción de la fotografía de prensa. Las reflexiones de Susan Sontag (2003), hacen pensar justamente en la función que cumplen fotografías como las premiadas en años recientes por el WPP: “Descubrir que las fotografías que al parecer son registro de clímax íntimos, sobre todo del amor y de la muerte, están construidas, nos consterna especialmente” (p. 26).

No obstante, el escenario cumple con el propósito de contagiar la intimidad mediante la recreación de una estética plástica pone al centro el amor, la pasión, la serenidad que se compaginan con una cierta melancolía o incluso tristeza, no solo de los sujetos sino también en los colores cálidos de la iluminación.

Es justo ahí donde el cuestionamiento a la premiación de una fotografía que busca producir un ambiente íntimo se sostiene. Los grandes premios estandarizan las concepciones globales sobre determinados temas, situaciones y maneras de representarse. En la fotografía de Jon y Alex, el fotógrafo danés parece irrumpir en su intimidad y registra ese momento resultado de ese instante donde no existe violencia, abuso de poder, guerra, muerte o destrucción de una forma explícita, como en temas de fotografías anteriores, sino que con esta fotografía en particular la estética resalta por encima del tema que intenta denunciar: la homofobia en Rusia.

Al ver la fotografía se entra a esa habitación que congela en el instante lo que sucede como una acción en la realidad. Así, las fotografías que resultan excepciones dentro del *corpus* del World Press Photo of the Year cuestionan justamente la idea de la fotografía periodística contemporánea en cuanto a su estética, lo que genera el rompimiento de modelos y la apertura a otros dentro del fotoperiodismo.

Si bien, las dos fotografías que se abordan aquí contienen contextos y situaciones muy distintas, están bajo la misma perspectiva de la espectacularidad, lo artístico por encima de la denuncia y de la problemática que exponen. En el caso de *Señal* la situación se vuelve poética, y no porque tenga que mostrar lo que sucede con el horror de la violencia, sino porque su estética es tan tenue, que por lo mismo se borra en ella la gravedad de la situación de los migrantes. Se desdibujan los rostros, las personas se vuelven simples siluetas que encarnan una composición perfecta a las orillas del mar.

Con lo anterior no se quiere decir que el fotógrafo está tratando de esconder o matizar la situación; sin embargo, lo relevante de cuestionar la fotografía recae en la facilidad con que una fotografía como *Señal* cumple una doble función una vez inserta dentro de una premiación internacional, donde el espectáculo de la representación es lo que sobresale.

En cambio, con *Jon, 21, y Alex, 25, un momento de intimidad*, Mads Nissen coloca en escena el amor, la pasión, la tranquilidad aunque también la melancolía con la que reposan dos amantes en un momento completamente íntimo. Con ella, el fotógrafo reafirma de forma contundente el derecho que tiene cualquier persona sobre sus preferencias sexuales sin importar país, edad o color de piel. No obstante en cuanto a la estética presentada en la fotografía, esta presenta una escena más pictórica que fotográfica, haciendo su plasticidad rotunda.

El discurso visual expresado a través de las fotografías constituye códigos en los que se identifican formas específicas de representación de la crueldad, la guerra, el sufrimiento humano y la desgracia. Sin embargo, la excepción de la estética de lo cotidiano se da justamente en la manera en que se producen las fotografías y las situaciones que retrata, más no justifica la manera en que se explota los motivos retratados, siendo estos lo que se vuelven de alto impacto por la potencialidad visual que representan.

Comentarios finales

A lo largo de este capítulo se ha hecho un acercamiento a seis de las fotografías que han ganado en distintos años el premio principal del WPP, desarrollando un análisis que intenta abarcar todos los aspectos a considerar propuestos en la metodología de esta investigación. Comenzando con la cuestión descriptiva que menciona los aspectos compositivos de la fotografía, un acercamiento al trabajo y vida de cada fotógrafo realizador de cada una de ellas y un asomo a los contextos, para una vez reunidos todos estos elementos poder llegar a una interpretación que intenta comprender el discurso visual que busca encontrarse.

El resultado del análisis a partir de las seis fotografías seleccionadas reafirma la existencia de dos estéticas predominantes dentro del *corpus* general del premio principal, la estética de lo bélico y la estética del dolor, así como una más conformada por las excepciones a las anteriores y que llamamos estética de lo cotidiano, que posee rasgos de una enorme plasticidad artística.

Las estéticas describen y reproducen formas de mirar los conflictos bélicos, la destrucción, la muerte, el dolor y la desgracia, así como situaciones cotidianas que se convierten en obras de arte, plásticas y perfectas. Una vez que estas fotografías ganan el premio del WPP adquieren la personalidad de cuadros para museo en los que se congelan instantes que atrapan personas, hombres y mujeres, observadas minuciosamente por otros, siempre hombres, los fotógrafos, quienes a través de sus cámaras fotográficas los inmortalizan, situándose para mirarlos mediante “modos de ver” de países más poderosos, cuyas agencias y publicaciones los vuelven celebridades. En los casos tratados observamos a Sawada mirando Vietnam siendo japonés, a Natchwey mirando Ruanda desde Estados Unidos, a Aranda mirando Yemen desde España, a Stanmeyer mirando Yibuti desde Estados Unidos, a Mads Nissen mirando a Rusia desde Dinamarca; solo Mikami mira a Japón, desde su propio país.

Bibliografía

- Alcalá, F. (2010). La representación del dolor y la pérdida en el cine documental. El caso de Geografía del Dolor. *FOTOCINEMA, Revista Científica de Cine y Fotografía* (12). Recuperado el 9 de mayo de 2016 de <http://www.revistafotocinema.com/index.php?journal=fotocinema&page=article&op=view&path%5B%5D=361&path%5B%5D=300>
- Alsius, S. y Salgado, F. (Eds.). (2010). *La ética informativa vista por los ciudadanos. Contraste de opiniones entre los periodistas y el público*. Barcelona, España: Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya.
- A. G. O. (2014, 11 de septiembre). Emigración y violencia doméstica, entre las mejores imágenes del World Press Photo. 20 minutos. Recuperado el 9 de mayo del 2016 de <http://www.20minutos.es/noticia/2232922/0/world/press/photo/#xtor=AD-15&xts=467263>
- Azahua, M. (2014). *Retrato involuntario. El acto fotográfico como forma de violencia*. Ciudad de México, México: Tusquets Editores.
- Barrios, J. L. (2010). *Atrocitas Fascinans. Imagen, horror y deseo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Barthes, R. (1995). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. España: Paidós Comunicación.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. España: De Bolsillo.
- Bustamante Donas, J. (2001). Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, 1*. Recuperado el 18 de abril del 2016 de <http://www.oei.es/historico/revistactsi/numero1/bustamante.htm>
- Colás, X. (2013, 30 de junio). Putin firma la ley que castiga la propaganda homosexual en Rusia. *El Mundo*. Recuperado el 5 de mayo de 2016 de <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/06/30/internacional/1372592785.html>
- Colás, X. (2014, 5 de febrero). Clamor global contra la homofobia en Rusia a dos días de Sochi 2014. *El Mundo*. Recuperado el 5 de mayo de 2016 de <http://www.elmundo.es/internacional/2014/02/05/52f250e5268e3e0f748b457c.html>
- Del Amo, S. (2012). Crystal Castles: todo sobre la portada de su nuevo disco. *Play Ground*. Recuperado el 30 de marzo del 2016 de http://www.playgroundmag.net/articulos/entrevistas/Crystal-Castles-portada-nuevo-disco_5_987551239.html
- Del Valle Gastaminza, F. (2014). Los contextos de la fotografía de prensa. En M. Olivera Zaldúa y A. Salvador Benítez (Eds.), *Del artefacto mágico al pixel. Estudios de fotografía* (pp. 261-273). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Ferrer, I. (2012, 10 de febrero). El español Samuel Aranda gana el World Press Photo. *El País*. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/10/actualidad/1328869732_719096.html
- Fotoperiodismo Diplomatura de Postgrado. (2013). *Entrevista a Samuel Aranda* [Video]. Recuperado el 30 de marzo de 2016 de <https://www.youtube.com/watch?v=Kbj-b7KganQ>
- Gómez Sánchez, C. L. (2016). *La alfombra roja del fotoperiodismo. Un análisis del discurso visual del World Press Photo of the Year*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Guadalajara, México.
- Historia Bélica. (2014). Resumen: La Guerra de Vietnam (1959-1975). Recuperado el 25

- abril del 2016 de <https://historiayguerra.net/2014/08/26/resumen-de-la-guerra-de-vietnam-1959-1975/>
- Lorente, U., Cañada, J. y Latorre, J. (2012). Samuel Aranda: “Cualquier madre puede sentirse identificada con la foto del premio”. *Nuestro Tiempo*, 674. Recuperado el 11 de marzo de 2016 de <http://www.unav.es/nuestrotiempo/temas/samuel-aranda-cualquier-madre-puede-sentirse-identificada-con-foto-del-premio>
- Martínez Aniesa, L. (2012). John Stanmeyer. Cada día un fotógrafo/fotógrafos en la red [Blog]. Recuperado el 11 de marzo del 2016 de <http://www.cadadiaunfotografo.com/2012/01/john-stanmeyer.html>
- Nachtwey, J. (2015). The Gold Medals. Los grandes premios internacionales de fotoperiodismo. Italia: Lunwerg Editores.
- Ocaña, J. C. (2003). La guerra del Vietnam. Glosario. Recuperado el 14 de marzo del 2016 de <http://www.historiasiglo20.org/GLOS/vietnam.htm>
- Oladipo, T. (2015). Yibuti, el pequeño país donde las grandes potencias quieren tener bases militares. BBC Mundo. Recuperado el 8 de marzo de 2016 de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/06/150616_yibuti_bases_militares_men
- Panofsky, E. (1962). *Estudios sobre iconología*. España: Alianza Editorial.
- Prospektphoto. (s/f). Mads Nissen. Recuperado de <http://www.prospektphoto.net/authors/mads-nissen/>
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. España: Santillana.
- The Gold Medals. (2015). *The Gold Medals. Los grandes premios internacionales del fotoperiodismo*. Italia: Lunwerg Editores.
- VICA. (2012). Reflexiones sobre el genocidio en Ruanda. Memoriando fotografía [Blog]. Recuperado el 6 de mayo de 2016 de <http://memoriandofotografia.blogspot.mx/2012/01/reflexiones-sobre-el-genocidio-de.html>
- World Press Photo. (2012). Samuel Aranda. Recuperado el 29 de marzo de 2016 de <http://www.worldpressphoto.org/people/samuel-aranda>

Páginas electrónicas de las fotografías analizadas

Aranda, S. (2012). *Fátima al-Qaws abraza a su hijo Zayed/La pietá islámica*. Disponible en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2012/world-press-photo-year/samuel-aranda>

Mikami, S. (1979). *Manifestación contra el aeropuerto de Tokio*. Disponible en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/1979/world-press-photo-year/sadayuki-mikami>

Nachtwey, J. (1995). *Superviviente de un campo de internamiento hutu*. Disponible en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/1995/world-press-photo-year/james-nachtwey>

Nissen, M. (2015). *Jon, 21, y Alex, 25, durante un momento de intimidad*. Disponible en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2015/contemporary-issues/mads-nissen>

Sawada, K. (1966). *Tropas estadounidenses arrastran el cadáver de un soldado del Viet Cong para ser quemado*. Disponible en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/1966/world-press-photo-year/kyoichi-sawada>

Stanmeyer, J. (2014). *Señal*. Disponible en <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2014/contemporary-issues/john-stanmeyer>

SECCIÓN II

**CULTURA Y EXPERIENCIAS
SUBJETIVAS**

Violencia de género entre niños y niñas dentro de las aulas: un acercamiento desde la antropología

Trilce Rangel Lara

El presente capítulo tiene como objetivos hacer un recuento de estudios sobre habla diferenciada entre niñas y niños, así como sobre la presencia de violencias en contextos educativos institucionales, para en un segundo momento realizar el análisis de tres fragmentos de interacciones que fueron observadas durante el trabajo de campo en instituciones de nivel primaria en una escuela pública y en una privada en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), mismas que fueron recolectadas por medio de la etnografía comunicativa, presentadas y analizadas mediante una adaptación del modelo SPEAKING. En este sentido, es que me interesa hacer un análisis de las interacciones comunicativas dentro del aula que llevan a cabo niños y niñas, pues parto del supuesto de que estas difieren debido al rol de género que juegan y el espacio institucionalizado en el que se desarrollan.

Este texto es parte de una investigación mayor que realicé para obtener el grado de maestría y que tenía como objetivos principales: establecer los patrones de las interacciones de resistencia y negociación dentro del aula para entender a qué es lo que resisten y con qué negocian los niños y niñas, y entender cómo se manifiesta la violencia en las interacciones comunicativas que contienen estrategias de resistencia y negociación. Trabajaba con la hipótesis de que las estrategias de resistencia y de negociación que los niños emplean dentro del aula no se vinculan a las circunstancias particulares de cada alumno sino a los patrones en las dinámicas de interacción establecidas por los estudiantes y el profesor y están en dependencia del grado de horizontalidad o verticalidad de las mismas.

Así mismo, considero que el ambiente creado dentro de las aulas determinará si los alumnos responden a las indicaciones de sus profesores, por mínimas que estas sean, con rechazo, negociación o aceptación y no la orden en sí; mientras que respecto de la violencia, pienso que está normalizada en las relaciones dentro de las aulas tanto por profesores como por alumnos y solo se hace notar aquella que tiene manifestaciones físicas, mientras que la de tipo estructural es obviada sin tener en consideración que puede ser la que más daño causa en el alumnado. También, asumo que la manifestación violenta más recurrente es la verbal y de profesor

a alumnos, y que existe una distinción en cuanto a los temas y tipos de violencia de la que son objeto niños y niñas.

El presente capítulo está integrado por cinco secciones las cuales contienen los elementos teóricos, metodológicos, contextuales y de análisis de los datos. La primera parte: “Estudios sobre el habla y el género” es un recuento de conceptos, teorías e investigaciones previas que existen y que fueron los referentes que me ayudaron a construir el objeto de estudio desde una perspectiva sociolingüística. En el apartado: “Violencia en las aulas” se rescatan algunos reportes e investigaciones sobre el análisis de las violencias en las aulas y los problemas en su conceptualización, principalmente en América latina, y cómo se ha tratado de dar solución a esta problemática desde proyectos gubernamentales. La tercera sección: “Metodología” incluye algunas directrices que ordenaron el trabajo de campo durante seis meses en las dos escuelas primarias y la recolección de los datos para el análisis; ahí mismo narro la inserción de campo donde se explica cuál fue el contexto de los planteles y cómo es que me incorporé en las dinámicas escolares para hacer la observación y el rescate de los datos. De la misma manera, describo la organización de la información y presento la matriz de análisis que me permitió sistematizar y clasificar las interacciones comunicativas que seleccioné para trabajar de manera que me permitiera establecer relaciones y patrones en los diálogos. En: “Análisis” presento las tres interacciones comunicativas que elegí en las matrices y después de cada una se hace un análisis de los elementos discursivos, pragmáticos y no verbales que se rescataron en torno a las manifestaciones de violencia y discriminación de género. Y por último se presenta la sección: “Conclusiones” en la que se hace un recuento de los hallazgos del análisis y las implicaciones de estos para el debate teórico y la comprensión del fenómeno.

Estudios sobre habla y género

El primer concepto que quiero traer a colación para enunciar mi posicionamiento ante este fenómeno es el de competencia comunicativa de Dell Hymes (1964); primero porque mi estrategia metodológica de recogida y análisis de datos general se sustenta en los modelos de Hymes de la etnografía comunicativa¹

¹ La etnografía de la comunicación, o mejor conocida como *ethnography of speaking* (ES), surge en la década de 1970. La ES tiene dos grandes postulados: no se trata de solamente recabar los discursos que se generen en ciertos contextos por ciertos sujetos; se trata de esclarecer el comportamiento lingüístico (quiénes participan, de qué hablan, cuánto y cómo, bajo qué condiciones y con qué intenciones) y ponerlo en contexto con relación en los procesos que se generan en esa interacción pero que no son reflejadas en el discurso como tal. Es decir, no solo se construye el dato con el oído (lo que se escucha) sino con todos los sentidos, y en una segunda vuelta, con las explicaciones que dan los sujetos sobre los mismos. En este entendido es parte fundamental en este método el diálogo constante con los implicados que permita tejer explicaciones de los fenómenos y procesos observados desde los dos puntos, tanto el del observador como el de los sujetos.

y el SPEAKING,² y en un segundo porque considero que los estilos comunicativos que usamos son construidos socialmente en relación con características ideales que se atribuyen a los sujetos dependiendo de su estatus social, poder adquisitivo, género, sexualidad, grupo étnico, religión o edad. En otras palabras, es de fundamental importancia para este estudio, que utiliza metodológicamente la etnografía de la comunicación, incluir en las descripciones lingüísticas factores de índole social y cultural, así como otros recursos no-verbales que intervienen y dan soporte a las interacciones comunicativas en el aula. Es por lo anterior que este ensayo se escribe desde la perspectiva dinámica definida por Coates (2009) como la que:

Pone énfasis en los aspectos dinámicos de la interacción. Los investigadores que han adoptado este modelo lo han hecho con una perspectiva de *construcción social*. La identidad de género es vista como un constructo social más que como una categoría social establecida. Como dicen West y Zimmerman (1987) muy elocuentemente: debe considerarse que los hablantes “ejercen el género” y que no simplemente pertenecen a él. Este argumento condujo a Crawford (1995: 12) a afirmar que el género debe conceptualizarse como verbo; ¡no como sustantivo! [...] el género no es una característica estática adquirida de los hablantes sino algo que se consigue en la conversación cada vez que hablamos (p. 27, cursivas propias).

Desde la antropología el tema de los niños ha sido pormenorizado por distintos factores, tal vez el que mayor presencia tiene sea el que no considera a los niños sujetos-plenamente-formados pues no han adquirido todas las estructuras simbólicas de su cultura; es decir, se considera a la infancia como un estadio de formación que tiene relevancia solo en función del proceso de devenir sujetos-adultos; sin embargo, desde hace dos décadas empiezan a hacerse investigaciones en el campo que desafían este supuesto y consideran a los niños como sujetos constructores de sentido y agentes activos de su socialización (Oaklander, 2004; Reybet, 2009, 2013; Villanueva, 1997). Aunque este es un caso aislado pues en disciplinas como la pedagogía, la sociología o la lingüística, los niños han sido “objeto” de estudio desde hace mucho tiempo.

Siguiendo esta línea es que a continuación me avocaré a poner los pilares que sustentarán este análisis. ¿Qué caracteriza una interacción dentro de aulas?

Cuando se observa una clase, dice Mehan nos parece organizada: los profesores y los alumnos hablan por turnos en momentos precisos. Los alumnos escriben, trabajan en pequeños grupos o leen. En suma, nos encontramos ante una verdadera organiza-

² Este modelo analiza los intercambios comunicativos desde ocho dimensiones que responden a preguntas fundamentales que permiten sistematizar la información: S (situaciones: ¿dónde?, ¿cuándo?), P (participantes: ¿quiénes?), E (*ends*/finalidades: ¿para qué?), A (actos: ¿qué?), K (*key*/tono: ¿cómo?), I (instrumentos: ¿de qué manera?), N (normas: ¿qué creencias?) y G (género discursivo: ¿qué tipo de discurso?).

ción social. Se trata, claro está, de un orden instituido. Esta es la forma en que nacen y se estructuran estas instituciones que se trata de analizar. [...] los profesores y los alumnos “marcan” las fronteras de las secuencias interaccionales, de los intercambios temáticos, de las fases y las propias clases, por medio de modificaciones de su comportamientos gestuales, paralingüísticos y verbales. Estos cambios de comportamiento sirven para indicar a los interlocutores en qué punto de sus intercambios se encuentran (Coulon, 1988: 103).

La anterior cita –tomada en aislado– expone dos cosas en la constitución de las dinámicas educativas: la primera que hay códigos implícitos dentro del aula que todos comparten y son establecidos por los interactuantes; la segunda, que el desarrollo de la clase pareciera orquestado perfectamente, como si todos tuvieran un guion el cual seguir. Tal vez este sea uno de los mayores problemas en las investigaciones en aula pues, entrar a campo con estas preconcepciones puede traer más de un problema y muchos dolores de cabeza, al menos en el caso mexicano. Hacer investigación de campo en aulas, o pararse frente a un grupo a impartir una clase es una tarea mayúscula que no solo implica códigos compartidos. Estar en aula es una labor que te confronta tanto con el grupo como contigo mismo pues los intereses de ambas partes –maestros y alumnos– no están en consonancia la mayor parte del tiempo como bien se explica en el siguiente extracto:

Centrándose en las interacciones durante la clase, Mehan (1980) muestra que una gran cantidad de las actividades se desarrollan simultáneamente. Los alumnos desarrollan conscientemente sus propias estrategias para llevar a cabo objetivos independientemente de los del profesor y dirigir así sus propios asuntos. Los alumnos muestran en ello su “competencia interaccional”. Un cierto número de reglas generales son dictadas por el profesor, como “no correr en clase”, “ser limpio”, “respetar a los demás”, etc., pero ninguna de ellas dice cuándo y cómo deben ser aplicadas. Los alumnos tienen que descubrir en situación, durante interacciones que hay entre ellos y el profesor, la significación y el funcionamiento de estas reglas. Un alumno competente será, pues, aquel que sepa sintetizar el contenido académico y las formas interaccionales necesarias para la realización de una tarea (pp. 103-104).

Aunque sigue habiendo una sospechosa calma en la descripción de las interacciones en aula, el conflicto aparece. El enfoque etnometodológico ha sido uno de los que han puesto a los niños al centro para entender las maneras en que construyen interacciones a partir de sus propios referentes y no desde los de los adultos. Este ha sido un gran aporte a los estudios de la infancia y una crítica al adultocentrismo, pues abre la puerta a investigaciones enfocadas en la agencialidad de los niños a la hora de construir interacciones e interpretar situaciones. Esto es a lo que refiere Dell Hymes (1964) con su concepto de competencia comunicativa; los niños no aprenden solamente las reglas gramaticales de la lengua, también las reglas sociales del habla.

Teniendo esto ya dibujado, quisiera moverme al verdadero propósito de este ensayo, si –como ya planteé– desde la antropología poco se ha dicho sobre las interacciones en niños: ¿qué aportes relevantes para mi investigación hay desde la sociolingüística? En este punto quiero remitirme al trabajo de Jennifer Coates (2009) *Mujeres, hombres y lenguaje* pues hace un recuento de los trabajos más importantes desde la sociolingüística que cruzan las categorías de género y lenguaje, aunque me concretaré en sus apartados que también incluyen las categorías infancia y educación.

Tal vez sea conveniente empezar citando algunas de las conclusiones que da sobre las distinciones en las estrategias comunicativas que emplean tanto niñas como niños al comparar distintas investigaciones que se han realizado en lengua inglesa:

Las niñas prefieren un estilo más mitigado: utilizan formas lingüísticas que minimizan las diferencias entre los participantes y son sensibles a la necesidad de proteger la imagen tanto del hablante como del escucha. Los niños, por su parte prefieren un estilo de mayor confrontación y dan seguimiento a sus propios asuntos sin referirse a los demás participantes. Mientras que en el caso de los varones de esta edad ganar es de fundamental importancia, las niñas parecen estar conscientes de que cuando hay ganadores también hay perdedores y, por lo tanto, prefieren que el desenlace sea negociado conjuntamente. Sin embargo, hay una serie de estudios que indican que cuando interactúan con niños varones o cuando asumen papeles como el de la mamá en juegos de personificación, las niñas son perfectamente capaces de asumir un estilo de confrontación que es más común en los varones. En otras palabras, las niñas pueden cambiar de estilo para adaptarse al contexto lingüístico (pp. 283-284).

En este aspecto se podría decir que existen muchas investigaciones en relación con el análisis de las características de los estilos y estrategias comunicativas empleadas por niños y niñas. Aunque es justo mencionar el debate que hay al respecto, pues se cuestionan abiertamente las descripciones dicotomizadas de los estilos de habla en infantes por atribuirse estos solo al género y no a otras condiciones de los hablantes como la “raza”, el grupo étnico o el nivel socioeconómico. Un ejemplo de esto puede ser leído en una de las autoras a las que Coates (2009) refiere, pues en las consideraciones que hace en uno de sus artículos expone que:

Los primeros estudios de psicología sobre diferencias sexuales, como el de Maccoby y Jacklin (1974), sostuvieron que la agresión era uno de las maneras más claras en la que los sujetos masculinos y femeninos eran diferenciados. Estudios más recientes han sido cuidadosos en especificar formas alternativas en que el comportamiento violento se manifiesta, por lo que tales generalizaciones radicales son ahora menos comunes (Goodwin, 2005: 230, traducción propia).

La crítica es muy valiosa en el entendido que implica que no porque no reaccionen de igual manera unos y otras puede asumirse que sus estrategias estén dicotomizadas

o no pueden ser empleadas en grados menores por aquellos a los que no se les atribuyen generalmente, como por ejemplo el chismorreo que Coates (2009) explica y que según una lingüística popular es asociado con el habla femenina íntima y está cargado peyorativamente. Se descubre en una investigación de Deborah Cameron (1997) que los hombres también chismorean y usan elementos lingüísticos similares a los que emplean las mujeres; es decir, el chismorreo femenino y masculino no difiere de forma pero sí de contenido. Mientras el primero está asociado a muchos aspectos de la vida cotidiana ajena, el segundo tiene una fuerte carga homofóbica y se sustenta en crear solidaridad entre los interactuantes en detrimento de un-otro no presente al que se le atribuyen características femeninas. Aunque puede llegarse a la conclusión de que hay cierto consenso sobre algunos elementos que se atribuyen a estilos interaccionales considerados como masculinos y femeninos con sus asegunes dependiendo de características específicas culturales de algunos grupos humanos.

Tabla 1. Elementos ampliamente citados de estilos de interacción “femenino” y “masculino”

Femenino	Masculino
Indirecto	Directo
Conciliador	De confrontación
Facilitador	Competitivo
Cooperativo	Autónomo
Intervenciones menores (en público)	Domina el tiempo (público) para hablar
Retroalimentación de apoyo	Interrupciones agresivas
Orientado a procesos/personas	Orientado a tareas/resultados
Afectivamente orientado	Referencialmente orientado

Fuente: Coates (2009: 328).

La Tabla 1 es ilustrativa en el sentido de que expone claramente las características y diferencias entre los dos tipos de estilos interaccionales respecto de su función, pues en lo que existe más controversia para realizar clasificaciones es en las estrategias usadas para cada uno de estos fines; un ejemplo de ello podría ser el trabajo de Deborah Tannen (1996) sobre las hablas de grupos mixtos y cómo no se puede atribuir un sentido unívoco³ a las maniobras empleadas por los hablantes, sino que la interacción misma, su contexto y el resultado darán cuenta del propósito de cada una de las estrategias utilizadas. Aunque si bien la Tabla 1 y la investigación referida de Tannen (1996) no se enfocan en niños, muchos de estos descubrimientos se han tratado de probar en ellos con sus ligeras modificaciones.

³ Los casos particulares que ella analiza son las interrupciones y el silencio generalmente ligados, las primeras al dominio y el segundo a lo subyugado, poniendo sobre la mesa la polivalencia en el uso que dan los sujetos a estas estrategias incluyendo la función solidaria de las mismas.

Si en los paradigmas interpretativos imperantes de algunas disciplinas, como la antropología, los niños en general son considerados pasivos, comparando niños y niñas, estas últimas son todavía más relegadas: pasivas entre los pasivos. Esto puede cambiar con análisis finos de las interacciones que llevan a cabo en diversos espacios de su vida cotidiana. Esto es lo que me propongo hacer en espacios educativos, aunque existen estudios que analizan el habla y las interacciones infantiles en contextos como el juego entre pares o el entorno familiar, me limitaré a referir a los que han tenido por escenario la escuela, pues considero que las aulas, como espacios altamente ritualizados,⁴ generan interacciones muy particulares como también lo hacen las iglesias o los hospitales, y especialmente interacciones transversalizadas por el género:

Niños y niñas también dan respuesta a las pregunta de manera distinta: ellos participan más activamente, gritan inmediatamente sus respuestas, tratan de adivinar varias veces la contestación correcta; ellas, en cambio, escuchan más pasivamente (Stanworth, 1983, 1987; Kelly et al., 1984; Whyte, 1986; Kelly, 1987; Spender, 1990; Swann, 1992; Kimmell, 2000) (Coates, 2009: 316-317).

Como había mencionado, el enfoque dinámico parte de la idea de que el género se ejerce, en lugar de poseerse, aunque, creo que es momento de cuestionarnos si nuestras clasificaciones de pasivo/activo⁵ son suficientes para explicar fenómenos que parecen escapar a dicotomizaciones tan llanas. Sin embargo, con la información que hasta el momento se ha analizado en el campo podría decirse que las estrategias particulares que cada género y cultura emplea son las manifestaciones de las atribuciones que se hacen a unos y otros sujetos y que estos deben de sostener para no ser señalados o marginados:

⁴ Si bien es cierto que la escuela y las dinámicas que acontecen en ella pueden ser analizadas desde múltiples frentes, a mí me interesa seguir la línea de Henry Giroux y Peter McLaren (1998) al concebir a la escuela como un espacio en el que la ritualización es su elemento constitutivo y por lo tanto, las resistencias pueden ser localizables en las pautas de interacción pues estas permiten la negociación entre las partes pues “1) Las escuelas sirven como ricos receptáculos de sistemas rituales; 2) los rituales juegan un rol crucial en la totalidad de la existencia del estudiante; 3) las dimensiones del proceso ritual son intrínsecas a las transacciones de la vida institucional, y al ir y venir de la cultura escolar” (p. 42).

⁵ Dentro de la literatura sobre los tipos diferenciados de habla existe cierto consenso en que los niños utilizan estrategias de dos tipos principalmente, que bien pueden tener subtipos, y que tienen la características de expresar el rechazo o descontento de situaciones haciéndolo de manera evidente-activa-agresiva o evasiva-pasiva; sin embargo, se pretende ir un paso más allá y plantear que las alumnas tienden a usar mayormente las estrategias de tipo evasivo-pasivo no por una cuestión de género *per se* sino porque son sancionadas si emplean las de forma activa.

Una de las formas en las que los niños “ejercen” su masculinidad en el salón de clases es a través de payasadas. Conforme crecen, las risas de relajación empiezan a ser un aspecto crucial de la masculinidad. Los niños tratan de estar en onda y evitar ser calificados de nerds o “cerebritos”. Al mismo tiempo, presumen qué tan competentes son: por ejemplo, después de un examen académico, dicen que fue “fácil”, “sencillo”. Las niñas, por el contrario, tienden a expresar ansiedad sobre su desempeño (sus comentarios, por supuesto, no guardan relación con los resultados) (p. 316).

Aunque esto nos lleva a otra problemática que reside en que si bien existen investigaciones, como las antes mencionadas por poner algunos ejemplos, que nos han demostrado que niños y niñas hablan, escriben y refieren de distintas maneras, el problema es que los estilos de habla de los niños les permiten dominar las interacciones en aula, lo que tiene por consecuencia que las oportunidades de contribuir de las niñas sean limitadas. Los materiales usados tienen más personajes masculinos que femeninos, y los primeros tienen muchas más libertades y agencia que las segundas. Así como que se obvian en los libros las aportaciones de las mujeres a las ciencias, en este sentido puede decirse que los modelos educativos no se construyen desde la igualdad (Swann, 2005).

Y podríamos ir más allá si consideramos que las lecciones comúnmente están diseñadas según los intereses masculinos, algunos dicen que, debido a que los maestros han notado que los niños objetan ruidosamente los temas que consideran afeminados mientras que las niñas aceptan los “temas de niños” –y si no los aceptan, al menos no demuestran tan tajantemente o de la misma manera que los niños, su disgusto– los contenidos de las clases se acoplan a sus intereses (Clarricoates, 1987).

Esto es relevante para entender uno de los ejes tan analizados en el entorno educativo: la competencia o rendimiento académico. ¿Cómo pueden evaluarse equitativamente a los estudiantes cuando los contenidos han sido elaborados para generar relevancia en unos y en otros no? Esto también es notorio en planes de estudio que no consideran las particularidades culturales de los individuos.

Aun así, hay investigaciones de las más esclarecedoras como la de Amy Sheldon (1996) que tiene por objetivo un análisis distinto de los estilos comunicativos infantiles en donde el modo adjudicado a las niñas no es visto como pasivizado sino que se describe en función de otras características que le permiten conseguir cosas sin dañar los referentes culturales de lo femenino:

Las chicas posen habilidades verbales de negociación que las habilitan a confrontar sin ser muy confrontativas; a clarificar sin dar marcha atrás; y a usar mitigadores, directrices indirectas, e incluso evaden para suavizar el golpe mientras promueven sus propios deseos (p. 61, traducción propia).

Lo importante de este fragmento es que construye las habilidades verbales de las niñas como distintas a las de los niños pero no inadecuadas en cuanto al de-

sarrollo de la interacción. En una investigación de West de la que hace referencia Coates (2009) se llega a la conclusión de que el uso de directrices mitigadas⁶ o indirectas obtiene menos respuestas de queja o rechazo que las directrices formuladas de forma agravada, lo que nos llevaría a deducir que las solicitudes que hacen generalmente las niñas, se topan con menos negativas que las que realizan los niños de forma agravada.

Violencias en las aulas

En esta sección se hará un recorrido por distintas teorías que abonan a la comprensión y explicación del fenómeno que analizo en este trabajo y, de manera conjunta, profundizar en algunos trabajos ya elaborados que retratan fenómenos parecidos en otras latitudes que permitieron contextualizar el desarrollo de un objeto de estudio complejo que se nutre desde distintos campos de conocimiento.

El primer punto a tratar es el término de “violencia”. En el texto “Los sentidos de las violencias en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones” (Kaplan, Spiegel, Durán, Januszewsky y Pipito, 2005) los autores exponen que existe un problema de raíz al analizar violencia pues se usa el adjetivo “violento” para describir comportamientos y acciones “fuera de lo esperado” por no tener una palabra mejor para definirlos y que a la larga esto crea una confusión; de ahí la crítica que establecen en el uso ambiguo que se le da, y con esto ya no funciona como una noción analítica que permita elaborar investigaciones específicas cuando se denomina “violencia” a múltiples fenómenos. También considerar que esta proliferación de conductas “violentas” se debe al surgimiento de sociedades

⁶ Las directrices mitigadas son sentencias que incluyen elementos discursivos que suavizan o atenúan el contenido de la oración. Los más empleados son los siguientes:

- Vocativos: son palabras que sirven para llamar o nombrar algo o alguien cuando nos referimos a ella. Por lo general se colocan entre comas para separarlas de la oración. En las interacciones los más notorios son: niños, mi amor, el nombre del niño, señoritas, maestra y profesora.
- Marcadores conversacionales: tienen la función de informar y de interactuar; encontramos de modalidad epistémica (enunciativos y orientativos) y de modalidad deóntica. Los primeros hacen referencia a relaciones de causa y efecto y vinculación y fueron encontrados particularmente en las condicionantes/amenazas establecidos por los profesores, mientras que la segunda modalidad está vinculada a la voluntad, lo afectivo y en mantener la atención con el interlocutor. Este último tipo fue más usado por profesores y alumnos: bueno, bien, ya, a ver, creo, vamos, siento, quiero, ¿verdad?, está bien, etcétera.
- Primera persona del plural: el uso de verbos conjugados de esta manera fue común cuando los profesores daban órdenes: vamos a hacer, empezaremos, saquemos, debemos, trabajaremos, leeremos, cantaremos, copiaremos, etcétera. Aunque el empleo alternaba con verbos conjugados en la segunda persona del plural.
- Preguntas: tanto maestros como alumnos emplearon preguntas como mitigadores; los primeros para confirmar las indicaciones de actividades y los segundos para empezar negociaciones.

profundamente desiguales y polarizadas (2005) y que se relacionan con el proceso de des-civilización de Norbert Elias (1990) en *La sociedad de los individuos*.

Siguiendo esta línea que problematiza sobre las implicaciones de nominar “violencia” a acciones de diferentes índoles es que Moreno Olmedilla (1998) propone usar el término “conductas antisociales” que permite elaborar una tipología que va de menor gravedad a mayor (violencia):

A: Disrupción en las aulas: engloba las situaciones en las que tres o más alumnos impiden el desarrollo normal de la clase con ciertas estrategias de distracción y de confrontación. Los profesores ponen especial atención en este tipo más que en otros pues son las conductas que afectan su labor cotidiana y el aprendizaje del grupo.

B: Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado): este tipo es una escalada en las disrupciones en las aulas. Es aquí en donde se localizan las resistencias tanto pasivas como activas y también las ofensas que pudieran proferir los profesores contra los alumnos.

C: Maltrato entre compañeros (*bullying*): en esto se consideran los procesos de victimización y de intimidación entre pares ya sean verbales/psicológicos o físicos.

D: Vandalismo, daños materiales y violencia física (agresiones y extorsión): en este grupo el autor ya considera que se tratan de fenómenos plenamente violentos y aunque se considera que no son comunes en las dinámicas escolares, sí son los que captan la atención de los medios.

F: Acoso sexual: al igual que el bullying es considerada por el autor como una conducta antisocial “oculta” pero que afecta a una cantidad considerable del alumnado femenino.

Sin embargo, esto no sesga la problemática del término pues en las discusiones que se establecen en distintos países en Latinoamérica sigue presente la preocupación de las implicaciones de nombrar violencia a toda práctica considerada “no esperada” (o adecuada) por parte del alumnado. De igual manera hay una discrepancia entre los investigadores pues algunos no reflexionan el término mismo con el que están nominando las interacciones violentas que ocurren dentro de las aulas y hay otros que comienzan sus reportes puntualizando las diferencias entre la violencia escolar y la violencia en las escuelas, tal es el caso de Osorio (2006) quien dedica un primer capítulo de su libro *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad* a visibilizar la polisemia que existe en la conceptualización de “violencia en las escuelas” y por qué es diferente a “violencia escolar” alegando que en el primero se trata de nominar a las distintas manifestaciones violentas que tienen lugar dentro de las instituciones educativas, mientras que el segundo hace referencia exclusivamente a las prácticas violentas que genera el sistema escolar. Aunque en este punto podríamos alegar que estos dos orígenes de violencia no son excluyentes y por lo tanto no es suficiente con esta caracterización.

En este entendido es que las investigaciones que se han hecho desde y en Latinoamérica respecto de las violencias en las escuelas son tanto clarificadoras como alarmantes. Si bien es cierto que en la gran parte de las culturas actuales existen instituciones para el cuidado y la enseñanza de los niños y jóvenes, también es cierto que se establecen dinámicas distintas pues estas surgen en contextos socioculturales e históricos específicos que determinan sus pautas. Tal es el caso de América latina, en 1990 empezó un interés creciente por la vida cotidiana en las escuelas y particularmente por la violencia que empezaba a visibilizarse –que no es lo mismo que surgir– en medios masivos de comunicación como la televisión, la prensa y la radio; con esto se inauguran una serie de investigaciones, de tipo cualitativas y cuantitativas, y políticas de acción con el objetivo de conocer y erradicar esta problemática en distintos países y desde distintas instituciones. Sin embargo, no tardaron mucho tiempo en percatarse que el problema iba más allá de problemas aislados (como se solía presentar en los medios de comunicación):

En la escuela primaria, la violencia ha dejado de ser una serie de incidentes espectaculares, más bien, es una realidad multiforme, con varias aristas, diversa, cambiante, silenciosa, pero presente en muchas de las interacciones que se dan entre sus actores. Su doble dimensión de fenómeno colectivo y experiencia privada, posibilita analizarla como un proceso que está integrado a las relaciones cotidianas y a las condiciones sociales (Gómez, 2005: 697).

Gómez da una posibilidad para analizar y combatir la violencia dentro de las escuelas, pues contrariamente a los abordajes institucionales de la violencia que aun hoy en día perduran –el origen como parámetro social y los condicionantes psicológicos de los involucrados como variable subjetiva– propone analizar las consecuencias más allá de la victimización y tratar las funciones que está cumpliendo la violencia en las aulas para, de esta manera, sustituirla con otras prácticas que se desempeñen de igual manera, lo cual podría dar cuerpo a un plan de aplicación que disminuya los índices de violencia en las escuelas.

Sin embargo, para establecer lo anterior hace falta mucho trabajo e incluso realizándose deben de considerarse otras aristas pues:

La violencia escolar es parte integrante de la cultura institucional de las escuelas, porque es generada por maestros y autoridades, y reproducida por los mismos padres de familia, quienes delegan al docente [...] Esto facilita que docentes y rectores sean los “padres buenos” que persiguen, según esta racionalidad, el bien de los hijos, aunque para ello sea necesario el castigo y la humillación. Diversas formas de maltrato constituyen dispositivos “pedagógicos” a los que recurren los docentes ecuatorianos, sobre todo con niños y adolescentes de familias pobres, indígenas y mestizas. En este sentido, el maltrato está estrechamente relacionado con la discriminación étnico-cultural (Maluf, Cevallos y Córdoba, 2003: 307).

La cita anterior es parte del reporte ecuatoriano elaborado para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2003 sobre la violencia en las aulas en Latinoamérica y el Caribe. Los autores del mismo tienen el atino de incluir variables más allá de la social y la subjetiva para explicar la complejidad del fenómeno de la violencia en aulas como la condición étnica, el ambiente de discriminación ligado al estrato socioeconómico y al nivel educativo, el poco acceso que tienen algunas comunidades a la educación superior y la subsecuente vinculación de esto con la ignorancia. A la par que denota la complejidad de las relaciones que se establecen al interior de las aulas y el rol paternalista que los profesores toman con los alumnos lo que les confiere libertades sobre los niños que involucran castigos y humillaciones que responden a dinámicas de discriminación, pues aunque en Ecuador desde la década de 1990 se desarrollaron planes de acción para intervenir las escuelas y así disminuir la violencia tanto dentro como fuera de las aulas, los profesores no destierran los dispositivos pedagógicos⁷ con los que violentan a sus estudiantes.

Uno de los grandes problemas de los planes de acción elaborados y llevados a cabo por muchos países en América Latina es que estos se realizaron sin el adecuado –si no es que nulo– trabajo de campo que permitiera conocer a fondo la problemática que se intentaba combatir y en la mayoría de los casos solo se abordaba una posible arista del problema que estaba relacionada con temas de salud y de ilegalidad: el consumo de drogas. En todos los países que participaron del reporte de la UNESCO (Abramovay y Das Gracias Rua, 2003) se habían establecido programas anti-drogas en las instituciones educativas y eran los que contaban con más fondos, mayor aplicación (la gran mayoría de los programas con enfoque educativo eran de aplicación local y no nacional) y seguían vigentes. Es por esto que los programas no tienen los resultados esperados y la violencia dentro de las instituciones educativas no da señales de disminuir.

Por lo anterior es que los investigadores ecuatorianos concluyen que mientras no cambien los parámetros socioculturales no se podrá paliar la violencia que preocupa al gobierno pues:

El sistema educativo ecuatoriano tiende a reproducir las desigualdades existentes en la sociedad, por sus prácticas discriminatorias que se expresan a través de rituales racistas, consistentes en humillaciones, burlas y hasta castigos físicos a los niños y jóvenes indígenas, y que se desplazan hacia los alumnos mestizos y blancos de escuelas y colegios de los barrios marginales. Reproduce también las jerarquías sociales en la figura de los profesores con autoridad plena, y en la de padres y madres

⁷ Usar este término permite evidenciar la complejidad de elementos que intervienen en la vida en las aulas, así como las relaciones de poder y saber que se configuran durante las lecciones y que responden a normas sociales que exceden las dinámicas escolares pero que permiten situarlas en una escala temporo-espacial.

que consideran a la escuela como el único dispositivo de ascenso, movilidad social e integración cultural, y que por lo mismo se ven obligados a una aceptación pasiva del maltrato escolar, a fin de evitar la expulsión de sus hijos de la escuela (Maluf, Cevallos y Córdoba, 2003: 269).

Es decir, la violencia que se vive no solo dentro de las aulas sino la que envuelve al sistema educativo de este país no desaparecerá hasta que se haga conciencia y se trabaje para combatir las violencias simbólicas que permean la vida social pues en el contexto ecuatoriano:

Las prácticas cotidianas de maltrato, y la falta de una acción institucional que lo sancione y prevenga, conllevan a la transformación de la violencia en una parte constitutiva de los procesos de socialización y de integración grupal entre jóvenes estudiantes. Los malos tratos y las prácticas violentas forman parte de los códigos a partir de los cuales niños y jóvenes se incluyen o son excluidos de los grupos (p. 308).

Sin embargo, esto podría estar ocurriendo no solo en este país sino que la vulneración de ciertos sectores infantiles y juveniles puede conllevar a la identificación entre pares y a la consolidación de identidades que, según el apuro institucional, se relacionan con el crimen organizado, la guerrilla y los negocios ilegales, y que es lo que se busca intervenir con los programas desarrollados desde las secretarías de salud y de seguridad.

Es importante resaltar que no todos los estudios sobre violencia van –o deben ir– ligados a conflictos armados o a cómo la violencia afecta programas de salud. Existe una corriente que desde un enfoque propositivo trata de hacer aprehensible las características de la violencia para poder intervenirla. Para ejemplificar esto retomo una tabla que fue desarrollada por la psiquiatra De la Barra y es rescatada por Navarro Navarro (2003) para clarificar sus descubrimientos sobre los factores psicosociales que están asociados con conductas agresivas en entornos educativos (véase Tabla 2).

Según la Tabla 2 y la investigación en la que se basa, es posible disminuir las conductas agresivas de los sujetos si se les interviene a temprana edad, es por lo anterior que la psiquiatra De la Barra (2002) ha desarrollado la tabla para diagnosticar a los niños y así poder incorporarlos a programas que les permitan controlarse. Aunque pensar que con el diagnóstico y la aplicación de un programa desde lo individual puede frenarse la violencia en aulas contradice la mayoría de las investigaciones que consideran que la violencia en las escuelas es de origen estructural, por lo tanto atender a uno u otro sujeto no serviría para solucionar el problema central:

Otra de las estrategias de la violencia es que con tal de legitimar su accionar se suele atribuir a la víctima la responsabilidad de lo que sucede. La que ocurre en la escuela se tiende a explicar como algo ligado al orden estructural que deben seguir los participantes que integran una institución (Gómez, 2005: 704).

Tabla 2. Factores psicosociales asociados a conductas agresivas

Factores relacionados con el niño	Factores relacionados con el núcleo familiar	Factores relacionados con el grupo de pares y el clima escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Temperamento difícil • Agresividad persistente • Bajo coeficiente intelectual • Alta hiperactividad o déficit atencional • Dificultades en lenguaje y escritura • Mal desempeño escolar • Desarrollo afectivo pobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia disgregada • Presencia de patología psicológica en los padres • Falta de normas o límites, o en caso contrario, disciplina severa • Violencia física o verbal • Maltrato o abandono físico o psicológico por parte de los padres • Ausencia de un referente afectivo fuerte e incondicional 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechazo o aislamiento respecto de sus compañeros o amigos • Pertenencia a grupos con conductas antisociales o agresivas • Ambiente escolar competitivo o con sobrevaloración de lo académico • Alto nivel de conflicto y manejo disciplinario autoritario • Población escolar de bajo desempeño académico, alta repetición y con sanciones disciplinarias

Fuente: Navarro Navarro (2003: 226).

Es decir, el enfoque bajo el que se estableció la Tabla 2 es erróneo; no se trata de localizar de manera individual los problemas sino que la institución educativa esta promoviendo esas dinámicas. Se deben focalizar los esfuerzos en analizar las interacciones en las escuelas para descubrir las que son propias del contexto escolar y que son promovidas desde sus reglas de convivencia para así trabajar sobre ellas y reformular a las escuelas como espacios proclives a la negociación y las relaciones horizontales y no a la imposición y verticalidad:

La participación de los actores en los sistemas de negociación, mediación y arbitraje es una herramienta fundamental para evitar y/o atenuar el desarrollo de actitudes violentas producto de las dinámicas institucionales [...] Esto convierte a la institución en un espacio que desde los distintos niveles (explícito-implícito) naturaliza lo social, presentándose la escuela y lo que tiene lugar en ella como la única verdad posible y verdadera legitimando así un orden escolar y social de sufrimiento, exclusión y sometimiento (Filmus, 2003: 39-40).

Esto es de lo más interesante porque relaciona muchos aspectos que fueron visibles en mi trabajo de campo y que en apartados siguientes se harán evidentes. La alta ritualización del espacio escolar conlleva una negativa a considerar la nego-

ciación y el conflicto como algo positivo; por el contrario, se ven como algo a evitar a toda costa, por ello la implementación de “pedagogías educativas” violentas para controlar a los estudiantes, pues se asocian a la indisciplina, la falta de respeto y al fracaso de la autoridad y del sistema educativo cuando debería ligarse a la construcción de espacios de diálogo donde los niños son actores en su proceso educativo y aprenden más que a acatar a pensar desde relaciones sanas y no violentas. Por lo tanto, si se quiere erradicar la violencia en las escuelas, es necesario hacer un ejercicio de reflexividad que nos permita analizar a las instituciones educativas como espacios donde la violencia germina pues aunque:

Uno de los criterios reconocibles de la violencia es el daño inmediato que causa, sin embargo, en instituciones como las educativas, en varias situaciones no se deja una constancia de sus efectos –a menos que se trate de castigo físico– pero queda una cauda de “cicatrices mentales”, daños psicológicos o efectos psicosomáticos. En nuestros registros de observación pudimos ver que algunos alumnos se pellizcaban hasta sangrar, se mordían las uñas de manera ansiosa, sentían asfixia cuando la maestra los regañaba e, incluso, otros se orinaban cuando se les gritaba (Gómez, 2005: 698).

Si bien es cierto que se han suspendido los castigos físicos en las escuelas, también lo es, como señala Gómez Nashiki (2005), que la violencia en las escuelas tiene otros canales para ejercerse más allá que los que dejan marcas visibles cuando se da entre profesores y alumnos, también es verdad que las consecuencias de los maltratos psicológicos sufridos por los estudiantes en ciertos contextos pueden ser más alarmantes que un simple coscorrón, como se hizo visible durante el trabajo de campo.

Otro aspecto que fue evidente durante la recolección de datos y que excede el ámbito particular de un profesor o una escuela fue la desigualdad en el trato y las justificaciones que se elaboraban al respecto. Aunque en investigaciones en otros países como Ecuador o Uruguay la condición étnica determinaba el trato que recibirían los niños en el entorno educativo, en las escuelas en las que hice trabajo de campo noté que el nivel socioeconómico y el género eran los que afectaban la relación que se establecería con el profesor, si el alumno no se comportaba según los parámetros y estereotipos que tenía el profesor como “correctos” o “apropiados”, el niño o la niña en cuestión eran sancionados y en muchas ocasiones se justificaba la sanción con otra bandera que tiene por finalidad encubrir los (pre)juicios del docente.

Metodología

Para observar esto realicé trabajo de campo en dos instituciones educativas (una pública y otra privada) que consistió en permanecer en cada escuela entre 4 y 5 horas y media por visita para que los niños se acostumbraran a mi presencia. La

selección fue de 8 grupos en total: 4 con un predominio de niñas y 4 con un predominio de niños (la relación fue de 2 a 1 hasta 4 a 1) y realicé tres visitas por salón buscando los días en que pudiera observarlos con distintos profesores para probar la hipótesis de que no dependía solo de los niños sino de la relación que establecían con el profesor en turno. Tuve en consideración el género del maestro/administrativo que interactuó dentro del aula con los niños, así como las dinámicas que los niños emplearon, sus discursos y su género.

En estos entornos observé las interacciones que se realizan en el aula y cómo los niños manejan las órdenes que les dan los adultos a cargo de su cuidado e instrucción. Es decir, qué hacen cuando se les ordena cumplir con una actividad con la que no están (completamente) de acuerdo; qué dicen, qué hacen, con quién lo hacen, a quién le dicen, cómo lo dicen y por qué. Los fundamentos metodológicos para la comparación de esta investigación son los patrones de interacción comunicativa que resultan o implican un proceso de negociación y/o resistencia por parte de los alumnos, así como el rol que juegan niños y niñas en estas. La manera en que se podrá hacer observable y comparable esto será a partir de marcadores discursivos, intenciones pragmáticas y prácticas que acompañan a los discursos o se desarrollan a la par por otros integrantes y que los refuerzan.

La inserción en el trabajo de campo fue distinta en cada una de las instituciones educativas; en la escuela primaria particular desde el primer momento me presenté con el proyecto de investigación ante las autoridades administrativas y académicas de la institución y tras una entrevista se me concedió la posibilidad de hacer observaciones en aula y áreas comunes en los horarios que a mí me fueran convenientes, mientras que la situación en la escuela pública fue distinta; como madre se me motivó a asistir a las clases para apoyar al profesor, pues mi hijo, decía él, no le hacía caso y era “difícil de controlar” cuando los demás niños lo molestaban.⁸ En este primer acercamiento noté una serie de problemáticas de comunicación, empatía y atención entre el profesorado y los alumnos. También maestros con doble o triple plaza que no preparaban clases, alumnos que ejercían

⁸ Quiero ahondar un poco en esto porque es de suma importancia respecto del tema de la violencia en aulas. Para el profesor lo que estaba mal en esa dinámica entre niños que se molestan es que “no podía controlar” al que molestaban y ese “no controlarlo” implicaba que les contestara o se comportara hosco cuando se le ordenaba trabajar en conjunto. El problema no son los niños abusivos, son los niños que intentan confrontar esa agresividad. Esto será evidente con las niñas y el uso de groserías en contestaciones con compañeros durante actividades y en conflictos físicos. Y debo aclarar que cuando cuestioné al profesor por qué castigaba y aislaba a estos niños que se “defendían” en lugar de quienes que empezaban a molestar la respuesta era que esos niños no les “decían groserías” y por eso debían ignorarlos; para mi decepción me di cuenta que esta idea no era exclusiva de este profesor sino que dentro de las capacitaciones que se dan en las escuelas se esparce la falacia de que si no hay groserías, no hay violencia verbal. Esto conlleva a una comprensión errada de los fenómenos violentos dentro del aula y, por lo tanto, de su manejo y erradicación.

violencia dentro de las aulas a sus pares (y con el profesor presente) y humillaciones alarmantes entre alumnos y profesor-alumnos; sin embargo, cuando me ofrecí a hacer una investigación en el plantel que pudiera tener por resultado un taller para los profesores y que ayudara a planear dinámicas en el aula que limaran las asperezas en el trato cotidiano, los profesores se negaron rotundamente a que observara sus clases, solo una maestra que me conocía accedió sí, y solo sí, yo daba clases de inglés a los niños para que ella pudiera “ponerse al corriente” en esos periodos con el trabajo extra que les solicitaba la Secretaría de Educación Pública (SEP);⁹ es decir, el acceso a su aula no fue gratuito o porque en realidad le interesara la retroalimentación que pudiera ofrecerle sino porque tenía que solventar una problemática y yo podía ayudarle/servirle.

Por otro lado, la incursión en la institución privada fue más tranquila pues desde el primer momento se me concedió acceso a todos los grupos de la escuela, ya fueran de primaria, preescolar o maternal (contaban con dos salones por cada grado desde primero de preescolar hasta sexto de primaria y otras cuatro salas de maternal) y a todas las asignaturas que ofertaban, de hecho les interesaba que observara a los profesores (hombres) de las asignaturas de educación física, música e inglés pues tenían reportada “mucha indisciplina” durante esas clases y querían combatirla. Después de revisar listas de los grupos de primaria seleccioné los siete que tenían mayor desproporción en la relación niños y niñas para poder crear un contraste, pues el grupo que pude observar en la escuela pública tenía la mayor parte conformada por varones y, de esta manera, podía trabajar con 8 grupos (4 donde había más niñas y 4 donde había más niños) ayudándome esto a observar las maneras de organización e interacción que establecían unos y otros.

En lo concerniente a la organización de la información lo que me propuse en este punto fue elaborar una adaptación del modelo SPEAKING mencionado en apartados anteriores que me permitió, de manera más resumida y sin detenerme mucho en la cuestión lingüística pero sí en la interacción comunicativa, organizar los datos recabados con la etnografía comunicativa durante el trabajo de campo de seis meses y analizarlos según los propósitos de esta investigación. Es por lo anterior que desarrollé una tabla que me permitió desmenuzar los elementos de las estrategias comunicativas para analizar situaciones con violencia y establecer un análisis somero de corte sociolingüístico que permita discutir y aportar al debate actual sobre los estilos interaccionales y discursivos según género en espacios escolarizados.

En la Tabla 3 presento un modelo para organizar y analizar la información de las estrategias comunicativas dentro del aula según dos elementos principales: verbales y no-verbales.

⁹ Debo de aclarar que no creo que en todas las escuelas públicas del país se viva la misma situación, sin embargo, es común.

Tabla 3. Matriz de análisis

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal

Fuente: Elaboración propia.

Análisis

Un elemento recurrente en el entorno escolar fue la agresión, la cual “no persigue el daño propiamente sino afectar, como método disuasorio en la mayoría de las ocasiones; en cambio la violencia persigue el daño, físico o psíquico, y tiene en el poder y la desigualdad sus aliados” (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2008: 17), y la violencia física se limitó a pocos contactos y mayormente entre estudiantes varones, los cuales que fueron sancionados. Por el contrario de la agresión que solo fue señalada cuando esta ocurría de una niña hacia un niño y no de niña a niña, de niño a niño o niño a niña a menos que involucrara groserías como “puta”, “zorra”, “perra” o “puerca”.

Las distinciones entre agresividad y violencia radican principalmente en su motivación: mientras que la primera busca contestar a algo, la violencia quiere ocasionar un daño social.

La agresividad: se trata de intimidar bien para defenderse de algo (contra-agresividad) o para mantener una postura fuerte frente al grupo. [...] La violencia, en cambio, da lugar a la ejecución de un acto ilocutivo que va a dañar socialmente al interlocutor: por ejemplo, el insulto, la ridiculización, el empuqueñecimiento, la usurpación de la palabra, es decir, todos aquellos actos que atentan contra la dignidad de la persona (p. 18).

En este sentido, podemos complejizar el análisis de las interacciones en el aula al esquematizar que la violencia produce agresividad pero se genera un bucle y la dificultad está en descubrir cuál es cuál. Para ejemplificar lo anterior presentaré la siguiente interacción que ocurrió en un grupo de cuarto en la escuela pública. Yo no me encontraba al interior del aula porque no era el grupo que tenía permitido observar pero sí estaba en el pasillo frente a la puerta (llevaba ahí unos 5 minutos cuando el incidente se dio) por lo que pude mirar y escuchar lo que pasaba dentro, ya que la puerta y ventanas estaban abiertas y los ventanales eran bajos por lo que me permitían ver todo el salón. Los niños se encontraban haciendo una actividad en equipos mientras la maestra llenaba unos papeles en su escritorio cuando gritó: “¿quién dijo esa palabrota?!” , el cuchicheo del grupo desapareció inmediatamente y unos niños atrás dijeron: “fueron ellas”. La maestra se dirigió al fondo del aula y les ordenó que se levantaran y se dirigieran al frente del salón. Continuó como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Interacción 1

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
1. ¿Cómo creen que se ven diciendo esas palabrotas? Si en los hombres se ve mal, ahora piensen como se ve en unas niñas. ¿Qué creen que pensarían sus padres si las oyeran hablar así? Como unas cualquiera. ¿Creen que para eso las mandan sus padres con tantos sacrificios a la escuela? Mejor díganles que eso es lo que quieren ser y ya, que para eso no se necesita ni la primaria	Profesora -> Alumnas	Regañar Exhibir Inculpar	El uso de groserías por parte de las niñas	Al frente del grupo con las dos niñas paradas a su lado (las tres viendo al grupo) y hablando tanto a ellas como a los demás niños
2. Pero maestra, no fue nuestra culpa, ellos nos estaban molestando	Alumna -> Profesora	Justificar		Mirando a la profesora y con las manos primero agarradas atrás y después señalando a los niños en cuestión cuando hacían referencia a ellos
3. Solo nos defendimos. Ellos nos dijeron cosas primero	Alumna -> Profesora	Justificar		
4. <i>No me importa</i> quién empezó. Yo las escuché a ustedes decir esas palabrotas	Profesora -> Alumnas	Descalificar Acusar Inculpar		Acercándose más a ellas y gritando. Su expresión facial mostraba irritación (músculos tensos, ojos muy abiertos)
5. Pero maestra, no es justo; ellos también fueron [interrupción]	Alumna -> Profesora	Argumentar	Trato desigual	Separando las manos de atrás y señalándolos. Su tono de voz era ya de súplica-desesperación

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
6. [Interrumpiendo] ¡Ya les dije que <i>no me importa!</i>	Profesora -> Alumnas			Dando un manotazo en el aire
7. Ve por la directora, dile que tenemos un problema en el aula [interrupción]	Profesora -> Alumno	Ordenar Inculpar		Acercándose a un niño
8. [Interrumpiendo] Pero maestra, ¿por qué nomás nos regaña a nosotras?	Alumna -> Profesora	Reclamar	Trato desigual	Llevando las manos al frente y haciendo una seña de súplica
9. ¿No entienden o qué? Ya les dije que <i>no me importa</i> . Yo las escuché a ustedes y en las mujeres se ve peor que en los hombres	Profesora -> Alumnas	Exhibir Desacreditar		Dirigiéndose al escritorio y dándole la espalda a las niñas
10. En lo que llega la directora continuaremos con lo que estábamos haciendo antes de esta desagradable interrupción	Profesora -> Alumnos	Inculpar		Volviéndose al pizarrón. Y las alumnas yendo a sus lugares
11. ¿Quién les dijo que podían sentarse? Se me quedan aquí a esperar a la directora. Creen que es un chiste, pues no	Profesora -> Alumnas	Castigar Inculpar	Castigo	Apuntándolas y caminando hacia ellas
12				La clase prosigue hasta que la directora llega. Las niñas permanecen al frente del salón mientras sus compañeros trabajan
13. Maestra, me dijeron que tenía un problema en un salón, ¿qué pasó?	Directora -> Profesora			Hablando desde la puerta
14. Así es directora, me da mucha pena pero esto no puede ser así. Mientras estaba dando la clase escuché por encima del ruido del grupo a estas dos niñas decir unas palabrotas	Profesora -> Directora	Exhibir Reportar Inculpar frente a autoridad		Dirigiéndose a ella pero sin bajar la voz

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
a otros compañeros. Les dije que esa no es manera de hablar de unas niñas y que solo un tipo de mujeres hablan así. Que ellas son niñas y no pueden llevarse así con sus compañeros				
15. Esto no puede ser. No es posible que se dirijan así. Esto es una escuela, no una verdulería. ¿Por qué no se dan a respetar? Miren, si las palabrotas se escuchan mal en hombres ni qué decir en niñas. ¿Ustedes creen que se ven bien hablando así? ¿Creen que es correcto estarse refiriendo así a sus compañeros? A ver, ¿cómo me vería yo si le hablo así al maestro Paco? Verdad que no me vería bien porque no me doy a respetar. Esto no puede quedarse así. No es la primera vez que pasa esto con ustedes. El año pasado hubo muchas quejas por andar de llevaditas con los niños. Esta vez ya tendremos que hablar con sus padres porque están creciendo y siguen comportándose como si no fueran ya unas señoritas	Directora -> Alumnas	Regañar Coaccionar Inculpar Sentenciar Ejemplificar Amenazar	Respeto Feminidad Prohibición	Hablando ya dentro del salón junto a las niñas (las cuatro: la profesora, las dos niñas y la directora de cara al grupo)
16. Es lo que yo les decía, que si se ve mal en hombres, mucho peor en niñas	Profesora -> Directora	Reafirmar Advertir		Acompañando a la directora afuera del salón

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
Y pues yo ya tenía ganas de mandar llamar a sus papás por otras cosas pero se las estaba juntando. Ahora ya es justo				
17. Salgan del salón	Profesora -> Alumnas	Ordenar		Salen del salón dando unos pasos cortos con los hombros encogidos. Una ha empezado a lagrimear
18. ¿De qué lloras? Hubieras pensado mejor tu comportamiento en lugar de agarrarte chillando ahorita	Profesora -> Alumnas	Humillar		Poniendo los brazos en jarra. La otra niña comienza a llorar. La maestra regresa al salón y las deja en el pasillo llorando

Fuente: Elaboración propia.

En el extracto anterior hay distintos elementos para analizar pero quiero empezar por los referentes culturales de la feminidad que se expresan. En algunas filas (1, 9, 14, 15 y 16) podemos leer cómo es que hay una asociación incuestionable del ser mujer con no-usar “palabrotas”. En el texto de Coates (2009) antes referido, se expone que en la lingüística folclórica está la idea de que las mujeres usan menos groserías que los hombres, ligándolas a un estilo de habla “moderado” y “dulce”; sin embargo, podemos ver cómo esto opera en el cotidiano y particularmente en las aulas. Las niñas son sancionadas por no cumplir con ese estándar de habla “moderado” no-altisonante mientras que sus compañeros –los que ellas alegan provocaron que usaran groserías– no son amonestados y cuando lo son no hay comparación (escuché en múltiples ocasiones a niños de ese grupo decir groserías y no recibir amonestación por los maestros cercanos). En este sentido, no solo se cuestiona su feminidad apelando a lo “mal” o “feas” (1, 15) que se ven diciendo “palabrotas”, sino que va un paso más allá y se liga el uso de esas palabras a un “tipo” de mujer (14), a unas “cualquieras” (1) término generalizado para referir a las prostitutas. Otro aspecto de llamar la atención es el constante mandar silenciar a las niñas, interrumpirlas o decirles explícitamente que no interesa lo que digan (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10); esto es un ejemplo de violencia.

Ya abordando elementos discursivos precisos tenemos un fenómeno interesante: en ningún momento la maestra trata de mitigar su discurso con las alumnas pero no así con la directora. Con ella usa un eufemismo de un eufemismo; con las niñas

dice que solo las “cualquieras” hablan con groserías refiriéndose a las prostitutas, pero con la directora dice: “un tipo de mujeres”. También fue recurrente con ambas profesoras que al estar amonestando a las niñas lo hicieran desde la inculpación con el uso de preguntas que emplean el verbo creer y con esto tornan los cuestionamientos como “¿Ustedes creen que se ven bien hablando así?”, “¿creen que es correcto estarse refiriendo así a sus compañeros?” (15), “¿cómo creen que se ven diciendo esas palabrotas?”, “¿qué creen que pensarían sus padres si las oyeran hablar así?” y “¿creen que para eso las mandan sus padres con tantos sacrificios a la escuela?”¹⁰ (1); maneras de inculpar a las niñas repetidamente y con ello se asegura el asentamiento en la conciencia del sentimiento de culpa lo que lo operacionaliza. La interacción anterior es un ejemplo de cómo la violencia se manifiesta en aulas y que las groserías no son lo que la distingue; por el contrario, no es necesario el uso de palabras altisonantes para ofender, inculpar, humillar, exhibir, agredir, descalificar y amenazar como bien demuestran la directora y la maestra que reprenden al par de niñas.

Por otro lado, es curioso que tanto la directora como la maestra lo que estén censurando no sea tanto la “palabrota” usada, sino que la emplea para referirse a hombres pues el regaño se concentra en ello y en que son ellas las que la usan, no es una llamada de atención general que trata de amonestar el uso de groserías en general. Es una humillación por usas “palabrotas” para referirse a sus compañeros que las insultaron primero; es una sanción por defenderse-contraatacar, pues ambas mencionan que “no deben llevarse así con sus compañeros” (14) y que eso es “no darse a respetar” (15).

Con la pasada interacción podríamos ejemplificar por qué es tan urgente analizar las teorías y debates en torno al curriculum oculto para que el personal docente que labora en las instituciones educativas tome conciencia del papel que juega en la socialización de los niños respecto de cuestiones ajenas a los contenidos escolares:

Los debates acerca del currículum han sido importantes no sólo porque señalan aspectos de la vida escolar que vinculan a las escuelas con la sociedad, sino también porque han expresado la necesidad de generar un nuevo conjunto de categorías en las cuales se analice la función y los mecanismos de la escolarización (Giroux, 2004: 67).

En este sentido, podemos entender las interacciones en aula como la anterior más allá de las particularidades de una profesora o de un caso aislado; es decir, el curriculum oculto nos permite cambiar el enfoque y concebir a los profesores más que como canales para el aprendizaje de conocimientos avalados por organismos encargados de la educación, sino como miembros de grupos socioculturales que no se deslindan de sus construcciones culturales al entrar a un salón y que cargan con

¹⁰ Las oraciones que tienen esta finalidad se han puesto en cursivas.

todo eso mientras cumplen su labor de profesores y que en ese papel embestido de poder, se sienten con la libertad (y a veces con la obligación) de “educar” en otros aspectos a sus estudiantes; en este caso particular en temas referentes al apropiado comportamiento femenino. Algo a resaltar es que las sanciones hacia los integrantes varones sean mínimas respecto de su comportamiento no-masculino más allá de “los niños no lloran” o “los hombres no le pegan a las mujeres”.¹¹

La siguiente interacción comunicativa tuvo lugar también en la escuela pública en el grupo de cuarto: los niños tenían poco de haber regresado de su clase de educación física y retomaron la actividad que suspendieron para salir, algunos ya estaban por terminarla (véase Tabla 5).

Tabla 5. Interacción 2

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
1. A ver, ¿qué les he dicho? No las quiero platicando mientras trabajan	Profesora -> Alumnas	Regañar	Comportamiento durante actividad	Las niñas platican en voz alta alrededor de una mesa frente al escritorio. Y cuando la maestra habla se van a sentar a sus lugares
2. Pero maestra, ya terminamos	Alumna -> Profesora	Justificar		Las niñas replican desde sus lugares
3. <i>No me importa</i> . Las quiero sentadas en sus lugares	Profesora -> Alumnas			La maestra les habla mientras revisa unos papeles en su escritorio
4. Pero porque nomás nos dice a nosotras. Los de atrás no han terminado y también estaban platicando y no les dijo nada	Alumna -> Profesora			Una niña insiste
5. Porque a ustedes aquí las tengo adelante. Si los de atrás no quieren aprender es su problema. Ustedes son	Profesora -> Alumnas	Argumentar Coaccionar Conjeturar	Matrimonio Futuro Expectativas	La maestra se levanta del escritorio y le da la vuelta para ponerse frente a las niñas y les

¹¹ Con esto quisiera señalar que si bien existe un discurso generalizado de “un hombre no le debe pegar a una mujer” justificado en que ellos son más fuertes, que no es una pelea justa, etcétera. En la praxis no existe una conexión; los niños avientan a las niñas, las insultan, las violentan y las humillan cuando tienen la oportunidad como en siguientes interacciones se verá.

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
niñas y deben comportarse mejor. Piénsenlo a futuro, si les va bien en la primaria, van a entrar a la secundaria y si le siguen echando ganas hasta a la prepa, quién quite y entren a la universidad. Ahí podrían conseguir un buen marido. Si no me creen, pregúntele a la señora si en la universidad no pueden conseguir algún novio guapo, educado y con un trabajo que les permita vivir mejor que ahora				empieza a hablar. Ellas ocupan las primeras dos mesas frente al escritorio (4) y la primera que se encuentra en la columna siguiente
6. Ay maestra, ¿cómo anda pensando en esas cosas?	Alumna -> Profesora			Las niñas se ríen mientras la maestra habla
7. Pues, ¿cómo no? Ustedes ya van a ser unas señoritas y deben de preocuparse de esas cosas. No quieren terminar en la esquina vendiendo dulces, panes o tamales. ¿Qué creen que sea mejor, preocuparse todos los días porque no tienen que darle de comer a sus hijos ni un lugar para vivir o nada más en tener la casa limpia? Les aseguro que la vida de muchas de sus mamás sería diferente si hubieran continuado sus estudios. La escuela no nada más sirve para que aprender las tablas, les permitirá un día rodearse de hombres que podrán ofrecerles una	Profesora -> Alumnas	Argumentar Coaccionar Conjeturar		La maestra no hace caso de sus risas y continúa explicando. Pasea la mirada entre las distintas niñas

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
mejor vida, pero si las ven todas animaladas, sin comportarse y hablando como verduleras pues así nunca los atraerán. Ese tipo de hombres buscan muchachas, guapas, refinadas, inteligentes y hacendosas. Así que ya saben qué deben de hacer si quieren triunfar en la vida				

Fuente: Elaboración propia.

Aunque existe una diferencia abismal entre el tipo de coerción que sufren las niñas en las dos interacciones anteriores hay un elemento recurrente: parece correcto decir “no me importa” cuando una niña trata de dialogar con la autoridad y exponer sus motivos, o incluso cuando hace un llamado a la “justicia” porque no se reprende a todos los involucrados y solo a ellas. Dejando esto de lado, que no significa que no merezca la pena una investigación más a profundidad, quiero hacer notar que lo más relevante de la interacción es el contenido del argumento de la maestra. Es decir, la educación no como una herramienta en sí misma que les permita acceder a un futuro prometedor con un trabajo bien remunerado, que se da por entendido que sus padres no lograron por falta de esta, sino como una plataforma que les permitirá acceder a un mejor marido. Este tipo de argumento parece tener sentido solamente porque está enmarcado bajo una dinámica de género desigual en el que, la maestra da por sentado que una mujer necesita a un hombre para acceder a una situación económica adecuada y no lo puede hacer por cuenta propia. Esto resulta digno de análisis pues la incentivación que se da para que estas niñas continúen sus estudios está operando bajo una lógica de la dependencia y la vulnerabilidad de las niñas. Esto no contribuye en nada a crear espacios y relaciones de igualdad.

Por otro lado, aunque la maestra dijo haber hecho los comentarios con buenas intenciones, estos están cargados de connotaciones sexistas en los que las mujeres no valen por sí solas y que si lo que quieren es triunfar en la vida, deben conseguir un marido que les pueda dar todo lo que necesiten. Sin embargo, para poder atraer a un hombre así, deben de cumplir cabalmente con el estereotipo de género vigente que imputa a las mujeres un cierto comportamiento pasivizado, una forma de hablar sin usar vulgaridades, ser guapas, inteligentes, refinadas y hacendosas (7). A los niños del salón en ningún momento se les hicieron recomendaciones similares

o que siquiera se enfocaran en qué comportamiento debían adoptar para conseguir buenos trabajos. Solamente con las niñas se hicieron insinuaciones de este tipo, así como un continuo llamado a ser femeninas y a comportarse como señoritas,¹² lo que implicaba dejar atrás los juegos no aptos y las interacciones bruscas. Estas recomendaciones cuando no fueron acatadas las hicieron acreedoras de castigos tanto por parte del profesorado como de sus pares.

La tercera interacción comunicativa sucedió cuando los niños de cuarto de la escuela pública regresaron al salón después del receso sin la maestra pero con la orden de “terminar lo que estaban haciendo” (esto era muy común; los maestros se quedaban minutos afuera conversando o resolviendo pendientes con la directora), yo entré junto con ellos y me senté al fondo del aula para observar cómo se acomodaban. La actividad que realizaban antes del toque del recreo era un dibujo que acompañara una copia (véase Tabla 6).

Tabla 6. Interacción 3

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Lo no verbal
1. Ya, Pedro. Dame mis cosas	Alumna -> Alumno	Exigir	La niña va hacia la parte de atrás del aula y extiende la mano mientras pide sus cosas
2. Préstamelas poquito. Ya casi acabo mi dibujo	Alumno -> Alumna	Justificar	El niño contesta sin mirarla, está coloreando una actividad con los materiales de ella
3. No, Pedro. Yo no te las presté. Me estás gastando mis colores	Alumna -> Alumno	Negar Reclamar	La niña da un paso más y sigue con la mano extendida pidiendo sus cosas
4. ¿Te vas a amargar por eso?	Alumno -> Alumna	Coaccionar	El niño levanta la mirada, deja de colorear y le contesta
5. Sí. Si no me los das ahorita, voy a salir a buscar a la maestra	Alumna -> Alumno	Amenazar	La niña habla firme y con la mano aún extendida
6. Pinche vieja. Ni que se te fueran a acabar tus pinches colores. Además, son de los corrientes	Alumno -> Alumna	Insultar	

¹² En este caso, la carga simbólica que contiene este término excede a la simple nominación de si las alumnas han tenido relaciones sexuales; en mayor medida hace referencia a una serie de características asociadas a el comportamiento esperado (y exigido) por una niña/mujer y que va desde elementos discursivos y competencias comunicativas, hasta el uso y presentación corporal.

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Lo no verbal
7. No es cierto. Mis tíos me los regalaron en mi cumpleaños	Alumna -> Alumno	Argumentar	
8. Y, ¿eso qué? Han de ser robados. Todos saben que tus tíos son unos rateros	Alumno -> Alumna	Humillar Insultar	
9. No es cierto. Ya dame mis cosas. No te las presté. Tú eres el ratero por agarrar mis cosas sin permiso	Alumna -> Alumno	Contraatacar (agresividad)	
10. ¿Qué me dijiste? A ver, repítelo en mi cara a ver si muy chingona	Alumno -> Alumna	Intimidar	El niño se levanta y se para frente a ella, a escasos 10 centímetros, sacando el pecho y levantando el mentón
11. Pues es cierto, tomaste mis cosas sin permiso y así se les llama a las gentes que hacen eso	Alumna -> Alumno	Argumentar	La niña da un paso hacia atrás y contesta
12. No me andes levantando falsos, pinche vieja puta. Ahí están tus pinches colores para que dejes de chillar. Y di que no te doy unos putazos por andar diciendo mentiras porque eres vieja. Pinche mentirosa	Alumno -> Alumna	Insultar Intimidar Violentar	El niño da otro paso hacia adelante cuando empieza a hablar y lanza sobre la mesa el color que tenía en la mano junto al resto del estuche de la niña y se va. La niña agarra sus cosas y se va a su lugar

Fuente: Elaboración propia.

En la anterior interacción es de llamar la atención la manera en que el niño se dirige a su compañera cuando no hay una figura de autoridad alrededor. La interacción, y en particular la postura del niño, parten de la lógica de que él puede hacer uso de lo que le plazca de su compañera sin que eso implique un hurto, pues no es considerada un par. Este tipo de interacciones en las que se degradaba a las compañeras o se hacía uso de sus materiales porque “eran de ella y no importaba” fue de lo más común tanto en la escuela pública como privada. Niños tomando sin pedir las tijeras de sus compañeras mientras porque “no las estaban usando”, así como plumas, colores y hasta cuadernos o libros. Cuestión que no era común entre niños ni entre niñas; ellas por lo regular se pedían/ofrecían o intercambiaban las cajas de colores, situación que las maestras sancionaban porque, decían, se distraían más de lo habitual, y entre niños se las pedían antes de tomarlas. En estos contextos no se cree que las niñas tengan motivo o capacidad de resistir el uso sin permiso de sus

cosas o que copien sus tareas. Existe una falta de consideración, por parte de alumnado y profesorado, hacia la integridad de las niñas en detrimento de su confianza y autoestima, y si alguna llegara a defenderse, como en el caso de la interacción anterior, es intimidada verbal y físicamente por el agresor y, en ocasiones, son ellas las reprendidas por contraatacar (como en el caso de las dos alumnas de cuarto que son humilladas frente a su grupo).

En este entendido sirve traer a colación la caracterización que hizo Giroux (2004) sobre la constitución de las escuelas:

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que está situadas.
2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discursos, significados y subjetividades.
3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos (p. 72).

Con esto podemos entender que si por un lado los niños (en general) están en desventaja dentro de las aulas por vivir en una cultura que considera a la edad adulta como la más favorable y valorada, y que incluso en los niveles académicos no los consideran sujetos terminados, teniendo relevancia en las investigaciones solo por su condición de sujetos en potencia o su devenir adultos. Aunemos esto a que las niñas son más vulnerabilizadas en las dinámicas pues las construcciones sociales machistas no se quedan fuera de las escuelas sino que hacen suyas las aulas. Las escuelas son campos de batalla en donde no solo se libran la lucha entre profesores y alumnos, existen contiendas simultáneas porque existen diferentes variables que afectan la detentación y ejercicio del poder dentro de sus aulas y de acuerdo con los tiempos.

Por el contrario, de las interacciones anteriores en las que la violencia se ha dado entre profesoras-alumnas, aquí se genera entre compañeros y sin mediar sanción. En este contexto cobran sentido los informes preparados para la UNESCO en los que existe distinción entre las violencias y los comportamientos antisociales que nos permiten clasificar y atender este tipo de interacciones. Según la escala planteada por Moreno Olmedilla (1998) lo reportado en la Tabla 6 correspondería a la tipología 3 de 6: “Maltrato entre compañeros” que engloba *bullying*, ofensas, violencia verbal y victimización por parte de los demás niños. La agresión que se relata en el diálogo es preocupante por muchos aspectos:

1. Hace evidente el comportamiento machista desde temprana edad en cierto contexto socioeconómico (esto no implica que no existan comportamientos similares que operan con los mismos supuestos que consideran a las mujeres/niñas como sujetos inferiores que no valen por sí solas y que deben estar bajo la tutela masculina).

2. La violencia a las que se ven expuestas las niñas por parte de sus pares y profesores.
3. La naturalización de esta violencia a temprana edad.

Hace falta un trabajo reflexivo que sensibilice a la población en general y en particular a las personas encargadas del cuidado de la infancia, pues es evidente la falta de conciencia en las maneras diferenciadas en las que se trata a niños y niñas en detrimento del bienestar anímico y mental de estas.

Conclusiones

En resumen, es viable hacer un análisis de este tipo con información no solo oral, sino contextual de las interacciones que se llevan a cabo en aula. En este sentido, pude encontrar algunos de los elementos relacionados con distintos géneros y estilos conversacionales particulares. En efecto, los niños tienen un uso más evidente de directrices agravadas y las niñas de directrices mitigadas; sin embargo, son necesarios análisis más profundos para descubrir si es cierto que esto las pone *per se* en desventaja, o es que incluso usando estilos conversacionales más directos siguen siendo relegadas; es decir, su desventaja en aula sería no atribuible a su estilo conversacional sino a su género por una preponderancia del machismo en nuestra cultura.

En lo concerniente a la variable de género en las estrategias usadas por niños y niñas en aula me di cuenta que tal vez había un error de apreciación en la literatura revisada. En esta hay una recurrencia a decir que las niñas “prefieren” o que hay un estilo propio de las niñas al hablar; sin embargo, en vista de la información obtenida durante el trabajo de campo me inclino a pensar que no hay un estilo propio de las niñas (o hasta de las mujeres), o bien que estas “prefieran” emplear ciertos recursos discursivos y no otros. Considero que es más apropiado dar un giro a esto y no considerar que es una elección que se hace o que sus genes influyen en ello; es decir, no es que posean las habilidades verbales de negociación innatas, es que desarrollan esas habilidades verbales porque se les niega el uso de otras. Entonces, ¿es en realidad la niña pasiva o es que nuestros modelos explicativos nos hacen verla como pasiva y negar la complejidad de las acciones que emplea para conseguir un resultado? Los datos recabados durante el trabajo de campo en confrontación con la bibliografía revisada me invitan a pensar que desde la academia no se ha tenido la suficiente sensibilidad para “leer” las interacciones de las niñas con sus propios registros y como únicos referentes validados están los masculinizados, y toda usurpación de elementos discursivos asociados a los varones es penada.

Para poner en contexto, no será que, ¿el estilo mitigado es también un estilo por adaptación? Las niñas que usaban estilos con mayor confrontación fueron sancionadas por sus profesores y pares. Cuando un niño se mofa/agrede/calla a una niña es raro que el profesor haga algún llamado de atención inmediato; sin embargo, cuando una niña contestaba a una agresión, los profesores inmediatamente llamaban al “silencio” o reprendían simplemente porque “esa no era manera de tratarse” o

“llevarse”. Cuando una niña no hace uso de estilos mitigados y de comportamientos asociados con lo femenino es amonestada verbalmente con burlas y mofas o sancionada con aislamiento; esto fue muy claro en el caso de las dos alumnas de cuarto que fueron humilladas y agredidas por profesora y directora por usar groserías para referirse a compañeros que también las insultaron. Las únicas amonestadas fueron ellas y la base de ese regaño fue “las niñas/señoritas no hablan así porque se ven feas y no es propio de ellas”. Esto corrobora nuestra hipótesis de que las niñas usan más mitigadores y estilos de habla conciliadores porque se les orilla a esto si no, son acreedoras de amonestaciones como el aislamiento por su grupo social.

Las niñas son ignoradas o reprendidas si no hablan como se espera hablen, si reproducen un estereotipo que ocasiona la confusión de causas y efectos; es decir, concluyamos que ciertos sujetos hablan de tal modo por ser niño/o niña y no que al ser niño o niña se orilla a esos sujetos a hablar (o comportarse) de una manera en específico para ser escuchados.

Para cerrar con este capítulo me gustaría comentar que si algo me mostró el trabajo de campo en aulas y la construcción de datos es la necesidad de concebir políticas educativas que consideren al niño como agente activo en su proceso de aprendizaje lo cual conllevaría a generar espacios acordes con esto que permitan el desenvolvimiento de personalidades y de métodos de enseñanza menos impositivos en los cuales la figura del maestro no se vea “amenazada” por personalidades voluntariosas. Es urgente pensar en instituciones educativas en las que la confrontación no sea la norma sino la negociación y la cooperación entre los involucrados.

Bibliografía

- Abramovay, M. y Das Gracias Rua, M. (Coords.). (2003). *Violencias nas escolas: América Latina e Caribe*. Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cameron, D. (1997). Performing gender identity: Young men's talk and the construction of heterosexual masculinity. En S. Johnson y U. Meinhof (Eds.), *Language and masculinity* (pp. 328-335). Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Castañeda Bernal, E. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Colombia. En M. Abramovay y M. Das Gracias Rua (Coords.), *Violencias nas escolas: América Latina e Caribe* (pp. 390-435). Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Clarricoates, K. (1987). Dinosaurs in the classroom: The “hidden” curriculum in primary schools. En M. Arnot y G. Weiner (Eds.), *Gender and the politics of schooling* (pp. 155-165). Londres, Inglaterra: Hutchinson.
- Coates, J. (2009). *Mujeres, hombres y lenguaje. Un acercamiento sociolingüístico a las diferencias de género*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid, España: Cátedra-Colección Teorema.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. España: Paidós.
- De la Barra, F. (2002). Estudios epidemiológicos y programas para la prevención de

- los problemas conductuales en la escuela. *Seminario Violencia Escolar: respuestas y alternativas de solución*. Montevideo, Uruguay: Universidad del Desarrollo.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península.
- Filmus, D. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: Un informe de Argentina. En M. Abramovay y M. Das Gracias Rua (Coords.), *Violencias nas escolas: América Latina e Caribe* (pp. 12-85). Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. (2008). *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*. España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España: Pedro Miño.
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 693-718.
- Goodwin, M. (2005). The relevance of ethnicity, class, and gender in children's peer negotiations. En J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 229-251). Oxford, Inglaterra: Blackwell Publishing.
- Hymes, D. H. (1964). Introduction: Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*, 66 (6), 1-34.
- Kaplan, C., Spiegel, A., Durán, M., Januszewsky, S. y Pipito, L. (2005). Los sentidos de las violencias en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones. En H. Koriinfeld (Dir.), *Violencia, medios y miedos. Los sentidos de las violencias. Peligro, niños en la escuela* (pp. 36-45). Buenos Aires, Argentina: Noveduc-Colección Ensayos y Experiencias.
- Maluf, N., Cevallos, C. y Córdoba, R. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Ecuador. En M. Abramovay y M. Das Gracias Rua (Coords.), *Violencias nas escolas: América Latina e Caribe* (pp. 250-325). Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Moreno Olmedilla, M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18. Recuperado el 23 de agosto de 2016 de <http://rieoei.org/oeivirt/rie18a09.htm>
- Navarro Navarro, L. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Chile. En M. Abramovay y M. Das Gracias Rua (Coords.), *Violencias nas escolas: América Latina e Caribe* (pp. 208-247). Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Oaklander, V. (2004). *Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago, Chile: Cuatro Vientos.
- Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc/Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Reybet, C. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *La Aljaba*, XIII (13). Recuperado el 10 de junio de 2016 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100008
- Reybet, C. (2013). La escuela bajo la lupa. Avances de un estudio etnográfico con

- enfoque de género. *La Aljaba*, XVII, 95-112. Recuperado el 30 de mayo de 2016 de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pub-pdf/aljaba/v17a06reybet.pdf>
- Sheldon, A. (1996). You can be the baby brother, but you aren't born yet: Preschool girls' negotiation for power and access in pretend play. *Research on Language and Social Interaction*, 29 (1), 57-80.
- Swann, J. (2005). Schooled language: Language and gender in educational settings. En J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 624-644). Oxford, Inglaterra: Blackwell Publishing.
- Tannen, D. (1996). *Discurso y género*. Barcelona, España: Paidós.
- Villanueva, N. (1997). Socialización y comportamiento infantil. *Mitológicas*, 12, 33-43.

Precariedad laboral y subjetividades de teletrabajadores en la Zona Metropolitana de Guadalajara

Ximena Manríquez García

El sufrimiento de la mayoría de la población mundial, de aquellas personas que están excluidas del circuito de la infoproducción o que son tan sólo terminales pasivos de éste, se manifiesta como empobrecimiento material y como superexplotación (Berardi, 2003: 35).

Introducción

El propósito en este capítulo es analizar la precariedad laboral y las subjetividades del trabajador contemporáneo, para lo cual se estudia el *call center* y en específico el papel del teleoperador.¹ Se argumenta que las condiciones laborales, como la ausencia de contratos, la alta rotación, la sobrecalificación de la mano de obra, la rutinización de las actividades y el uso de la tecnología, median los significados sociales que construye el teletrabajador. Para desarrollar este punto se consideró un estudio de caso comparado; así, se seleccionaron cuatro empresas ubicadas en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG),² con la finalidad de conocer a los sujetos, los grupos y las organizaciones. Se empleó el método etnográfico para com-

¹ Se emplea la palabra teleoperador, agente telefónico o teletrabajador para referirse al trabajador de *call center*.

² Para nombrar los casos de estudio se emplean las siguientes abreviaturas: *call center* caso uno (CC1), *call center* caso dos (CC2), *call center* caso tres (CC3) y *call center* caso cuatro (CC4). Los casos de estudio se denominaron de acuerdo con el orden de la observación participante. La primera empresa (CC1) corresponde a un *call center* masificado que ofrece servicios a una compañía de telefonía fija. La segunda compañía (CC2) ofrecía servicios de venta y asesoría para una empresa de telefonía celular. El tercer caso (CC3) es un *call center* masificado que presta servicios a una compañía financiera pues ofrece disposiciones de efectivo y venta de tarjetas de crédito. La cuarta empresa (CC4) es un *call center* especializado que ofrece servicios a compañías transnacionales.

binar la observación participante y la entrevista semiestructurada, para facilitar la recolección y el análisis de la evidencia empírica (Manríquez, 2016).

A finales del siglo XX el proceso de fusión entre la economía y el desarrollo de la tecnología posibilitó la emergencia de nuevas industrias, formas de organización y producción. Así, el *call center* conformó un sector de los servicios dedicado a la gestión del proceso de negocio de otras empresas con el fin de reducir costos y procesos en el marco del capitalismo globalizado³ (Montarcé, 2014). Además, el desarrollo de la industria se relacionó con el auge del *telemarketing* y la deslocalización de los procesos laborales, como también la integración del taylorismo y toyotismo determinaron este modelo de trabajo pues se usó un conocimiento de orden técnico (De la Garza, 2003; Novick, 2000).

En la década de los noventa comenzó el desplazamiento de la industria a las economías emergentes del sur de Asia, y la India concentró a un gran número de compañías (Patel, 2010). Los *call centers off-shore* o de terciarización de servicios surgieron en el año 2000 (Meoño, 2011). Actualmente, la industria se afianza en múltiples zonas de América Latina como resultado de la dinámica del mercado laboral en un nivel global y local. También el teletrabajo es fundamental en la economía de Estados Unidos, Irlanda y Canadá puesto que tales países poseen los mercados más grandes en servicios deslocalizados (Del Bono, 2006; Micheli, 2004).

Con la finalidad de responder las interrogantes sobre la precariedad laboral y las subjetividades de los empleados, el presente texto está organizado en cinco secciones. Primero se discute sobre el cambio y continuidad del mundo laboral para conocer el contexto general. En segundo lugar se expone la metodología del estudio con la finalidad de describir los instrumentos y sobre todo establecer las especificidades de los casos de estudio. En una tercera sección se aborda el modelo de trabajo emocional y tecnológico del *call center* y la función del teleoperador. El cuarto apartado es sobre las subjetividades del teletrabajador y por ello se analiza la cotidianidad de la jornada de trabajo, como también el despliegue estético y las amistades. El escrito concluye con el resumen de los hallazgos en torno a la precariedad laboral y las subjetividades de los teletrabajadores.

Cambios y continuidades en el mundo del trabajo

Las características del mundo laboral contemporáneo responden a procesos sociohistóricos de larga duración. Este punto se estudió por Edward Palmer Thompson (1989, 1995) desde la perspectiva histórica, ya que el autor examinó la formación de la clase obrera como un fenómeno del desarrollo capitalista. Siguiendo esta línea de análisis Hobsbawm (1987) entendió que la sociedad burguesa del siglo XIX era producto de la era industrial. Además, para Hoggart (2013) los cambios en la clase

³ Un proceso sociohistórico que en una dimensión económica se caracteriza por los flujos de capital transnacional, la flexibilización de las condiciones de trabajo y el incremento de la desigualdad social (Friedman y Friedman, 2013).

obrero inglesa del siglo XX fueron consecuencia de las transformaciones de la sociedad de masas y la creciente influencia de los medios de comunicación.

Por su parte, Sennet (2006) destacó el desgaste y la incertidumbre como constantes en la construcción del carácter y la experiencia emocional del trabajador en el contexto social actual y considerando el sistema económico. El autor se adentró a las esferas de los significados y los relatos de vida con el fin de conocer los sentidos que los trabajadores construyen en el marco del capitalismo.

En una línea de investigación en torno a las modificaciones del mundo del trabajo se encuentra Ong (2010), pues la autora entendió la resistencia de la mujer malaya al interior de la fábrica y en relación con el espacio doméstico e íntimo; Mirchandani (2003) consideró el teletrabajo desde el género y la raza para comprender las experiencias de las mujeres teleoperadoras de la India, y Patel (2010) examinó la diferencia de clase y género en los *call centers* de la India a través de la movilidad de las mujeres. En el caso de México, Guadarrama (2007a, 2007b) abordó las relaciones familiares y personales de los trabajadores para mostrar la segregación de género.

A partir de la perspectiva anterior se comprende que las transformaciones y permanencias del mundo laboral son parte de un proceso histórico de larga data en donde están presentes las esferas de la vida sociocultural e incluso íntima de los empleados. Hoy en día, la precariedad se extiende a múltiples sectores del trabajo y tiene como constante la disminución en los salarios y la estabilidad. Pérez Sainz (2001) sitúa la precariedad en América Latina como resultado de un deterioro de la normativa laboral del periodo modernizador.

La flexibilidad se debe definir como un fenómeno laboral relacionado con la precariedad pues “puede redundar en la proliferación de trabajos atípicos, y de hecho suele argumentarse que esto es lo que ha ocurrido en el contexto latinoamericano” (García, 2011: 91). También la flexibilidad hace mención a factores sociotécnicos de las empresas como la intensidad del trabajo y las normas de producción.

El trabajo precario forma parte de los procesos de producción y las condiciones laborales de la industria de los servicios, por lo que es prudente advertir que la industria se conforma por múltiples sectores que guardan una estrecha relación entre sí. Se destaca el sector de la comida rápida, los *call centers* y los supermercados, pues en todos estos espacios se precisa de la inspección constante del empleado, la alta rotación y la contratación de fuerza de trabajo poco calificada.

Así mismo, en la industria de la comida rápida y de los *call centers* el cliente participa en el proceso de producción y se presenta la regulación de la subjetividad del trabajador. Se subraya el caso de la *walmartización* pues se caracteriza por la infantilización, la ilegibilidad y la dispersión de los trabajadores (Abal, 2007a, 2007b). Para ejemplificar lo antes dicho, se muestra que el nombramiento del empleado, como un asociado de la gran familia Walmart, consolida el sentido colectivo en los trabajadores e incrementa el máximo principio de la empresa: “todos somos socios”, pero con la única finalidad de controlar las relaciones laborales.

Es sintomático de los cambios y continuidades del mundo del trabajo que en el *call center* se emplee la productividad emocional y la tecnología. En este sentido, el uso de la tecnología constituye una característica de gran parte de los espacios contemporáneos de trabajo, como también las condiciones de precariedad y flexibilidad. Precisamente, en el teletrabajo se utiliza la tecnología en la telenegociación y al mismo tiempo la regulación de las emociones. Entonces, la construcción de sentidos sociales de los trabajadores se permea por las condiciones antes descritas.

Metodología

El enfoque de la investigación se centró en una perspectiva cualitativa, en la cual se procedió a la observación de la jornada diaria de trabajo en dos *call centers* masificados.⁴ Por tanto fue necesario considerar la dimensión subjetiva para entender el rol del teleoperador, el proceso de telenegociación entre el teleoperador y el cliente, y además las relaciones entre los trabajadores así como del examen de las condiciones laborales y la organización del trabajo en los cuatro casos de estudio.⁵

En cuanto al tipo de instrumentos se destaca la realización de 15 entrevistas a sujetos en los puestos de teleoperador, validador y supervisor; además se tuvo contacto con 31 empleados durante el trabajo de campo con la intención de indagar sobre sus características. Se consideraron seis áreas de interés para la recolección de información durante el trabajo de campo y las entrevistas: trayectoria laboral, cotidianidad y ocio, espacio laboral, perfil del trabajador, condiciones de trabajo y organización laboral.

La experiencia en el trabajo de campo resultó nutricia para obtener datos empíricos. De hecho, se identificaron los perfiles de los trabajadores y se generaron las primeras descripciones sobre el espacio y los procesos de trabajo durante la observación participante en el CC1. Así mismo, se produjeron charlas informales para conocer las trayectorias de vida y laborales y se logró experiencia laboral para facilitar la contratación en otro *call center*.

Vale la pena destacar que debido a las particularidades de cada caso de estudio la observación participante arrojó resultados distintos. Por ejemplo, en el CC3 se facilitó el registro de información sobre el proceso de reclutamiento y contratación, el papel de la agencia de colocación, los perfiles de los empleados, la organización del trabajo, las tensiones y las interacciones entre los empleados. Igualmente la estancia en esta empresa facilitó el contacto con cinco trabajadores para la realización de entrevistas.

⁴ La observación participante se realizó en dos periodos de trabajo de campo. La primera fase se desarrolló durante todo el mes de julio de 2014 en el CC1 y la segunda fase de observación participante fue en las últimas dos semanas de junio y julio de 2015 en el CC3.

⁵ Tres casos corresponden al *call center* masificado y solo uno al especializado.

La tipología del trabajador fue producto del análisis de la información recabada en los cuatro casos de estudio. Se documentó que el trabajador promedio era el de un estudiante, entre los 22 a 28 años, quien se inserta por primera vez al empleo formal. El CC1 era un *call center* de tipo masificado que contrataba a trabajadores muy jóvenes y con bajos salarios.⁶ El CC2 quebró en 2014; era una compañía masificada que solicitaba poca calificación a los trabajadores.⁷ El CC3 tenía trabajadores en condiciones medias de precarización pues era una empresa masificada.⁸ El CC4 ofrecía servicios a compañías transnacionales y los trabajadores requerían de mayores aptitudes.⁹

La comprensión de las condiciones laborales precisa de una descripción sobre la estructura y los productos de venta. El CC1 era un *call center* que ofrecía servicios de portabilidad¹⁰ para una empresa de telefonía y solo contaba con una sucursal en la ZMG. Las campañas se realizaban en idioma español con el objetivo de recuperar clientes de otras compañías telefónicas y de televisión por cable.

El CC2 corresponde a un *call center* que realizaba campañas para una firma de telefonía móvil y para una empresa automotriz. Esta empresa quebró en 2014 y cerró las sucursales de Jalisco, Puebla, Querétaro y Chihuahua. El mayor cliente de la empresa era una compañía de telefonía móvil a quien organizaban la venta y la atención de cliente con campañas para ofrecer planes de renta, asistencia técnica, consulta y la recarga de saldo y facturación.

El CC3 contaba con cuatro centros en el país, tres ubicados en la ciudad de Guadalajara y uno en el Distrito Federal. La empresa tenía como mayor cliente a un corporativo de servicios financieros y las campañas eran de atención al cliente, recuperación de cartera, cobranza y encuestas telefónicas. Los productos específicos eran los créditos personales, las tarjetas de crédito y la transferencia de saldos entre tarjetas de crédito.

El CC4 tenía 268 centros distribuidos en 62 países, en la ZMG estaban en Tlaquepaque y Zapopan, además había *call centers* en Monterrey, Chihuahua, Hermosillo, Aguascalientes, Puebla y Distrito Federal. Se anunciaba como una empresa social y ecológicamente responsable y a diferencia de los otros casos ofrecía campañas de venta en idioma inglés y español. Se realizaban llamadas entrantes y salientes

⁶ Incluso por debajo de los 2 000 pesos mexicanos mensuales; la cifra del salario corresponden a la información de 2014 y 2015.

⁷ Los salarios oscilaban entre los 3 000 pesos mexicanos mensuales. Cerró su sucursal de la ZMG y las filiales localizadas en el estado de Puebla y Querétaro durante el curso de la investigación.

⁸ Las campañas se llevan a cabo solo en idioma español y el sueldo base es a partir de los 3 000 pesos mexicanos mensuales. El personal cuenta con una educación media y superior pues se le solicitan cualidades para realizar ventas y habilidades para el manejo de la computadora.

⁹ El nivel de salario puede alcanzar hasta los 9 000 pesos mexicanos mensuales.

¹⁰ El término se refiere a la promoción hecha vía telefónica para que el cliente realice un cambio de compañía.

mediante una plataforma electrónica. Se ofertaban servicios para empresas bancarias, de entretenimiento y servicios de electricidad con clientes que radicaban en Estados Unidos.

En resumen, se encuentran elementos de mayor precariedad en la empresa masificada, pues este tipo de compañía ofrecía bajos salarios y además demandaba una fuerza de trabajo menos calificada. En claro contraste, las condiciones de trabajo en el *call center* especializado son mejores pues se documentó que los empleados obtienen mejores salarios. También, se hallaron procesos de reclutamiento y contratación diferentes en cada uno de los cuatro casos de estudio.

El modelo de trabajo emocional y tecnológico del *call center*

El trabajo emocional explica el sometimiento del actor social a ciertas reglas y estructuras sociales desde la organización del trabajo con el único fin de manejar sus reacciones emocionales (Hochschild, 2003; Lively, 2006). Para Berardi (2003), en el trabajo emocional “el producto específico y esencial son los estados mentales” (p. 35). Hochschild (2003) y Flam (2002) explican el trabajo emocional desde la conversión de la vida íntima como una mercancía.

La telenegociación es el proceso de trabajo que organiza las actividades en el *call center*. Se trata de una interacción entre el teleoperador y el cliente en el marco de una campaña. En los cuatro casos estudiados se encontraron campañas de compra o venta de servicios. Además se mostró la incidencia que tiene la campaña en la telenegociación puesto que el tipo de llamada –es decir, entrante o saliente– repercute en las tareas que realiza el teleoperador.

En relación con lo antes dicho, el modelo de trabajo emocional en el *call center* se presenta en el proceso de telenegociación y a partir de un mecanismo específico que busca la regulación emocional del empleado. Es decir, el servicio con una sonrisa, que se refiere a la cordialidad impuesta al teleoperador como la regla para interactuar con el cliente. En las siguientes líneas se precisan las actividades que se llevan a cabo en el teletrabajo con el fin de ilustrar el proceso de telenegociación a la luz del modelo de trabajo emocional.

Las horas de trabajo en un *call* exigen mucha energía, mucha atención. Con frecuencia, no se percibe el desgaste que produce la modalidad de este trabajo. No es un empleo burocrático, rutinario y vacío. O, mejor dicho: es rutinario, sí, pero con una intensidad y exigencia creciente a la hora de repetir tareas. Está vacío de sentido, sí, pero mantiene la mente conectada y la distracción se paga caro (Colectivo ¿Quién habla?, 2006: 30).¹¹

¹¹ Colectivo ¿Quién Habla? es un grupo que produce reflexiones sobre el trabajo en los *call centers* de Argentina.

De acuerdo con la referencia citada se encuentran elementos para establecer que el servicio con una sonrisa contribuye al desgaste del teleoperador. Este mecanismo es una demanda impuesta para todo trabajador de la industria de los servicios y en el *call center* se adapta con el nombre de sonrisa telefónica e involucra el habla y la escucha del teleoperador. En palabras de Espoz (2010), la sonrisa telefónica involucra la colonización de las energías del trabajador.

El oír y el hablar en estas “industrias de las llamadas” se transforman –en dos productos intercambiables. En las ciudades coloniales, en los cuerpos que la habitan desde los márgenes de cualquier instancia de dominación, lo que vemos, escuchamos y decimos, está atravesado por estos procedimientos de dominación y explotación de los sentidos. La expropiación energética se ata a la despersonalización en tanto que la dinámica de trabajo implica la imposibilidad del trabajador de pensarse como mediación del conflicto capital-trabajo; imposibilidad profundizada por las mediaciones tecnológicas y los procedimientos informacionales e impersonales producidos por la distancia antes mencionada entre centros-periferia, entre células de administración productiva y ramificaciones de servicios (p. 95).

La regulación del teleoperador lleva consigo el control del enojo pues el reto es la contención permanente de la irritación para cumplir con la sonrisa telefónica. En otros términos se trata de la demanda máxima de la telenegociación y este punto se puede observar en la capacitación pues se promueve como un objetivo primordial atender al cliente con un modo afable. Así es que se incita a los trabajadores para ser agradables y optimistas.

Hay otro aspecto que debe resaltarse de la etapa de entrenamiento ya que al empleado se le dan a conocer las técnicas de venta y los tipos de clientes con el fin de facilitar que se genere empatía entre el teleoperador y el cliente, posibilitando que el teleoperador mejore su productividad. Conviene advertir en este punto que la actitud positiva del vendedor propicia la labor de convencimiento y en un último momento la venta del producto.

El guion de llamada o *script* es un aspecto importante, desde su uso en la telenegociación, para ilustrar el modelo de trabajo emocional. Se trata de un discurso elaborado por la empresa en donde se detallan las palabras que debe emplear el teleoperador durante la llamada. Es un recurso para regular la interacción entre el cliente y el teleoperador pues determina el contenido y las palabras que debe pronunciar el trabajador. El *script* se emplea en toda la industria de los servicios ya que tiene alcances de regulación hasta en la identidad y corporalidad de los trabajadores. En consecuencia es una estrategia para contener las desviaciones de los empleados y por lo tanto una manera que tiene la compañía de asegurar el seguimiento del proceso de trabajo.

El guion de llamada cobra ciertas particularidades de acuerdo con la campaña. En este sentido es prudente distinguir la estructura que tiene el *script* en las cam-

pañías de venta. Se observaron las siguientes cinco etapas: presentación, saludo, venta, conformación y despedida. Como resultado de la naturaleza de las campañas de venta existe una mayor presión para el trabajador.

Para profundizar sobre esta relación entre el guion y el tipo de campaña se menciona un ejemplo desde las diferentes etapas que sigue el discurso producido por el teleoperador. En la presentación se encontró que el empleado debe notificarle al cliente que es atendido por un representante directo de la compañía pero en realidad solo es un trabajador subcontratado.

En el teletrabajo se emplea el modelo de *outsourcing*. De ahí que una máxima para el teleoperador sea la omisión de este modelo de trabajo, ya que las empresas pretenden que el empleado se convierta en el representante del corporativo; es decir, de la compañía que contrata al *call center*. Además, el teleoperador está obligado a mencionar a los clientes ciertos anuncios de privacidad porque son sumamente cuidados los datos de los clientes.

Continuando con la descripción del modelo de trabajo en los casos estudiados se observó el empleo de un interfaz o *software* que facilita el control del trabajador. El programa de cómputo vigila la productividad y calidad de las llamadas del trabajador pues se monitorea el tiempo y conexión a partir del inicio de sesión o *login*. Esta conexión se nombra por los empleados con la palabra *logueo*.

El *software* reduce los tiempos muertos y agiliza el ritmo del teleoperador, ya que verifica la constancia de trabajo y además lo obliga a estar dentro del área de operaciones. El sistema administra el desarrollo de la llamada y optimiza el manejo de la información, esto es, propicia un incremento en número y calidad. Así se cumple una función primordial en el proceso de trabajo pues:

permite la distribución del volumen de llamadas recibidas; el control en tiempo real del número y el tipo de llamada, el número de conversaciones, y los tiempos en espera, pero representa para los trabajadores un tipo de control solapado (Del Bono, 2005: 9).

El empleo del sistema tiene relación con el modelo emocional, tecnológico y de control del *call center*. En este sentido, el servicio con una sonrisa propicia tanto la productividad como el cumplimiento a las reglas impuestas para la atención al cliente. Para Morengo y Landa (2011) en la telenegociación es en donde se lleva a cabo el control emocional de los trabajadores.

Es preciso enfatizar las generalidades del modelo de trabajo emocional y en este orden de ideas se documentó que la regulación de las emociones del teleoperador precisa de la producción de emociones no genuinas. Como resultado, se producen reacciones como el *burnout*, el agotamiento emocional y el estrés (Ward y McMurray, 2016). Lo que permite concluir que en el *call center* el control tiene lugar desde aspectos como la sonrisa telefónica, el guion de llamada y el *logueo*.

El modelo de trabajo emocional precisa de la productividad emocional y repercute en la esfera personal del trabajador y en las condiciones laborales, por ejemplo, el salario, ya que el rendimiento del empleado es medido por un número determinado de transacciones sobre todo en las campañas de venta. Al respecto, se observó que la calificación del teleoperador se logra con base en la eficiencia de tipo cuantitativa o cualitativa. Esto es, en la primera se evalúan el número de las ventas del empleado y en la segunda se considera solo el tiempo y la calidad de la llamada.

El teleoperador

Para empezar este apartado es necesario abordar el tipo de trabajo que lleva a cabo el teleoperador. Su función en los casos analizados es la telenegociación, que es la unidad elemental de la organización laboral, y se define como la relación directa con el cliente a través de una interacción mediada de acuerdo con las características de la campaña. Como se describió en los apartados anteriores, el teleoperador interactúa con el cliente a través de la telenegociación pero esta relación está mediada por mecanismos de control como la sonrisa telefónica, el guion y el *logueo*.

Como segundo elemento de la exposición en torno al teleoperador se establecen sus características en términos de su trayectoria de vida y laboral pues es necesario establecer sus rasgos generales de forma que sea posible comprender tanto la demanda como la oferta de mano de obra. Para definir al empleado del *call center* es importante decir que la edad y la escolaridad son elementos que describen la fuerza de trabajo (Hualde, Jurado y Tolentino, 2014). Otro factor de naturaleza estructural es el hecho de que la inserción de trabajadores al sector refleja las condiciones de la flexibilidad laboral y subraya el fenómeno de segregación por edad y género. Así pues, son los jóvenes, las mujeres y los adultos mayores quienes laboran en el teletrabajo.

Esta evidencia coincide con los resultados de estudios antropológicos que identifican a las mujeres jóvenes como la principal fuerza de trabajo en la India (Mirchandani, 2003; Patel, 2010). En América Latina los empleados se describen como jóvenes de clase media en los casos específicos de Argentina y Guatemala (Del Bono y Bulloni, 2008; Meoño, 2011). Cabe añadir que para el contexto de México, Hualde, Jurado y Tolentino (2014) señalan al empleado del sector como un joven con poca experiencia laboral.

La similitud en la fuerza de trabajo de los *call centers* se trata desde luego de un tipo de demanda que rigen los capitales financieros en un nivel global y con impactos locales. Esto se puede ejemplificar en los casos estudiados de la ZMG pues se encontraron grupos de teleoperadores diferenciados principalmente por la edad. Dentro de este contexto se presentan marcadas desigualdades que repercuten en las condiciones laborales.

A continuación se expone la evidencia que permitió establecer las tipologías sobre los teleoperadores puesto que se empleó la observación participante para la búsqueda de datos. En el CC1 se identificaron a jóvenes menores de 18 años con una trayectoria en la educación media superior; es decir, se trata de estudiantes que cursan la secundaria o la preparatoria. Estos empleados se insertan al trabajo solo durante las vacaciones escolares. Se observaron a estudiantes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y de la Preparatoria número 1 y 9 de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Además, en este mismo grupo de edad se encuentran los teleoperadores con experiencia previa de trabajo.

En el CC2 se halló una diferencia sustancial en la edad de los empleados pues se contrata a jóvenes de 20 años que se distingue por ser estudiantes universitarios de instituciones de educación pública y privada. Precisamente, la muestra que se constituyó para llevar a cabo las entrevistas se ajusta con los resultados de la observación en este caso de estudio, ya que de los 15 jóvenes, 13 cumplen el criterio de edad y escolaridad antes citado.

Así mismo, se evidenció que la edad de inserción al teletrabajo se produce en promedio a los 20 años, tal como lo refirieron los ex trabajadores. Es frecuente que los empleados laboren solo por periodos cortos; por ejemplo, durante las temporadas de vacaciones escolares ya que se privilegian la carrera educativa sobre la laboral.

En claro contraste, para ciertos jóvenes el *call center* constituye la oportunidad de adquirir conocimientos relacionados con su carrera universitaria. Se encontraron empleados que estudiaban en las áreas de administración y mercadotecnia y para ellos el trabajo cobra otro sentido pues estar en el sector representa una posibilidad de crecimiento laboral en el corto plazo. Dentro de este grupo se identificaron a estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la UdeG.

Por otro lado, en el mismo rango de edad están mujeres con hijos que se desempeñan como teleoperadoras y que en promedio tienen un hijo. Especialmente en el CC3 se encontraron casos de empleadas con estas particularidades. Si bien en la investigación se dejó de lado la perspectiva de género, se puede inferir que las trayectorias de trabajo de estas empleadas están mediadas por las actividades domésticas y de cuidado.

Como balance de la información presentada sobre el teleoperador, se puede decir que un amplio número de los trabajadores contratados en el CC1 son jóvenes en un rango de edad menor, ya que la empresa cuenta con una infraestructura y organización de tipo reducida y además masificada. En evidente contraste, se documentó que en el CC2, CC3 y CC4 se recluta a trabajadores de más de 20 años. Estos trabajadores cuentan con experiencia en el teletrabajo, en otra rama de los servicios o en el sector informal. Por último, a partir de lo antes dicho se comprende la mediación entre las demandas del *call center* y las tipologías descritas para definir al empleado.

Las subjetividades del teletrabajador

Es fácil comprender la construcción de significados a partir del contexto social en el cual se desenvuelve el trabajador. Hay que reconocer que el empleado elabora sentidos más allá de su ocupación laboral, no obstante se considera la mirada a la cotidianidad de la jornada laboral para dar cuenta de la posición del trabajador dentro de la organización del teletrabajo, puesto que de cualquier modo en el espacio laboral tienen lugar interacciones sociales, y por lo tanto la creación de representaciones.

El concepto de subjetividad está relacionado con el mundo simbólico y emocional, ya que en la subjetividad se construye la experiencia social de los sujetos, precisamente, como se explica en la siguiente cita, es indisoluble el símbolo y la emoción para dar cuenta de la configuración de la vivencia:

la emergencia de una emoción estimula una expresión simbólica y viceversa, en un proceso en que se definen complejas configuraciones subjetivas sobre lo vivido, que representan verdaderas producciones subjetivas, en las cuales la experiencia vivida es inseparable de la configuración subjetiva de quien las vive. Los sentidos subjetivos no son exclusivos de las experiencias individuales, sino que caracterizan las relaciones (González Rey, 2008).

La experiencia del sujeto se elabora en múltiples espacios sociales, pero en el caso del mundo laboral, las subjetividades del teletrabajador están sujetas a las características de las empresas y al modelo de trabajo emocional que rige el proceso que realiza diariamente. Como se ha dicho, la telenegociación es el eje de la organización del teletrabajo y además constituye una actividad que lleva a cabo el teleoperador. También los sentidos que el trabajador elabora en torno al *call center* se comprenden en relación con los mecanismos de control, tales como la sonrisa telefónica, el guion de llamada y el *logueo*. Así es notable que el empleado presente altos niveles de estrés y frustración, como también un deterioro en su estado de salud.

El proceso de trabajo precisa de la interacción permanente entre el teleoperador y el cliente, la cual se caracteriza por una marcada tensión debido a varios factores que involucran la comunicación y las emociones. Primero, el cliente responde con molestia ante la distribución arbitraria de sus datos personales, bancarios y crediticios. Segundo, las jornadas del teletrabajo son extensas para cumplir las demandas de producción de las compañías que contratan a los *call centers*.¹² En tercer lugar, el modelo de trabajo propicia la fatiga en el teleoperador pues realiza una actividad monótona y estresante como la telenegociación.

¹² En la deslocalización es notable la extensión de las jornadas de trabajo debido a las diferencias horarias entre el lugar donde se encuentra el teleoperador y el país en donde se ubica el cliente. Está el caso de los *call centers* de la India que atienden campañas con clientes que están en los Estados Unidos de América.

El cansancio del empleado se puede comprender a partir de la contención de las emociones, pues se precisó que el teleoperador debe seguir los mandatos de la telenegociación. En este sentido, el *script*, la sonrisa telefónica y el *logueo* son los elementos que más se observaron en el proceso de trabajo y los cuales se cimientan como formas de ejercer el control.

Para ilustrar mejor la contención del enojo está el testimonio de una empleada en donde narra con especial detenimiento esta regulación emocional. Anabel es una joven paciente, tranquila e incluso taciturna, pero que tiene llamadas que la impacientan. Ella ha trabajado en tres *call centers*.

Fíjate que lo chistoso es que yo también insulto a la gente y yo sí les digo las cosas así como son y a mí nunca me revisan esas llamadas. Bueno, también en el otro *call center* me la han rayado. Me dicen: “cómo quieres que me cambie para que me robes más, que no sé qué”. Me decían: “pues chinga a tu madre”. Y le dije: “bueno, igualmente señor, hasta luego”. Y les colgaba. Sí, la verdad. Bueno, es que al principio te dicen no tienes que hacer esto porque si no te corremos y así. Pero yo me dejaba influenciar por un amigo, me decía: “no te dicen nada, tú diles lo que les tengas que decir”. Y pues igual dije bueno, yo no me voy a dejar de la gente. Y pues también yo les terminaba respondiendo y les colgaba las llamadas (Comunicación personal, 13 de septiembre de 2015).

La entrevistada aborda sus reacciones emocionales a partir de la comunicación que estableció con el cliente. De hecho, partiendo de la explicación sobre la naturaleza de la telenegociación se comprende que se presente este conflicto entre la empleada y el comprador, pues las circunstancias en las que se realiza la venta de servicios y sobre todo las condiciones laborales facilitan que Anabel manifieste su enojo.

En este mismo tono están las experiencias de gran parte de los entrevistados, pues ellos relataron que durante la telenegociación se presentaron numerosos altercados con los clientes. Como ejemplo está el caso de Maribel, trabajadora de larga trayectoria en el sector, quien destaca en el siguiente fragmento cuando una clienta la desesperó, pues no logró explicarle la dinámica de los planes telefónicos.

Cuando tú compras un equipo nuevo te dan 300 de tiempo aire diferidos. Hasta curiosamente esa llamada me estaba monitoreando y ya al último me di cuenta. Y me decía: “oye, es que no me han dado mi dinero y que no sé qué”. Me había dado cuenta que la señora ingresó el saldo después de la fecha. “Señora, para su saldo se tuvo que haber ingresado 100 pesos antes de los 30 días de la compra”. “No, que no, que nunca me dijeron nada”, y que no sé qué. Y me empezó a decir de cosas. “Señora, si cuenta uno, dos, tres, cuatro”. “¿Qué?”, que no sé qué. “Sí señorita, cuéntelos”. Se lo repetí como cuatro veces. Error, me pusieron una carta. “Señora, si usted cuenta de este día a este día, son 30 días”, y la señora se quedaba callada. “Que, ¿me estás

diciendo tonta?”. “No señorita, yo nomás le estoy diciendo que cuente, son 30”. Y ya me empezaron a mandar las pantallitas, de hecho, me mandaron la pantalla y yo: “Chin, ya la regué”. Y luego marcaron a la supervisora (Comunicación personal, 13 de septiembre de 2015).

Es sintomático que la situación antes citada sucediera durante el primer empleo de Maribel, pues permite entender cómo la carga emocional que lleva consigo la telenegociación se experimenta desde el primer día de trabajo. Cabe mencionar que Maribel recibió su primera carta administrativa, pues desobedeció las reglas del guion de llamada y la sonrisa telefónica. Esta amonestación facilita que los empleados sigan los procesos de trabajo.

Por consiguiente el control de la productividad posiciona al teleoperador en una relación desigual ante el cliente, pues se le instruye para pensar que el cliente siempre tiene la razón. En este sentido se refuerza que el número de ventas es directamente proporcional a la actitud del trabajador en el discurso formal de la empresa. Al respecto, Hochschild (2003) comprende la regulación de las emociones como parte de la ideología del individualismo secular. Tal proceso se caracteriza por “adjudicarnos el mérito de nuestros logros económicos y culparnos por nuestras pérdidas. Nos proporciona una ideología intrapunitiva para aplicar a un sistema económico extrapunitivo” (p. 64).

El sentido de responsabilidad que experimenta el empleado por sus logros se diferencia de acuerdo con el tipo de campaña. Es decir, se encontró que el teleoperador de campañas de ventas tiene una visión positiva del salario a destajo, ya que le posibilita obtener una mejor remuneración en relación con las campañas de asesoría. Se trata desde luego de una consecuencia clara de las condiciones salariales que ofrece el *call center*, pues la remuneración se vuelve atractiva solo a partir de los bonos de puntualidad, asistencia, ventas y calidad. Empero, los estándares que regulan los bonos son elaborados de forma que al trabajador le resulte complicado incrementar su salario base.

El proceso de convertirse en agente telefónico se describe como la pérdida de empatía hacia el cliente. De hecho, el flujo de trabajo involucra de manera simultánea los intereses del trabajador, la empresa y el cliente, solo que el teleoperador se convierte en el eslabón más débil. Como se ha dicho, el agente telefónico presta su voz y encarna a la empresa, como resultado se enfrenta a las demandas de los clientes, ya que es el depositario de las quejas y por lo tanto se le recriminan los abusos cometidos por las compañías.

También es cierto que la relación entre el teleoperador y el cliente se puede volver cercana, pues los empleados narraron experiencias agradables durante la comunicación con los compradores. Cabe mencionar que se destacaron las ocasiones en donde se generó confianza entre los participantes de esta interacción.

En síntesis, la telenegociación involucra el desgaste del agente telefónico y por ello el trabajador elabora sentidos mediados por el estrés y la frustración, que son

una consecuencia evidente de las condiciones laborales y la organización del teletrabajo, como también del tipo de control y productividad.

La cotidianidad en la jornada de teletrabajo

Las consideraciones sobre el espacio de trabajo arrojan elementos para analizar las relaciones sociales que se propician entre los empleados y en especial el tipo de vivencias que tienen lugar diariamente en el *call center*. Esta revisión se elabora desde las evidencias que se recolectaron durante la observación participante en los cuatro casos de estudio.

A grandes rasgos, el área de operaciones en los cuatro *call centers* se compone de una serie de mamparas de aproximadamente 1 metro con 80 centímetros de profundidad. El teleoperador se ubica en un cubículo que está equipado con una máquina de cómputo o bien un teléfono y un micrófono de diadema.

En términos de las especificidades de los casos de estudio, el CC1 se destaca por tener un espacio de trabajo que se caracteriza por ser un lugar de dimensiones pequeñas, poco iluminado y sin ventilación. Solo cuenta con un acceso y el mobiliario está descuidado. El lugar tiene una capacidad para albergar a un máximo de 15 teleoperadores.

En contraste, el área de operaciones en el CC2 tiene mayores proporciones y cada teleoperador se ubica en un cubículo de trabajo. Se trata de un lugar frío debido al aire acondicionado. Además, las instalaciones de servicios corporativos se encuentran en una oficina de dos pisos: en el primer nivel están solo dos trabajadores de atención a clientes y el resto de los empleados atienden llamadas de clientes con más de 10 líneas telefónicas.

Por su parte, el CC3 está ubicado en una zona habitacional, la propiedad es una casa de dos pisos y las recámaras son acondicionadas como espacios de trabajo para un número aproximado de 15 personas. En oposición a las condiciones descritas, el CC4 es un espacio de mayores dimensiones que es dividido por islas de trabajo y a su vez por cubículos en donde se asigna un espacio para cada teleoperador.

A pesar de las diferencias citadas, en todos los *call centers* el ambiente se caracteriza por la emisión constante de sonidos en donde se combinan las voces de los teleoperadores, los supervisores, el tono del teléfono, el sonido emitido cuando se cuelga una llamada, el tono ocupado, las interferencias o los múltiples acentos y tonalidades pronunciados por los clientes durante las llamadas o bien por los anuncios del sistema de marcación. Cabe recordar que la telenegociación es central para las operaciones del teletrabajo y precisa del uso de la voz y las emociones reguladas del teleoperador.

En la visión de los trabajadores el área de operaciones se define como un gran espacio con múltiples computadoras en donde prevalece la vigilancia debido a que en la comunicación se emplea información que pertenece a los clientes de las compañías que contratan los servicios del *call center*.

Otro elemento del control en el área de operaciones incluye la regulación del consumo de alimentos. En el discurso oficial, las empresas sancionan que los teleoperadores consuman comida en el área de operaciones, no obstante ingresan víveres ocultándolos en botas, chamarras o pantalones amplios. En la observación participante se constató que los trabajadores introdujeron refrigerios incluso con la vigilancia de los guardias, como también se destacó que precisamente la posición del área de operaciones les facilitó esconderse de las cámaras; es decir, la forma del cubículo de trabajo les ayudó a ocultar los alimentos.

Los teleoperadores generan acciones para contrarrestar las medidas de control, se observó que estas prácticas se llevan a cabo durante los tiempos muertos. Precisamente, para los teleoperadores, la norma en el *call center* es el desacato o la gramática de la (des)obediencia en palabras del Colectivo ¿quién habla? (2006).

Se puede decir que el tipo de campaña determina el margen de acción del empleado. En este sentido, el número, la frecuencia y la carga de trabajo, como la cantidad de llamadas determinan los tiempos de descanso que puede tener el teleoperador. Otro aspecto a considerar es la temporalidad; por ejemplo, se presenta una menor exigencia durante la temporada baja y así se incrementan las oportunidades para que los teleoperadores tengan actividades de ocio o bien se generen momentos para la convivencia.

Por otro lado, la competencia y la integración son dos elementos presentes en la dinámica de trabajo de los teleoperadores. La competencia individual se incentiva desde el reconocimiento al mejor vendedor y la integración se genera entre los miembros de un *staff* de trabajo frente a la competencia con otra cuadrilla.

Se observó que el supervisor juega un papel importante en la regulación e integración entre los empleados; es decir, su función es parte del modelo de control pero también fomenta la convivencia con el objetivo de incrementar los niveles de productividad. En términos específicos, el supervisor regula al teleoperador en el área de operaciones; por ejemplo, dedica su tiempo al registro de las ventas o a la realización de concursos entre los vendedores con la finalidad de aumentar sus resultados.

Además, la competencia individual se aminora cuando se busca el cumplimiento de metas de venta por *staff*. Los supervisores organizan la productividad de acuerdo con los objetivos de venta estipulados por la gerencia y llevan el registro por cada grupo de trabajo. Cabe resaltar que los equipos refuerzan la relación entre los teleoperadores y precisamente la convivencia es un factor clave para entender la permanencia del trabajador en el *call center*. Por supuesto, se debe enfatizar que la cotidianidad en el área de operaciones está mediada por las formas y mecanismos de regulación descritos con antelación.

Entonces, las experiencias de los teletrabajadores están fincadas tanto en las particularidades del lugar de trabajo como por las actividades antes señaladas. Es preciso subrayar que la descripción del área de operaciones se logró gracias a las entrevistas a los teleoperadores y a la observación participante. Si bien se destacaron

las opiniones negativas sobre las condiciones laborales y el espacio de trabajo también se mencionó que se valora la interacción social que los empleados pueden lograr durante la jornada de trabajo a pesar de todas estas regulaciones.

El despliegue estético y las amistades del teletrabajador

En clara sintonía con los aspectos señalados sobre la cotidianidad en la jornada del teletrabajo se encuentran dos elementos que facilitan la integración del trabajador y que son motivo de análisis en este acápite. Precisamente, la manifestación estética y las relaciones de amistad son factores claves para dar cuenta de la valoración positiva que los empleados elaboran en torno al teletrabajo; cabe subrayar que se constituyeron como los elementos más citados por los entrevistados. Una precisión necesaria es aclarar el término de estética, la cual se entiende como la presentación del actor social ante los demás a partir de la vestimenta.

Lo verdaderamente importante es situar la opinión positiva que se construye sobre el *call center* a partir de la posición social que tiene el trabajador promedio de los cuatro casos de estudio. Como se precisó, se trata de un empleado que en promedio tiene 20 años y cuenta con una educación media o superior. En consecuencia, se puede definir al trabajador como un joven, lo cual posibilita entender al teleoperador en términos socioculturales para definirlo como parte de un grupo que comparte símbolos y representaciones.

Se observó que los empleados tienen gustos o estéticas comunes; es decir, su integración confluye en torno a una identidad grupal: la juventud. De hecho, la estética jugó un papel importante para facilitar la observación participante pues sirvió para lograr la confianza con los informantes. Esta apareció en tanto un eje analítico importante para analizar la información de las notas de campo y las entrevistas.

El *call center* está lejos de ser la idealización presentada por las empresas en los procesos de reclutamiento en tanto un espacio de trabajo completamente agradable pero sin duda si ofrece oportunidades para la población juvenil que puede acceder a tal empleo. De hecho, el despliegue estético, entendido en los términos de un espacio simbólico, permite al joven teleoperador aminorar las exigencias de la rutina diaria de trabajo.

Más allá de la estética, la creación de sentidos se posibilita desde los grupos de pares, que en el caso del teletrabajo se caracterizan por ser conglomerados integrados por jóvenes. Al respecto, el concepto de culturas juveniles se usa para referirse a un espacio social en donde se posibilita la conformación del entramado biográfico intersubjetivo de los jóvenes (Feixa, 1998; Zarzuri, 2000). Para Reguillo (2003), la relación de los jóvenes con los bienes culturales –los gustos– es el lugar de negociación y tensión con los significados sociales.

De tal manera, la expresión estética y la vinculación con un grupo se convierten en un campo simbólico que permite a los trabajadores ciertas reconfiguraciones socioculturales. Los teleoperadores destacaron el hecho de que pueden mostrar

sus estilos y gustos en el *call center*. De hecho, se encontró que la permisividad en el código de vestir es un aspecto explotado durante los procesos de reclutamiento con la intención de facilitar la contratación de los jóvenes.

En este mismo sentido se documentó que el teleoperador si puede vestir de manera informal durante la jornada laboral pues los reglamentos de las empresas son permisivos en cuanto al tipo de indumentaria. Así se identificaron a jóvenes que acudían a trabajar con elementos como *piercings*, tatuajes, tintes de colores en el cabello, etcétera.

Es significativo ejemplificar este elemento desde los casos de estudio; por ejemplo, en el CC1 se identificó un código de vestir relajado, pero en el CC2 los entrevistados mencionaron muy poco el código de vestimenta aunque no refirieron prohibiciones. En el CC3, el reglamento establece que el sábado los trabajadores pueden llevar ropa mucho más informal. Se mostró que las mujeres usan prendas como pantalones cortos y en el caso de los hombres llevan bermudas. Es útil destacar que se descubrió un reglamento que en el CC3 controla ciertos elementos estéticos de los trabajadores.

Si bien existe una clara heterogeneidad en los rasgos individuales del trabajador del *call center*, los empleados coinciden en un espacio sociocultural que construye su integración grupal: la juventud. Los jóvenes trabajadores comparten elementos identitarios en torno a los gustos y los estilos. Para el teleoperador, el acceso al teletrabajo representa la inserción al trabajo formal y se presenta como un empleo en donde pueden ser auténticos, es decir, ser ellos mismos.

Rafaela, validadora del CC3, aborda la posibilidad de expresar esta autenticidad y por lo tanto su identidad.

Porque yo siento que en otro lugar, lo han dicho en otros lugares donde sí puedes traer barba pero hasta tal lugar, no puedes tener perforaciones, tus tatuajes que no se vean, el cabello recogido; el cabello corto si eres hombre. Yo veía esa flexibilidad, porque el gerente, en ese entonces, hermano de ese supervisor también tenía el cabello largo. A él sí se le veían de repente sus tatuajes y traía sus cadenas. Yo lo veía como muy informal. Aparte yo iba a divertirme (Comunicación personal, 16 de octubre de 2015).

Entonces, la estética y la permisividad para vestir es un elemento vital para propiciar la permanencia del trabajador en el *call center*, ya que la expresión de los gustos es un factor ampliamente valorado.

En este sentido, la información presentada permite inferir que existe una relación entre el estilo de vestir y la disciplina fabril. De hecho, la oportunidad que ofrece el *call center* para desplegar la estética es parte del encantamiento del teletrabajo. Es decir, se entiende por encantamiento la estrategia de la empresa para facilitar la participación de los trabajadores en el orden de la organización del trabajo (Magaña, 2001).

Por otro lado, las relaciones de amistad fueron un tema recurrente tras el análisis de las 15 entrevistas a trabajadores y ex trabajadores. Así se puede argumentar que las relaciones sociales son relevantes para los jóvenes, sobre todo es un factor para valorar el espacio de trabajo.

Como resultado se mostró que la atmósfera de integración y amistad entre los teleoperadores es otro aspecto en donde se centra la valoración positiva del *call center*. En efecto, las empresas subrayan que ofrecen un ambiente agradable en donde se propician las relaciones entre los trabajadores, en especial, este discurso se reproduce durante los procesos de reclutamiento y contratación de los cuatro casos de estudio.

En la empresa se fomentan la interacción entre los trabajadores a partir de diversas celebraciones. Por ejemplo, en el CC3 se organizó un evento para dar a conocer los cambios de la compañía en donde se buscó hacer partícipes a los jóvenes. Fue una fase que se promocionó como de renovación.

Para el teleoperador las relaciones entre pares hacen que el *call center* se vuelva un espacio divertido. Además, la integración propicia resistencias, ya sea para mejorar los números de venta o realizar actividades tan cotidianas como cubrirse para ir al baño, solucionar problemas técnicos con el equipo de cómputo o atender las demandas de los clientes. Se identificaron estas resistencias de acuerdo con la fluctuación en los niveles de frustración del empleado. Tal como se abordó en secciones anteriores, la telenegociación lleva consigo el control pero al mismo tiempo la búsqueda del desacato.

Los favores son recurrentes entre los teleoperadores, como el préstamo de dinero, que fue identificado en tanto un mecanismo claro de reciprocidad. Igualmente es importante permanecer cerca de los amigos en el área de operaciones para platicar y convivir en los momentos en donde no se reciben llamadas. Una práctica que asegura la convivencia entre llamada y llamada recae en la reservación de los cubículos de trabajo.

Incluso los supervisores usan la estrategia de platicar durante la jornada de trabajo, por ejemplo, se puede precisar la observación de esta práctica en el CC3. Otra forma de documentar la interacción entre los empleados es la organización de fiestas para celebrar cumpleaños. Este festejo implica la compra de un pastel y para eso se organiza una colecta entre los teleoperadores. Se trata de relaciones que tienen lugar durante la jornada de trabajo y en el espacio del área de operaciones.

Rafaela describe que en el *call center* “era una familiaridad desde el primer día que yo llegué la noté; ya súper feliz el primer día” (Comunicación personal, 16 de octubre de 2015). Por su parte, Sandra describe la importancia que tiene la amistad con una compañera. Ella dice: “aprecio tanto a Maribel, la puedo llamar mi amiga, porque yo creo que en el mes que tuvimos de convivencia nos ganamos una amistad muy bonita. Le puedo contar de todo, me puedo abrir” (Comunicación personal, 11 de octubre de 2015).

Estos lazos de amistad se generan entre los trabajadores en el área de operaciones por ser un espacio propicio para la convivencia pero también lo es el receso. Así se documentó que los compañeros del mismo *staff* se reunían para comer durante el *break*. De la misma manera estas relaciones sociales posibilitan la transmisión de conocimientos sobre el proceso de trabajo y las estrategias de desobediencia. Como ejemplo se puede citar que los empleados se comparten consejos para incrementar las transacciones o las formas para alterar el control que se ejerce desde el *script*, la sonrisa telefónica y *logueo*.

El compañerismo entre los teleoperadores se propicia en la interacción cotidiana y a través de un lazo de solidaridad que favorecen el intercambio de favores y saberes. En este sentido, las relaciones sociales son vitales para generar una sensación de bienestar pues la cercanía entre los trabajadores es una de las grandes motivaciones de los entrevistados para acudir al trabajo, pues de esa manera el espacio laboral se convierte en el lugar en donde se convive con los amigos.

Recapitulando, las relaciones sociales de los trabajadores derivan en amistades o bien en simples relaciones sociales entre pares; en donde se expresan gustos y estilos comunes, que para el teleoperador hacen del *call center* un espacio lúdico. Así se encontró que el compañerismo se produce en las interacciones cotidianas y además precisa de la solidaridad y reciprocidad con el fin de compartir favores y conocimientos durante la jornada de trabajo.

Conclusiones

Los cambios y continuidades del mundo laboral están mediados por procesos de índole económico y sociocultural; por ejemplo, actualmente la precariedad y la flexibilidad son fenómenos interrelacionados y predominantes que describen en un nivel macroestructural el contexto contemporáneo. Precisamente, las circunstancias en las que laboran los teleoperadores permiten evidenciar el impacto de estos fenómenos en el terreno de las experiencias y los significados sociales.

En el *call center* se presentan condiciones laborales que propician un sentido de incertidumbre en los empleados. En este aspecto es preciso nombrar la baja remuneración, la alta rotación, el modelo de trabajo de carácter emocional y con ello el control excesivo de las subjetividades. Así también, se mostró el tipo de productividad emotiva y el uso recurrente de la tecnología en el proceso de telenegociación.

En este escenario de trabajo se facilita el desgaste físico y mental de los trabajadores (Sennet, 2006). Precisamente, el empleado del *call center* experimenta un deterioro como resultado de la telenegociación pues es una actividad monótona que lleva al incremento del estrés, la irritación y la frustración. Cabe enfatizar que la función del teleoperador resultó central para entender el tipo de organización laboral.

La industria de los servicios precisa de la participación del cliente en el proceso de trabajo. De hecho, se enunció que la telenegociación lleva consigo un sentido de tensión pues en esta interacción están en juego las demandas de los clientes, como también las exigencias que establecen las empresas. Por tanto, la sonrisa telefónica

y el guion de llamada se constituyen como mecanismos en los que se sustenta tanto el modelo de trabajo como de control.

El objetivo de la telenegociación es simplemente el intercambio y la venta de servicios. Entonces, la interacción entre el empleado y el cliente se encuentra determinada por la productividad, que en los cuatro casos de estudio se describió como de tipo emotiva, con elementos variables según el tipo de campaña. A pesar de estas consideraciones tan propias del teletrabajo se documentaron resistencias en un orden informal e individual, las cuales se identificaron como prácticas que llevan a cabo los empleados con la finalidad de disminuir las regulaciones.

Esta línea de argumentación es cercana a lo que se abordó en torno a las estéticas y las relaciones de amistad. Pero lo cierto es que la percepción positiva del espacio de trabajo genera un tipo de integración que lleva al seguimiento de las reglas. Por ejemplo, se documentó cómo el incremento en el número de ventas se produce gracias a las dinámicas de integración que se accionan en el área de operaciones y desde la función del supervisor. Empero, es importante resaltar que se trata de un proceso paradójico pues también la unión facilita la desobediencia, ya que los empleados señalaron que a través de las relaciones que se establecen con sus compañeros se llevan a cabo las estrategias para disminuir el control.

El hecho de identificarse con el grupo de pares posibilita para los teletrabajadores un elemento invaluable que tiene lugar desde el *call center*. Así la posibilidad de ser ellos mismos a través de la estética y la interacción con los amigos durante la jornada laboral propician un sentido de bienestar que traspasa las condiciones de precariedad. Es decir, los cambios constantes en la contratación, la alta rotación, la inseguridad y la escasez de ingresos (Mora, 2010).

En términos de la relación entre la precariedad y las trayectorias laborales se encontraron experiencias laborales itinerantes, ya que los jóvenes pasan de un empleo a otro pero se presentaron casos en donde los jóvenes se concentran en trabajos dentro de la industria de los servicios (Machado, 2007). Al mismo tiempo algunos entrevistados trabajaron en más de dos *call centers*.

Los rasgos individuales, familiares, sociolaborales y socioespaciales de los trabajadores median sus experiencias de trabajo y también los elementos simbólicos que se crean alrededor de su ocupación laboral. En este sentido se mostraron casos de crecimiento dentro del *call center*. Es decir, algunos jóvenes iniciaron su carrera en el puesto de teleoperador pero fueron ascendidos como validadores o supervisores. En términos de Hualde, Jurado y Tolentino (2014) se trata de trayectorias laborales de empresa. Estos jóvenes tienen percepciones positivas en torno al teletrabajo en relación con los empleados que permanecen en el mismo puesto durante su estancia en el *call center*.

Esta revisión sobre los elementos de la precariedad laboral posibilitó entender el impacto de este fenómeno en la vida personal de los sujetos. En resumen, se pueden señalar los siguientes elementos como parte de la precariedad en el contexto específico del *call center*: la modificación de los puestos, los departamentos, las

adscripciones, los turnos y los horarios. Así también, el análisis se centró en describir el tipo de modelo laboral y de control, como también se destacó la productividad emotiva que regula el proceso de trabajo.

Es posible establecer que se reacciona ante la incertidumbre de las condiciones laborales tras examinar las condiciones de trabajo de cada uno de los casos de estudio y los relatos de los trabajadores. Cabe destacar que se encontraron prácticas para desobedecer el modelo de trabajo, pues este se caracteriza por la rutinización, la fatiga y el desgaste emocional.

Precisamente, en la precariedad y flexibilización laboral contemporánea se presenta la competencia voraz entre las empresas a través de la disminución de los derechos laborales y de la implementación de modelos de trabajo como el de tipo emocional. Para Fudge (2006) estas políticas de trabajo son ambivalentes pues en apariencia benefician al trabajador pero le imprimen mayor presión y responsabilidades sociales.

En esta misma línea de reflexión es interesante recordar los sentidos que los empleados construyen sobre el teletrabajo. Se mostró que se mantienen lazos entre los trabajadores a pesar de las condiciones del mercado de trabajo, ya que los empleados comparten gustos que construyen cierta integración pero desde elementos de un carácter simbólico.

El teletrabajo se inserta en un proceso de cambio y permanencia del mundo laboral pero también de la estructura social, las relaciones familiares, las relaciones empresarios-trabajadores, la comunidad y la política (Carnoy, 2001). Precisamente, en este capítulo se analizó la precariedad como una de las características que distingue el mundo laboral contemporáneo, con elementos específicos como el uso de modelos de trabajo de tipo emocional y tecnológico.

En conclusión, el trabajador emplea campos simbólicos para aminorar las exigencias de la precariedad y flexibilidad del mercado laboral. Se consideró el sector de los *call centers* para documentar cómo en la actualidad se influyen las subjetividades de los empleados a partir de tales condiciones laborales. En suma, se encontró que los teleoperadores construyen significados sociales desde el despliegue de las estéticas, las relaciones de amistad y las resistencias de carácter emocional, pues estos elementos se convierten en asideros sociales que les permiten construir una percepción positiva del teletrabajo.

Bibliografía

- Abal, P. (2007a). El destierro de la alteridad: el caso Wall Mart Argentina. *Revista Mexicana de Sociología*, 69 (4), 683-727.
- Abal, P. (2007b). La exaltación de la debilidad del trabajador como singularidad histórica del capitalismo neoliberal. El caso de la cadena de supermercados Coto. *Trabajo y Sociedad*, 9 (9), 2-31.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad: nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, España: Alianza.
- Colectivo ¿Quién habla? (2006). *¿Quién habla? Lucha contra la esclavitud del alma en los call centers*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- De la Garza, E. (2003). La flexibilidad del trabajo en América Latina. En E. De la Garza (Coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (pp. 148-178). México, D.F.: El Colegio de México.
- De la Garza, E. (2009). Hacia un concepto ampliado de trabajo. En J. C. Neffa, E. De la Garza y L. Muñiz Terra (Comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales* (pp. 111-140). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Del Bono, A. (2005). Innovaciones tecnológicas y organizacionales. Impacto sobre el trabajo y el empleo de jóvenes y mujeres en el sector servicios: la industria de los *call centers* en Argentina. 7to Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Recuperado el 6 de enero de 2017 de <http://www.aset.org.ar/congresos/7/16005.pdf>
- Del Bono, A. (2006). Deslocalización extraterritorial de empleos del sector servicios. Sentidos y transformaciones del trabajo. *Sociología del Trabajo* (56), 3-32. Recuperado el 6 de enero de 2017 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/ceil/delbono06.pdf>
- Del Bono, A. y Bulloni, M. N. (2008). Experiencias laborales juveniles. Los agentes telefónicos de *call centers offshore* en Argentina. *Trabajo y Sociedad*, 10 (9), 1-21.
- Edwards, R. (1979). *Contested terrain. The transformation of the workplace in the Twentieth Century*. Nueva York, Estados Unidos: Heinemann.
- Espoz, M. B. (2010). Reseña bibliográfica. Colonizar los sentidos: "calls center" y las nuevas formas de dominación/resistencia en las relaciones capital trabajo. *Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4 (2), 92-97.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México, D.F.: Centro de Investigaciones sobre Juventud/Secretaría de Educación Pública.
- Flam, H. (2002). Corporate emotions and emotions in corporations. En J. Barbalet (Ed.), *Emotions and sociology* (pp. 90-112). Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Friedman, J. y Friedman, K. (2013). Globalization as a discourse of hegemonic crisis: A global systemic analysis. *American Ethnologist*, 40 (2), 244-257.
- Fudge, J. (2006). *Precarious work, women and the new economy: The challenge to legal norms*. Oxford, Inglaterra: Hart Publishing.
- García, B. (2011). Las carencias laborales en México: conceptos e indicadores. En E. De la Garza, L. Reygadas y M. E. Pacheco Gómez Muñoz (Coords.), *Trabajos atípicos y precarización del empleo* (pp. 81-113). México, D.F.: El Colegio de México.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4 (2). Recuperado el 12 de enero de 2017 de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/181/282>
- Guadarrama, R. (2007a). El territorio de las identidades. En R. Guadarrama y J. L. Torres (Coords.), *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas* (pp. 9-21). Barcelona, España: Anthropos.
- Guadarrama, R. (2007b). Estereotipos transacciones y rupturas en los significados del trabajo femenino. Nuevos campos de investigación. A. El debate teórico. En R.

- Guadarrama y J. L. Torres (Coords.), *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas* (pp. 41-49). Barcelona, España: Anthropos.
- Hobsbawm, E. (1987). *El mundo del trabajo: estudios históricos sobre la formación y evolución de la clase obrera*. España: Crítica.
- Hochschild, A. R. (2003). *La mercantilización de la vida íntima: apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid, España: Katz.
- Hoggart, R. (2013). *Mass media in a mass society: Myth and reality*. Estados Unidos: Continuum.
- Hualde, A., Jurado, M. A. y Tolentino, H. (2014). Trayectorias laborales en los *call centers*: ¿empleos sin futuro? En R. Guadarrama, A. Hualde y S. López (Coords.), *La precariedad laboral en México. Dimensiones, dinámicas y significados* (pp. 221-256). México, D.F.: El Colegio de la Frontera Norte/Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.
- Lively, K. J. (2006). Emotions in the workplace. En J. E. Stets y J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the sociology of emotions* (pp. 569-590). Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Machado, J. M. (2007). *Chollos, chapuzas, changas: jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Magaña, C. (2001). Cuando el tiempo nos alcanza: una empresa virtual, con autoridades reales y trabajadores de carne y hueso. Tesis de maestría no publicada. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, Guadalajara, México.
- Manríquez, X. (2016). Control del trabajo y resistencias informales de trabajadores en cuatro *call centers* de la ZMG. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Guadalajara, Zapopan, México.
- Meoño, L. P. (2011). Los trabajadores de la industria de *call centers* de la ciudad de Guatemala: diferenciación social y representaciones sobre el trabajo. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, México.
- Micheli, J. (2004). El telemarketing: producción post-industrial en la Ciudad de México. *Scripta Nova*, VIII (170). Recuperado el 6 de enero de 2017 de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-170-10.htm>
- Micheli, J. (2011). El sector de *call centers*: estructura y tendencias. Apuntes sobre la situación de México. *Frontera Norte*, 24 (47), 145-169. Recuperado el 6 de enero de 2017 de <http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN47/6-f47.pdf>
- Mirchandani, K. (2003). Challenging racial silences in studies of emotion work: Contributions from anti-racist feminist theory. *Organization Studies*, 24, 721-742.
- Montarcé, I. (2011). Del otro lado del teléfono: identidad y acción colectiva en *call centers* de la ciudad de México. En E. De la Garza Toledo (Coord.), *Trabajo no clásico, organización y acción colectiva* (Volumen 2). México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Plaza y Valdés. Recuperado el 12 de enero de 2017 de <http://www.izt.uam.mx/sotraem/NovedadesEditoriales/TrabajonoclasicoII.pdf#page=69>
- Montarcé, I. (2014). Estrategias de relaciones laborales en *call centers*: un estudio de casos en la Ciudad de México. *Trabajo*, 8 (12), 103-126.
- Mora, M. (2010). *Ajuste y empleo. La precarización del trabajo asalariado en la era de la globalización*. México, D.F.: El Colegio de México.

- Morengo, L. y Landa, M. I. (2011). El cuerpo del trabajo en el capitalismo flexible: lógicas empresariales de gestión de energías y emociones. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 29 (13), 177-199.
- Novick, M. (2000). La transformación de la organización del trabajo. En E. De la Garza (Coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (pp. 123-147). México, D.F.: El Colegio de México.
- Ong, A. (2010). *Spirits of resistance and capitalist discipline: Factory women in Malaysia*. Albany, Estados Unidos: State University of New York Press.
- Patel, R. (2010). *Working the night shift: Women in India's call center industry*. Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.
- Pérez Sainz, J. P. (2001). *Exclusión y mercado laboral en Guatemala*. Guatemala: Sistema de Naciones Unidas.
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 103-118.
- Sennet, R. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, España: Crítica.
- Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona, España: Crítica.
- Ward, J. y McMurray, R. (2016). *The dark side of emotional labour*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Zarzuri, R. (2000). Notas para una aproximación teórica a nuevas culturas juveniles: las tribus urbanas. *Última Década*, 8, 81-96.

Subjetividades lésbico-*nguiu'*: traducción y retradicionalización en Juchitán de Zaragoza, Oaxaca

Beatriz Nogueira Beltrão

En este texto retomo la investigación que realicé durante mi maestría. Dicha investigación fue resultado de un trabajo de campo realizado en la ciudad de Juchitán de Zaragoza, en el estado de Oaxaca, durante los años 2011-2013, en periodos intermitentes (Nogueira, 2014). Investigué las experiencias, representaciones y concepciones de un *corpus* de mujeres que se consideran lesbianas y que viven en Juchitán desde hace más de 30 años o que nacieron allá.

Uno de los argumentos centrales de la tesis que presenté es que la identidad lésbica, en la región, tiene una compleja traductibilidad a las identidades lésbicas del alfabeto LGBTTTIQ¹ transglobal o incluso a las identidades lésbicas como vividas y representadas en ciudades como Oaxaca o la Ciudad de México, referentes presentes en los discursos de mis interlocutoras juchitecas (y viceversa –traducción, retraducción–).

El concepto de “lesbiana” en la región se mezcla al término *nguiu'* que Víctor Manuel Ortíz, en comunicación personal, tradujo por “hombra”. Ser lesbiana allá no está relacionado con lo que planteaba en mis primeras hipótesis, donde veía las “tradiciones” no-europeas como un conjunto de costumbres y prácticas casi inamovibles en el tiempo, ni con una especie de conservación inerte de una *nguiu'* zapoteca precolonial, ni tampoco con la lesbiana de las políticas LGBTTTIQ de las grandes ciudades, cuyas *performances* están regidas por una sexualidad homonormada. Sin embargo, ser lesbiana en Juchitán estaba estrechamente vinculado a las producciones de sentido de la *nguiu'* “tradicional” y de la lesbiana global o nacional. En este punto me parecía complicado seguir pensando *nguiu'* en términos de identidad, debido a que este concepto queda corto para analizar la producción de subjetividades en contextos marcados por relaciones inter-históricas; es decir, en contextos en donde hay multiplicidad de tiempos históricos y distintas lógicas de racionalidad en la formulación conceptual.

¹ Alfabeto de las luchas políticas globales de identidad para referirse a *gays*, lesbianas, bisexuales, transgéneros, transexuales, intersexuales, *queer*.

En el caso específico, la modernidad juchiteca está traspasada por la historia colonial y por la historia zapoteca. En este sentido, pude establecer un diálogo entre este contexto y la crítica que hace Rita Segato (2007) no solamente a las políticas de identidad sino también a las identidades como base semántica de las políticas de Estado y de derechos humanos, que engloban en identidades características universales basadas en una racionalidad y jerarquización de marcas corporales eurocentradas, a modo de borrar las *alteridades históricas*, concepto que fue central para llegar al argumento mencionado. Con *alteridades históricas* Segato se refiere a las categorías que surgen en el diálogo entre las identidades “globales” y las experiencias y procesos históricos locales. Así, hace una crítica a la representación monolítica de lo “identitario” o de lo “tradicional”, conceptos que quedan cortos para comprender la *vivencia* de sí y con (de) el otro como un proceso complejo y necesariamente ubicado históricamente. Ser *nguiu'* no es lo mismo ahora que serlo en el siglo XVI, por ejemplo, así como *nguiu'* y la lesbiana occidental de las políticas de identidad, anclada en la noción de una homosexualidad a-histórica, no es factible en todos los contextos.

Este argumento, como ya he mencionado, no fue previsto en las hipótesis iniciales que surgieron en mis primeros acercamientos a la ciudad y me gustaría en este texto explicitar cómo llegué a ello. Mencionaré brevemente, aspectos generales acerca de Juchitán para contextualizar mis primeros acercamientos y las estrategias metodológicas empleadas durante la investigación y la escritura de la tesis. Enseguida, explicitaré detenidamente el diálogo entre el discurso de mis interlocutoras y el concepto de *alteridades históricas* de Rita Segato (2007), con el propósito de comprender los diálogos entre método, teoría y concepto durante el trabajo investigativo. Aquí también retomaré la discusión acerca de la “retradición”, término que me pareció adecuado para explicar el proceso dialógico que construye un tercer elemento de sentido en las traducciones y retraducciones entre los términos *lesbiana* y *nguiu'*, y que tiene influencia del término “zapotequización”, empleado por la élite intelectual zapoteca para explicar la inserción de elementos extranjeros en las prácticas locales.

Las configuraciones de género en Juchitán de Zaragoza

Juchitán de Zaragoza, ciudad que pertenece a la región del Istmo de Tehuantepec ubicada en el estado de Oaxaca, es una ciudad zapoteca y *muchxs*² de sus habitantes siguen hablando el idioma zapoteco, junto al español. Es generalmente conocida, tanto en México como en el extranjero, como una ciudad en donde hay más “democracia sexual” que en muchas grandes ciudades modernizadas y consideradas “avanzadas”

² En este texto, como será explicitado adelante, se opta por la no prevalencia de género gramatical desde lo masculino hacia lo femenino en términos de pluralización, así como también se opta por no generar sujetos en ocasiones en que no esté clara su autoasignación. En este sentido, se utilizará la “x” en lugar de la vocal que funciona gramaticalmente como marca de género.

del mundo occidental globalizado o de México y Latinoamérica. Se dice que Juchitán es una ciudad en donde “la mujer” tiene más prestigio que en otras partes (ha sido asignada como una ciudad donde todavía hay matriarcado o rasgos del matriarcado)³ y también como “el paraíso *queer*” o “paraíso de las locas”, porque ahí aparentemente la homosexualidad está más respetada y aceptada que en otros lados, como por ejemplo en las grandes ciudades de México en donde hay muchos crímenes y asesinatos contra *lxs* homosexuales y travestis, o en otras ciudades chicas en donde el sistema patriarcal y machista tiene más fuerza y hay poca tolerancia hacia los sujetos con sexualidad distinta del patrón heterosexual (Flores Martos, 2010).

Llegué a Juchitán de Zaragoza por primera vez en el año 2011, en mi primera visita a México.⁴ En ese entonces, aún no radicaba en este país y me motivé a conocer la localidad por una especie de “turismo intelectual” –yo había visto un documental de *National Geographic* sobre la cuestión del “tercer sexo” y, entre otros ejemplos, se hablaba sobre las *muxe'*, una categoría de género zapoteca que no cuadra en la división binaria de la determinación entre sexo-género de muchos contextos occidentales y latinoamericanos. Ser *muxe'* no es ser hombre ni ser mujer y a la par ser *muxe'* es ser hombre y ser mujer o por lo menos ser *muxe'* está marcado por una diferenciación entre sexo biológico y performatividad de género que no necesariamente son determinantes ni determinadas una por la otra.

Butler (2002) explica que la performatividad del sexo o de género no existe sin las normas de regulación del sexo y del género –el sujeto no actúa de manera voluntariosa ni tampoco independiente de estas normas–. La performatividad es, entonces, socialmente construida, y opera en la materialización de las normas condicionadas por los regímenes sexuales reguladores en la construcción de los cuerpos permitiendo, así, su significación y lectura, o sea, su inteligibilidad.

En Juchitán hay por lo menos cuatro categorías para definirse en términos de identidad de género: hombre, mujer, *muxe'*, y *nguiu'*/lesbiana.

- Hombre: así reconocido a la hora de su nacimiento por su genital (pene) y su *performance* de género es masculino.
- Mujer: así reconocida a la hora de su nacimiento por su genital (vagina) y su *performance* es femenino.
- Muxe': reconocido como “hombre” a la hora de su nacimiento por su genital (pene) y su *performance* es femenino.
- Nguiu': reconocido como “mujer” a la hora de su nacimiento por su genital (vagina) y su *performance* es considerado masculino.

De esta forma, en este contexto la performatividad de género no está determinada por la diferencia sexual, aunque su inteligibilidad dependa de ella.

³ Esa visión fue difundida principalmente por Bennholdt-Thomsen (1997) y Newbold Chiñas (1992).

⁴ Nací en Brasil y mi primer viaje a México, país en donde actualmente resido, fue en 2011.

Cuando elegí investigar lo qué significa ser *nguiu'* en Juchitán, me llamaba la atención que había mucha bibliografía sobre las mujeres y *lxs muxe'* en la región, pero escasas menciones a hombres y *nguiu'* (Dalton, 2010; Flores Martos, 2010; Gómez, 2010; Miano, 2002, 2010; Miano y Gómez, 2006). Marinella Miano (2002), antropóloga cuya tesis sobre las relaciones de género en el Istmo de Tehuantepec es bastante reconocida para los que están involucrados con estos temas o con la región, ha abordado en su investigación los géneros hombre, mujer y *muxe'*, excluyendo *lxs nguiu'*, debido a que consideraba por que las personas que viven bajo esta denominación son estigmatizadas. Gómez (2010) y Flores Martos (2010), pese a que las mencionan, no profundizan y, así, en oposición a la prolija producción acerca de *lxs muxe'*, hay un vacío sobre *lxs nguiu'*.

Este vacío coincidía con la historia de los estudios de género en Occidente y de sus políticas de identidad. *Autorxs* como Adrienne Rich (1980) y Jack Halberstam (2008) apuntan sobre la ocultación de las mujeres lesbianas o cuyo *performance* es masculino de las principales reivindicaciones feministas y por la diversidad sexual en el siglo XX. Rich (1980), acerca de ello, en el contexto estadounidense, teoriza sobre la “heterosexualidad obligatoria” y cuestiona no solamente la familia y las normas de género basadas en el patriarcado cristiano-occidental sino la falta de autocrítica dentro de movimientos feministas que de entrada suponen que la sexualidad de las mujeres es hetero. Wittig (1992), en el contexto francés de los años setenta, hace una crítica a la heterosexualidad como un régimen político que legitima la dominación masculina hacia los cuerpos de las mujeres a través de la institución del matrimonio. De ahí se inspiró Butler (2003, 2004) en sus reflexiones acerca de la heteronormatividad como una matriz de inteligibilidad que regula los cuerpos y enmarca sus lecturas en términos de género y de sexualidad. Incluso sexualidades no-heterosexuales están propensas a ser leídas dentro de este marco: lo que da cabida a términos como “homonormatividad” y divisiones binarias como “femenino x masculino” y “activo x pasivo”.

Uno de los cuestionamientos de Butler (2003, 2004) acerca de esta matriz se relaciona con el contexto juchiteco: no hay relación determinada entre cuerpo y deseo, entre biología y performatividad de género, entre performatividad de género y deseo sexual. El deseo es más complejo que los discursos que vehiculan los cuerpos en términos de género. El cuerpo y su materialidad, para esta autora, no existen fuera del discurso y *significan y son significados*. Mi acercamiento teórico-metodológico al contexto juchiteco y a la identidad lésbico-*nguiu'* ha tenido como base el concepto de *performatividad* discutido por esta autora y que no implica un *performance* en términos *teatrales*, sino que tiene un diálogo proficuo con los *performativos* de la teoría de los actos de habla de John Austin (1971), así como Butler (1988, 1997, 2003). Si “decir es hacer”, *performar* es hacer y *performar* es decir. No hay como acceder a la materialidad corporal anterior al discurso y cuando *soy* me significan y me significo a través de los mapas cognitivos de cada contexto cultural.

Sin embargo, como ha analizado Rubin (1975) en su diálogo con la teoría leivistraussiana del parentesco, la noción de diferencia sexual y las identidades de

género cambian histórica y culturalmente. Pese a que no se conoce cultura que carezca de categorías de género, roles y jerarquías con base en la diferencia sexual, los sistemas sexo-género no son transferibles de un contexto a otro y categorías como “patriarcado” y “heterosexualidad” son específicas de la cultura occidental. Así, conceptos como “heterosexualidad obligatoria” y “género” fueron problematizados teniendo en cuenta el contexto juchiteco –un contexto marcado por una temporalidad histórica múltiple, cuya conquista y colonización no lograron opacar el horizonte histórico zapoteco y cuyas relaciones de género están estrechamente relacionadas a esta multiplicidad histórica.

Encuentros y desencuentros entre teoría y práctica

En mi primer viaje no logré comprender nada sobre Juchitán ni sobre las *velas* (fiestas locales que ocurren todos los años y festejan en general santos, oficios o barrios), aunque toda la semana parecía estar dedicada a estas festividades. Mi primer acercamiento así, fue frustrado porque no logré establecer vínculo con las personas que al azar interpele por las calles del centro de la ciudad; esto posiblemente se debió a que no había aún un plan de investigación, no tenía contactos establecidos y estuve en la ciudad por menos de una semana (un periodo de tiempo muy breve), en una época en que las personas, además, estaban muy ocupadas con los preparativos y ejecución de las velas.

Gracias a la intermediación de la doctora Patricia Ponce, conocí a Amaranta Gómez, una reconocida política y activista *muxe'* de Juchitán, y pude asistir en noviembre a la Vela de Las Intrépidas Buscadoras del Peligro, la vela *muxe'* que tiene más fuerte proyección hacia los medios nacionales y globales.⁵ Amaranta Gómez me explicó sobre las velas y sobre cómo ir: primero debería ser invitada a un puesto.

Amaranta me ayudó a arreglarme, me prestó un traje regional sencillo, y me explicó sobre las invitaciones a las velas: la invitación es oral, basta que alguien que lleve un “puesto” te invite. Además, me explicó que las mujeres deben llevar una “limosna” al “*dueñx*” del puesto (es una especie de aportación para ayudar en los gastos con botanas y bebidas) y los hombres deben llevar un cartón de cervezas (que siempre venden en la entrada de las velas). Los *muxe'*, generalmente llevan limosna y cartón de cervezas, aunque dependa de los “deberes” de reciprocidad que tenga puede llevar o uno u otro. *Lxs nguivú'*, en este momento, era una categoría desconocida para mí. En una ocasión posterior supe que deben llevar cartón de cerveza, como los varones.

Durante mi segundo viaje, pude captar un poco de la estructura de una vela, aunque no sea el mejor ejemplo por tratarse –como descubrí después– de una vela en buena parte construida para el escenario global por la cantidad de turistas y medios extranjeros y foráneos/nacionales que prestigian la vela. Aunque la vela de las

⁵ Hay otras velas *muxe'* con menos proyección mediática, como la Baila Connigo, festejada en diciembre.

Intrépidas sea *muxe'*, esto no significa que *todxs lxs* participantes son *muxe'*. Había mujeres con sus maridos e hijos, hombres y mujeres *solterxs* y no *travestidxs*, muchos *muxe'* y travestis/transexuales/*drag queen* más al modelo global, *muchxs extranjerxs*, lesbianas, y, sí, *nguiu'*, aunque las últimas no las pude reconocer sin ayuda de mis *interlocutorxs*.

Mi primer contacto con este término y con un sujeto así nombrado fue en esta vela. La persona que me servía cerveza, durante toda la vela, y que yo pensaba era un biohombre, era *nguiu'*, era biomujer, o, como más tarde supe cuando lo conocí, es un *hombre y lesbiana* (se hablará más detenidamente de este caso). Para algunos, empero, como por ejemplo la *muxe'*, quien estaba hablando conmigo, él es *nguiu'*.

Todas las velas siguen una estructura más o menos homogénea: hay la vela en sí, o sea, la fiesta principal que generalmente ocurre por la noche; se celebra una misa en la iglesia local; se realiza una regada de frutas, aunque en la actualidad ya no se distribuyan frutas sino materiales de plástico y algunos alimentos no perecederos; se lleva a cabo la recalentada, una segunda fiesta más sencilla que la vela y generalmente empieza durante el día; se lavan las ollas, en algunos casos, siguiendo la misma lógica de la recalentada.

Explicaré ahora la estructura de una vela: generalmente son celebradas en las calles de la ciudad en un espacio cerrado por la municipalidad. Los límites geográficos de este espacio están ocupados por conjuntos de sillas y cada conjunto de sillas representa un puesto. Una persona puede llevar un puesto en una misma vela durante años si tiene fuerte vínculo con su motivo principal de festejo (sea porque vive en un determinado barrio, porque realiza determinado oficio, porque hace parte de determinada clase social, etcétera). Empero, los realizadores principales de las velas y las funciones principales no son *lxs dueñxs* de los puestos, aunque sean esenciales. Sin los puestos, las personas que no la organizan no podrían participar. La persona responsable de la divulgación, organización y búsqueda de apoyo financiero para la realización de la vela, lo que incluye también la contratación de músicos y organización del espacio, se le llama *mayordomx*. Además de la mayordomía, hay siempre una reina, que se compromete también con la realización de la próxima vela, donde dejará el puesto a otra reina. Ambas funciones no son ocupadas por las mismas personas todos los años, y cambian con cada nueva vela. Hay siempre, durante la vela, un momento de coronación de la reina. Las velas son realizadas anualmente. *Todxs lxs* participantes, sean figuras principales o invitados, deben ir, generalmente, con el traje tradicional del Istmo de Tehuantepec. Los trajes regionales más baratos suelen costar aproximadamente 5 000 pesos mexicanos. La música que se suele tocar durante la vela es, tradicionalmente, el baile regional, la *sandunga*. Empero, actualmente, aunque siempre haya el momento de la *sandunga*, donde las tehuanas (denominadas también como *tecas*) y las *muxe'* mueven sus faldas y siguen pasos regionales, y los hombres y *nguiu'*, con sus pañuelos, siguen los pasos típicamente masculinos; durante toda la festividad las músicas no son siempre de la región. Hay fuerte presencia de cumbias y otros estilos latinos no zapotecos.

En el caso de la vela de las Intrépidas, estas características cambian un poco. Había mucha gente con ropas de vestir al estilo “occidental” –vestido de noche, por ejemplo–. Además, hubo una fuerte presencia de travestis vestidas como *drag queens*, con trajes típicos de este *performance* occidental/globalizado. Vale la pena mencionar que no todos los transgéneros que participan de esta vela son istmeños –hay personas que viajan de varias partes de la República o del extranjero para participar de la vela. En esta ocasión, antes de la coronación de la reina, *unx muxe’ vestida*–,⁶ hubo una especie de *show* travesti en el estilo de los antros *gays* de grandes capitales mexicanas, como en la Ciudad de México o en Guadalajara. Las músicas, mexicanas y electrónicas en lengua inglesa; los trajes, occidentales, vestidos de noche, ropas osadas que hacían aparecer muchas partes del cuerpo; el desfile de moda como una parodia a los desfiles de las *miss universo* globales. Al final, la coronación de la nueva reina y su *show*, con la participación de bailarines hombres.

Esta proyección de la vela hacia la globalidad me llevó a leer un artículo de Miano (2010) acerca de *lxs muxe’* en el siglo XXI como una categoría que está entre lo local y lo global. Leyéndolo me di cuenta por primera vez que quizá *muxe’* y *nguiiu’* no eran categorías inamovibles en el tiempo, con un pasado zapoteco antiguo y místico, sino resignificaciones de las normas de género que fueron posibilitadas por el diálogo entre lo global, lo nacional y lo local. La investigadora encontró fuerte relación entre los discursos *queer* y *gay* del alfabeto LGBTTTIQ y la identidad *muxe’*. Sin embargo, ella lo interpretó como una *pérdida* de las categorías locales que van siendo sustituidas por dicho alfabeto. Al momento de la investigación, leí un texto de Fry y MacRae (1983) y pensé que quizá la interpretación de Miano pudiera ser un poco simplista: es que no se trata de una sustitución, ser “homosexual” no es una categoría “global” y pese a que dicho alfabeto en sus luchas políticas por las ciudades globales intenta unificar la disidencias sexuales bajo un mismo aparato conceptual y estético, ser *gay* o lesbiana en Guadalajara, por ejemplo, no es lo mismo que serlo en Nueva York o en Praia o en cualquiera otro contexto –aunque evidentemente puede haber un diálogo entre personas que así se nombran desde latitudes distintas.

El trabajo de campo propiamente dicho con el apoyo institucional de la maestría fue realizado en dos periodos: durante el mes de enero y durante el mes de julio, ambos en el año 2013. En la primera ocasión me quedé hospedada en un hotel en el centro de la ciudad. En la segunda, la mitad del tiempo en la casa da la misma familia que me recibió durante el año 2012 y la otra mitad en la casa de *unx nguiiu’* y su pareja. Durante toda la investigación, contando con los periodos anteriores, mis principales *interlocutorxs* fueron 14 *nguiiu’* o lesbianas, 6 mujeres que son parejas de una *nguiiu’* o lesbiana, 15 *muxe’*, 6 mujeres heterosexuales o solteras y 5 hombres. Mis principales puntos en la ciudad fueron el centro, la sexta y séptima seccio-

⁶ En Juchitán hay una diferenciación entre *muxe’* vestida y no-vestida. Las vestidas utilizan trajes tradicionales femeninos y las no-vestidas varoniles. Hay *muxe’* que se visten con ambos tipos de traje.

nes, y “cheguigo” (en zapoteco significa del otro lado del río). Todas esas áreas, con excepción del centro, son más “populares” y albergan personas que generalmente tienen bajo ingreso –aunque hay excepciones–. Son barrios más “populares”, digamos. En algunas ocasiones, mis interacciones sucedieron en otros municipios del Istmo, como Tehuantepec o San Blas Atempa, pero siempre mediadas por personas que viven desde hace más de 30 años o nacieron en Juchitán.

Las estrategias para obtener información, utilizadas durante este trabajo de campo, fueron la observación participante y la escucha. Ambas estrategias fueron plasmadas en mi diario de campo con la ayuda de pequeñas notas tomadas durante esos días. Estas estrategias no fueron pasivas ni objetivas: interactué durante todo el tiempo y por supuesto, sea con mis preguntas, intervenciones o solamente por mi posición subjetiva, ya no se puede pensar en un material puro y objetivo. La visión aquí plasmada refleja los choques que surgen entre las subjetividades de mis *interlocutorxs* y mi subjetividad. Las “observaciones” participantes implican inmersión total al campo: requieren tomar posiciones en el contexto juchiteco muy diferentes de mis posiciones en otros contextos; precisan haber tomado inmensas cantidades de cerveza para mantener vínculos; necesitan desafiar mis visiones del mundo anterior al campo a las visiones de mis *interlocutorxs* y a mis propias visiones y las suyas intercambiadas durante el trabajo de campo. Escuchar tampoco es sencillo: mis intervenciones y las intervenciones de mis *interlocutorxs* en un mismo tema, *interlocutorxs* que no son *homogénexs*, focalizan determinados aspectos, prácticas y discursos de maneras muy específicas.

La escucha como técnica de investigación no es lo mismo que el acto orgánico de oír, sino una escucha atenta hacia lo que el *otro* quiere decirme, con la finalidad de ampliar los aparatos conceptuales que guiaron la investigación con conceptos y discursos ajenos a ellos, pero que pudieron dialogar con ellos a través de la interlocución con los sujetos que construyeron activamente conocimiento junto a investigadores en el contexto de trabajo de campo. Me inspiré en la sugerencia de Rita Segato (2003), que propone interdisciplinariedad entre antropología y psicoanálisis poniendo en el antropólogo el aprendizaje de la *фина* escucha planteada por psicoanalistas (ella dialoga principalmente con el psicoanálisis lacaniano y el énfasis de Lacan en la *escucha*). Sin embargo, mientras la escucha psicoanalítica posibilita entrever las fisuras en el discurso, la *escucha* en el trabajo en las ciencias sociales tendría como objetivo comprender las lagunas entre discurso y práctica. Escuchar, así, es darles sentido a las palabras contextualizándolas discursivamente.

Las categorías observables que fueron analizadas desde la performatividad de género y que sirvieron de lente para la observación y comparación entre discursos y prácticas fueron las siguientes:⁷

⁷ Agradezco a la doctora Zeyda Rodríguez por sugerirme la primera versión de los observables llevados en cuenta para el análisis del prolijo material que tenía.

- Dominio público: roles en la familia, roles en la comunidad, actividades en el ámbito laboral, formación educativa.
- Dominio de pareja: sujeto de deseo, prácticas sexuales, roles de pareja.
- Dominio subjetivo: movimiento corporal, gestualidad, modulación de voz, vestimenta, actitud, formas de divertirse, bailar y beber.
- Dominio (auto)referencial: categorías de identidad utilizadas para relacionarse con el género y/o a las prácticas sexuales; utilización del género masculino/femenino en las conversaciones.

Es con base en estos observables y en las estrategias teórico-metodológicas explicitadas que presentaré en los siguientes apartados descripciones, reflexiones y análisis realizados durante el trabajo de campo y la escritura de la tesis.

La primera vez que escuché el término “lesbiana” en Juchitán

Reencontré a Ricardo. Él estaba cerca de la casa de mi amigo *muxe'* con el que estuvimos el día anterior en la cantina, quien vive en el centro y que también es su amigo. Platicamos un poco, él es ingeniero electrónico y trabaja en el Tecnológico de Juchitán como profesor. Me preguntó sobre mi investigación y, para mi sorpresa, me ha dicho que frecuenta una cantina y que la sobrina de la dueña es lesbiana o *nguiiu'*. Ricardo prefiere utilizar el término lesbiana, para él *nguiiu'* y lesbiana son términos sinónimos, siendo uno en zapoteco y otro en español. Me prometió llevarme a esta cantina y afirmó que la sobrina de la señora siempre se reúne allá con sus amigas lesbianas.

Pocos días después marqué a Ricardo y fuimos a la cantina prometida. Servían ricas botanas con las cervezas que consumíamos –a cada cerveza, una botana–. Quesos frescos, camarón seco, caldo de carne, carne de puerco, entre otras. La señora cocina muy bien. En Juchitán hay muchos “botaneros”, como se suele decir en México, y son muy bien frecuentados. Pedimos algunas cervezas y Ricardo habló con una prima de la lesbiana sobrina de la dueña del botanero y la invitamos a tomar con *nosotrxs*. Llegó Rafaela, una chica muy tímida de 19 años que no platicó mucho al principio. Como le invitamos las cervezas, se animó e invitó su novia, Camila, de 23 años. Ambas participan en un equipo de fútbol, espacio que según ellas es muy frecuentado por las lesbianas en Juchitán. Tienen muchos torneos y entrenan bastante –dependiendo del periodo y de la cantidad de torneos es posible que entrenen durante todos los días durante una semana–. Ellas no dan valor al término *nguiiu'* y utilizan términos como lesbiana, lencha, camionera, trailera, nadadoras de aguas profundas, etcétera. Este fue un momento importantísimo en la investigación: entré en contacto con personas que no se adecuaban a la categoría *nguiiu'* o que no utilizan esta terminología (aunque sean apuntadas por algunas personas como *nguiiu'*, generalmente personas que ya no son jóvenes y que utilizan con más frecuencia la lengua zapoteca). Ninguna de mis amigas en este contexto habla el

zapoteco. Conocí a algunas de sus amigas, algunas que vivían afuera y estaban en Juchitán por vacaciones porque allá nacieron, y otras por que ahí viven.

Observé muchos partidos de fútbol, platicué bastante con ellas, y me dieron muchos instrumentos para reflexión. El primer material para reflexión ha sido la descentralización de la terminología *nguiiu'* y cuáles serían las posibilidades de diálogo entre la categoría local *nguiiu'* y las jóvenes lesbianas. Estas preguntas solo me han sido posibles contestar, o intentarlo, en ocasiones futuras cuando conocí a lesbianas adultas. Pero algo es cierto, ya no podía seguir cuadrando a los sujetos como *nguiiu'*. La terminología lesbiana apareció muchísimo más cuando entablé relaciones con los sujetos principales en la investigación, de varias edades y clases sociales (incluyendo las jóvenes jugadoras de fútbol). Sin embargo, y de ahí surgió uno de los principales diálogos teóricos de mi tesis –la relación entre las categorías locales y las categorías externas, que resultan en nuevas identidades que llamaríamos “alteridades históricas”, para utilizar los términos de Rita Segato (2007)–. Esto sucedió porque, aunque la terminología lesbiana sea más aceptada por las lesbianas y/o mujeres masculinas en Juchitán, no puedo rechazar la terminología *nguiiu'*, categoría local relacionada a las masculinidades y homosexualidades femeninas, todavía utilizada por mucha gente que habla el zapoteco.

Al final de este viaje, a través de una interlocutora *muxe'*, conocí a dos parejas conformadas por *nguiiu'* y “mujer”. Fue interesante percibir que, en el caso de ellas que ya tienen más de 40 años, los roles son bien específicos: la persona que ocupa el rol masculino es considerada lesbiana mientras la otra no pierde su rol femenino/ de mujer juchiteca. Este día me di cuenta que, aunque ellas se adecúen al patrón de lo que se espera de una persona identificada como *nguiiu'* (el patrón de la masculinidad), no les gusta el término. ¿Por qué? Estas dos *nguiiu'* tienen dos visiones diferentes: a una no le gusta porque le parece ofensivo, y esta habla perfectamente el zapoteco; a la otra ni le gusta ni le disgusta, pero no utiliza el término porque no sabe hablar el idioma. A la pareja de la segunda le gusta la utilización del término *nguiiu'* y dice utilizarlo con frecuencia cuando está hablando el zapoteco para referirse a su pareja. La *nguiiu'* que habla el zapoteco ha dicho, enseguida y no muy convencida, que de hecho *nguiiu'* es la palabra zapoteca para “lesbiana” y que tienen el mismo peso: aunque apuntara que es ofensivo.

Supongo que la identidad *nguiiu'* no haya sido tan bien aceptada históricamente por los zapotecos como *lxs muxe'*. Tal vez por eso estén más ocultas y tal vez por eso no tengan posiciones sociales tan fijas como *lxs muxe'* que, por ejemplo, son conocidos como *lxs mejores arregladorxs* de fiestas y *bordaderxs*. Por otro lado, tienen la ventaja de poder vivir en pareja si se adecuan al esquema “masculino-femenino”, cosa que no ocurre con *lxs muxe'*. Este masculino-femenino, por otro lado, no significa que *siempre* las relaciones *nguiiu'* sean “homosexuales” en el sentido estricto del término (una relación entre dos mujeres biológicas, por ejemplo) porque he conocido *nguiiu'* (biomujer “masculina”) que tenían pareja *muxe'* (biohombre “femenino”). Es complicado a partir de algo tan sencillo determinar las

posiciones, las ventajas, las negociaciones de cada identidad, en un escenario tan complejo como el juchiteco.

Seguí en contacto con *estxs interlocutorxs* en la segunda etapa de la investigación, lo que narraré en el siguiente tópico. De este viaje surgieron algunas reflexiones centrales. Primero, que hay un patrón *nguiu'* en coexistencia a las identidades lésbicas y trans/globales. Idealmente una *nguiu'* es una mujer masculina que tiene relación con otras mujeres: lo que ocurre con las lesbianas adultas que conocí. Una es mujer, la otra lesbiana. Por otro lado, con las jóvenes, aunque las dos siempre sean lesbianas, percibí que hay un patrón de masculinización (por el trabajo, manera de vestirse, por los juegos de fútbol –deporte predominantemente masculino–) y me di cuenta que la mayoría de las parejas siguen la división/complementación masculino x femenino. De ahí surge una categoría, la categoría *lesbiana*, que es una mezcla entre la identidad *nguiu'* y la identidad lésbica defendida por la bandera LGTBTTIQ. Otro aporte importante es que definí que serían estudiadas a través del rol de las masculinidades y entendí que las masculinidades en lesbianas/*nguiu'* en el contexto juchiteco no es una mera transposición de la masculinidad hegemónica varonil.⁸

La Casa y las configuraciones de género

Estuve hospedada durante 15 días, en la casa de la misma familia que me había hospedado en un viaje anterior. Durante los últimos días, que fueron extremadamente provechosos y ricos en términos de observación y escucha, estuve hospedada en la casa de una pareja *nguiu'* y mujer. Estar con estas dos familias ha sido importante en términos de la investigación, para comparar las socializaciones y divisiones de papel entre una familia “tradicional”/“heterosexual” y una familia “homosexual”/“no-hegemónica”.

Habermé quedado en la casa de esta familia me permitió observar sus costumbres y las costumbres de las casas de otros familiares suyos. Además, como la *muxe'* que me llevó a la vela de las Intrépidas no vivía en Juchitán y perdimos contacto, mi círculo de amistades y contactos empezó en esta familia: de ahí fue como una bola de nieve y cada día me presentaban a nuevas personas que a su vez me presentaban más personas.

Las relaciones de género en esta familia reproducían, en cierta medida, el mismo patrón de las grandes ciudades: la mujer-madre cuida de la casa y trabaja afuera; el varón-padre trabaja afuera, aporta más financieramente, y no ayuda con las tareas de la casa. En otros casos de familias que conocí, muchas veces el hombre pescaba, por ejemplo, o criaba animales, y las mujeres vendían en el mercado el producto

⁸ El término “masculinidad” hegemónica como está aquí presentado guarda relación con el trabajo de Halberstam (2008) acerca de las masculinidades femeninas. En este trabajo se critica la determinación entre ser mujer y femenina, y también se cuestiona la idea de que mujeres que son masculinas estarían imitando un modelo de masculinidad varonil-hegemónico.

y/o los utilizaba para cocinar y vender. Además, la limpieza de la casa casi siempre es una tarea femenina. He escuchado casos en que los hombres eran alcohólicos y golpeaban a sus mujeres –conocí a una mujer que, además de que su marido le pegaba, la engañaba con otras mujeres–. Su marido era muy machista y celoso, además, y obvio, ella no tenía la misma libertad para tener amantes. Su trabajo era cocinar (ella hace un riquísimo pescado al horno) y cuidar de sus hijos y de su casa. El alcoholismo y la violencia doméstica son prácticas muy comunes en Juchitán.

Las casas juchitecas son diferentes de las casas en Guadalajara. La estructura generalmente no tiene divisiones entre los cuartos y la sala, hay generalmente un baño (afuera de la casa) para *todxs lxs* que ahí viven, hay un patio en donde se acostumbra recibir *lxs vecinxs*, familiares y *amigxs*, hay un montón de hamacas por toda la casa e incluso en el patio. Me di cuenta que por el calor *lxs juchitecxs* prefieren dormir en hamacas, así como tener relaciones sexuales en ellas. Esto implica, al parecer, una noción distinta de privacidad si es comparada a la noción en las sociedades occidentales (habitaciones con puertas y cerradura, baño propio, etcétera).

Mientras estuve con la primera familia, aproveché para retomar contacto con las *lesbianas* jóvenes: fui a los partidos de fútbol, “pachangas”, y encontré *algunxs* de mis *interlocutorxs* para platicar específicamente sobre la investigación. Todos estos momentos son ricos:

1. El juego de fútbol permite identificar las jergas y los movimientos corporales típicos tanto de las personas que están en juego como de las que están como espectadoras.
2. Las pachangas me permitían más “escuchar” que “hablar” y, además, observar las maneras de hablar, las formas de vestirse y de caminar, de entretenerse; o sea, las relaciones entre *cuero* y *lenguaje*. Además, como sabían mis *interlocutorxs* que yo estaba haciendo la investigación, a veces empezaban a hablar sobre el tema entre *ellxs*, de manera que yo pudiera escuchar. También me pedían mi opinión y surgían debates y discusiones con divergentes o convergentes puntos de vista dependiendo del tema, lo que fue importantísimo para descubrir los discursos que circulaban en un mismo contexto.
3. Las pláticas “personalizadas” permitían comprender la historia de vida, las experiencias personales, de *lxs interlocutorxs*, y comprender lo que ser *nguiu’*/lesbiana (en convivencia con distintos otros términos, utilizados de manera diferente por cada persona) significa para *ellxs*.

Durante esos 15 días estuve con *nguiu’/lesbianas adultxs*. El punto central ha sido la observación de la vida de la pareja en cuya casa quedé hospedada. De ahí, tuve contacto con otras parejas amigas suyas, como también con *amigxs nguiu’/lesbianas solteras*. Además, logré contactar al/la *nguiu’* que lleva un puesto en la vela de las Intrépidas Buscadoras del Peligro y a un *nguiu’* que se dice “hombre trans”.

En mi estancia en la casa de Nadia y Esther pude observar los papeles domésticos que desempeñaban. Nadia se dice lesbiana, Esther no se identifica como lesbiana. Nadia sale a trabajar como asistente social y mantiene la casa mientras Esther limpia la casa, cuida de las ropas de *ambxs*, cocina y va a hacer compras en el mercado. Nadia me contó toda su historia sin que yo se lo pidiera, aunque haya huido de entrevistas formales. Cada hora de la comida, o a cada tiempo libre, me platicaba sobre una etapa distinta de su vida. Desde su niñez, hasta *todxs* sus relaciones en pareja o sus días actuales. Ella vive en Juchitán hace más de 30 años, pero ha nacido en otro pueblo del Istmo de Tehuantepec, un pueblo que ha perdido la cultura zapoteca casi completamente, aunque sea muy cercano. Ha estudiado en Oaxaca, porque sabía que debería mantener a su(s) futura(s) mujer(es), y ha regresado a trabajar en Juchitán. Tiene aproximadamente 50 años y dice que ha aprovechado bastante la vida y las relaciones pero que ahora prefiere ser fiel a su pareja. Este es un relato muy repetido en Juchitán *-lxs nguiv'* son generalmente "*mujeriegxs*" y sus mujeres no tienen libertad para tener relaciones extras; también escuché algunos relatos de violencia doméstica (que no es el caso de esta familia con quien conviví)– generalmente por celos, *algunxs nguiv'* golpean a sus parejas, como sucede en el caso de las relaciones heterosexuales. Respecto de este punto, vale decir que también escuché casos en que las mujeres golpeaban a su pareja *nguiv'* y que *estxs* admitían no haberles pegado de regreso porque son "más fuertes" y sería "cobardía", lo que también pudiera tener alguna semejanza con posiciones de varones heterosexuales.

Esta pareja me ha llevado a conocer otras parejas amigas tuyas que tenían un patrón muy similar a la "reproducción" del esquema machista: la mujer se queda en la casa, la/el *nguiv'* tiene más libertad para salir a trabajar y para tener otras relaciones. Empero, encontré casos en que *lxs dxs* trabajaban o en que *lxs dxs* utilizaban trajes femeninos y trabajaban (por ejemplo, conocí una pareja que las dos trabajaban en el mercado vendiendo comida). Sin embargo, en estos casos del aparente *performance* "femenino" en las dos, *lxs nguiv'* y sus convivientes siempre identificaban "la lesbiana"/el/la *nguiv'* "*masculinx*" y la "femenina".

Un habla recurrente en la referencia a las personas que conformaban una pareja homosexual era "la que es el hombre" *versus* "la que es la mujer". Aun así, pienso que esos casos confunden un poco la heteronorma, que las posiciones no son tan fijas y binarias como parecen. Esto se refleja también en las relaciones sexuales; en todas las pláticas que escuché de mis *interlocutorxs* sobre el sexo homosexual femenino, *ellxs* no hablaban en términos de "pasividad" *versus* "actividad", como suele ocurrir en algunos contextos occidentales.

Con *estxs nguiv'*, con sus parejas, *amigxs*, y familiares, participé de diversas fiestas. Fiestas de 15 años, velas, pachangas informales, cumpleaños, bodas, y *ellxs* conviven con personas que no necesariamente son *nguiv'* durante todo el tiempo. De manera general sus parientes, cercanos o no, *lxs* aceptan bien y *lxs* incluyen en las actividades familiares. Tienen *amigxs* de diversas posiciones de género (hombres, mujeres, *nguiv'*, *muxe'*). Conviven con *niñxs* y con jóvenes sin que la gente "impida"

(como pudiera ser el caso de algunas familias occidentales que no dejan a sus “hijos” bajo los cuidados de sus parientes “homosexuales”). Esta convivencia, por otro lado, no es perfecta. En espacios públicos no osan besarse: dicen que hay todavía mucha gente prejuiciosa y miran al exterior, a la Ciudad de México o a Estados Unidos, como lugares más “abiertos”. Nadia desea que Juchitán y el Istmo de Tehuantepec un día sea lugar en donde *lxs novixs*, independiente del sexo y de las preferencias sexuales, puedan cambiar afectos explícitamente como las parejas heterosexuales.

Aún en el sentido de las “restricciones” y “violencias” (ya sean simbólicas o físicas), quisiera regresar a un punto. Por un lado, como ya comenté, ser *nguiiu'* define una relación con el cuerpo menos “vigilada” socialmente que con las mujeres (ahí se exige *virginidad* a mujeres jóvenes, por ejemplo, y fidelidad por parte de la figura materna “respetuosa”). Por otro lado, he visto casos en los que están sujetas a los mismos tipos de violencia que las mujeres: violaciones y agresión física y verbal por hombres y, más estructuralmente, dificultad de acceso a las importantes labores políticas. También me di cuenta que en los casos en que las *nguiiu'* estaban con sus parejas mujeres que habían tenido hijos en las relaciones anteriores, los hijos permanecían con los padres-varones. No logré observar si eso también pasa en los casos en que las mujeres se separan y siguen solteras o si eso ocurre porque la mujer se juntó con un(a) *nguiiu'*.

Respecto de la relación de “maternidad”, en los casos de estas parejas de *nguiiu'*, me di cuenta que todas ellas, que siguen siendo vistas como mujeres, ya habían tenido hijos. Tal vez una de las diferencias principales entre la *lesbiana* masculina y la *mujer*, que, aunque mantenga relaciones homosexuales, siga siendo *mujer* como “cualquier otra mujer heterosexual” es el estatus de madre. La bibliografía sobre el género en Juchitán apunta que el “poder” de la mujer teca y el “prestigio”, ocurren a edad tardía después de haber sido madres (Dalton, 2010; Miano, 2002; Miano y Gómez, 2006).

Generalmente *lxs nguiiu'* se identifican más con la identidad “lesbiana” que “trans”, en el diálogo entre la localidad y las identidades enlatadas del mundo LGBTTTTIQ. Sin embargo, conocí a Fernando, un *nguiiu'* que se decía hombre. Él prefiere decirse hombre sin la terminología *trans*, aunque no sea “hombre biológico”. Por otro lado, aunque puede dialogar con las identidades *trans*, no sigue los patrones *ideales* del transoccidental. Sigue el patrón –y ahí en este punto está el diálogo entre la identidad *nguiiu'* de Fernando y la identidad *trans*– en lo que dice respecto de la performatividad de género masculina, la utilización de nombre social masculino, la autorreferencia con el empleo de pronombres y adjetivos en el género gramatical masculino, el uso de ropas culturalmente masculinas, su oficio (él trabaja en una cantina), y la manera de hablar y caminar. Por otro lado, se define como “lesbiana” (aunque se diga hombre), cuestión casi imposible en los *trans* occidentales: en el caso *trans* de las políticas de identidad, un transhombre que se relaciona con mujeres (sean biológicas o *trans*) normalmente se asume heterosexual (aunque no necesariamente reproductor de la heteronorma) y si se relaciona

con hombres (biológicos o no) se dicen “homosexuales”. Otro aspecto que aleja a Fernando de las identidades transglobales es el hecho de que su cuerpo no ha sido cambiado a través de aparatos quirúrgicos ni con la utilización de hormonas. Él cree que ser hombre va más allá de imitar el cuerpo varonil.

Subjetividades lésbico-*nguiu'*: traducción y retradicionalización

Los términos *muxe'* y *nguiu'* en la bibliografía académica sobre la región fueron mencionados por primera vez en la tesis doctoral de Miano (2002), quien hizo su investigación en los años noventa. Es raro que esta identidad, de la manera como conocemos hoy, no haya aparecido en los textos de Covarrubias (1980) o de Peterson (1968), por ejemplo, que hicieron trabajo de campo en la región en la década del setenta. Marinella Miano (2010) analizó las identidades hombre, mujer y *muxe'* pero no la identidad *nguiu'*, por considerarla poco relevante debido a los fuertes índices de prejuicio –y en eso no estoy de acuerdo.

Yo supongo que la poca aparición está relacionada con el “nuevo” cuño que tienen estas categorías. Si históricamente en los contextos occidentales/del norte el movimiento *gay* ha antecedido en fuerza al movimiento “lésbico”, Juchitán parece haber seguido esta onda en la “zapotequización” de estas categorías. Primero se retoma la identidad *muxe'*, que absorbe la identidad *gay* y la zapotequiza; enseguida, la *nguiu'* es retradicionalizada con la zapotequización de lo lésbico. En este contexto, los términos “*nguiu'*” y “*muxe'*” se traducen como “lesbiana” y *gay*, pero la polisemia cultural e histórica de estos términos en la región no permiten que se los traduzca ni a la *nguiu'* y *muxe'* prehispánica ni a las lesbianas y *gays* pretendidas por las políticas globales de las “identidades enlatadas” (Segato, 2007). Los términos se traducen y retraducen revelando, fisurando y resignificando su inconmensurabilidad.

El término zapotequización fue desarrollado por Bernabé Morales Henestrosa (1935),⁹ periodista juchiteco, para definir la adopción y manipulación de estéticas y prácticas de culturas consideradas foráneas y su inserción en la lengua y en la tradición de las comunidades zapotecas. Así, hay una especie de “retribalización”, para retomar los términos de la antropóloga Peterson (1968) acerca de este fenómeno en la región, que permite asimilar elementos de otras culturas sin que eso implique una “aculturación”. El concepto de cultura es, así, en Juchitán, activo e implica procesos que están en (inter)cambio constante. Las subjetividades producidas en este entramado histórico-cultural no solamente *reproducen* las representaciones regionales como las resignifican constantemente, a través de procesos múltiples y heterogéneos de traducción dialógica entre las subjetividades y las identidades,

⁹ El artículo “Zapotequizacion” el autor desarrolla el concepto. El periódico en que fue publicado era organizado por el “Órgano de la Sociedad Nueva de Estudiantes Juchitecos”, con fecha de julio de 1935, en México, Distrito Federal. Ha sido registrado como artículo de segunda clase con fecha 14 de junio de 1935.

y representaciones locales, nacionales y globales. Las subjetividades están, así, atravesadas por los sentidos y significados que son construidos socialmente y sus cuerpos permiten, actúan y performan el continuo juego entre significación y resignificación de los patrones y representaciones culturales vigentes.

Es probable que *nguiiu'* y *muxe'*, así como las conocemos, no sean tradicionales en un sentido puramente pre-hispánico. Estas categorías *zapotequizan* las identidades trans-globales y lésbico-gays, que son traducidas a la lógica comunitaria y al parentesco de las élites tradicionales zapotecas en la región del Istmo de Tehuantepec. Esto es posible porque las categorías locales, *muxe'* y *nguiiu'*, no siendo monolíticas, están abiertas a una especie de retradicionalización que permite su dinamismo y resistencia.

Juchitán no es un paraíso *queer*, heterosexual, *muxe'*, *nguiiu'* ni matriarcal, incluso porque esos términos implican una lectura desde la óptica “del norte”/“occidental”/“global” o como prefieran decir, y no logran captar la complejidad social de un contexto que opera con determinadas normas de regulación del sexo-género, construidas en un entramado histórico-cultural singular. Pese a que en Juchitán los géneros son menos determinados por los genitales que en otros contextos, acá hay también una configuración sexogenérica normada con base en el binomio masculino/femenino: es similar a lo que Gayle Rubin (1975) nombraría como “homosexualidad” o “travestismo” institucionalizados. Yo prefiero pensarlas no en términos de “travestismos” ni “homosexualidades” sino reflexionarlas como alteridades históricas, en el sentido que lo propone Segato (2007), resistiendo a la preponderancia universalizante de las políticas enlatadas de identidad globales. Las terminologías y conceptos de género en Juchitán son significados en los intersticios que rayan los límites entre localidad, globalidad y nación. Pensaríamos, entonces, en los siguientes términos: “*nguiiu'* y *muxe'*” están legitimados por el sistema de parentesco juchiteco y por la pertenencia comunitaria y cultural zapoteca y se resignifican constante y mutuamente por dialogar con la “nación” y con otras localidades y globalidades. Los procesos de traducción entre diversificados marcos normativos y conceptuales para leer y nombrar cuerpos cuya performatividad y materialidad no pueden estar desvinculadas de los discursos que *retradicionalizan* así, el sistema sexo-género juchiteco.

Bibliografía

- Austin, J. L. (1971). *Palabras y acciones: cómo hacer cosas con palabras* (Volumen 229). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bennholdt-Thomsen, V. (1997). *Juchitán, la ciudad de las mujeres*. Oaxaca, México: Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender Constitution: Essay on phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40 (4), 519-531.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid, España: Síntesis.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Aires: Paidós.
- Butler, J. (2003). *Problemas de género*. Río de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.

- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Nueva York, Estados Unidos/Londres, Inglaterra: Routledge.
- Covarrubias, M. (1980). *El sur de México* (Volumen 9). México: Instituto Nacional Indigenista.
- Dalton, M. (2010). *Mujeres: género e identidad en el Istmo de Tehuantepec*. Oaxaca, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Publicaciones de la Casa Chata.
- Flores Martos, J. (2010). Travestidos de etnicidad zapoteca: una etnografía de los muxes de Juchitán como cuerpos poderosos. *Anuario de Hojas de Warmi*, 15. Recuperado el 21 de junio de 2017 de <http://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/158881/138331>
- Fry, P. y MacRae, E. (1983). *O que é homossexualidade?* Sao Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Gómez, A. (2010). Etnicidad y tercer género. En E. Rey Tristán y P. Calvo González (Coords.), *200 años de Iberoamérica (1810-2010). Actas del XIV Encuentro de Latioamericanistas Españoles* (pp. 2385-2399). España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. Madrid, España: Egales.
- Miano, M. (2002). *Hombre, mujer y muxe en el Istmo de Tehuantepec*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Miano, M. (2010). Entre lo local y lo global: los muxes en el siglo XXI. En E. Rey Tristán y P. Calvo González (Coords.), *200 años de Iberoamérica (1810-2010). Actas del XIV Encuentro de Latioamericanistas Españoles* (pp. 2447-2464). España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Miano, M. y Gómez, A. (2006). Dimensiones simbólicas sobre el sistema sexo/género entre los indígenas zapotecas del Istmo de Tehuantepec (México). *Gazeta de Antropología*, 22. Recuperado el 21 de junio de 2017 de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/7102>
- Morales Henestrosa, B. (1935). Zapotequiza. *NESHA*, núm. 2, año I. México.
- Newbold Chiñas, B. (1992). *The Isthmus Zapotecs. A matrifocal cultural of México*. Chico, Estados Unidos: California State University.
- Nogueira, B. (2014). *Nguiu'* de Juchitán: otras representaciones-experiencias del cuerpo y del género. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Guadalajara, México.
- Peterson, A. (1968). *Prestigio y afiliación en una comunidad urbana, Juchitán*. Oaxaca, México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.
- Rich, A. (1980). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 10. Recuperado el 21 de febrero de 2012 de <http://www.raco.cat/index.php/duoda/article/viewFile/62008/90505>
- Rubin, G. (1975). The traffic in women. En R. R. Reiter (Ed.), *Toward an anthropology of women* (pp. 157-210). Nueva York, Estados Unidos: Monthly Review Press.
- Segato, R. (2003). *Antropología y psicoanálisis: posibilidades y límites de un diálogo*. Brasilia, Brasil: Universidad de Brasilia-Departamento de Antropología.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid, España: Editora Egales.

Expectativas, aspiraciones y significados entre mujeres jóvenes en torno a la formación universitaria

Liliana N. Hidalgo

El presente capítulo analiza la construcción de expectativas¹ por parte de mujeres estudiantes de la Universidad de Guadalajara (UdeG). En concreto se plasman los principales resultados obtenidos de un estudio más amplio centrado en el significado que otorgan los jóvenes estudiantes a la universidad en Guadalajara.² La estructura del trabajo en un primer momento plasma algunas de las condiciones histórico-sociales de las mujeres universitarias, seguidas de la construcción teórica y metodológica sobre las cuales concibo a las estudiantes; para finalizar se caracterizan y exponen fragmentos de las voces de 24 entrevistadas. A través de este estudio que coloca al centro del debate cómo las jóvenes se insertan, reproducen y apropian de una condición de universitarias –mediante las significaciones imaginarias sociales, las cuales son el elemento articulador de realidades– recogiendo discursos presentes y pasados a modo de comparativo para analizar la transformación de las aspiraciones y expectativas entre las mujeres universitarias del México contemporáneo.

Introducción

Hacia finales del siglo XX México ha ido incrementando la matrícula de mujeres en instituciones de educación superior, llegando a superar en algunas carreras el número de hombres. La incursión de la mujer en la universidad también ha influenciado diversas dinámicas sociales como el caso de la pareja, el trabajo y la maternidad. En el estado de Jalisco esta incorporación fue paulatina a partir del derrocamiento del Partido Católico Nacional en Jalisco hacia 1914.

¹ Expectativas entendidas como elementos socialmente aceptables para lograr aspiraciones; es decir, acciones con referencia al entorno. En el caso de los jóvenes se presentan como los principales factores que influyeron en la decisión de estudiar una carrera universitaria, así como su construcción de un futuro dentro de las negociaciones de los imaginarios en las esferas tradicionales de logros.

² Este artículo se desprende de una investigación más amplia llevada a cabo en el periodo de agosto de 2014 a agosto de 2016 correspondiente a mi trabajo recepcional de Maestría en Ciencias Sociales en la UdeG titulado: “El significado que otorgan los jóvenes estudiantes a la Universidad en Guadalajara. El caso de tres Centros Universitarios: CUCEA, CUCEI y CUCSH”.

El gobernador Manuel M. Diéguez (1914-1919) inició reformas anticlericales educativas, laborales y en materia de cultos para establecer alianzas con obreros(as), maestros(as) y campesinos(as) y armar una coalición en contra del fuerte movimiento de acción social (Fernández, 2005: 91-92).

El acceso a este nivel educativo no solo implicaba el rompimiento de esquemas de pensamiento donde la mujer debía de cumplir con el único objetivo de ser esposa y madre; a la vez, dentro del propio marco educativo se libraba un debate por la inclusión de mujeres solamente en ciertas carreras que se consideraban de corte femenino. El punto central era el choque entre el discurso generado por las instituciones de educación y la sociedad en general; se preguntaban para qué estudiar una carrera que al final no se va a ejercer o si se hace, se dejaría de lado el rol tradicional de la mujer, el cual es servicio y cuidado del otro. Conciliar el paso de la vida privada a la vida pública, esta última tradicionalmente ligada a la figura del hombre, fue el reto principal de las mujeres universitarias.

La asignación cultural del espacio público al hombre –sitio de poder–, y el espacio privado a la mujer –espacio de subordinación–, determinó una división de tareas en función del sexo, conocida como división sexual del trabajo, la cual funciona al mismo tiempo en las esferas familiar y laboral, acompañada de la asignación de determinados roles, atributos y expectativas para cada uno de los sexos con base en sus características biológicas. A través de este proceso de socialización diferencial en función del sexo, se le asignó a la mujer el compromiso y la obligación moral de criar y cuidar a sus hijos de tiempo completo; la responsabilidad de las tareas domésticas en el hogar y el cuidado de las personas enfermas, entre otras; y se le asignaron además atributos como la abnegación, obediencia, sacrificio, entrega incondicional, formándose expectativas en torno a su papel de madre, una de ellas la de ser “buena madre” (Cerros y Ramos, 2009: 191).

Considerando los cambios que se han presentado, resulta oportuno preguntarse: ¿cómo se caracterizan las jóvenes universitarias?, ¿qué significados negocian en las esferas tradicionales de logros y expectativas?, ¿qué lugar tiene en la vida de las estudiantes la educación universitaria?, ¿cómo se visualizan después de cinco años?, ¿a partir de qué elementos construyen y priorizan sus expectativas de vida? Sobre esta base, lo que busco es brindar una posible respuesta a la interrogante acerca de las significaciones y expectativas que actualmente construyen las universitarias. El resultado de esta reflexión es un buen punto de partida para debatir la influencia de la formación profesional entre las mujeres y las realidades sustantivas que devienen de ella, en la cual se definen las acciones e interacciones que permean diversos aspectos de la sociedad.

La primera parte del texto lo componen algunos datos de mujeres universitarias en el periodo de 1990 a 2010;³ en concreto, datos referidos a Guadalajara debido a

³ La selección del periodo corresponde a los primeros registros que se tienen de mujeres en la edu-

que las jóvenes universitarias entrevistadas pertenecen a la UdeG y los centros en los que se ubicaron las mismas se encuentran en la zona metropolitana. Esta contextualización ayuda a vislumbrar parte de la evolución de este sector de la sociedad atendiendo factores como: estado civil, número de hijos, así como la composición del hogar (con quién vive). Posteriormente se exponen las elecciones teóricas y metodológicas desde donde se piensa a las jóvenes universitarias; estas abarcan la construcción de significaciones en expectativas, las características de las narrativas y la manera en que se recopilaron en los diferentes centros universitarios. La tercera sección corresponde a la descripción de las 24 entrevistadas y se les da la palabra a fin de reconocer en los fragmentos de sus relatos aquellas expectativas que construyen a partir de su situación particular y su condición de universitaria. Estas expectativas se ubicaron en torno a cinco ejes temáticos: *a)* conseguir un trabajo, *b)* continuar con sus estudios, *c)* viajar, *d)* emprender un negocio y *e)* ser útil a la sociedad. Estas construcciones se contrastan con algunos de los resultados obtenidos en otras investigaciones y con indicadores provenientes de instituciones dedicadas al monitoreo poblacional.

Las universitarias en Jalisco

Actualmente el estado de Jalisco ostenta el título de la tercera matrícula en el nivel superior más alta del país, únicamente por debajo de la correspondiente a la Ciudad de México y el estado de México. Jalisco se destaca con un promedio anual de matrícula estudiantil de 200 000 estudiantes, la cual se encuentra dividida en 43.5% perteneciente a la UdeG, 44% en las distintas universidades privadas y el resto se compone de los sistemas tecnológicos y los centros de investigación Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco (CIATEJ) y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).

Tabla 1. Estados de la República con mayor matrícula en México 2015-2016. Técnico superior y licenciatura universitaria y tecnológica: modalidad escolarizada

Estado	Hombres	Mujeres	Total
Ciudad de México	238 397	225 141	463 538
México	195 867	196 327	392 194
Jalisco	110 033	107 420	217 453
Puebla	100 986	102 018	203 004
Veracruz	94 173	84 224	178 397
Nuevo León	91 977	82 815	174 792

Fuente: Elaboración propia con base en datos del ANUIES (s/f).

cación universitaria en la UdeG después de su reapertura en 1925 y los últimos registros públicos presentados en la Serie Histórica Censal e Intercensal del INEGI.

Según datos disponibles del Censo de Población y Vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, s/f-b), las mujeres que se encuentran en edad escolar universitaria; es decir, mujeres pertenecientes al quinquenio de 20 y 24 años, eran 70 328 en Guadalajara para el año 2010, cifra menor en comparación con las mujeres censadas para 1990, población compuesta por 91 991 mujeres. Del total de mujeres en 2010, solo 37.8% asistía a la universidad, porcentaje muy superior al de 1990 con únicamente 19.9% de universitarias;⁴ así mismo, el estado civil de las universitarias se encuentra distribuido en la Tabla 2.

Tabla 2. Estado civil de mujeres universitarias de 20 a 24 años en Guadalajara

	Soltera	Casada	Unión libre	Separada	Divorciada	Viuda
1990	15 242	2 796	88	34	46	11
2000	16 983	2 379	159	55	50	9
2010	23 500	2 057	877	128	72	7

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI (s.f.-a).

Como se puede observar en la Tabla 2 de 1990 a 2010, la población femenina universitaria soltera de entre 20 y 24 años en Guadalajara se ha incrementado, postergando así la edad del matrimonio, al ampliarse en 2010, 54.2% en comparación con 1990; en contraste la población casada se ha visto disminuida en 26.4%, mientras que la unión libre ha tenido un considerable aumento de 896.6%; de igual manera las separaciones, al incrementarse en 276.5%, los divorcios van a la alza con 56.5% y finalmente los casos de viudez disminuyeron 36.4%. Una explicación que se da para la permanencia y aumento de estos estados civiles corresponde a las nuevas dinámicas de las parejas o personas solteras donde se prima el disfrute personal; así mismo, la exigencia que representa para las mujeres las dobles jornadas de trabajo, donde aún se entra en conflicto por considerar como obligación exclusiva de la mujer el cuidado del hogar y los hijos, aunado a su trabajo profesional o simplemente porque la demanda que requieren los altos puestos de trabajo limitan o anulan la posibilidad de matrimonio y maternidad (Zabludovsky, 2015). Esta composición en la estructura de las jóvenes universitarias en Guadalajara nos deja ver no solo la tendencia que ha seguido el estado, sino que es una condición generalizada cada vez más a lo largo del país.

De la misma manera el factor de los hijos se ha ido modificando; dentro de la cultura se ha generado y mantenido el supuesto que las mujeres, no importando su eficiencia, labor o estatus profesional, al convertirse en madres se limita su actuar y valor respecto del rendimiento profesional (Zabludovsky, 2015). A pesar de los

⁴ El total de mujeres en Guadalajara de entre 20 y 24 años eran: 91 911 (1990), 85 319 (2000) y 70 328 (2010), por su parte las mujeres de esta misma edad que asistían a la universidad eran: 18 357 (1990), 19 670 (2000) y 26 660 (2010) (INEGI, s/f-b).

varios análisis que demuestran cómo las mujeres se han desarrollado en diversos puestos de la industria (Abramo y Todaro, 1998; Arriagada, 1998; Sarasúa y Gálvez, 2003), el estereotipo de la ejecutiva exitosa aún se encuentra ligada a una imagen masculinizada, asexual, con poco o nulo contacto familiar y sin hijos.

En la realidad existen muchas mujeres con hijos desempeñándose activamente dentro de la educación superior. En Guadalajara el número de universitarias con hijos pasó de 2 058 en el año 1990 a 2 716 para 2010; aunque pareciese que el número se elevó realmente ha disminuido, pasando de 11.2% de universitarias con hijos a 10.2%; reduciendo en un punto porcentual su número.

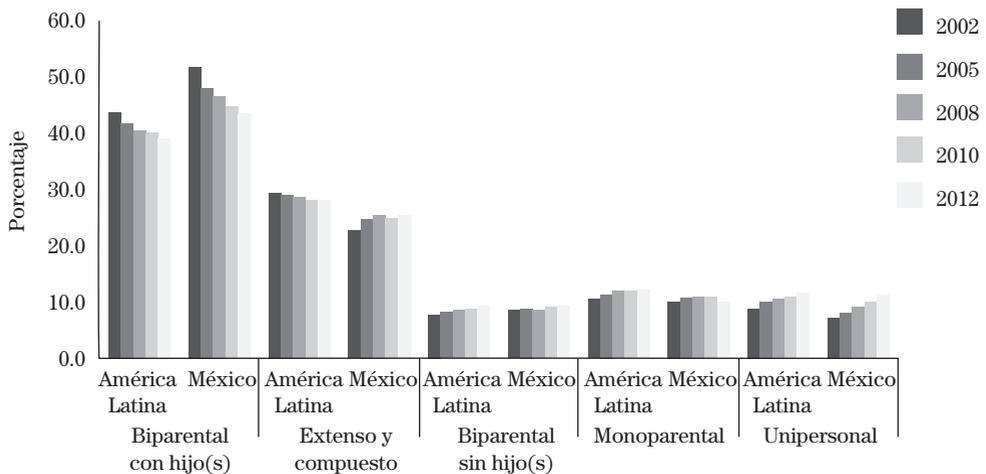
Tabla 3. Número de hijos entre universitarias de 20 a 24 años en Guadalajara

	1 hijo	2 hijos	3 hijos	4 hijos +
1990	1 510	427	86	35
2000	1 517	282	37	13
2010	2 280	382	35	19

Fuente: Elaboración propia con base en datos del INEGI (s/f-a).

Siguiendo con la estructura de la familia, el caso de sus tendencias y composición es un fenómeno ampliamente estudiado y con resultados muy reveladores sobre su comportamiento y no solo en el nivel local, sino también en estudios comparativos y de rastreo histórico. A continuación se presenta la Figura 1 con datos recientes sobre los tipos de familia que predominan en México y América Latina.

Figura 1. Tipos de familia en América Latina y México



Fuente: Romo (2016).

El comportamiento de la familia tradicional en México y América Latina sigue siendo el que prevalece, aunque con una ligera disminución en ambos casos. Por su parte, la familia sin hijos se encuentra en aumento, lo mismo que ocurre con la familia unipersonal. El caso particular que nos atañe es el tipo de familia al que las mujeres universitarias pertenecen, así como la manera en que viven crea condiciones en la significación de expectativas. La posibilidad de vivir de manera independiente, con los padres o la pareja también se ha visto modificada; si bien es cierto que la situación económica determina en parte las condiciones del vivir, es posible identificar patrones dentro que dan pistas sobre las tendencias que se presentan.

Tabla 4. Parentesco con jefe del hogar entre universitarias en Guadalajara

	Jefa del hogar		Esposa o compañera		Hija	
	20-24 años	25-29 años	20-24 años	25-29 años	20-24 años	25-29 años
1990	894	943	2 134	4 889	12 394	6 495
2000	946	1 325	1 803	5 501	14 373	8 407
2010	1 307	2 217	1 691	5 419	19 336	13 963

*Total de universitarias de 20-24 años: 1990= 18 357; 2000= 19 670; 2010= 26 660.

**Total de universitarias de 25-29 años: 1990= 13 925; 2000= 16 949; 2010= 24 791.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del INEGI (s/f-a).

La Tabla 4 nos muestra el comportamiento de la población femenina universitaria por dos grupos de edad: en el primer quinquenio (20 a 24 años) donde aún se encuentran en periodo estudiantil y el segundo (25 a 29 años) donde ya se ha terminado la instrucción universitaria o se está en proceso. Se puede observar cómo la figura de mujer como jefa del hogar en ambos quinquenios aumenta; sin embargo, la de esposa o compañera crece en más de 200% en mujeres que han concluido su educación universitaria, y por ende disminuye el número de mujeres mayores de 25 años que viven aún con sus padres.

Los cambios que se pueden apreciar en este periodo de tiempo corresponden a las nuevas construcciones que realizan la sociedad y las mujeres sobre sus expectativas y el papel que juegan dentro del entramado social, en la UdeG, de 1925 a 1933 se ubican 164 mujeres graduadas (Fernández, 2005); hoy en día, se tiene en promedio 9 167 egresadas y 6 288 graduadas por año. La significación del ser universitaria, así como lo que se espera de dicha institución, se convierten en huellas de historia para poder vislumbrar cómo se ubican, de dónde vienen y hacia dónde se dirigen este grupo de mujeres en nuestra sociedad.

Algunas notas teóricas para hablar de las universitarias

Para poder construir un modelo que dé cuenta de las expectativas de las jóvenes universitarias, parto de pensar la universidad como la articulación de significacio-

nes imaginarias sociales; es decir, tejidos que conjugan las relaciones entre la significación, el sentido, lo simbólico y lo real.

En este caso particular, tanto las expectativas de las jóvenes como la propia construcción de la categoría de universitarias se elaboran al interiorizar todo un conjunto de significaciones imaginarias sociales, las cuales constituyen las instituciones mediante un proceso de incorporación y apropiación de significados. Habrá que señalar que las instituciones no funcionan solamente en pos de necesidades sociales o económicas; estas también se imaginan.

Cornelius Castoriadis (1983) refiere que la institución no pertenece solo a un ámbito económico-funcional, no responde a cuestiones de medios-fines ni tampoco se inserta simplemente dentro de lo simbólico. Él señala que las instituciones no se reducen a lo simbólico, a pesar de que la realidad se construye a partir de ello. Este autor reflexiona cómo las instituciones se construyen a través de “significaciones sancionadas socialmente y de procedimientos creadores de sentido. Estas significaciones son esencialmente imaginarias –y no racionales, funcionales o reflejos de la realidad–, son significaciones imaginarias sociales” (Castoriadis, 2001: 131), por ello son construcciones particulares de cada sociedad.

El imaginario social desde este enfoque considera relevante para la comprensión de la realidad, el análisis de la manera en que la sociedad la construye e interpreta, una visión que va más allá de una cuestión determinista o económico-material.

Con el término *imaginario social* alude al conjunto de significaciones por las cuales un colectivo, una sociedad, un grupo, se instituye como tal; para ello no sólo debe inventar sus formas de relación social y sus modos de contrato, sino también sus figuraciones subjetivas. Constituye sus universos de significaciones imaginarias que operan como los organizadores de sentido de cada época del *social-histórico*, estableciendo lo permitido y lo prohibido, lo valorado y lo devaluado, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo; dan los atributos que delimitan lo instituido como legítimo o ilegítimo, acuerdan consensos y sancionan disensos (Fernández, 1989: 145).

La posibilidad de vislumbrar expectativas se encuentra estrechamente ligada con la idea de un futuro y la noción de futuro se consolida a partir de los ideales que cada persona construye con base en intereses particulares, su condición espacio-temporal, la comunidad en la que se desarrolla, la realidad social y sus interacciones con sus semejantes y con el mundo, es por ello que se vuelve indispensable situar cómo las expectativas contienen una serie de simbolismos y significaciones particulares que priorizan, valoran y delinean una forma de vida, un lugar en la sociedad y por tanto ciertas posibilidades de un futuro deseable:

La expectativa está ligada a personas, siendo a la vez impersonal, también la expectativa se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y volun-

tad, la inquietud pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen (Kosselleck, 1993: 338).

Los estándares sobre los que se valora lo deseable y el significado del éxito, así como lo que se trata de evitar, lo indeseable, son elementos que también constituyen un imaginario. En el discurso recogido de las 24 entrevistadas, la educación cumple la función de proveer algunos estándares deseables y aceptables para la vida, diversas manifestaciones de lo que las universitarias concederán como éxito en distintos niveles: los ingresos (personal/individual), legado (familia) y reconocimiento (social). Estas significaciones que construyen sobre sus expectativas, provenientes de una formación personal y universitaria se encuentran estrechamente relacionadas con cuestiones muy particulares y familiares, ya que estas condiciones que les preceden contienen gran incidencia en la autonomía y el reconocimiento social.

La universidad como el núcleo de búsqueda del sentido o como apertura a la elaboración de sujetos e identidades educativas creadoras de sentido. La universidad en su carácter crítico y antagonístico, no puede seguir formando científicos como espectadores puros, ni profesionistas como actores cínicos, indolentes e indiferentes de la vida pública y particular, sino universitarios, personas convencidas por sus actos de una “vida ejercitante” junto con otros (Jiménez y Valle, 2014: 11).

La institución conformada por la praxis es la encarnación del constructo presente, pasado y futuro de las representaciones que las universitarias realizan de sus expectativas; para su creación se parte de significaciones, representaciones funcionales y simbólicas que la comunidad establece a fin de concederles reconocimiento y validez dentro del constructo social. Los cambios que han ocurrido en lo instituido –por ejemplo el considerar que la mujer únicamente puede desarrollarse en el hogar– vienen dados por las creaciones instituyentes dentro del colectivo, disputas que se han llevado a cabo y que impactaron principalmente en los roles establecidos hasta hace unas décadas. La actividad, el hacer, la imaginación, le proporcionaron la capacidad a las mujeres de realizar algo nuevo, cambiar lo establecido; las propias significaciones surgen a partir de la actividad imaginativa.

En este sentido, se observa a las universitarias como herederas de una compleja elaboración de lo imaginario, concepto que surge a partir de lo que se denomina como elucidación (Castoriadis, 1983), que en cierto sentido implica pensar lo que hacemos y hacer lo que pensamos en una condición histórico-social en la que convergen lo colectivo y lo individual, en un tenso y constante proceso, es parte de cambiar el estatus de la mujer como solamente reproductora social. Si bien es cierto que dentro de la comunidad es necesario un ejercicio de interpretación y reconstrucción de significados como parte de acervos de conocimientos construi-

dos socialmente, no se debe dejar de lado la capacidad de agencia⁵ de las propias mujeres. Esta propuesta teórico-filosófica parte de un conjunto de categorías que ponen al centro del debate a la imaginación como condición de cambio y a la vez conservación dentro de lo social.

Imaginación es la capacidad de hacer existir lo que no está en el mundo meramente físico y, por sobre todo, de representarse, y a la manera propia de cada cual, de presentar para sí, eso que rodea y le importa al ser viviente, y sin duda también su propio ser. En el caso de la representación “externa” –la percepción– esa presentación está condicionada, pero no causada, por el ser-así del medio ambiente y los “objetos” que están en él. Al mismo tiempo, el viviente crea el equivalente de lo que llamamos afecto –placer/displacer– e intención –búsqueda/evitación–. El viviente tiende, apunta a algo relativo a “sí” y a lo que él crea como “medio ambiente”. Para empezar, el afecto es una “señal” decisiva de su relación con el medio ambiente [...] La imaginación del viviente está centralmente sometida a funciones e instrumentalidades como las de conservación y reproducción (Castoriadis, 1998: 179).

Las expectativas que desarrollan las universitarias surgen de este sistema de relaciones tanto instituidas como instituyentes; es decir, un conjunto de reglas, normas, costumbres, tradiciones asumidas por las mujeres, quienes interactúan directa o indirectamente con estas, así como condiciones y experiencias particulares dentro de su condición como mujeres universitarias. La universidad se destaca como semillero de imaginarios por el hecho de que las jóvenes de una u otra forma, dejando por un momento de lado el tipo de motivaciones, deciden incorporarse a la misma; lo que significa que para hacerse partícipes de esta construcción social hubo primero que encarnarla a manera de significación en lo particular y en su relación con el universo de significaciones con el que ya se cuenta.

La construcción metodológica

Las implicaciones históricas, en el nivel personal, social y cultural que ya han sido ampliamente expuestas y analizadas por diversos autores (Alvarado, 2004; Castañeda, 1995; García y Oliveira, 1994; Pacheco, 2007; Palermo, 2006; por mencionar algunos), se han retomado para contrastarse con el discurso de las entrevistadas. Los relatos recopilados para esta investigación surgieron de 24 entrevistas semi-estructuradas realizadas en el periodo de agosto de 2015 a enero de 2016 dirigidas a universitarias pertenecientes a uno de los tres centros de la UdeG: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería (CUCEI) y Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH).

Elegí como objeto de estudio a jóvenes pertenecientes a la UdeG por sus características como centro educativo público; esta condición adquiere fuerza en el discurs-

⁵ Agencia entendida desde la teoría de Giddens (1995) como la capacidad del sujeto de llevar a cabo algo, no simplemente tener la intención de hacerlo.

so de los jóvenes, ya que incide directamente en su contexto particular y familiar, donde también las menciones que se realizan a la situación económica personal establece un cierto tipo de estudiante y ambiente universitario. Las referencias que se le asignan a una universidad pública se ven mediadas por la funcionalidad que los actores asocian en determinadas condiciones. También se ha tomado en consideración el propio prestigio de la institución que la convierte en referente obligado entre las mejores universidades. En datos del INEGI, la población universitaria de Jalisco la componen anualmente, en promedio, alrededor de 200 000 estudiantes, esta la convierte en una de las matrículas universitarias más grandes del país. De dicha población, 43.5% corresponde a la UdeG.

Por su parte, la selección de los tres centros corresponde a que estos cuentan con una estructura y organización similar a la extendida dentro de otras universidades públicas del país, donde la formación universitaria queda dividida por áreas de conocimiento más o menos estandarizadas y en las que posteriormente se podrían realizar estudios comparativos entre universidades. Como se ha mencionado anteriormente, al desprenderse este capítulo de un estudio más amplio con una metodología particular que buscaba dar cuenta de las significaciones que otorgaban los jóvenes a la universidad, la selección se basó en criterios de representatividad numérica matricular por centro universitario y las coincidencias en la formación por áreas de conocimiento (al momento de salir en busca de mis entrevistados, no importó qué carrera cursaran, sino que estos tuviesen algunos elementos comunes aunque fueran mínimas nociones dentro de su propia formación).

Siguiendo algunas de las formas principales de producción de información, tomé en consideración la pertinencia y adecuación de la muestra. Ello se refiere a contar con datos suficientes y sopesar a las participantes que pueden aportar mayor y mejor información a la investigación; en este caso busqué tomar el mismo número de universitarias de los tres centros universitarios (ocho universitarias por cada centro). Para evitar caer en carencias o excesos, me centré en el concepto de *profundidad* más que en el potencial *abarcador*, estadísticamente representativo, de los casos analizados. Consideré que este pequeño número de personas podían ser más valiosas para mi investigación, ya que me proporcionan una gran riqueza de información.

Para la recolección de los datos acudí a cada uno de los centros universitarios y seleccioné jóvenes que se encontraban en áreas comunes; por ejemplo los patios, áreas de comida, jardinerías, lo que me permitió obtener testimonios variados entre carreras. Abordé a las mujeres presentándome y expresando el motivo de mi entrevista, así como pidiendo la autorización para poder grabar el audio de la conversación para la posterior sistematización de los relatos. En algunas entrevistas correspondientes al CUCSH me fue presentado un grupo y se agendaron citas para las entrevistas, el mayor inconveniente fue ajustar los tiempos por lo que decidí volver al sistema de abordar a las jóvenes en sus respectivos centros; este sistema me proporcionó mayor flexibilidad en el uso y manejo de los tiempos.

A pesar de algunas negativas las universitarias siempre se mostraron interesadas y muy abiertas a participar. Como ya describí en líneas anteriores, se contó con la participación de un total de 24 jóvenes con una edad que ronda entre los 18 y 24 años; a fin de conservar el anonimato los nombres fueron cambiados por uno que comenzase con la primera letra del nombre real. La duración promedio de cada entrevista fue de 45 minutos, el ambiente fue variable ya que dependía enteramente de la coincidencia y disponibilidad; llevar a cabo la entrevista en lugares abiertos permitió que las entrevistadas se sintieran cómodas en lugares ya conocidos. La distribución de las carreras de las entrevistadas por centro universitario se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Distribución de carreras de las entrevistadas por centro universitario

CUCEA	CUCEI	CUCSH
<ul style="list-style-type: none"> • Administración Financiera • Administración Gubernamental • Administración Financiera y Sistemas • Negocios Internacionales • Turismo • Economía • Recursos Humanos • Mercadotecnia 	<ul style="list-style-type: none"> • Química • Matemáticas • Alimentos y Biotecnología • Física • Químico Farmacobiólogo • Informática • Computación • Químico Farmacobiólogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios Políticos y de Gobierno • Antropología • Estudios Políticos y de Gobierno • Historia • Antropología • Comunicación Pública • Derecho • Sociología

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas realizadas sirvieron para acceder a relatos profundos de las universitarias, poniendo en disposición su presente, pasado y futuro, así como la cotidianidad y las relaciones sociales que sostienen. La entrevista tiene la capacidad de obtener los pequeños resquicios del discurso, eliminando así las barreras de la privacidad e intimidad de las personas; una situación cara a cara en la que se dan las condiciones de intercambio a través del cual se construye una realidad que da cuenta de las subjetividades de los sujetos, de su propia realidad, sus relaciones y de su contexto (Taylor y Bogdan, 1987).

Elegí el uso de la entrevista semi-estructurada ya que, si bien es cierto que mis interrogantes giran sobre las expectativas, no pretendo limitar las respuestas de mis sujetos, aunado a la riqueza que puede llegar a aportar este instrumento. Las interrogantes sobre las expectativas de las universitarias me sirvieron para comenzar a indagar sobre las significaciones y las relaciones que ellas hacen con otros aspectos y actores en su vida; los resultados que se obtuvieron me ayudaron a identificar y agrupar las respuestas en categorías identificables sobre las que habría que indagar detalladamente.

Hay que recordar que parte esencial del imaginario es lo simbólico donde se busca el vínculo entre las significaciones y las figuras; esto permite darle sentido a las relaciones y sentimientos que los sujetos expresan respecto de acciones, situaciones, lugares, personas, etcétera. Por ello, para llegar a los símbolos y significaciones en el imaginario sobre las expectativas se parte de agrupaciones semánticas (observables) que se obtienen de sus relatos donde construyen las formas comunes y particulares de pensar y vivir, esta construcción del imaginario corresponde a un *ethos* que yace en el fondo de su discurso; en este sentido, se obtuvieron cinco elementos principales que articulan las expectativas de las universitarias: conseguir un trabajo, continuar con sus estudios, viajar, emprender un negocio y ser útil a la sociedad, las cuales se detallaran en la siguiente sección.

Mujeres universitarias y sus expectativas

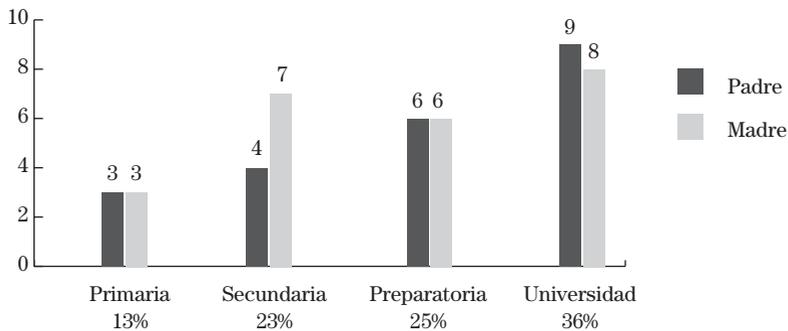
Para dar inicio a la exposición de los resultados obtenidos de las entrevistas es pertinente caracterizar a las universitarias con algunas de sus condiciones particulares. La mayoría de ellas nació en Jalisco, solo una proviene del estado de Michoacán, 19 de las 24 entrevistadas vive aún con sus padres, de igual forma solo 19 se mantiene dentro del concepto de familia tradicional; 5 de ellas únicamente viven con su madre: 3 en condición de viudez y 2 por ser madres solteras. Todas las entrevistadas manifiestan tener una buena relación con sus padres así como con sus hermanos. En la estructura familiar priman las familias con un número promedio de integrantes, 2.2 hermanos por familia, únicamente una estudiante dijo tener 6 hermanos; de igual manera solo 1 declaró tener un hijo.

Considero importante destacar que el grado de estudios en donde se encuentra más de 50% de sus padres es el medio superior y superior (Figura 2), a su vez ellos son la principal fuente de apoyo económico para que sigan estudiando. Ellas reflejan que la insistencia de sus padres a seguir sus estudios ha sido uno de los principales motivos para estar en la universidad:

Conocida la influencia que el nivel de estudios de los padres ejerce en el de los hijos e hijas y la correlación positiva entre la escolarización y el estatus socioeconómico, el examen de las pautas de interacción entre los grupos educacionales ha de reflejar, en parte, el grado de reproducción y la apertura del sistema de estratificación social, he aquí su importancia (Esteve, 2005: 342).

El apoyo de la familia se enuncia como una de las principales razones por las cuales, la mayoría de jóvenes continúan con sus estudios. De las entrevistadas solo tres estudian y trabajan, las demás tienen dedicación exclusiva a los estudios. Sin embargo, el papel de la familia no se limita a ser un apoyo incondicional en la vida de las jóvenes, al contrario, la familia marca ciertas pautas de lo deseable, dando como resultado algunas condiciones que se unifican dentro de su discurso:

Figura 2. Nivel de escolaridad de los padres



Fuente: Elaboración propia.

Pues mis papás, nunca me dijeron que terminando la prepa me pusiera a trabajar, al contrario; que no trabajara para que continuara con mis estudios y que no me fuera como a empezar a ganar dinero y que ya no quisiera estudiar (Carmen, 19 años, CUCEA).

Mi relación a lo mejor no es excelente pero si sería como súper, muy buena, ¿si me entiendes? O sea tenemos mucha confianza, pues sí, tenemos una relación familiar muy buena. Creo que mi mamá terminó la prepa y tiene una carrera técnica y mi papá hasta la universidad, estudió algo como químico, químico-biólogo, algo así. En gran parte fíjate que yo al principio no tenía como todas esas ganas de estudiar, sí obviamente quería, pero en ese aspecto si era un poco floja de; cuatro años en la escuela me daba como mucha flojera y pues ellos fueron los que me dijeron, más en gran parte mi papá que fue el que terminó la universidad me decía: “pues ahorita tienes un trabajo, pero mira los horarios que tienes”, pues es que sí trabajaba de 10 a 12 horas, son pues trabajos más pesados, aunque pues yo creo que luego ni con carrera te garantiza un trabajo pero pues él me daba esas digamos herramientas, él me motivaba “pues mira, vas a estudiar, busca algo que te guste”, pues que mejor cosa que trabajar y estudiar en algo que te guste y sí, están muy contentos de que esté estudiando (Pamela, 21 años, CUCEA).

Mi mamá siempre me apoya. Pues como ella si tiene una licenciatura, ella espera que siguiera sus pasos. Mi madre también quería que yo fuera maestra pero no, yo no quise y me metí a mercadotecnia (Lourdes, 23 años, CUCEA).

Mi mamá empezó a estudiar la universidad pero no la acabó, estaba estudiando diseño arquitectónico. A mi mamá le encanta que estudie, lo ve bien, yo no sé por qué desde que empecé a estudiar, yo empecé a trabajar también y me decía que estudiara solamente, ya en ese momento no se puede, ya tengo que estudiar y trabajar, pero bien, a mi

mamá le encanta que estudie y que haga lo que quiera. Mi abuelo fue periodista y pues según ella heredé la pluma del abuelo. A veces siento que esperan mucho de mí, cuando me dicen: “ay Adri vemos que vas a llegar tan lejos”, pero nunca he sentido presión por parte de ellos, al contrario siempre me dicen que quieren que sea feliz, que haga lo que haga que siempre que me vean feliz todo está bien (Adriana, 24 años, CUCSH).

Pues en realidad mis papás porque ellos son los que me dicen. Como ellos solo se quedaron con la secundaria, que les gustaría haber estudiado más, entonces ellos como que me alientan a seguir estudiando (Mónica, 18 años, CUCEI).

Aunado a los deseos de continuar estudiando, la propia universidad contiene un particular prestigio, siendo esta una de las principales razones por las cuales las jóvenes deciden entrar a la UdeG, esta valoración habla de la universidad desde el estatus que otorga pertenecer a la institución, así mismo se espera que la universidad dote a las estudiantes de las herramientas necesarias para desempeñarse adecuadamente en el campo laboral; sin embargo, entre ellas también se encuentra un discurso que evoca a una normalización, por parte de ciertos sectores de la sociedad, a continuar la educación de manera ininterrumpida:

Algunas veces nosotros los jóvenes entramos a la universidad sin ninguna expectativa, así como más bien de “voy a ir a la escuela porque tengo que iniciar y terminar una carrera” realmente, en mi caso así fue y creo que así es en muchos jóvenes. Es la inercia, ya terminé la prepa y ahora la universidad (Lourdes, 23 años, CUCEA).

Esta condición dista mucho de los primeros acercamientos de la mujer a la universidad.

De las mujeres que se graduaron en la Universidad de Guadalajara a partir de su apertura en 1925, la mayoría provenían de la clase media y 95% eran solteras. Su posición de clase y su estado civil determinó su ingreso en la universidad y la culminación de una carrera (Fernández, 1995: 99).

Estudios recientes (García, 2012; Zabłudovsky, 2015) han develado cómo la matrícula de mujeres universitaria ha ido aumentando y en algunos países sobrepasado a la de los hombres, concediendo cada vez mayor estima a la preparación académica como horizonte de expectativa entre las mujeres. Las expectativas que las jóvenes tienen de la universidad se enfocan más a lo que ellas pueden lograr como sujetos, que a un deber *per se* de la propia institución.

Al principio no sabía qué esperar, pero creo que depende mucho de ti, no tanto de los maestros y yo lo he notado, a veces vas y te topas con profes, como les dicen aquí, barcos que no más vienes y cotorreas pero ya está en cada quien pues buscar, yo

creo que una materia se hace con un propósito de buscarle qué es lo que realmente me quieren enseñar y quizá buscar más allá de lo que te dejan de tarea o lo que te dicen los profes, yo creo que eso es lo que yo me propongo, o sea no quedarme nada más con venir, sentarme y si estuvo buena la clase, ya sea que si aportó algo o si no (Lourdes, 23 años, CUCEA).

Los trayectos que las jóvenes elaboran desde la propia concepción de la universidad, pasando por la decisión de continuar sus estudios, y finalmente lo que ellas esperan de la institución, se han caracterizado por entrelazar sus discursos en experiencias que involucran a la familia, la cultura, su contexto, y a la sociedad. Más allá de la visión instituida de la universidad, las jóvenes legitiman el imaginario sobre las prácticas sociales directas antes mencionadas.

Las entrevistadas manifiestan como principal expectativa el desempeñarse en lo que ellas, dentro de cada una de sus áreas, caracterizan como un buen trabajo: con capacidad de crecer, relacionado con sus estudios y un buen salario. Estas propiedades se relacionan con la propia formación instituida donde a mayor nivel de estudios, mayor y mejor cantidad de oportunidades laborales para el futuro. Como segunda condición se encuentran presentes los deseos de continuar con estudios de posgrado o especializaciones en diversas áreas de conocimiento, para la mayoría de las jóvenes quienes toman esta opción en consideración, esta se fue consolidando conforme se iba avanzando en los semestres de la carrera.

Como a cinco años me veo estudiando una maestría, bueno si no es que ya la terminé, depende. A mí me gustaría al salir de la licenciatura luego, luego estudiar la maestría pero tú sabes que hay veces que no se puede. A mí me gustaría estudiar una maestría en cada uno de los centros, una aquí, una en el ITESO, en la UNIVA, una en la Autónoma, no sé, para comparar el sistema académico que tiene cada institución y me gustaría hacer una investigación de campo y también me gustaría hacer una maestría en Francia (Alondra, 20 años, CUCEA).

Espero seguir trabajando un poco donde estoy trabajando y luego quiero hacer un proyecto que traigo entre manos, me falta desarrollarlo un poquito más para llevarlo a cabo, quiero irme al extranjero un rato a mejorar mi inglés y seguir tomando cursitos. Lograr aplicar lo que he aprendido. Poder transmitir las voces de otras personas a través de un canal y que se generé un cambio positivo a partir de lo que yo sea (Adriana, 24 años, CUCSH).

La incorporación de las universitarias a estudios de posgrado como principal expectativa, en la realidad se ha visto plasmada con el incremento de la matrícula femenina; a pesar de que sigue existiendo un mayor número de hombres inscritos, las mujeres han ido ganado terreno, al igual que la matrícula total que con el paso de los años se ha incrementado en la UdeG (Tabla 6).

Tabla 6. Matrícula de posgrado Universidad de Guadalajara, modalidad escolarizada

	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Matrícula de hombres	2 798	3 202	3 278	3 766
Matrícula de mujeres	2 487	2 908	2 923	3 334
Matrícula total	5 285	6 110	6 201	7 100

Fuente: Elaboración propia con base en datos del ANUIES (s/f).

A pesar de que la mayoría de las entrevistadas tienen claro el seguir con estudios de posgrado, ninguna de ellas tenía aún definida el área en la cual desarrollarse. En la Tabla 7 se pueden identificar los principales posgrados que las universitarias eligen, donde se tiene preferencia por áreas económico-administrativas, seguidas por las ciencias sociales y humanidades, dejando al final las ciencias médicas y ambientales.

Tabla 7. Posgrados con mayor número de mujeres en la Universidad de Guadalajara, modalidad escolarizada periodo 2014-2015

	Matrícula hombres	Matrícula mujeres
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	3 278	2 923
Maestría en Administración de Negocios	203	167
Maestría en Derecho	178	125
Maestría en Finanzas Empresariales	100	84
Maestría en Tecnología para el Aprendizaje	61	75
Maestría en Dirección de Mercadotecnia	40	74
Maestría en Ciencias del Comportamiento	34	57
Maestría en Análisis Tributario	63	43
Doctorado en Farmacología	26	38
Maestría en Gestión y Desarrollo Social	11	37
Doctorado en Ciencias en Biosistemática, Ecología y Manejo de Recursos Naturales y Agrícolas	33	35

Fuente: Elaboración propia con base en datos del ANUIES (s/f).

En este punto las universitarias hicieron una clara distinción entre trabajar empleándose dentro de alguna institución, ya sea pública o del sector privado, y el autoempleo. El futuro se vislumbra con una empresa propia donde puedan desarrollar los conocimientos adquiridos durante su formación académica:

Sí, porque yo siempre me veo como trabajando en una oficina cosas así, entonces pues no iba a estudiar como medicina o cosas así, la verdad no y pues si hay muchas carreras en las que podía ejercer en ese ámbito, pero pues también como mis

habilidades yo soy pues buena con las matemáticas y eso, entonces ya fui como decidiendo lo que podría hacerme útil y en lo que podría yo servir, y pues esa fue de las carreras que me gustaron, por eso fue que la elegí (Carmen, 19 años, CUCEA).

Es que muchas personas dicen: “yo voy a tener mi negocio propio”, o sea saliendo de la universidad voy a tener mi negocio propio y está bien, qué chido, pero a mí me ha funcionado mucho lo que he aprendido de mis empleos anteriores y el empleo que ahora tengo creo que va a ser como la base y ahora sí ya me estoy animando a lanzar mi propio negocio. Antes yo no pensaba así, yo pensaba: “quiero mi título para encontrar en una muy buena empresa, un buen trabajo”, ser empleado tiene sus partes buenas pero de repente sí tienes un límite; de aquí no vas a pasar porque los que están más arriba ya es selecto (Lourdes, 23 años, CUCEA).

Pues mira, yo me veo en un futuro como una persona exitosa. No me gusta la mediocridad, me desespera que las personas se conformen con tan poco, o sea porque así como yo lo puedo hacer sé que tú también lo puedes hacer y me gusta que nos esforcemos todos para alcanzar algo más. Entonces yo me veo como una empresaria dueña de una cadena de restaurantes y no sé en un futuro más lejano me gustaría dar conferencias, pláticas sobre superación personal, por lo mismo que me gusta leer del desarrollo humano y se me hace padre, porque aparte que es algo que me gusta, yo colaboro con los demás y los demás tienen la oportunidad de crecer y superarse (Fernanda, 23 años, CUCSH).

La posibilidad de viajar y conocer otras culturas también es un elemento muypreciado entre las expectativas de las universitarias, una condición casi obligada para la propia formación.

Tengo muchas cosas por hacer por ejemplo, quiero, bueno me gustaría irme a distraerme un rato y conocer de otro país, también, no, después, pero me gustaría aplicar para una beca de intercambio. Una de mis metas sería encontrar un trabajo como el que yo quiero que sería como en una entidad pública, como Hacienda o cosas así referente a mi carrera. Pues a lo mejor no me veo ya en el lugar que me gustaría pero ya dentro de, como para escalar pues como te digo, hasta el final, porque estaría prácticamente a unos dos años de que me gradué y entonces no sería pues tanto (Carmen, 19 años, CUCEA).

Utilizar los conocimientos adquiridos en el mejoramiento de las condiciones sociales también se encuentra presente en las aspiraciones de las universitarias:

Espero lograr todo lo que me proponga, espero ser útil a la sociedad cuando salga de la universidad, espero saber aplicar todo lo que aprendí. Espero que todos estemos en la misma página para poder enfrentarnos contra el gobierno, porque eso es una de

las cosas que tienen mal al país, así que yo espero que todos los mexicanos estemos en la misma página y salir adelante (Melisa, 18 años, CUCEI).

Desde que empecé a estudiar esta carrera que tiene un enfoque que se llama cambio social, entonces como te dije, a mí lo que me gusta es eso: estar en las comunidades, ir a los voluntariados. Yo decía; bueno si quiero llegar más alto y quiero realmente poder hacer un cambio es mejor decir que has estudiado. Me interesa realmente el conocimiento y poder hacer algo con lo que yo tenga, es por eso que me interesa tanto llevar los proyectos sociales a la realidad, retribuir todo el conocimiento para una sociedad mejor (Adriana, 24 años, CUCSH).

Cuando uno estudia lo que se busca es, en primera supongo que ser un ejemplo para los demás y también retribuir a la sociedad de alguna manera con los conocimientos que ella misma me está dando (Mariana, 21 años, CUCEI).

El imaginario universitario constituye una manera particular en la que las jóvenes interpretan y construyen sus expectativas mediante significaciones, y esto se debe a que las significaciones se encuentran arraigadas dentro del acervo colectivo de conocimiento y pueden ser perfectamente justificadas y legitimadas dentro del discurso de las jóvenes; ello provee certidumbre y suele ser incuestionable.

En la modernidad reflexiva, los imaginarios han dado lugar a una recomposición conflictiva de las identidades de género. El imaginario femenino de la domesticidad, y con ello su reclusión y pertenencia al ámbito de lo privado, comenzará a verse trastocado ante el ingreso masivo de las mujeres al trabajo remunerado e incorporará, además de los domésticos, elementos de identidad social y pública. El género imaginario de la modernidad temprana designaba a los hombres como ciudadano, trabajador y autónomo; el mundo laboral, ético, civil y político era considerado como algo que les pertenecía exclusivamente a los hombres. Pero en la modernidad tardía, ante el fortalecimiento de la identidad de las mujeres en relación con sus prácticas de autonomía y ya no solamente en relación con el imaginario de pasividad, otredad y reclusión, la identidad de los hombres se ve cimbrada constantemente por el hecho de que la autonomía, que en otro tiempo los definía, ha dejado de ser exclusiva de ellos (García, 2012: 250).

La manera en que se logró llegar a las significaciones fue por medio de vislumbrar las relaciones que crean las universitarias, así como los campos en los que se basa su discurso, es allí donde se encuentran las formas comunes de vivir, crear, experimentar y pensar sus expectativas. Estas últimas son parte fundamental del imaginario en la medida que motivan el comportamiento y permiten instituir la realidad en un plano futuro dentro de sus distintos niveles: ontológico (el ser), gnoseológico (el conocimiento) y axiológico (la acción); es decir, las expectativas permiten la

creación de planos posibles de acción e integración donde se establece aquello que es valorado como deseable y lo que no. En concreto podemos considerar que las jóvenes por su edad tienen más relación con el futuro y las expectativas ya que de ello depende su actuar presente.

[La función de los imaginarios sociales es] producir una imagen de *estabilidad* en las relaciones sociales cambiantes: la rapidez con la que se están produciendo actualmente los cambios en las relaciones sociales genera percepciones angustiosas de los entornos de nuestras sociedades [...] las generaciones con menos experiencias necesitan construir unos imaginarios que les protejan del flujo y les permitan ciertas identidades provisionales que les sigan produciendo la sensación de que las decisiones que toman son importantes para su vida y que ellos, como sujetos, dominan las relaciones sociales. Generar percepciones de *continuidad* en experiencias discontinuas. Una de las formas más insoportables de fragmentariedad es la discontinuidad de nuestras experiencias. Tenemos que cabalgar muchas veces sobre diferentes monturas porque la carrera profesional, la familiar, la política y la religiosa así nos lo exigen (Pintos, 2004: 25).

La misma condición de mujer joven universitaria comienza a tomar ciertas características que no dan cabida al matrimonio, los hijos, relaciones de pareja e inclusive a la denominada vida social, ya que la universidad absorbe una gran cantidad de tiempo y esfuerzo.

Si, ya ahorita ya no se tiene tiempo de nada, creo que la vida social, por así decirlo, ya está como un poquito de lado porque ya uno está más centrado en la carrera (Carolina, 18 años, CUCEI).

En el siguiente fragmento de entrevista se concreta un estereotipo de jóvenes dedicadas en exclusivo al estudio, que se diferencian tajantemente de aquellos que no lo hacen y cómo el estatus de universitaria te cambia y hace que avalúes y catalogues como positivas o negativas ciertas condiciones de vida:

El estudio te cambia mucho, de hecho se nota mucho en la forma de hablar entre una persona que estudió y una persona que no lo hizo y también en las metas, y en las expectativas de vida, y en el plan de vida que tienen en general las personas, se nota mucho. Creo que te cambia principalmente el tiempo, una carrera universitaria requiere mucho tiempo, si no estuviera estudiando pues tendría que estar trabajando y tendría mucho tiempo libre también y yo supongo que ese tiempo libre también hace que las personas empiecen a pensar en hacer cosas malas, no sé, casarse, tener hijos y un universitario con todo su tiempo ocupado solo está pensando en seguir estudiado y en seguir preparándose y no tanto en tomar, fumar, drogarse (Mariana, 21 años, CUCEI).

La equiparación del acto de fumar, beber o utilizar algún tipo de droga con el hecho de contraer matrimonio o tener hijos deja entrever cómo el rol de una mujer como madre y ama de casa es denostado tajantemente por algunas mujeres. Algunos estudios recientes ponen sobre la mesa este fenómeno cada vez más común entre ciertas mujeres, a pesar de que en algunos sectores de la sociedad siguen siendo mal vistas mujeres de cierta edad solteras y/o sin hijos.

El incremento en el número de mujeres que han decidido no tener hijos es señalado por diversas fuentes y estudios, desde los censos de población hasta los estudios académicos o comerciales, tanto realizados en México como en otros países. Las causas que convergen para explicar esta tendencia son múltiples y van desde el cambio en los valores sociales (individualismo, independencia, consumismo, realización personal y profesional, una sexualidad más libre), problemas contextuales (carestía de la vida, falta de oportunidades para conseguir un mejor empleo, deterioro de las prestaciones sociales y del Estado de bienestar, contaminación, inseguridad) y estructurales (falta de oportunidades para adquirir una vivienda propia, inequidades de género, falta de legislación y apoyos concretos para este modelo alternativo de familia) (Cortazar, 2016: 184).

El caso de Mariana es muy significativo, ya que a sus 21 años tiene muy claro no querer casarse y/o tener hijos. Algunos estudios señalan que existe un “descuido de sí mismas” al momento de entrar en cierta clase de relaciones,

la formación de la imagen de uno mismo comienza con la familia y la forma en que enseña a valorizarse, los modelos, la identificación con la madre, los mensajes que se transmiten con sus comportamientos, la repetición de pautas (Amador-Velázquez, Torres-Hernández y Rodríguez García, 2015: 134).

Los patrones y modelos de identificación más cercanos a ella son sus padres, con quienes ella manifiesta tener una muy buena relación y que la apoyan completamente en sus estudios debido a que ellos únicamente cuentan con la educación preparatoria.

Me llevo muy bien con ellos [sus papás], sí les agrada que estudie, a mi mamá más porque ella quería dedicarse a esto pero no pudo estudiar la universidad pero en general a ambos se les hace interesante, se les hace importante la carrera y que tiene un campo de acción muy amplio. Ese afán de querer que nosotras, mis hermanas y yo, nos superáramos cada día más y lográramos más de lo que ellos lograron (Mariana, 21 años, CUCEI).

La idea de sobresalir y diferenciarse de los demás, así como la pertenencia a cierto grupo –en este caso a los universitarios– alimenta el significado de obtener

mayores estudios y así conseguir mayores oportunidades; alejarse o sobrepasar condiciones, como lo es el caso de la propia familia. Ninguna de las entrevistadas aludió como expectativa el formar una familia o el tener hijo; a diferencia de algunos hombres que al igual que ellas formaron parte del estudio, ellos sí colocaban como expectativa el casarse y formar una familia. En este sentido, una de las principales diferencias que se pueden encontrar entre mujeres y hombres es la posibilidad, de estos últimos, de completar socialmente más fácil sus expectativas de consolidación de un proyecto de familia y un desarrollo profesional exitoso (García, 2012). La participación de las mujeres en diversos ámbitos de la vida pública, así como el reconocimiento de sus aspiraciones, no solo han modificado las condiciones particulares del ser mujer, también se han visto trastocadas todas las áreas de lo social: el crecimiento poblacional, los usos y costumbres, las actividades económicas, la política, el desarrollo de los países, etcétera (Bustos, 2008).

Las universitarias buscan un futuro con independencia y la capacidad de ser autosuficientes, ello las lleva a buscar más experiencias, abrir su horizonte de expectativas y tratar de conseguir cosas más allá de los estándares comunes. “Cuanto mayor sea la escolarización, mayor importancia alcanzarán las características adquiridas: los individuos tenderán a colocar lo adquirido por encima de lo adscrito” (Esteve, 2005: 344). Las universitarias decidieron y deciden planear su vida de otra manera, cambiar sus condiciones e incursionar en otros ámbitos por diferentes medios.

En mi caso no hubo alguien que me dijera que tenía que estudiar, no, más bien como el estilo de vida que tengo a futuro, o sea donde me veo en muchos años, o sea, yo creo que es un requisito estar bien educado. O sea, más bien son mis propios criterios. Para llegar a ese punto, para eso tomé la decisión de estudiar la universidad. Desde la secundaria pensaba en la universidad porque no quería quedarme en Zamora, si hay universidades pero son muy malas. O sea, estaba aburrida de la ciudad en la que vivía, así que estaba pensando en Morelia, en otro lado para vivir en una ciudad más grande, así desde siempre porque pues no sé, a mí me gustaría trabajar en otro país, por más que le sufra y en lo que sea la verdad en cinco años yo me veo en otro país (Isabel, 20 años, CUCEA).

A pesar de que algunas jóvenes consideran que no se encuentran en la necesidad de desempeñar alguna actividad, a causa del apoyo de sus padres, la superación se convierte en una situación propia de su formación como persona:

En un principio como te comentaba que no quería estudiar, siempre quería trabajar pero si es como de, los trabajos que he tenido son un poco pesados por lo mismo de que, todavía no has terminado la prepa pues órale, vas a trabajar un poco más de horas. Si no estuviera en la prepa yo creo que seguiría trabajando, porque igual pues mis papás dicen que si no quisiera eso pues ellos me dejaran en la casa, “no trabajas, no estudias, está bien”. Pero yo creo que es hasta para no enfadarme, porque ya

estaba en el aspecto de que no estudio ni trabajo y al principio es como divertido, “hay no hago nada, tengo todo el tiempo del mundo”. Pero yo creo que hasta a veces te enfadas porque, por ejemplo, si no trabajas y quieres salir pues no tienes dinero y yo creo que los papás no siempre te van a estar dando dinero porque obviamente son gastos, tal vez innecesarios porque que para la fiesta, para esto, pues tal vez son innecesarios y pues yo creo que aparte es como para que tú te distraigas, es como para que igual conozcas más gente, pues sepas hacer más cosas y te desenvuelvas en todos los ámbitos que puedas (Pamela, 21 años, CUCEA).

La responsabilidad de llevar a buen término las expectativas y aspiraciones se encuentra muy presente dentro del discurso de las entrevistadas; ellas manifiestan una deuda con sus familias por el esfuerzo de costear y apoyar moralmente sus estudios universitarios, por lo que el reconocimiento que buscan no solo es propio, también se hace extensible a todos los miembros de la familia.

Ay sí, creo que mi familia espera mucho, yo creo que las expectativas están muy altas, me ven como una gran ingeniera, con un buen trabajo, con un buen sueldo, pues ya estar con una casa propia, carro, etcétera. Son muy altas las expectativas (Carolina, 18 años, CUCEI).

Como te digo, mis papás si me decían, yo creo que como algunos de los papás; los míos vienen de pueblo y no siempre tienen las facilidades. Ahorita tengo mucha confianza con mis papás y a veces les digo la verdad, “pues esta materia se me hace difícil” o “este día no entré a clases” y entonces ellos me dicen que ahorita que yo tengo las posibilidades de estudiar es cuando tendría que aprovecharlas porque en sus tiempos era como más difícil, no sé. Por ejemplo, mi papá vivía en un pueblo y tuvo que irse a vivir solo a la ciudad desde los 18 años, 19, para estudiar su carrera y si dice que era más difícil porque no tenía tanto el apoyo de sus papás. Entonces ahorita ellos me dicen que me apoyan y todo, entonces tengo que seguir adelante para eso (Montserrat, 21 años, CUCEA).

La manera que las jóvenes universitarias dan cuenta de sus expectativas involucra no solo una cuestión individual, el elemento familiar y social se encuentra presente en todas y cada una de sus construcciones. Las jóvenes no parten de cero en la construcción de significados y expectativas, ellas lo hacen con base en sus referentes instituidos más cercanos; en este caso la familia y un ideal de éxito, de esa manera los adaptan para hacerlos propios conformando maneras particulares de estructurar la realidad.

Algunas conclusiones

Las expectativas aquí vertidas por las jóvenes responden a normas sociales que también son condición para su construcción, esto lo deja muy claro la relación

que existe entre la familia, la construcción social de éxito y las propias vivencias de cada universitaria. Según las normas de nuestro entorno será el tipo de significación que se le otorgue a las acciones; los sujetos adoptan ciertas normas sociales y adaptan sus conductas a fin de satisfacer determinadas expectativas. Las comparaciones entre expectativas permiten vislumbrar que si bien es cierto hay campos semánticos similares, existen también significaciones particulares entre las universitarias; estas construcciones a partir de las percepciones y significaciones establecen las interacciones que se han de realizar entre las jóvenes y la sociedad; es decir, demarca el actuar presente para consolidar las condiciones futuras deseables.

En esta investigación las universitarias se han caracterizado por ser mujeres provenientes de familias unidas y con una buena relación entre sus miembros, ellas buscan el reconocimiento social a modo de agradecimiento por los esfuerzos que su familia ha realizado. El apoyo familiar es fundamental en sus vidas y en algunos casos ha sido determinante en la decisión de ingresar a la universidad, el contar con esa red de apoyo les permite concentrarse en sus propias aspiraciones y deseos a futuro. Las prioridades de las universitarias giran en torno a la educación, dejando de lado algunos aspectos de su condición biológica, es decir, la reproducción: ellas consideran que los hijos y la pareja las distraerían de sus actividades escolares y de su crecimiento personal. El futuro que las mujeres vislumbran a cinco años tiende a condiciones muy particulares: conseguir un buen empleo donde desenvolverse efectivamente desarrollando las habilidades y herramientas adquiridas en su formación, a la par el deseo de incrementar los conocimientos se mantiene presente con su intención de realizar estudios de posgrado. Las expectativas de las mujeres no se limitan al ámbito laboral o educativo, también se encuentra muy presente el viajar y hacerse autosuficientes comenzando un negocio propio, la libertad de poder hacer uso de sus conocimientos y horarios: “ser su propia jefa”. Aunado a sus aspiraciones de servir a la comunidad con su formación universitaria y que mediante su trabajo pueda hacer un cambio positivo.

Los matices que se desarrollaron a lo largo del capítulo se componen de cuestiones muy particulares, desde la propia experiencia donde las universitarias se enfocan hacia conductas y acciones relacionadas con un desempeño óptimo en sus respectivas carreras. La educación se convierte en condición necesaria para organizar su actuar y prioridades, así como intervenir en su propia identidad, las referencias que realizan son desde la acción; es decir, mujeres de acción que tienen un papel definido. Sus expectativas se conforman al conjugar las experiencias y el núcleo social en el que se desarrollan, ya que las significaciones no solo implican la situación particular de cada individuo, también intervienen las convenciones sociales sobre las que se construye la realidad. Todas estas significaciones se constituyen a partir de una serie de esquemas presentes y funcionales en la sociedad. Es pertinente aclarar que por esquemas funcionales no se hace referencia a cuestiones que se consideran de utilidad para un beneficio, estos esquemas refieren a que son útiles

dentro de las significaciones y de esa manera, justificar las condiciones existentes y legítimas dentro del constructo social.

Las mujeres que viven en un contexto tan diverso como el mexicano tienen que tener bien cimentadas sus aspiraciones, no solo se trata de la adscripción al grupo de universitarios, se trata de romper con los roles que la sociedad asigna; la defensa por las maneras en que desea vivir: profesionista, con o sin pareja, con o sin hijos, casada o unión libre, entre otras. No se trata de elegir entre ser madre o trabajadora por considerarse estos como condiciones mutuamente excluyentes u opuestos, se trata de convicción y no una imposición. La libertad y autodeterminación que las entrevistadas expresaron dejan entrever las ganas por dejar atrás las limitaciones que la sociedad ha impuesto con las construcciones sociales del género femenino, caracterizándolo como el sexo débil, total emotividad, indecisión, sumisión, cuidado del otro, etcétera. Dentro de los 24 relatos ninguno de estos estereotipos salió a relucir, al contrario, se generaron discursos de mujeres fuertes y decididas, con un gran sentido del deber y la convicción de querer sobresalir y ayudar a la sociedad con sus conocimientos, mujeres dedicadas al cuidado de sí mismas y buscando todos aquellos elementos que las haga sentirse felices y autorealizadas.

La incursión de cada vez más mujeres a la educación superior contribuye a la creación de mejores oportunidades, no solo laborales sino en las maneras en que se vive y piensa. La educación ofrece condiciones más justas e igualitarias en lo social. Las mujeres han adaptado, adoptado y cambiando sus maneras de constituirse, buscan una identidad más allá de las funciones atribuidas tradicionalmente a lo femenino, buscando nuevas formas de desenvolverse dentro del trabajo, la familia y la sociedad. En términos generales, los cambios que hemos podido apreciar en la composición de la mujer universitaria nos alienta a seguir generando conocimiento sobre infinidad de formas de vida y modelos culturales, no se trata de elegir uno por encima de otro o tratar de decidir cuál es mejor; hablamos de un abanico de significaciones que bajo ciertos esquemas de interpretación pudiesen ser considerados como incompatibles, pero la verdad es que están presentes, existen, se mantienen, cambian y reproducen. La riqueza está en la complejidad y en poder exponer cómo la sociedad y los sujetos cambian y enriquecen la cultura.

Bibliografía

- Abramo, L. y Todaro, R. (1998). Género y trabajo en las decisiones empresariales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 4 (7), 77-96.
- Alvarado, M. (2004). *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios Superiores Universitarios/Plaza y Valdés Editores.
- Amador-Velázquez, R., Torres-Hernández, A. y Rodríguez García, C. (2015). El descuido de sí misma en el proceso de enamoramiento-amor. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 5 (2), 121-139.
- Asociación Nacional de Universidades e

- Instituciones de Educación Superior-ANUIES. (s/f). Anuarios estadísticos. México. Disponible en <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arriagada, I. (1998). Realidades y mitos del trabajo femenino urbano en América Latina. En *Serie Mujer y Desarrollo*, 21. Recuperado el 24 de octubre de 2016 de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5863/S9700709_es.pdf
- Bustos, O. (2008). Los retos de la equidad de género en la educación superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral. *Arbor*, 184 (733), 795-815.
- Castañeda, C. (Coord.). (1995). *Historia social de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. 1: Marxismo y teoría revolucionaria). Barcelona, España: TusQuets.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. 2: El imaginario social y la institución). Barcelona, España: TusQuets.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer: pensar la imaginación*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cerros, E. y Ramos, M. (2009). Discurso de género y emociones en mujeres académicas de alto rendimiento. *Revista Perspectivas Sociales*, 11 (1-2), 187-209.
- Cortazar, F. (2016). Mujeres que han decidido no tener hijos. En G. Romo (Coord.), *La familia como institución. Cambios y permanencias* (pp. 183-218). México: Universidad de Guadalajara.
- Esteve, A. (2005). Tendencias en homogeneidad educativa en México: 1970-2000. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 20 (2), 341-362.
- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Fernández, M. (2005). Debates sobre el ingreso de las mujeres a la universidad y las primeras graduadas en la Universidad de Guadalajara, 1914-1933. *La Ventana*, 21, 90-106.
- García, B. y Oliveira, O. (1994). *Trabajo femenino y vida familiar en México*. México: El Colegio de México.
- García, M. (2012). Mujeres, ciencia y profesionalización en México: entre dos modernidades 1890-1910/1990-2010. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 17 (38), 247-268.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hidalgo, L. N. (2016). El significado que otorgan los jóvenes estudiantes a la Universidad en Guadalajara. El caso de tres centros universitarios: CUCEA, CUCEI y CUCSH. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Guadalajara, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI. (s/f-a). Serie histórica censal e intercensal. Consulta interactiva de datos. México. Recuperado el 19 octubre 2016 de http://www.inegi.org.mx/est/lista_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=6
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI. (s/f-b). Censo de Población y Vivienda 2010. México. Recuperado el 27 octubre de 2016 de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>

- Jiménez, M. A. y Valle, A. M. (Eds.). (2014). *Sociología y educación. Imaginar la universidad*. México: Juan Pablos/Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Kosselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, España: Paidós.
- Pacheco, E. (2007). Vinculación trabajo-familia en México: cambios y continuidades. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.
- Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4 (7), 11-46.
- Pintos, J. L. (2004). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *SEMATA. Ciencias Sociales e Humanidades*, 16, 17-52.
- Romo, G. (2016). La familia como institución y universal. Análisis de los cambios modernos. En G. Romo (Coord.), *La familia como institución. Cambios y permanencias* (pp. 103-133). México: Universidad de Guadalajara.
- Sarasúa, C. y Gálvez, L. (2003). *¿Privilegios o eficiencia? Mujeres y hombres en los mercados de trabajo*. Alicante, España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). La entrevista en profundidad. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 100-132). Barcelona, España: Paidós.
- Zabludovsky, G. (2007). Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder. *Revista Política y Cultura*, 28, 9-41.
- Zabludovsky, G. (2015). Las mujeres en los ámbitos de poder económico y político de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LX (223), 61-94.

Lecturas vernáculas entre jóvenes de nivel medio superior de la Zona Metropolitana de Guadalajara

Diana Valdez Nieto

Introducción

El presente capítulo presenta algunos de los resultados obtenidos de la investigación cualitativa “Las lecturas vernáculas de los jóvenes del siglo XXI. Un estudio de caso”, donde se caracterizan las prácticas lectoras de jóvenes preparatorianos de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), haciendo énfasis en sus lecturas vernáculas; es decir, en aquellas lecturas de la vida cotidiana que suelen ser improvisadas, espontáneas, autodirigidas y elegidas de manera voluntaria, las cuales replantean la forma de abordar el tema de la lectura, puesto que intervienen en la organización de la vida, en la comunicación personal, en la generación de sentido y en la participación social.

Antes de que se publicaran los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) 2015, haciendo aleatoriamente búsquedas en internet sobre la lectura en México se solían encontrar como primera opción los siguientes resultados:

México no tiene hábitos de lectura

23 de septiembre de 2013

¿Cuántos libros lees al año? La lectura trae consigo grandes beneficios, pero aun así en México los hábitos de lectura siguen sin instaurarse, incluso la UNESCO asegura que sólo el 2% de los mexicanos tiene incorporado realmente este hábito (Universia, 2013).

México vive crisis de lectura

La industria editorial debería ser más proactiva, dice experto

Ciudad de México, 20 de abril. Los mexicanos llegan al Día Mundial del Libro 2013, que se celebra el próximo martes 23 de abril, en un entorno de crisis de lectura, afirma tajante Lorenzo Gómez-Morín Fuentes (1957, citado por Bautista 2013), ya que “no sólo leemos 10 por ciento menos que en 2006, sino que compramos menos libros y vamos menos a las bibliotecas públicas” (Bautista, 2013).

La lectura en México/1

Ya no es apreciación subjetiva sino hecho científicamente demostrado: al mexicano no le interesan los libros. Se hizo todo lo posible, que conste. Y aunque haya sido en

vano, hay dignidad en la derrota. Así pues, relajémonos, respiremos hondo, tomemos un descanso (Sheridan, 2007).

Publicaciones como las anteriores¹ promovieron durante varios años la idea de que a los mexicanos no les gusta leer –porque hay que aclarar que esta idea cambió con la ENL 2015– y eso provocó que algunas instituciones, sobre todo las educativas, creyeran que el país se encontraba en una crisis de lectura, donde los jóvenes eran los principales agentes involucrados. Sin embargo, investigadores en el campo de la comunicación y la educación como García Canclini (2014) y Morduchowicz (2012) mostraron, a través de diversos estudios, que frente al dinamismo tecnológico las personas más allá de abandonar la lectura, estaban modificando sus prácticas lectoras, por lo que el acto de leer no puede ser reducido al desciframiento de palabras, puesto que la lectura implica “saber usar iconos de navegación, barras de desplazamiento, pestañas, menús, hipervínculos, funciones de búsqueda de textos, imágenes, música, mapas de sitios” (García Canclini, 2014: 27).

Por lo anterior, la lectura puede ser concebida y estudiada en este siglo XXI como aquella actividad social construida culturalmente a partir del uso de múltiples lenguajes y que, a su vez, mantiene relaciones estrechas entre el texto y el contexto, generando prácticas dispersas y experiencias productivas de sentidos y significados, los cuales producen, incrementan y transforman la realidad.

Bajo este entendido, en 2015 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) a través de la ENL 2015 buscaron conocer los múltiples escenarios de acceso a la lectura que ha traído el desarrollo digital, así como los cambios en los procesos y hábitos de lectura. Dentro de las secciones de estudio, trataron de abordar básicamente tres desafíos: el comportamiento lector, las prácticas de lectura y los fenómenos culturales que intervienen en las políticas públicas. Por lo tanto,

el alcance del trabajo supera el dominio tradicional adentrándose con énfasis en las problemáticas actuales: evidencia la evolución de las formas que adoptan las prácticas de la lectura y la escritura entre las nuevas generaciones respecto de los adultos mayores [...], describe la posición relativa entre hábitos tradicionales y prácticas sociales cada vez más connotadas por el vigor del paradigma digital [...]. Y da cuenta de manera discriminada e integradora de las lecturas “por gusto” y “por necesidad” (Igarza, 2015: 5).

¹ Estas publicaciones periodísticas estuvieron basadas en diversas encuestas de lectura como la ENL de 2006 elaborada por CONACULTA y la ENL de 2012 realizada por la Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura A.C.

Teniendo como referencia los resultados de esta encuesta, me di a la tarea de indagar qué leen los jóvenes,² específicamente aquellos que cursan estudios de nivel medio superior y que viven en la ZMG, en el estado de Jalisco. Esto, con la intención de darle continuidad a la ENL de 2015 tal y como sus analistas sugieren, de manera cualitativa y centrándome en un sector específico de la población, en este caso el juvenil. Cabe mencionar que mi interés se centró en conocer las lecturas vernáculas de los jóvenes, las cuales suelen ser, como dije al inicio y de acuerdo con Barton y Hamilton (1998), improvisadas, espontáneas, autodirigidas y elegidas de manera voluntaria. Generalmente, no están reguladas por alguna institución como la escuela o el trabajo, sino que responden a los intereses y al estilo de vida de cada individuo, y que a su vez, resultan ser opuestas a las lecturas intensivas, las cuales se encuentran frecuentemente en el ámbito educativo y tienen la finalidad de ser útiles, se aprenden de memoria (la mayoría de las veces), fomentan la concentración y la adquisición de conocimientos. Por lo tanto, las lecturas vernáculas son entendidas en esta investigación como una forma de superar la rigidez de la lectura y para analizar la complejidad de las prácticas lectoras, así como su variedad y su riqueza.

Vale decir que este tipo de lecturas no son primicia, todo lo contrario, han estado presentes desde el siglo XVIII y con el paso del tiempo han adquirido diversos nombres como lecturas extensivas y lecturas indiscriminadas. De acuerdo con Wittmann (2008), se les llamaba lecturas extensivas porque ponían de manifiesto un modo de leer moderno, laicizado e individual, donde se consumía un material más variado y nuevo para satisfacer el deseo de entretenerse privadamente. Mientras que el término de lecturas indiscriminadas se dio porque entre la población se efectuaba la lectura

de un modo ingenuo, prerreflexivo e indomesticado, pero también en gran medida en voz alta. Constituía la única forma de lectura en el caso de la población rural, y de cierto número de lectores pertenecientes a las clases urbanas inferiores (p. 506).

Dado lo anterior, consideré importante retomar las lecturas vernáculas porque parto del supuesto de que con el uso de internet la lectura se ha convertido en una práctica muy común entre los jóvenes, la cual se hace de manera breve, fragmentada y a la par con otras actividades, por lo tanto, valdría la pena conocer qué leen los jóvenes en el ámbito privado y por iniciativa propia bajo este contexto digital.

Para identificar las lecturas vernáculas de los jóvenes, recurrí a los aportes de Barton y Hamilton (1998), quienes identifican seis áreas de la vida cotidiana donde este tipo de lecturas se encuentran presentes, estas son:

² La investigación también buscó abordar de manera más detallada las prácticas de lectura vernácula de los jóvenes, así como los sentidos y los significados que estas prácticas conllevan, pero por cuestiones de espacio solo abordaré las lecturas vernáculas identificadas, tanto en el soporte impreso como en el soporte digital.

- Organización de la vida: agendar citas, hacer listas de compras, recordar direcciones, etcétera.
- Comunicación personal: cartas, mensajes de texto, notas en el refrigerador, etcétera.
- Ocio: libros, revistas, periódicos, poemas.
- Documentar la vida: actas de matrimonio, certificados de estudios, diarios personales, recetas de cocina.
- Dar sentido: instrucciones, manuales de reparación, libros de autoayuda, etcétera.
- Participación social: leer y escribir en clubes de noticias.

Dichas áreas resultan relevantes en este estudio prácticamente por tres razones. La primera es porque dan pistas de los textos vernáculos que leen los jóvenes preparatorianos en su vida diaria y que muchas veces no son considerados como lectura, tanto por las encuestas como por las personas. En segundo lugar, consideré oportuno retomar estas áreas, porque sus lecturas incluyen el idioma nativo o popular de las personas, que en palabras de Freire y Macedo (1989), es el que les permite reconstruir su historia y su cultura, puesto que es un medio para generar sentido a la experiencia del mundo. Y finalmente, porque permiten establecer límites en la literalidad vernácula, los cuales están determinados en esta investigación por el tiempo dedicado a la lectura, el objetivo de llevar a cabo esta práctica, y la frecuencia de la lectura. En otras palabras, consideré como lectura vernácula aquellos textos que leen los jóvenes de manera diaria por largos periodos de tiempo y que a ellos les parecen importantes, tanto en el soporte impreso como en el digital (donde existe la presencia de un lenguaje verbal, visual e icónico), tal es el caso de los artículos y/o reportajes en las redes sociales, información (de diversa índole) en internet, revistas impresas y los libros de moda.

Y para dar respuesta de forma cualitativa a la pregunta inicial: ¿qué leen los jóvenes fuera del ámbito escolar (ámbito vernáculo)?, recurrí al estudio de caso, tomando en cuenta que este método disciplina la experiencia personal y particularizada, además de que “tiene valor al refinar la teoría, sugerir complejidades para continuar con la investigación, como también al ayudar a establecer los límites de la generalizabilidad” (Stake, 2011: 188). Otro de los motivos por los que elegí el estudio de caso fue porque permite que el investigador pase un largo tiempo en el lugar y en contacto con los informantes, con la intención de conocer a fondo las actividades de los sujetos de estudio, lo cual, posibilita reflexionar y analizar sus testimonios y prácticas. Como técnica de investigación particular hice uso de las entrevistas a profundidad, puesto que “las preguntas estimulan una y otra vez al informante a que entre en detalles, a que exprese sin prácticamente limitación alguna sus ideas o valoraciones” (Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez, 1996: 171).

Teniendo claro el método y la técnica de investigación, decidí que el caso y los sujetos de estudio serían 12 estudiantes de entre 16 y 19 años, tanto del turno matutino como del turno vespertino de la Preparatoria No. 8 de la Universidad de

Guadalajara (UdeG). La elección del plantel estuvo basada en dos factores: el fácil acceso al plantel y el apoyo por parte de las autoridades educativas y administrativas hacia la investigación (situación que no se consiguió en otras instituciones). Mientras que la selección de los sujetos de estudio correspondió, sin planearlo en un primer momento, al muestreo tipo bola de nieve,³ el cual estuvo basado en las redes sociales de los informantes.

En cuanto al acercamiento a los jóvenes, debo precisar que se dio de manera informal cuando ellos se encontraban en los pasillos de la preparatoria, se puede decir que hubo tres momentos clave en el encuentro: el primer acercamiento fue durante la aplicación aleatoria de un diario de consumo cultural;⁴ el segundo momento de acercamiento se dio a través de Facebook, por sugerencia de Diego,⁵ el informante clave de esta investigación; el tercer y último contacto fue por teléfono, mediante Whatsapp, ya que los 12 entrevistados otorgaron su número telefónico y contaban con dicha aplicación. Una vez que establecí contacto con mis sujetos de investigación, llevé a cabo las entrevistas de manera presencial en las instalaciones del plantel durante varios meses y en horarios diversos, los cuales dependieron en gran medida de la disponibilidad de los jóvenes.

Quisiera señalar que una de las principales ventajas que tuve al utilizar las redes sociales como vías de contacto, fue que los jóvenes se sintieron en confianza y participaron con interés en las entrevistas, dejaron de ver las preguntas como una forma de evaluación hacia sus prácticas lectoras e incluso, hubo quienes participaron en más de tres entrevistas, cambiando sus respuestas por considerar que sus contestaciones anteriores habían sido una manera de agradar a la investigación.

Lecturas vernáculas de algunos jóvenes de la Zona Metropolitana de Guadalajara

A través de las entrevistas a profundidad, los informantes me permitieron ver que fuera del contexto académico leen diariamente de 2 a 3 horas, de igual modo, pude

³ Metodológicamente hablando, el muestreo bola de nieve se basa en las redes sociales de los participantes y se realiza normalmente en cuatro fases o etapas. Primero se elabora un mapa de red para describir a la población objetivo. En segundo lugar, se hace una referenciación de los informantes; es decir, se le pide a un informante clave que nombre y contacte a otros individuos de la población (es importante que la primera elección se haga de manera aleatoria). El tercer paso es la entrevista, una vez que se concluye se hace nuevamente una nominación, pasando así al último y cuarto paso, que es la repetición del procedimiento.

⁴ Técnica de investigación considerada inicialmente como una forma de recabar información sobre los consumos culturales de los jóvenes, pero no fue muy útil debido a que los estudiantes de la Preparatoria No. 8 se limitaron a escribir y prefirieron hablar. Razón por la que se optó realizar entrevistas a profundidad.

⁵ Los entrevistados autorizaron poner sus nombres en la investigación.

apreciar que sus lecturas vernáculas se dan tanto en el soporte digital como en el soporte impreso.

Lecturas vernáculas en el soporte digital

En cuanto a las lecturas del soporte digital, los jóvenes preparatorianos leen a diario diversos textos en internet, su acceso se da principalmente en el hogar a través de computadoras, tabletas y celulares, por lo que sus lecturas vernáculas en el soporte digital corresponden a:

Redes sociales. Las más populares entre los jóvenes de la Preparatoria No. 8 son Facebook e Instagram. A través de Facebook, suelen enviar y recibir mensajes *inbox* para comunicarse con sus familiares y amigos, también leen publicaciones relacionadas con los estados de ánimo de las personas. De igual manera, leen *fanpages*⁶ de diversos comercios y medios de comunicación, leen páginas electrónicas como Ask.fm⁷ para hacer preguntas de manera anónima y generar conversaciones en redes sociales. Mientras que Instagram es empleada solamente para subir fotos y hacer comentarios relativos a ellas.

—¿Qué lees cuando estás conectada a internet?

—Los chismes de Facebook jajaja.

—¿Cómo los lees? Pláticame.

—O sea me meto y si veo algo importante digo: ¡ay a ver! Y le doy clic para ver de dónde viene esa información o por qué publicó eso. Sí me meto más a fondo.

—¿Y qué te lleva a darle like a una publicación?

—O sea, realmente le doy *like* cuando publican una frase o algo así, si realmente me gusta y siento que está llena de sinceridad, o sea sí, sí le doy *like*. Pero de que suban así cualquier cosa no, para nada, lo ignoro y ya.

—¿Qué tipo de publicaciones son las que realmente te gustan?

—Como esas preguntas de Ask jajaja.

—¿Qué es Ask?

—Pues es como una aplicación, bueno... es una red social también donde te hacen preguntas anónimamente y así, y pues... esas.

—¿Qué tipo de preguntas hacen?

—Preguntas como para molestar o así, como que te pueden poner anónimamente no sé algo así como: ¿por qué andas con ese tipo? ¡No te quiere! Y ya pues te me-

⁶ De acuerdo con el diccionario virtual Definiciónyque.es, una *fanpage* es una página creada en una red social, principalmente Facebook, que brinda a las empresas y a los emprendedores los instrumentos necesarios para la promoción de sus productos o servicios. Ver más en Definición y qué es (2014).

⁷ De acuerdo con la página oficial de Ask.fm, este sitio web pretende ser un lugar seguro, divertido y atractivo para aprender más sobre los usuarios y explorar el mundo social que los rodea. Para más información ver Ask.fm (2017).

tes tú y las ves pero anónimamente, o sea, te hacen preguntas pero anónimamente, no te aparece quién te las hizo o así, o sea, te pueden insultar y tú ni en cuenta.

—¿*Quiénes son las personas que pueden hacerte esas preguntas?*

—Tus contactos de Facebook, entonces es todo un chismógrafo también jajaja.

—¿*Y por qué lees eso y no otras cosas?*

—Por entretenimiento.

Diana, 17 años.

—¿*Te gusta usar internet?*

—Sí.

—¿*Por qué?*

—Porque estoy en las redes sociales.

—¿*En qué redes sociales tienes cuenta?*

—En Facebook, Instagram, Snapchat y ya.

—¿*Por qué decidiste unirte a ellas?*

—Pues porque casi todos mis amigos están ahí y pues para comunicarme con ellos.

—¿*Qué sueles compartir en tus redes sociales?*

—Pues casi siempre son fotos, porque no me gusta publicar cosas como “hoy voy a ir a tal lado y esas cosas”, puras fotos.

—*Y si llegas a ver una noticia, sobre todo en Facebook, o algo que te parezca interesante, ¿la compartes?*

—Ah sí, también comparto cosas así.

—¿*Cómo qué cosas?*

—Pues como noticias del maltrato animal o así.

—¿*Cada cuánto publicas en tus redes sociales?*

—No publico muy seguido, como cada dos semanas.

—*Y cuando tus contactos publican algo, ¿lees a detalle las publicaciones?*

—Pues sí, se tiene que leer para darle *like*, pero si son puras fotos con alguna descripción “x” pues no.

Karen, 18 años.

YouTube. De acuerdo con los testimonios de los entrevistados, este sitio electrónico resulta ser uno de sus favoritos, ya que pueden ver películas (subtituladas o dobladas al español), escuchar música y ver tutoriales (muchas veces con subtítulos o indicaciones escritas). A pesar de que los chicos consideran que es solamente un espacio de entretenimiento, se podría decir que es también un sitio donde se lee de manera breve, fragmentada y en simultáneo, ya que la página permite que los usuarios registrados escriban comentarios y opinen sobre el contenido de los videos; estos comentarios conllevan a que haya discusiones en torno a los videos, las cuales requieren, sin lugar a dudas, de la competencia lectora y por supuesto de la escritura.

—¿Te gusta usar internet?
—Sí.
—¿Por qué?
—Pues porque vienen muchas cosas.
—¿Qué te gusta ver en internet?
—Películas.
—¿En qué página las ves?
—En YouTube.
—¿En qué lugares te conectas más a internet?
—En todos lados jajaja.
—¿A través de que dispositivos lo haces?
—De mi celular.
—¿Las películas las ves en tu celular?
—No, en la computadora.

Paola, 18 años.

—¿Qué es lo que más te gusta ver cuando estás conectado a internet?
—Pues normalmente escuchar música en YouTube y estar en Facebook, es lo que más hago.
—¿En qué lugares te conectas más a internet?
—En mi casa.
—¿A través de qué dispositivos sueles conectarte a internet?
—Con el celular y la computadora. El celular más bien para Facebook y WhatsApp y la computadora para investigaciones, música y a veces Facebook.

Oswaldo, 16 años.

—¿Te gusta usar internet?
—Sí.
—¿Por qué?
—Porque tienes todo a la mano, buscas lo que quieras para usarlo cuando quieras.
—¿Cuáles son las páginas que más te gusta visitar en internet?
—Facebook, de música, bueno YouTube, Google de *faul* lo utilizamos.
—¿Por qué visitas estas páginas?
—YouTube porque ahí veo música, bueno escucho música y aparate ahí busco tutoriales para mi música. Y de Facebook pues básicamente la socialización.
—¿En qué lugares sueles estar más conectado a internet?
—En mi casa.
—¿A través de qué dispositivos te conectas a internet?
—Pues del celular y la computadora.

Diego, 18 años.

Mensajes de texto y/o WhatsApp a través de celulares. Enviar y recibir mensajes a través del celular se ha convertido en una forma de comunicación muy común entre los jóvenes de la Preparatoria No. 8, y al igual que el uso de YouTube, tiene que ver con una lectura constante, breve y superpuesta a varios lenguajes, sobre todo el icónico, el verbal y el escrito.

—¿Con qué frecuencia usas Whatsapp?

—A todas horas.

—¿Con quién te comunicas por este medio?

—Con mis amigos, mi familia y mis compañeros.

—¿Tienes grupos en Whatsapp?

—Sí.

—¿De qué hablan en esos grupos?

—Pues de cotorreo más que nada.

—Tus conversaciones, ¿son escritas o por mensaje de voz?

—Regularmente por grupo todo es escrito pero los mensajes personales son audios y texto.

—¿Por qué prefieres que tus conversaciones sean así?

—Porque si uno lo lee lo ve mejor y le da un punto de vista mejor que andar escuchando el mensaje.

Diego, 18 años.

—¿Con qué frecuencia usas Whatsapp?

—Ahorita no tengo teléfono pero cuando lo tenía lo usaba todo el día.

—¿Sueles tener grupos en Whatsapp?

—Sí.

—¿De qué son los grupos?

—De familia, de amigos y del comité de la prepa.

—¿De qué suelen platicar?

—En la familia solo de que hay... mandan imágenes y cosas “x” graciosas o que tal día va a ser la fiesta de fulanita y así. De mis amigos también son puras payasadas jajaja y del comité son puras cosas de la escuela.

—Las conversaciones, ¿cómo suelen ser?, ¿escritas o por mensajes de voz?

—Pues es que como que varían.

—¿A ti cómo te gusta contestar?

—Por texto.

—¿Por qué?

—Mmm... es que por voz casi no porque mi celular no servía jajaja ya con mis amigas o con una sola persona ya mandaba de voz pero en grupos y así no me gusta comentar, me meten por meterme pero no comento y si llego a comentar algo solo lo escribo.

—¿En qué lugares usabas más Whatsapp?
—En todos los lugares sin hora en específico.

Karen, 18 años.

—¿Con qué frecuencia usas Whatsapp?

—Diario.

—¿En qué lugares te conectas más?

—Solo en mi casa, aquí en la escuela casi no.

—¿Por qué aquí en la escuela no?

—Porque casi no agarra el internet.

—¿Si tuvieras internet te conectarías?

—Pues sí jajaja.

—¿Tienes grupos de Whatsapp?

—Sí.

—¿De qué platicas en tus grupos?

—Pues tengo uno que es de aquí de la prepa para las tareas y cosas así y otro que es puro cotorreo, puro porno y así jajaja, la verdad.

—¿Tus conversaciones son mayormente escritas o por mensaje de voz?

—Escritas.

—¿Por qué prefieres que sean escritas y no por mensajes de voz?

—Porque no me gusta mi voz, me siento como bien estúpido mandando notas de voz jajaja.

—Cuando escribes, ¿abrevias las palabras, mandan imágenes? No sé, ¿cómo escribes?

—Pues solo escribo bien jajaja, me gusta cuidar mi ortografía.

Rots, 22 años.

Notas periodísticas, reportajes y/o artículos que circulan en redes sociales. Ante este tipo de textos quisiera resaltar que al inicio de la investigación consideré que los jóvenes leían notas periodísticas y reportajes de manera directa en la *web*; sin embargo, pude ver que no es así, sino que las redes sociales son plataformas para llegar a estos textos y no precisamente los buscadores como Google o Yahoo. Por otro lado, los chicos entrevistados no distinguen claramente entre estos tipos de textos, ya que para ellos es solo información disponible en Facebook y no una forma más de lectura. No obstante, se trata de lectura –al igual que los mensajes de Whatsapp y los videos de YouTube– acompañada de imágenes, sonido y características propias del hipertexto como la interactividad, la multimedialidad y el dinamismo. Además, son lecturas que se leen cuando los jóvenes realizan otras actividades como escuchar música, platicar por teléfono e incluso comer.

—¿Qué sueles compartir en Facebook?

—Estados, música, cualquier cosa, no sé... no tengo un tema en específico... es dependiendo de qué cosas esté haciendo.

—Cuando llegas a compartir algo que para ti es interesante, ¿de dónde lo sacas?

—De otras páginas de Facebook a las que les doy like.

—¿A qué tipo de páginas sueles darle like?

—Pues a las de las noticias, cualquier página de fútbol y cosas así.

—¿Qué páginas de noticias consultas?

—Tráfico ZMG y pues las de Guadalajara más que nada.

—¿Te acercas a la página web del medio?

—No, solo a la página de Face del medio.

—Antes de publicar algo, ¿lo lees con atención?

—Si me interesa sí la leo y obviamente la comparto.

Diego, 18 años.

—¿Qué sueles compartir en Facebook?

—Sólo mis fotos jajaja.

—Y además de tus fotos, ¿has llegado a compartir algo que para ti haya sido relevante?

—Mmm... ¡Ah sí!, pues noticias como que se estaban robando a las muchachas.

—¿Por qué decidiste compartir eso?

—Pues porque tengo amigas y no me gustaría que les pasara algo.

—¿De dónde sacaste esa nota?

—De Facebook.

—¿Era una nota periodística?

—Creo que sí.

—¿La leíste toda antes de compartirla?

—Sí, claro.

—Antes o después de compartir la noticia, ¿fuiste a la página principal para saber de qué medio procedía?

—No, no investigué, me quedé con lo que mi amiga publicó en Face.

[Minutos después]

—¿Sueles realizar otras actividades mientras estás conectado en internet?

—Escucho música en YouTube.

Rots, 22 años.

—¿Lees periódicos?

—No, me aburre que todo esté en blanco y gris y así como negro.

—¿Has leído la versión digital de algún periódico?

—No.

—Y en Facebook, ¿has llegado a ver noticias?

—Ah sí.

—¿Sueles leer noticias en Facebook?

—Sí, esas sí.

—¿Qué tipo de noticias son las que llegas a leer?

—Pues de accidentes o de alguna fiesta o de algo que va a haber.

[Minutos después]

—¿Sueles realizar otras actividades mientras estás conectada en internet?

—Por lo regular estoy comiendo.

Karen, 18 años.

—¿Qué te gusta compartir en tus redes sociales?

—En Facebook comparto fotos y estados y en Instagram puras fotos.

—¿Por qué te gusta compartir fotos y estados?

—Pues no más, para darle uso a la aplicación jajaja.

—Cuando te encuentras en Facebook, ya sea una nota, artículo o reportaje que quieres compartir, ¿lo lees antes de compartirlo?

—Sí, sí leo el artículo completito.

—¿Por qué?

—Pues imagínate que comparto algo que no sea verdad o algo así como un virus, por eso mejor la leo antes de publicar.

—Y si algún amigo compartió algo y te interesó, ¿vas a la página de donde lo sacó?

—Pues depende, si me interesa y veo que está interesante me meto directo a la página, pero casi siempre solo le doy me gusta a esa publicación.

[Minutos después]

—¿Haces otras cosas mientras estás conectada en internet?

—Pues estoy escuchando música en alta voz o me pongo los audífonos y pues estoy en Whats o en Instagram.

Diana, 17 años.

Páginas web de diversos contenidos. Aunque estén fuera del aula los jóvenes leen diversas páginas electrónicas para hacer sus tareas escolares como Wikipedia,⁸ que es la página más consultada por los estudiantes. De igual manera, leen por entretenimiento y eligen, sobre todo las mujeres, páginas de sitios comerciales como las tiendas de ropa.

—¿Cómo haces tus tareas?

—Las sacó de internet, de diferentes páginas.

—¿Sueles comparar la información de estas páginas?

⁸ Se trata de una enciclopedia digital de acceso gratuito en la que los usuarios pueden colaborar en la producción de información.

—Bueno, cuando leo sí se me queda muy grabadito y ya es como de... vi esto en una página entonces deja me fijo en otra página y ya veo si es cierto y si me sale más o menos lo mismo pues ya lo escribo.

Anthony, 17 años.

—*¿En dónde haces tus investigaciones para la escuela?*

—En internet, en el ciber.

—*¿En qué páginas de internet buscas tus tareas?*

—A veces en Wikipedia y a veces en los archivos Pdf.

—*¿Pdf?, ¿cómo? No entiendo.*

—Pues sí, para entregarlas así porque la información en Pdf es más confiable.

Jessica, 17 años.

—*¿Cómo haces tus tareas?*

—En internet, busco una fuente segura, yo no confié mucho en los *blogs* que escribe la gente, trato de buscar una fuente que sea confiable, yo sé que Wikipedia no es muy confiable pero a veces sí me baso en lo que dice ahí.

Oswaldo, 16 años.

—*Cuando estás conectada a internet, ¿qué páginas son las que normalmente lees?*

—Pues en sí, me meto a internet para hacer la tarea, pero también soy mucho de redes sociales.

—*¿Sueles visitar de manera frecuente otras páginas?*

—Ah sí, hace tiempo me metía mucho a ver la ropa por internet, o sea, no la compraba en internet pero veía en las tiendas y ya después iba a las plazas y compraba la ropa.

—*¿Cómo cuáles tiendas?*

—Forever 21 y cosas así.

Diana, 17 años.

Lecturas vernáculas en el soporte impreso

Antes de describir las lecturas vernáculas en el soporte impreso, quisiera confesar que al inicio de esta investigación supuse que los jóvenes se inclinarían más por la lectura en el soporte digital y que el soporte impreso sería para ellos un recurso poco común, o bien, de poca preferencia, pero no fue así. Me sorprendí al ver que los chicos, a pesar de realizar diversas lecturas en el soporte digital por largos periodos de tiempo, tienen cierto apego y preferencia por la lectura impresa, especialmente por los libros, ya que consideran que al leer de forma impresa la lectura es más profunda, hay mejor concentración y comprensión del texto, además de que es mucho más fácil portar los textos.

—¿Qué tipo de lectura prefieres?, ¿la digital o la impresa?

—La impresa.

—¿Por qué?

—No sé, se me hace más padre.

—¿Por qué no te gusta leer en digital?

—Pues una porque nunca he recurrido a ella y dos se me hace más padre tener en físico el libro.

Rots, 22 años.

—¿Qué tipo de lectura prefieres?, ¿la digital o la impresa?

—Me gustan más los libros impresos.

—¿Por qué?

—No sé, porque siento que es como... me gusta sentir el libro, saber que lo estás hojeando y en una computadora o en un dispositivo pues nada más le subes o le picas y ya.

—¿Y eso no te provoca nada?

—No pues no.

Saraí, 16 años.

—¿Qué tipo de lectura prefieres?, ¿la digital o la impresa?

—Mmm la impresa.

—¿Por qué prefieres la impresa?

—Porque me distraigo más en la computadora, hasta a veces me daño la vista, en cambio impreso lo puedo andar cargando sin tener que cargar mi computadora o así.

Karen, 18 años.

—¿Qué tipo de lectura prefieres?, ¿la digital o la impresa?

—Impresa.

—¿Por qué?

—Porque así puedo leer los libros más veces jajaja no sé, me gusta más. Siento que cansa la vista leerlos en internet.

Fernanda, 19 años.

En este mismo sentido, las entrevistas mostraron que los jóvenes sí leen libros fuera del contexto académico, aspecto que tampoco consideré al iniciar la investigación. Claro está, se trata de una lectura que no responde a los géneros literarios establecidos socialmente como lectura legítima –como los libros clásicos de literatura universal donde destacan *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes de Saavedra o *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez– sino que los chicos leen sagas y libros de superación personal. Además, es importante señalar que sus lecturas se dan de manera esporádica, no se hacen a

diario como algunos “expertos”⁹ lo recomiendan, y es por esto que los jóvenes no se consideran lectores y aseguran no leer libros cuando sí lo hacen.

Sagas¹⁰

En España, Gemma Lluch (2011) encontró en varias de sus investigaciones que las lecturas de los jóvenes valencianos están basadas en sagas que han sido llevadas al cine, como es el caso de *Harry Potter* y *Las crónicas de Narnia*. Ante esto, la presente investigación mostró con las entrevistas a profundidad que esto ocurre también con algunos jóvenes que habitan la ZMG. Resultó interesante ver cómo ellos no se consideran lectores pero sí leen este tipo de libros, incluso salen a la luz mucho después de haberles preguntado sobre sus preferencias de lectura; de hecho, los mencionaron cuando se les preguntó por otros aspectos como el uso de internet y la compra de libros.

La preferencia que tienen los chicos entrevistados por este tipo de textos sugiere pensar que a ellos les interesan los libros que hablen de temas más relacionados con la adolescencia, ya que es en este momento de su vida donde los temas sobre el amor, la amistad, el futuro y sus sueños o aspiraciones cobran importancia, y es precisamente en este tipo de libros donde se tratan estos temas de manera sencilla y con un lenguaje popular, características que las grandes obras de la literatura universal no tienen.

Las sagas más leídas por los jóvenes entrevistados coinciden con las películas más taquilleras de los últimos años, donde *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Bajo la misma estrella* y *Maze Runner* son las más mencionadas.

—Entiendo que no te gusta leer libros, pero imagino que si llegas a enterarte de la existencia de ciertos libros, de ser así, ¿cómo te enteras?

—Porque hacen películas o por amigos.

Saraí, 16 años.

⁹ Como es el caso del Consejo Mexicano de la Comunicación, organización de empresarios que busca promover causas nacionales que fomenten la participación social como la lectura. Ante esto el consejo señala, a través de una campaña nacional permanente, que se deben de leer diariamente 20 minutos, además de que recomienda en su sitio electrónico los libros que se “deben” de leer según la edad y el grado escolar. Ver más en Leer Mx (2016).

¹⁰ Hay que aclarar que el concepto de saga no es nuevo, es un término que hace referencia a una narración en prosa escrita por islandeses durante el siglo XIII. Una saga es la historia de un grupo (aunque también de un individuo) especialmente cuando hay parentesco entre ellos. De este modo, la historia de cada integrante forma parte de la historia total que es la saga. Es común en el cine hablar de saga para referirse a un conjunto de películas relacionadas (ya sea por el tema o por el protagonista). Además, en Islandia hay distintas obras que reciben el término saga, si bien aquí solo nos interesan las sagas islandesas. Ver más en (Yévenes, s/f).

—*Cuando llegas a comprar libros, ¿dónde los compras?*

—Ammm pues llegué a comprar un libro en una librería. Compré el de *Bajo la misma estrella*, creo que se llama así, pero ni lo he leído jajaja.

—*¿Y por qué lo compraste?*

—Porque... no sé, me llamó la atención ver que todos los tenían y dije: ¡yo también lo quiero!, y lo compré.

Diana, 17 años.

—*¿Alguna vez has leído libros?*

—Sí, hace un buen, fue el de *Crepúsculo*, pero no lo terminé de leer. Fue... si leí acaso fueron como cinco páginas porque lo dejé, como empecé a trabajar y ya dejé de lado eso.

—*¿Por qué decidiste leer el libro de Crepúsculo?*

—Porque me decían que la película era muy diferente a lo que viene escrito en el libro y quería comprobarlo.

Karen, 18 años.

—*Además de los videos, ¿qué otras cosas te gusta ver en internet?*

—Me gustan las películas pero que son basadas en un libro.

—*¿Como cuáles?*

—Hay una saga que se llama *Maze Runner* y son creo que cuatro libros, yo leí el primero y vi la película y dije cuando salga la segunda la voy a ver y pues ya me la aventé en internet.

Anthony, 17 años.

—*¿Qué tipo de libros has leído?*

—Pues en la secundaria me dejaron muchas novelas.

—*¿Recuerdas alguna?*

—La de *El perfume*.

—*¿Qué te pareció?*

—Pues es la historia de un asesino, está... está bien.

—*Cuando llegas a leer libros por gusto, ¿qué tipo de libros te gusta leer?*

—Historias que tengan que ver con hechos irreales, cualquier cosa de historia... como *Harry Potter*, *Crónicas de Narnia* o *El Código Da Vinci*.

Diego, 18 años.

Libros de superación personal

En relación con los libros de superación personal los testimonios recabados fueron diversos, hubo jóvenes que aseguraron nunca haber leído libros de superación personal porque consideran que no los necesitan, mientras que algunos chicos afirmaron no tener idea del contenido o la finalidad de este tipo de literatura y hubo incluso quienes confesaron leerlos o saber de la existencia de estos libros porque

alguien de su familia o de su círculo de amigos los ha leído. Tal y como puede verse en los fragmentos de las entrevistas que se presentan a continuación:

—*¿Qué opinas de los libros de superación personal?*

—Mmm... he escuchado poco de ellos, pero no siento que sean de mi tipo porque yo me siento bien con mi ser. Y pues no los he leído, pero me han platicado de ellos y yo no siento que los necesite.

—*¿Qué te han platicado de estos libros?*

—De esos libros que son para personas que están un poco bajas de autoestima o quieren tal vez aprender cosas del yo puedo... pero siento que yo estoy bien en esas cuestiones.

Oswaldo, 17 años.

—*¿Qué opinas de los libros de superación personal?*

—Es que no sé cuáles son los libros de superación personal.

—*Son los libros que ayudan a las personas a salir adelante cuando se encuentran en una depresión o cuando tienen algunos problemas tanto emocionales como familiares.*

—¡Ah! No, nunca he escuchado de esos libros.

Saraí, 16 años.

—*¿Qué opinas de los libros de superación personal?*

—Son buenos jajaja.

—*¿Por qué crees que son buenos?*

—Pues porque ya he leído varios.

—*¿Cómo cuales has leído?*

—Bueno no sé si son como tal de superación personal, pero se llama “Siete pasos de los adolescentes”.

—*¡Ah! ya se cual dices el de Los siete hábitos de los adolescentes altamente efectivos, ¿no?*

—Sí, ese jajaja.

—*¿Qué te pareció el libro?*

—Bien, está bueno...

—*¿Qué tiene de bueno desde tu punto de vista?*

—Es que mira... ¿cómo te explico? Siento que no encajan en todas las personas y siento que cuando una persona lee un libro de superación personal es porque en ese momento le pasó algo y quiere superarlo como lo dice su nombre: son libros de superación jajaja.

—*Cuando leíste el libro, ¿cuáles fueron los motivos por los que decidiste leerlo?*

—Porque estaba triste jajaja.

—*¿Y quién te lo recomendó?*

—Ahí estaba en mi casa, porque a mi hermano se lo habían pedido y pensé, ¡ah pues voy a leerlo!, y ya me puse a leer.

—¿En dónde lo leíste?

En mi casa, bueno en mi cuarto.

Anthony, 17 años.

—¿Qué opinas de los libros de superación personal?

—Son buenos, mi papá tenía uno y a él, dice, le sirvió mucho.

—Y tú, ¿alguna vez los ha leído?

—No, pero sí quiero leerlo porque creo que mi papá lo tiene y como dice que al sí le sirvió me parece interesante.

Salma, 18 años.

Por otra parte, las entrevistas dejaron ver que a pesar de que hay jóvenes que afirman no saber cuáles son los libros de superación personal sí han leído este tipo de libros, pero no los identifican como tales. Quizás esta falta de distinción entre géneros literarios por parte de los jóvenes se debe a que la mayoría de las veces los profesores les asignan la tarea de leer un libro sin explicar los motivos y las finalidades que conlleva cierta lectura, por lo tanto, los chicos muchas veces no llegan a encontrarle sentido y/o significado a estas lecturas, pues no es algo que a ellos les interese, solo cumplen con la tarea de leerlo para entregar un reporte.

—¿Alguna vez has leído un libro en Pdf o alguno que esté disponible en internet?

—Ammm... Sí.

—¿Te acuerdas qué libro fue?

—Fue *El caballero de la armadura oxidada*.¹¹

—¿Qué te pareció ese libro?

—Pues se me hizo bien, porque ahí decían que un muchacho no se quería separar de su armadura y que gracias a eso, que no se quiso separar de su armadura, casi pierde a su familia, entonces tuvo que ir a un como tipo bosque para que le quitaran esa armadura, entonces ahí pues como que... te ayuda mucho porque a veces cuando te aferras a algo así por más que quieras salir de ahí... este... no sé, no es bueno aferrarse a algo porque puedes perder algo o dañar a alguien importante o hasta te puedes causar daño a ti mismo.

—¿Recuerdas la sensación que te provocó leer ese libro?

—Pues es que en sí lo leí para una tarea, a veces me sentí bien al leer, porque me gustó el libro por lo que pasó de que casi pierde a su familia y como le ayudaron a

¹¹ *El caballero de la armadura oxidada* de Robert Fisher, suele ser uno de los libros de superación personal, o bien de autoayuda, más leídos en las escuelas.

quitarse la armadura y que en sí no la perdió como que se volvió más unido con su familia... pues sentí bien bonito.

Saraí, 16 años.

Revistas de moda, belleza y espectáculos

Las revistas impresas también suelen ser parte de las lecturas vernáculas de los jóvenes de la Preparatoria No. 8. Las más leídas –sobre todo por las mujeres– son aquellas que tratan temas de moda, belleza y espectáculos, pero también las de contenido deportivo, científico e incluso de política suelen despertar su atención, principalmente la de los hombres. Hay que resaltar que la lectura de estas publicaciones suele hacerse en el hogar –normalmente en la habitación– a la par de otras actividades, debido a que es una lectura que, según ellos, no requiere de mucha concentración, pues la califican como fácil y que demanda poca atención. Esta subvaloración se debe a que consideran que las revistas son materiales de ocio y entretenimiento, por lo tanto no es una lectura importante para ellos.

—¿Lees revistas?

—Casi no, se me hacen como... que no les creo nada.

—¿Por qué no les crees?

—No sé, pero no me gusta leerlas.

—¿Pero si has llegado a leerlas?

—¡Ah sí! Claro.

—¿Qué tipo de revistas has leído?

—Deportivas.

—¿Las lees impresas o en digital?

—Impresas.

—¿Por qué prefieres leerlas así?

—Pues porque ya están en mi casa.

—¿Quién las compra?

—Mi papá.

—¿Cada cuánto las compra?

—Cada 15 días.

—¿En dónde las lees?

—En mi cuarto.

—¿Qué sensación te provoca leer una revista?

—Pues depende, es que mi papá también compra una que se llama *Proceso* y esa tiene cosas que están pasando en el país y se me hacen muy interesantes. Me doy cuenta de lo que pasa en el país de toda la corrupción que hay.

Rots, 22 años.

—¿Lees revistas?

—Revistas... pues solo me gusta leer una se llama *Quo* y a veces la de *Muy Interesante*.

—¿Por qué te gustan estas revistas?

—Traen artículos así como que... los escritores de ahí enfocan las cosas realistas y muy interesantes, lo hacen ver de una manera muy interesante.

—¿En qué formato las lees?, ¿impreso o digital?

—Impresas porque sigo en mi postura de que lo digital no me gusta para leer.

—¿Qué tan frecuente lees estas revistas?

—Pues las compro una vez al mes.

—¿En qué lugares las lees?

—En mi casa, a veces haciendo las necesidades básicas del ser humano jajaja.

—¿Qué sensación te provoca leer una revista?

—Pues de conocer más, digo: ¡yo no sabía esto y pues ahora ya lo sé! Y pues compartirlo en una conversación.

—¿Crees que lo que lees en las revistas puede ser un tema de conversación con los demás?

—Sí, como un punto simplemente a tratar, como de: ¿sabías tu que esto y esto? Así, algo así.

Oswaldo, 16 años.

—¿Te gusta leer revistas?

—Sí.

—¿Por qué?

—Pues porque vienen cosas diferentes, no es como un libro.

—¿Qué tipo de revistas te gusta leer?

—Pues de todo, como de las que vienen de mujeres.

—¿De mujeres?

—Sí, de maquillaje, ropa, espectáculos.

—¿Cómo las lees, impresas o digitales?

—Impresas.

—¿Por qué prefieres leerlas así si ya muchas de estas revistas están disponibles en internet?

—Pues porque... sí tengo acceso a internet pero no es algo que yo sepa mover muy bien, así de voy a descargar esto o aquello, es más fácil para mí el impreso.

—¿Cómo las consigues?

—Las compro en un autoservicio.

—¿En qué lugares lees estas revistas?

—En mi cama jajaja, acostada.

—¿Con quién las lees?

—Pues a veces sola o con mi mamá.

—¿Haces otras actividades mientras lees estas revistas?

- Escucho música.
—¿Cómo te sientes mientras las lees?
—Me siento tranquila, a gusto, estoy bien, son divertidas.

Fernanda, 19 años.

Lo que no leen los jóvenes de la Preparatoria No. 8

Durante el trabajo de campo me encontré con una nota periodística que reportaba los resultados de una encuesta de lectura realizada en 2016 por el sitio electrónico Linio,¹² donde se afirmaba que en Argentina y quizás en muchos países del mundo, los libros preferidos por los jóvenes son los escritos por los *youtubers* como Dross, Rubius, Vegeta777, entre otros. Estas afirmaciones, nos motivaron a preguntarles a los jóvenes de la Preparatoria No. 8 sobre la lectura de estos libros, ya que en México hay varios *youtubers* que también han publicado libros.

Las entrevistas mostraron que los *youtubers* más populares en México son El Werevertumorro y Yuya, los chicos han visto sus videos y hasta cierto punto los aprueban porque sus contenidos son, según ellos, entretenidos y divertidos. Sin embargo, no han leído sus libros porque no les interesan, además no consideran que este tipo de libros puedan ser considerados como lectura sino como consejos. Por lo tanto, consideramos que la encuesta de Linio no puede ser considerada y vista como una generalidad, porque en México, y más específicamente en la ZMG, esto no sucede.

—¿Has escuchado hablar de los libros de los youtubers?

—Sí.

—¿Qué sabes de ellos?

—Pues nada más que hacen libros, pero nada más.

—¿De qué youtuber has escuchado?

—Nada más de una muchacha que se llama Yuya y de otro, pero no me acuerdo, ah y del Werever y de otro, pero no me acuerdo de su nombre, es uno que tiene el cabello de colores.

—¿Qué opinas de estos libros?

—Que son una ridiculez total jajaja.

—¿Por qué crees que son una ridiculez?

—Pues es que, ¿de qué pueden hablar? O sea, no, se me hace una tontería total.

Carolina, 16 años.

—¿Has escuchado hablar de los libros de los youtubers?

—Sí, algo de Yuya.

¹² Resulta oportuno aclarar que dicha encuesta se buscó para analizarla con más profundidad pero nunca fue localizada.

—¿Y qué opinas sobre su libro?

—O sea, sí he escuchado pero no lo he leído porque no me llaman la atención.

—¿Por qué?

—Porque yo digo que ha de ser sobre su vida o de lo que hace y a mí no me interesa.

—¿Has visto videos de youtubers?

—Sí, pero no me gustan.

Jessica, 17 años.

—¿Has escuchado hablar de los libros de los youtubers?

—Nada más de Dross he escuchado.

—¿Has visto sus videos?

—Sí he visto sus videos y a veces sí me interesa investigar si es cierto lo que él habla en sus videos. Quisiera leer su libro, creo que se llama *Luna nueva* o algo así, pero no siento que esté muy bueno porque siento que él es más bueno como para estar narrando la historia, porque narra de manera que sientes que te atrapa y o sea, tienes que ver el video completo para poder entenderle y estar ahí.

—¿Cuál es la temática de sus videos?

—Son así como de leyendas pero como de lugares abandonados, de islas, o sea, la gente recomienda así como de: ¡has un video sobre esto y así!

—¿Conoces youtubers mexicanos?

—Pues he escuchado de Yuya pero no la conozco, pero supongo que de la fama que tiene en YouTube le ha de ir bien en su venta jajaja.

Oswaldo, 16 años.

—¿Has escuchado hablar de los libros de los youtubers?

—Werevertumorro jajaja, *La guía del ligue*.

—¿Leíste ese libro?

—No, pero ya me imagino de qué trata.

—¿Qué opinas de este tipo de libros?

—Pues cada quien su punto de vista, me gusta respetar las opiniones de las demás personas.

Anthony, 18 años.

—¿Has escuchado hablar de los libros de los youtubers?

—Sí he escuchado pero nunca los he leído.

—¿Qué opinas de estos libros?

—Siento que se cuelgan de su fama, ¿no? De que son *youtubers* y de que tienen que sacar un libro y lo van a vender porque tienen muchos seguidores, no porque les nazca sacar un libro... bueno, no se me hacen importantes.

—¿Por qué piensas que no son importantes?

—Pues por el contenido y pues aparte de quien vienen, son *youtubers* no son alguien que tú digas es alguien importante. ¡Pues no!, solo hacen videos.

Rots, 22 años.

Cuando los chicos empezaron a hablar de la importancia que tiene la fama de los autores de los libros, me pareció interesante saber qué piensan de los libros de Yordi Rosado,¹³ el famoso conductor de televisión que ha escrito cinco libros sobre el tema de la adolescencia y que de acuerdo con los medios de comunicación, son de los más leídos por los jóvenes del siglo XXI, por tratar temas relacionados con la autoestima, los sueños, las decisiones, los límites y las reglas, sexualidad, internet y celulares, alcohol y drogas, rebeldía y amistades en la adolescencia.

Las respuestas de los chicos entrevistados mostraron básicamente dos cosas: por un lado, que Yordi Rosado es un autor poco conocido entre los jóvenes, y que por lo tanto no son libros que ellos lean.

—¿Qué sabes de Yordi Rosado y sus libros?

—Nada, no lo conozco.

Paola, 18 años.

—¿Qué sabes de Yordi Rosado y sus libros?

—¿Yordi Rosado? Ay no sé... mmm... no sabía que tenía libros, ¿o sí? La verdad no sé o no me acuerdo ahorita.

Anthony, 18 años.

—¿Qué sabes de Yordi Rosado y sus libros?

—Nada, pero sí he escuchado de él.

—¿Qué has escuchado?

—Pues nada más que tiene libros pero no sé cuáles y ni he investigado.

Jessica, 17 años.

—¿Qué sabes de Yordi Rosado y sus libros?

—Mmm... nada.

¹³ Cabe mencionar que Yordi Rosado además de escribir libros, también ofrece conferencias –tanto nacional como internacionalmente– para jóvenes, empresas y padres de familia. De acuerdo con información de su sitio electrónico, la idea principal de estas pláticas es reunir la información de los mejores psicólogos, sexólogos, pedagogos, expertos en tecnología y redes sociales, psiquiatras, expertos en comunicación, neurólogos, asesores en seguridad digital, pediatras, abogados y muchos otros especialistas, y explicarla de una manera fácil de entender, amigable y especialmente práctica. El objetivo es que la información que el público se lleve pueda ser utilizada inmediatamente en su vida y que puedan obtener resultados. Para más detalles véase Rosado (s/f).

—¿Llegaste a escuchar alguna vez sobre el libro Quiúbole con...?

—Sí, pero no he leído nada de ese Yordi Rosado.

Oswaldo, 16 años.

Por otro lado, se pudo ver que quienes sí lo conocen y tienen noción sobre el contenido de sus publicaciones fue porque alguien mayor que ellos influyó, quizá se trata de una cuestión generacional; es decir, que los libros de Yordi Rosado fueron exitosos años atrás pero ahora ya no lo son, aunque se venda la idea de que es un autor juvenil. Tal parece que sus libros ya no son famosos porque la difusión sobre estos se hace principalmente en televisión y los jóvenes no ven mucha televisión, pasan más tiempo navegando en internet. También es posible que el contenido de sus libros dejó de ser novedoso, pues como pudo verse anteriormente, los temas de interés para los chicos están plasmados en las sagas.

—¿Qué sabes de los libros de Yordi Rosado?

—Nunca los he leído, bueno no he escuchado de él.

—No sé si recuerdas que hace algunos años salieron unos libros para jóvenes que hablaban sobre sexualidad, el que era para mujeres tenía pastas rosas y el de los hombres pastas plateadas, ahorita supongo ya cambió el diseño, pero esas portadas fueron muy llamativas. Son de Yordi Rosado y Gaby Vargas.

—¡Ah ya! Ya sé cuál dices, de hecho, lo tengo en mi casa, pero nunca lo he leído.

—¿Sabes cómo llegó a tu casa?

—Pues creo que es de mi hermana la mayor, creo que ella sí lo leyó, pero nunca le pregunté ni nada.

—¿Cuántos años tiene tu hermana?

—24.

Carolina, 16 años.

—¿Has escuchado hablar de los libros de Yordi Rosado?

—Sí.

—¿Qué has escuchado?

—Pues hace como dos años mi hermana la más grande compró uno, es como de sexualidad y pues sí venían como cosas de la adolescencia, de como una niña va creciendo y así.

—¿Lo leíste?

—No, pero sí lo llegué a ver y pues creo que sí estaba interesante pero no lo leí.

Karen, 18 años.

—¿Qué sabes de los libros de Yordi Rosado?

—Que son para jóvenes, ¿no?

—¿Los has leído?

—Sí, pero no lo terminé, era de mi hermana y me lo prestó un rato.

—¿Recuerdas qué libro fue?

—Mmm... es de los primeros que sacó, uno rosita para mujer.

—¿El libro de Quiúbole con...?

—Jajaja sí ese.

—¿Qué te pareció?

—Pues me dio igual.

Rots, 22 años.

—¿Qué sabes de los libros de Yordi Rosado?

—Mmm... nada.

—Es un conductor de televisión que ha escrito varios libros, el más famoso fue el de Quiúbole con..., lo escribió con Gaby Vargas. De hecho eran dos libros, uno para mujeres con pastas rosas y otro para niños con pastas color plata, ¿los recuerdas?

—¡Ah sí! Lo tenía una amiga pero yo nada más lo hojeaba.

—¿Recuerdas qué te pareció?

—Se me hacía interesante pero en parte no, no me llamó mucho la atención, solo eran por los diseños y los dibujitos pero ya.

—¿Sabes si a tus amigas les gustó?

—Sí, decían que estaba bueno.

—¿Recuerdas en qué año lo leíste?

—No, pero recuerdo que ya iba a pasar a la secundaria, estaba en sexto de primaria. No sé por qué leen eso jajaja.

Saraí, 16 años.

—¿Has leído algo de Yordi Rosado?

—El de *Quiubole* pero solo como algunos capítulos nada más. O sea, lo hojeaba pero así que me sentara a leerlo como el de *Ana Frank* no.

—¿Cómo fue que conociste el libro de Quiúbole con...?

—Pues cuando estaba en la primaria había chavas de mi salón que lo llevaban y yo de “¡a ver!”. Y lo hojeaba, simplemente por la portada porque me llamaba mucho la atención, pero nada más lo hojeaba y ya veía que hablaba de cosas de feminidad.

—¿En qué lugares leías el libro?

—Nada más en la escuela, en el salón. Te digo me lo prestaron ahí y ahí mismo lo hojeaba. Pero nunca me interesó leerlo así completo.

Diana, 17 años.

Conclusiones

Una vez descritas las lecturas vernáculas de los estudiantes de la Preparatoria No. 8 de la Universidad de Guadalajara, es importante mencionar que las entrevistas mostraron que el mundo lector de los jóvenes es dinámico y plural, no todo es digital ni todo es impreso, ambos soportes coexisten, es más, se complementan. De igual

manera, se pudo ver que los jóvenes entrevistados leen más de forma extensa que intensa, pero ambos modos de lectura coexisten, claro está, se usan para diferentes situaciones. La lectura extensa es superficial y utilitaria, los jóvenes la usan para leer mensajes de texto, subtítulos de películas y series, redes sociales, artículos breves en línea, etcétera. Mientras que la lectura intensa es empleada para el ámbito escolar, para aprenderse cierta información de memoria, para concentrarse y/o para estudiar.

Por otro lado, los testimonios dan cuenta que el soporte impreso ofrece distintas experiencias de lectura en relación con soporte digital. Para la mayoría de los jóvenes entrevistados, leer de forma impresa implica mayor imaginación, placer, comodidad, evasión del entorno, seguridad y confianza, existe un aprecio por la materialidad del texto. Esta práctica se adquirió, en la mayoría de los jóvenes, en la familia, sobre todo por influencia de la madre, así como por la presencia de libros, revistas y periódicos en el hogar, a pesar de que los jóvenes no compran estos materiales, tienen acceso a ellos. Mientras que el soporte digital ofrece experiencias con mayor gratificación sensorial, pero hay poca confianza, prevalecen las sensaciones efímeras, instrumentales e incómodas. Al igual que la anterior, esta práctica se adquiere principalmente en el hogar de manera independiente y libre.

Así mismo, se pudo ver que ante las lecturas vernáculas identificadas, los informantes se vuelven lectores más selectivos en las pantallas, donde los mecanismos de selección son muy variados, debido a que cada joven decide la forma de relacionarse con ciertas páginas electrónicas, a las cuales ingresará para encontrar información que satisfaga sus necesidades informativas, de comunicación, académicas y de ocio. De esta forma, los jóvenes suelen tener prácticas de lectura más visuales donde hay menos texto y más imágenes, leen imágenes de revistas, fotos, videos, publicidad, murales, memes y diversos contenidos de la red.

Incluso, las prácticas lectoras vernáculas de los jóvenes han provocado cambios en la escritura, la cual se caracteriza por ser breve pero sobre todo por el abuso de abreviaturas y el rompimiento de sintaxis, en sus perfiles de Facebook los chicos definen, de manera independiente, los contenidos que quieren escribir, subir y/o compartir, aprovechan todas las aplicaciones, iconos y herramientas que la plataforma de la red social ofrece y saben moverse perfectamente en la telaraña del mundo digital.

También quisiera señalar que las lecturas vernáculas de los chicos de la Preparatoria No. 8 han propiciado, ya sea por su contenido o por su materialidad, que los jóvenes opten por ciertas estrategias de lectura para desplazarse y leer en la *web*; entre las más comunes están, de acuerdo con las entrevistas realizadas, el vistazo previo y el escaneo de textos. El vistazo previo se refiere a la lectura que se hace de manera rápida sobre los primeros párrafos del texto, para comprobar de forma inmediata si coincide con el tema que se está investigando. En tanto, el escaneo es una lectura superficial y fragmentada que se hace sobre todo el documento consultado, con la intención de hacer una lectura rápida, urgente y sin tantas complicacio-

nes. Cabe aclarar, que se trata de una lectura veloz, dispersa y poco clara, pero muy común entre los jóvenes de educación media superior.

Igualmente es significativo mencionar que hay diferencias de género entre hombres y mujeres, los hombres leen un texto de forma más concentrada y en unidades de tiempo más continuas, pero leen menos que las mujeres, quienes suelen leer más pero de forma discontinua porque son más interrumpidas según sus testimonios.

Finalmente, la investigación ofrece elementos valiosos para sugerir que las lecturas vernáculas sean utilizadas como puentes –ya sea en los programas de fomento a la lectura o en las escuelas– para acercar a los mexicanos a la lectura y a la escritura, pues como se vio en las entrevistas, estos textos ofrecen experiencias de lectura que los libros clásicos de literatura universal no ofrecen, además, brindan una pluralidad de textos que ayudan a entender los nuevos lenguajes que la tecnología ha desarrollado. Además las lecturas vernáculas pueden ayudar a que las personas comprendan su entorno y establezcan relaciones sociales, por lo que serían buenos recursos para que la gente se acerque a otros tipos de textos, tanto en el soporte impreso como en el digital, ya sean políticos, periodísticos o académicos.

Bibliografía

- Ask.fm. (2017). About us. Recuperado de <http://about.ask.fm/about/>
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). Understanding literacy as social practice. *Local literacies. Reading and writing in One Community*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Bautista, V. (2013, 20 de abril). México vive crisis de lectura. *Excelsior*. Recuperado el 26 de septiembre de 2014 de <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2013/04/20/894944>.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-CONACULTA. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura 2006*. México: Autor. Recuperado el 13 de septiembre de 2014 de <http://sic.cultura.gob.mx/encuesta/Encuesta%20de%20Lectura%20ok.pdf>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-CONACULTA. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura 2015*. México: Autor. Recuperado el 20 de octubre de 2015 de <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>.
- Coulangeon, P. (2005) La lectura à l'épreuve de la culture de masse. *Sociologie des pratiques culturelles* (pp. 35-56). Trad. Francisco Cortázar Rodríguez. París, Francia: La Découverte.
- Definición y qué es. (2014). Fanpage. Recuperado el 16 de mayo de 2016 de <http://definicionyque.es/fanpage/>
- Dussel, I. (2015). Una mirada a los resultados de la ENL 2015 desde la acción de la escuela y la cultura digital. *Encuesta Nacional de Lectura 2015*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura-FUNLECTURA. (2012). *De la penumbra a la oscuridad. Encuesta Nacional de Lectura 2012. Primer informe*. México: Autor.

- García Canclini, N. (2014). *El mundo entero como un lugar extraño*. México: Gedisa.
- García Canclini N. (1993). El consumo cultural: una propuesta teórica. *El consumo cultural en México* (pp. 26-49). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Igarza, R. (2015). El desafío de poner en perspectiva el comportamiento de los lectores en México. *Encuesta Nacional de Lectura 2015*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Leer Mx. (2016). Página de inicio. Recuperado de <http://www.divierteteleyendo.com/>
- Lluch, G. (2011). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (Coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona, España: Antrophos.
- Lyons, M. (2008). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños y obreros. En G. Cavallo y R. Chartier (Dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 541-589). Madrid, España: Taurus.
- Morduchowicz, R. (2003). *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina: Fondo de Cultura de Económica.
- Morduchowicz, R. (2011). Lecturas, escrituras y medios de comunicación. En E. Ramírez (Coord.), *La lectura en el mundo de los jóvenes ¿una actividad en riesgo?* (pp. 67-72). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe Ediciones.
- Rosado, Y. (s/f). Página oficial. Recuperado de <http://www.yordirosado.com.mx/>
- Sheridan, G. (2007). La lectura en México. *Letras libres*. Recuperado el 14 de octubre de 2014 de <http://www.letraslibres.com/revista/columnas/la-lectura-en-mexico1> [actualmente no se encuentra disponible]
- Stake, R. (2011). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona, España: Gedisa.
- Universia. (2013). México no tiene hábitos de lectura. Recuperado el 26 de septiembre de 2014 de <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2013/09/23/1051210/mexico-no-tiene-habitos-lectura.html>
- Valdez, D. (2017). *Las lecturas vernáculas de los jóvenes del siglo XXI. Un estudio de caso*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Guadalajara, México.
- Wittmann, R. (2008). ¿Hubo una revolución en la lectura a fines del siglo XVIII? En G. Cavallo y R. Chartier (Dirs.), *Historias de la lectura en el mundo occidental* (pp. 499-537). Madrid, España: Taurus.
- Yévenes, J. (s/f). Las sagas. Literatura nórdica medieval. Recuperado de https://sites.google.com/site/literaturanordica/las_sagas

Acerca de los autores

Carmen Lucía Gómez Sánchez. Es licenciada en Artes Visuales y maestra en Comunicación por la Universidad de Guadalajara. Entre sus trabajos se encuentra la tesis: “La alfombra roja del fotoperiodismo. Un análisis del discurso visual del World Press Photo”. Colaboró en la realización del primer cuaderno de la cátedra Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)/United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC)/UNITWIN de alfabetización mediática e informacional: *Los spots televisivos de las elecciones en Jalisco, 2015. Análisis de sus estrategias de persuasión*. Ha presentado ponencias en México y en el extranjero, así como diversas exposiciones de fotografía y arte contemporáneo en varios estados del país. Sus líneas de investigación giran en torno al fotoperiodismo, el análisis de la imagen fotográfica y el arte contemporáneo. Actualmente se desempeña como docente en áreas de fotografía, análisis visual, cine y artes digitales.

Paulo Octavio Gutiérrez Pérez. Es licenciado en Sociología y maestro en Comunicación por la Universidad de Guadalajara. Entre sus trabajos se encuentra la tesis: “El debate sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo en la Asamblea Legislativa del D.F. en 2009. Un análisis argumentativo e ideológico del discurso político” (2014). Ha publicado en coautoría *Manual de capacitación para la prevención de la violencia de género* (USAID, 2015), y está por publicar “Evaluación de la integración de la perspectiva de género de la política estatal de Coahuila” (ONU-Mujeres, México), así como la “Evaluación cualitativa de las acciones del PRONAPRED en el Municipio de Guadalajara 2013-2014” (México Evalúa). Actualmente cursa el doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara, donde investiga acerca de la masculinidad y las trayectorias delictivas de varones jóvenes. Sus líneas de investigación e interés son: estudios de género (masculinidades y diversidad), seguridad pública-ciudadana y comunicación política.

Liliana N. Hidalgo. Es licenciada en Sociología por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra

en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Entre sus trabajos se encuentra la tesis: “El significado que otorgan los jóvenes estudiantes a la Universidad en Guadalajara. El caso de tres centros universitarios: CUCEA, CUCEI y CUCSH” (2016). Ha trabajado como correctora de estilo y asistente en diversos proyectos y publicaciones. Sus temas de investigación giran en torno a jóvenes, imaginarios, universidad y cultura.

Ximena Manríquez García. Es licenciada en Antropología y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Fue auxiliar de investigación en el Colegio de Jalisco. Entre sus publicaciones se destaca el artículo “Emos, cholos y reggaetoneros: la construcción de fronteras socioculturales” (2013). Ha participado en investigaciones sobre jóvenes y actualmente desarrolla estudios sobre el trabajo.

Andrea Analy Moreno Quiroz. Es licenciada en Comunicación Pública y maestra en Comunicación por la Universidad de Guadalajara. Entre sus trabajos se encuentran, la tesis: “Construcción del problema social de la pobreza en México. Un espejismo del discurso gubernamental en el caso de la Cruzada Nacional Contra el Hambre” (2014), y el capítulo de libro en coautoría: “Joel Best y la espiral de la construcción de problemas sociales” (en prensa). Ha colaborado en proyectos de investigación relacionados con discursos mediáticos sobre pobreza y actualmente cursa el doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara, donde enfoca su investigación en el estudio de los discursos de pobreza desde la perspectiva de los pobres en México.

Beatriz Nogueira Beltrão. Es licenciada en Letras/Portugués por el Centro Universitario de Brasilia (UnICEUB) y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Entre sus trabajos se encuentra la tesis: “*Nguiu'* de Juchitán: otras representaciones-experiencias del cuerpo y del género”. Actualmente es alumna del doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara. Sus investigaciones se centran en las siguientes áreas: género, sexualidad, cuerpo, subjetividad, feminismos y colonialidad.

Trilce Rangel Lara. Es licenciada en Antropología y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Es profesora e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 145. Entre sus trabajos se encuentra la tesis: “Las estrategias de resistencia y negociación dentro del aula: un análisis comparativo de género”. Sus líneas de investigación versan sobre espacios educativos y violencia. Entre sus publicaciones se encuentran *La función de las tecnologías de visualización en la experiencia hospitalaria: el caso del embarazo* (2016) y *Donna Haraway: de diosas, cyborgs e inapropiables/dos* (2017).

Zeyda Rodríguez Morales. Es profesora e investigadora del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara. Es licenciada en Sociología, maestra en Sociología y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores

nivel II. Ha publicado diversos libros, artículos y capítulos en libros. Sus líneas de investigación versan sobre afectividad y sexualidad juveniles, así como sobre análisis de imágenes y otros productos culturales.

Diana Valdez Nieto. Es licenciada en Comunicación con énfasis en Comunicación Organizacional por la Universidad Autónoma del Estado de México y maestra en Comunicación por la Universidad de Guadalajara. Entre sus trabajos se encuentra las tesis: “Las lecturas vernáculas de los jóvenes del siglo XXI. Un estudio de caso” (2017) y “Cuerpos a la moda, cuerpos bellos. La moda como dispositivo discursivo de lo bello en la revista *Vogue*” (2013). Ha trabajado en diversos medios de comunicación como reportera, fotógrafa, locutora, conductora, guionista, editora y publicista. Ha publicado *El ejercicio al servicio de la belleza: el discurso del fitness como mecanismo de modificación del cuerpo femenino* (2014). Sus líneas de investigación versan sobre los estudios del cuerpo y los discursos de la belleza, así como sobre los consumos culturales de los jóvenes.

Cultura, discursos y experiencias subjetivas: análisis empíricos en México

Se terminó de editar en agosto de 2017

en Epígrafe, diseño editorial

Verónica Segovia González

Ninos Héroes 3045, interior A-1, Jardines del Bosque

Guadalajara, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar