

**Coordinadores**

**Tamara Segura Herrera/Alan Roberto Llanos Velázquez/  
Stefany Liddiard Cárdenas**

# Explorando identidades juveniles

**Temas educativos y culturales en México**



**EDITORIAL  
UPNECH**



# Explorando identidades juveniles

---

*Temas educativos y culturales en México*

---

 EDITORIAL  
**UPNECH**

## **Explorando identidades juveniles. Temas educativos y culturales en México**

Tamara Segura Herrera, Alan Roberto Llanos Velázquez y Stefany Liddiard Cárdenas  
(Coordinadores)

1a. ed.

Chihuahua, Chih., México. 2024

240 pp. 21.59 x 13.97 cm

**ISBN: 978-607-59726-7-1**

### **Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua**

Graciela Aída Velo Amparán

*Rectora*

Jorge Burciaga Montoya

*Secretario Académico*

Francisco Padilla Anguiano

*Secretario Administrativo*

### **1a. Edición 2024**

Diseño editorial: Martha Idaly Retana Reyes

Corrección de estilo: Reneé Nevárez

Fotografía en portada: Tamara Segura Herrera

**Este libro fue dictaminado favorablemente para su publicación a partir de su participación en la convocatoria “Publica tu libro 2023” de la editorial UPNECH bajo el proceso de dictaminación doble ciego.**

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema “multigraph”, mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© 2024 Tamara Segura Herrera, Alan Roberto Llanos Velázquez y Stefany Liddiard Cárdenas (Coordinadores)

© 2024 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua  
Calle Ahuehuate No. 717, colonia Magisterial Universidad  
CP. 31200, Chihuahua, Chih. México.

**ISBN: 978-607-59726-7-1**

# Explorando identidades juveniles

---

*Temas educativos y culturales en México*

---

Coordinadores  
Tamara Segura Herrera  
Alan Roberto Llanos Velázquez  
Stefany Liddiard Cárdenas



# Índice

Prólogo.....	9
Introducción.....	15
Procesos educativos de jóvenes formadores.....	19

## CAPÍTULO I.

Identidad y formación docente de jóvenes, una historia reciente .....	19
--	----

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS Y  
JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN

## CAPÍTULO II.

Jóvenes normalistas. Procesos de formación e identidad desde lo escolar .....	39
--	----

JULIO UBIIDXA RIOS PEÑA

Procesos socio-culturales y educativos .....	65
--	----

## CAPÍTULO III.

Jóvenes estudiantes indígenas y afromexicanos en la Zona Metropolitana de Guadalajara: experiencias y vivencias universitarias en el contexto de la política pública juvenil de la 4T ....	65
---	----

ALAN ROBERTO LLANOS VELÁZQUEZ

CAPÍTULO IV.		
Una mirada sociocultural y feminista–marxista de los procesos de precarización de la vida amplia en jóvenes estudiantes y trabajadores de la Frontera Norte de México .....	107	
BLANCA NATHALIA CARRILLO ORTIZ Y PORFIRIA DEL ROSARIO BUSTAMANTE DE LA CRUZ		
CAPÍTULO V.		
Dibujos como estrategia cognitiva para entender la espacialidad entre jóvenes en movilidad por México.....	135	
TAMARA SEGURA HERRERA		
Expresiones y pedagogías del entretenimiento.....		163
CAPÍTULO VI.		
Identidades juveniles y consumos culturales en un mundo gobernado por <i>TikTok</i> .....	163	
MARA RODRÍGUEZ VENEGAS		
CAPÍTULO VII.		
Propuestas pedagógicas desde el <i>hip-hop</i> : Procesos de enseñanza, aprendizaje y saberes compartidos entre mujeres a través del <i>rap</i> .....	179	
ADRIANA GUADALUPE DÁVILA TREJO		
CAPÍTULO VIII. La(s) pedagogía(s) del <i>hip-hop</i> . Los conocimientos de abajo frente a las lógicas coloniales: experiencias desde el México rebelde .....		207
ISAAC RICARDO GUTIÉRREZ RUBIO		
Sobre los autores .....		233

## Prólogo

**P**romover y favorecer –en la formación de los jóvenes– el autoconocimiento que les permita construir una imagen de sí mismos y, a su vez, los lleve a generar una identidad personal y colectiva para poder identificarse como tales, parece ser el principal reto educativo y la tarea más relevante por cumplir con esta generación particular. Sin embargo, nada se hará si no se tiene una aproximación a las características, elementos, expresiones y factores que determinan a las y los jóvenes de hoy.

Desde el espacio educativo, se reconocen las identidades en el ámbito personal, considerando lo físico, mental y emocional y, desde lo colectivo, aquello que se hereda de aquello que se elige. En el primer bloque estarían las cuestiones culturales y la lengua materna, es decir, los valores familiares, las tradiciones y la historia común, así como la propia organización social, normas, espacio geográfico, arte, sexo y nacionalidad, mientras que, en el segundo bloque se encuentran las actitudes, grupos culturales, formas de expresión, amistades, aprendizaje, participación y principios éticos, tanto como el género, las amistades y las comunidades (SEP, 2019).

La identidad colectiva, según Melucci (1996) garantiza la continuidad y la permanencia en el tiempo, además de regular la pertenencia de las personas, poniendo límites al entorno social y generando criterios y condicio-

nes para reconocerse a sí mismos y para ser reconocidos. Desde su postura, es interactiva y compartida e incorpora componentes necesarios como: la definición cognitiva de fines, medios y campo de acción, la referencia a una red de relaciones activas entre protagonistas que interactúan, se influyen, se comunican, negocian y toman decisiones, además de requerir un grado de inversión emocional en la definición de la propia identidad colectiva que les permita sentirse parte de dicha unidad común.

Para describir y definir a la juventud, podría tomarse la postura singularizadora, en la cual se entiende a la juventud como un grupo único y homogéneo o, bien, una más integradora, que implica la comprensión de la coexistencia de varias juventudes en las que los jóvenes buscan espacios y grupos de referencia para construir sus identidades. Es por eso por lo que, para entender mejor las identidades juveniles contemporáneas es necesario hablar en plural, pues los jóvenes y sus identidades son tan diversos como las mismas sociedades (Espíndola, 2019).

El presente texto: *Explorando identidades juveniles: temas educativos y culturales en México*, recupera aproximaciones y experiencias de gran relevancia y significado en un mundo extremadamente complejo, globalizado y con grandes cambios sociales, políticos y económicos desde los cuales se describen identidades diferenciadas que promueven la adaptación o, incluso, a la supervivencia de los jóvenes de distintos espacios institucionales y/o regionales de México.

México es un país que no está exento de los graves problemas derivados de la violencia, la migración, consumo cultural, problemas ambientales –o del cuidado del agua– como parte de una cotidianeidad, donde los distintos grupos identitarios deben asumir lo que corresponde, señalando que, particularmente a los jóvenes, se les ha etiquetado, olvidado o difuminado.

En un espacio textual de ocho capítulos se abarcan, en términos generales, tres grandes dimensiones: los cambios culturales, las cuestiones educativas y la multiculturalidad.

El texto *Identidad y formación docente de jóvenes, una historia reciente*, inicia en una institución pedagógica del norte de México, donde se refiere la formación de profesionales de la educación desde un enfoque humanista con una orientación al impacto social favorable. Se retoma la relevancia de la vinculación entre la educación y el ámbito laboral, pensada y llevada a cabo, no sólo desde lo económico, sino desde la propia inserción de los egresados con una tendencia a generar cambios e impactos sociales y humanitarios en pro de soluciones a las problemáticas educativas: una revisión de la identidad de los jóvenes que serán los docentes de las generaciones futuras.

Y continúa el recorrido hacia la costa sur del pacífico, lugar donde se considera una aproximación a la perspectiva de los estudiantes normalistas de Oaxaca acerca de su propia identidad y su prospectiva con respecto a los contextos escolares. En *Jóvenes normalistas. Procesos de formación e identidad desde lo escolar*, se presenta –partiendo de la etnografía– un diálogo entre las referencias empíricas y las de orden teórico–conceptual que muestran cómo se va construyendo, de manera específica, su forma de pensar, actuar y sentir a partir del entramado escolar, configurado en la cotidianidad la institución, llegando, incluso, más allá de la vida escolar y de la formación docente.

El viaje continúa a la costa centro del pacífico, ahí, el texto *Jóvenes estudiantes indígenas y afroamericanos en la Zona Metropolitana de Guadalajara: experiencias y vivencias universitarias en el contexto de la política pública juvenil de la 4T*, recupera y analiza, con la misma diligencia que en los capítulos anteriores, las experiencias juveniles urbanas y las reflexiones emitidas por estudiantes indígenas dentro de un contexto

metropolitano y en torno a los programas y apoyos sociales, tanto de carácter federal como estatal, formando parte de las políticas públicas que actualmente prevalecen desde la propia estructura gubernamental. Se lleva a cabo una comunicación de viva voz a través de las expresiones de los jóvenes por medio de entrevistas y charlas informales. Dichas entrevistas muestran las experiencias de los interrogados y representan situaciones específicas en entornos ambientales complejos y diversos con respecto a sus lugares de origen.

La ruta del siguiente texto se dirige hacia Baja California con *Una mirada sociocultural y feminista-marxista de los procesos de precarización de la vida amplia en jóvenes estudiantes y trabajadores de la Frontera Norte de México*, contenido en el cual pueden ser escuchados y entendidos los testimonios y emociones de jóvenes estudiantes y trabajadores de origen familiar migrante de segunda o tercera generación, quienes pertenecientes a colonias populares. Estos testimonios favorecen la comprensión y la importancia de su participación en economías transnacionales que llevan, la a mayoría de las veces, a procesos culturales en los que se producen y reproducen condiciones de vida precarias ante la necesidad de adaptación de la juventud que requiere de un trabajo productivo, el mismo que, contradictoriamente, es reproductivo de las condiciones intergeneracionales de padres a hijos.

Se continúa en la frontera, pero en el extremo este del país, donde el dibujo concebido como herramienta etnográfica permite revisar y explicar las experiencias e imaginarios de jóvenes mexicanos y centroamericanos en movilidad. Es por ello por lo que, *Dibujos como estrategia cognitiva para entender la espacialidad entre jóvenes en movilidad por México*, muestra, por medio de la dimensión geoespacial como referente de lo imaginado y lo vivido, un acceso a la comprensión de procesos cognitivos en la intención de conocerlos/as y entenderlos/as. Voz y trazo proporcionan la interio-

rización de la experiencia individual y la construcción del lugar social que es culturalmente construido.

Con el capítulo *Identidades juveniles y consumos culturales en un mundo gobernado por TikTok*, el texto nos dirige hacia el ciberespacio construido y habilitado a través de las plataformas digitales, que se convirtieron en herramienta básica y necesaria a partir de la pandemia, por lo que, desde el análisis de contenido de tres jóvenes creadores mexicanos, se construyen sus identidades digitales, particularmente en la plataforma de *TikTok*. La etnografía digital revisa de manera cuidadosa las herramientas de carácter discursivo, creativo y tecnológico que fueron utilizadas ahí, donde los espacios digitales contemporáneos son adecuados para entender las identidades de los jóvenes, así como los consumos culturales y las preferencias en el uso de ellos, específicamente del *TikTok*.

Finaliza este viaje con la incorporación de dos capítulos más de orden artístico-cultural que incorpora *La(s) pedagogía(s) del hip-hop. Los conocimientos de abajo frente a las lógicas coloniales; experiencias desde el México rebelde* en una búsqueda de la democratización del arte y la expresión creativa de los problemas más significativos de la sociedad. Aquí se presenta la pedagogía del hip-hop con la posibilidad de atender las diversas experiencias en los entornos inmediatos, a partir del debate, la creación, recreación y posturas específicas ante una realidad cambiante y compleja. Una pedagogía que conecta a las comunidades con su territorio e identidad cultural.

Por otro lado, *Propuestas pedagógicas desde el hip-hop: Procesos de enseñanza, aprendizaje y saberes compartidos entre mujeres a través del rap* considera que desde el hip-hop se pueden retomar herramientas de enseñanza y aprendizaje que impulsan las mujeres raperas para promover y difundir saberes, que, de una u otra forma se entrelazan para vincularse con procesos pedagógicos. Las primicias de esta investiga-

ción en curso permiten reconocer las dinámicas sociales de las mujeres raperas con otras mujeres, promoviendo la empatía, la proximidad y el desarrollo de talleres y círculos de estilo libre, tales como espacios útiles entre las mujeres que acuden y atienden una pedagogía naciente de origen feminista y con el *hip-hop* como experiencia educativa.

El viaje realizado con la lectura del presente documento va, de la mano con los investigadores/as, rumbo a diferentes lugares del país, al espacio digital y al arte, teniendo como interés primordial a las juventudes y sus identidades. Este recorrido permite aprender y comprender un poco de lo mucho que los jóvenes de hoy son, construyen y poseen más allá de la etiqueta o del olvido, acentuando su manera de ver la vida, de concebirse a sí mismos, de pertenecer, de buscar un lugar en la sociedad y de ser partícipes del futuro.

*Dr. Pedro Rubio Molina*

## Introducción

En los últimos años, los estudios de las juventudes se han dividido en diferentes corrientes; algunos, reivindicando el papel de los jóvenes en los distintos fenómenos sociales, mientras que otros intentan adentrarse en la ontología del ser joven y sus distintos acercamientos. En ese sentido, es importante observar que los jóvenes, como categoría analítica, a decir de Oliveira y Rangel (2017), han surgido en contextos donde se les observa como actores sociales en medio de procesos históricos de colonialidad/modernidad y, por tanto, están inmersos en relaciones de poder que subyugan, etiquetan o invisibilizan a los sujetos (2017).

Los estudios juveniles, vistos desde una perspectiva sociocultural, se alimentan principalmente de la transdisciplinariedad y pugnan por la interseccionalidad dentro de sus análisis, articulando género, etnicidad, clase o diversidad sexual, entre otras variables, que generan la apertura de análisis sobre los jóvenes y sus expresiones individuales y colectivas.

Remitiéndose al contexto mexicano, surgen, a partir de las dos últimas décadas del siglo XX y desde la sociología, la antropología y los estudios culturales, propuestas que resaltan la discrepancia y divergencia de los jóvenes, así como los complejos escenarios de la construcción de las condiciones juveniles (Valenzuela, 1988; Feixa, 1996; Reguillo, 2005; Urteaga, 2011; Pérez, 2016). Los anteriores trabajos nos han permitido comprender de forma amplia a

los sujetos jóvenes, la construcción de sus identidades y los nuevos paradigmas desde donde son estudiados.

Si bien, los estudios juveniles han tenido una amplia diversificación, consideramos importante redefinir y entender los complejos contextos contemporáneos en los cuales se encuentran hoy en día situados: crisis estructurales socioeconómicas y medioambientales y, en una época postpandemia, situaciones que han modificado, entre otras, las dinámicas de interacción y aprendizaje de los jóvenes.

Por tanto, reconocemos la importancia de agrupar y dar a conocer estudios sobre los/as jóvenes, cuyo objetivo es generar conocimientos que permitan comprender mejor las experiencias y necesidades propias. Así mismo, consideramos la importancia de dar voz, pero, sobre todo, de escucharlos como los protagonistas de sus vidas, anhelando la promoción de acciones y programas de intervención que reconozcan su participación, desafiando los prejuicios y desigualdades que enfrentan como población.

Por esta razón, la comprensión y entendimiento que se deriva de escuchar y dar cuenta sobre lo que los/as jóvenes viven, piensan y representan dentro de un amplio espectro de actividades –en donde las prácticas educativas y los entornos sociales y culturales influyen en la conformación identitaria– son elementos que consideramos importantes a la hora del análisis.

Los espacios que habitan, los contextos que les rodean y su forma de organización y convivencia, son elementos que posicionan como un asunto de gran importancia a las juventudes y, por esto mismo, las expresiones que reflejan sus identidades requieren una lectura comprensiva que sirva como base para la actuación –desde el compromiso– y se articulen con propuestas que den respuestas a las necesidades expresadas en los estudios que aquí se muestran.

El presente libro es una obra colectiva en la que los participantes somos estudiosos de cada uno de los temas

que se abordan y formamos parte de distintas instituciones en todo el país. Algunos son investigadores/as en procesos de consolidación, otros son estudiantes de posgrado que, en ambos casos han hecho –del estudio de los jóvenes en procesos educativos y pedagógicos– parte de sus campos de estudio, los cuales han ido abordando desde diversas disciplinas, como los son: historia, antropología, pedagogía y ciencias sociales, en general, contribuyendo en nuevas visiones y abordaje del trabajo con jóvenes.

Las diferentes geografías, desde donde realizamos nuestras investigaciones, han dado por resultado una obra en la cual es posible aproximarse a una cartografía que coloca a espacios como Chihuahua, Oaxaca, Jalisco, la frontera norte mexicana, Chiapas, Veracruz, Nayarit, Michoacán, Hidalgo, Yucatán y estado de México, así como al espacio virtual, en áreas donde los jóvenes interactúan por medio de las redes socio digitales en las que una gran diversidad de ellos se relaciona desde sus respectivas posiciones, en cuanto a los aspectos culturales e identitarios por los que atraviesan mediante sus referentes educativos y pedagógicos.

Estos jóvenes buscan la reivindicación cultural por medio de espacios no convencionales que les permitan comunicarse con otros actores, así como orientar y compartir experiencias vivenciales. Para este fin dividimos el presente libro en tres apartados: el primero, denominado Procesos formativos de jóvenes educadores, se centra en el análisis de las formas en que los jóvenes construyen espacios desde su papel como formadores en educación media–superior o que reivindicán los movimientos sociales –como sujetos formadores de otros jóvenes–, permitiendo redefinir, desde la experiencia y el contexto histórico, el papel de los jóvenes formadores, estudiantes de universidades pedagógicas o normalistas.

El segundo apartado, llamado *Procesos socioculturales y educativos*, nos invita a reflexionar (desde las experiencias particulares de jóvenes indígenas, jóvenes estudiantes fron-

terizos y jóvenes migrantes en tránsito por México –que generan posicionamientos críticos a las formas de caracterización que sobre ellos/as residen–) y a entender los procesos políticos y educativos que viven los jóvenes a partir de su propia subjetividad, que se genera al reflexionar en los distintos espacios geográficos por los que han transitado.

Finalmente, el tercer segmento, titulado *Expresiones y pedagogías desde el entretenimiento*, nos permite observar cómo los jóvenes hacen uso de las herramientas digitales, musicales y creativas como métodos de aprendizaje con el fin de resignificar, por un lado, las redes socio digitales –más allá de escaparates de ocio– para dar paso a un aprendizaje significativo que conduce a una apropiación de la virtualidad y, por el otro, hacer del *rap* y la cultura del *hip-hop* algo más que un entretenimiento para dar paso a acciones creativas que conduzcan a enunciar actos de resistencia y posicionamientos políticos.

La intención de quienes formamos parte de este libro es sumar nuestras voces al diálogo en torno al estudio de los jóvenes, pero también a las formas en la que estos interactúan con los diversos procesos educativos, institucionales o propios, en los cuales se encuentran referidos, algunas veces en lo más convencional, como son las aulas y otras, desde espacios no convencionales, como lo puede ser la virtualidad, desde donde desarrollan posicionamientos subjetivos en una geografía marcada por la incertidumbre, las crisis y los cambios constantes, pero también donde las posibilidades de la escucha nos permiten conocer escenarios sociales a partir de los cuales, los jóvenes generan posibilidades y acciones tendientes a marcar diferencias mínimas o sustanciales, pero articuladas a sus propias necesidades.

Tamara Segura Herrera,  
Alan Roberto Llanos Velázquez y  
Stefany Liddiard Cárdenas

## Capítulo I

# Identidad y formación docente de jóvenes, una historia reciente

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS<sup>1</sup>

JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN<sup>2</sup>

## A manera de introducción

Los procesos identitarios y de formación docente de jóvenes universitarios han sido temas de interés y debate recurrente. Derivado de ello, se divisan retos y múltiples propuestas difíciles de conciliar, las cuales dependen de las condiciones desfavorables que adolece la educación en México. Bajo este panorama y, considerando las cambiantes tendencias en la educación superior durante las últimas décadas, se parte del supuesto de que, brindar servicios educativos en las instituciones formadoras de docentes, debe dar respuesta a las necesidades socioeducativas y, con ello, ofrecer oportunidades de estudio pertinentes, no sin antes cuestionar los actuales esquemas capitalistas que exigen y valoran sólo la adquisición de habilidades y competencias globales en función de las necesidades del mercado, con lo cual se descuida el beneficio e impacto social y humanitario.

---

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

<sup>2</sup> Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

A la par, y durante las últimas décadas, las formas de enseñanza en México se han visto afectadas, debido a las emergencias de salud, los avances tecnológicos, los cambios en el mercado laboral, la desigualdad socioeconómica, los cambios demográficos o los desafíos ambientales, entre otros factores. Las Escuelas Normales –y otras instituciones formadoras de docentes– no quedan al margen de estas dinámicas, como ocurre con las Universidades Pedagógicas, por consiguiente, en el interior de estas instituciones, los jóvenes en formación experimentan múltiples desafíos y situaciones que exigen modificar sus esquemas de entendimiento y acción, por lo cual se les provee de constantes ejercicios de reflexión y autorreflexión, ya que ellos son actores que tendrán acercamientos de primera mano con diversas poblaciones; en un principio, al llevar a cabo sus prácticas pedagógicas o profesionales y, posteriormente, como profesionales docentes en sus centros de trabajo.

Existen múltiples posturas metodológicas y teóricas para abordar y estudiar los retos que enfrentan los actores educativos que rodean el sistema de formación docente en México, en especial, acerca de los jóvenes en formación. En este caso, se presta mayor atención al hecho de cómo el imaginario social impacta en la conformación de su identidad desde una perspectiva histórica del tiempo presente, debido a la cercanía temporal con las experiencias de estos jóvenes y considerando los desafíos educativos adyacentes a una institución en particular: la Unidad Chihuahua de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH).

En este sentido, se especifica y argumenta que, entre las tendencias en la investigación histórica, existe la historia reciente, historia inmediata o historia del tiempo presente. Sobre esta, Franco y Lvovich (2017) la conciben como una forma de hacer historia que, durante los últimos años se ha consolidado e, incluso, expandido significativa-

mente. Estos autores la definen más allá del simple estudio de pasados próximos y resaltan el hecho de que se elimina la cercanía temporal como limitante para el tratamiento historiográfico. Estas nuevas formas permiten ampliar el abanico de fuentes, quedando la documentación como una de ellas, pero no la única. En este proceder, en la historia, se considera una separación o ruptura temporal para tomar distancia con dicho pasado y, con ello, dar cuenta de lo que se busca estudiar (Franco y Lvovich, 2017).

Explicando la historia del tiempo presente, desde una visión de autores mexicanos, Allier et al (2021) reafirman las ideas anteriores y, además, declaran que ya, desde los setenta, se acuñó este término y actualmente la “Historia del Tiempo Presente se ha convertido en una subdisciplina en consolidación que atraviesa un proceso de definición y de delineamiento propio” (p. 2) y, al mismo tiempo, indican que en cada país se construye, discute y analiza de manera diferente. Ellos la caracterizan con seis rasgos: el objeto central es el presente, existen testigos y actores que dan testimonio, coetaneidad con las experiencias, lo que genera un vínculo con dichas generaciones, perspectiva multidisciplinaria, demandas sociales por historizar el presente, así como las tensiones y complicidad entre quien escribe la historia junto a los testigos (Allier et al., 2021).

Con esta breve antesala, se revela la pertinencia de estudiar la formación docente desde una historia reciente, la cual da pie para volver a pensar e indagar sobre los procesos sociales y educativos que le rodean, centrándose en los retos a los que se enfrentan los/as jóvenes que estudian las dos licenciaturas que se ofertan en la Unidad Chihuahua de la UPNECH. Así mismo, al final de este texto, se relacionan estos acontecimientos históricos con los aspectos identitarios que les caracterizan desde los planteamientos de Anzaldúa (2004 y 2023).

En el ideal de los formadores –y como parte de los objetivos institucionales planteados– están, precisamente, las condiciones de las juventudes, como los futuros contextos laborales al egresar, los dos puntos centrales que deben ordenar los enfoques, métodos y teorías que se abordan durante sus años de estudios universitarios. Lo anterior está en función de que los/as candidatos para formar parte del magisterio, son quienes finalmente se apropian de estas habilidades teóricas y prácticas para desenvolverse en los diferentes niveles y modalidades de los espacios educativos de su elección.

Por este motivo, la creación, adaptación o adecuación de los programas debe ser tomada en cuenta de acuerdo con su inserción laboral, pero desde una visión crítica, ética y social. Bajo estos supuestos, en un primer momento se analizaron los programas curriculares, tanto de la Licenciatura en Pedagogía como la Licenciatura en Intervención Educativa –de la, actualmente, descentralizada UPNECH– y se identificó el manejo de dichos elementos de manera transversal. Con este análisis de contenido general de dicho currículo y, con el respaldo de las comunicaciones personales con varios docentes que forman parte de la plantilla institucional, se afirma que, durante los años de formación de los estudiantes de ambas licenciaturas, se fomenta el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el compromiso social para que los estudiantes transformen la realidad educativa y sus conflictos, priorizando en todo momento un sentido humanista de la educación. En ese marco se reconoce que este tipo de formación es el resultado de varias décadas de historia institucional que respaldan esta afirmación, la cual se narra en los siguientes párrafos.

## **La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua como institución formadora y de actualización de docentes**

Se considera ineludible abrir un espacio para recordar una serie de acontecimientos históricos relevantes sobre la Universidad Pedagógica Nacional, institución original de lo que hoy es la UPNECH; además, es necesario delimitar geográfica y temporalmente lo que aquí se expone. Particularmente, en la ciudad de Chihuahua, se identifican varias instituciones públicas y privadas que se dedican a formar docentes, entre las cuales coexisten tres instancias públicas que históricamente guardan mayor reconocimiento en el área, una de ellas es la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”; otra más es la Escuela Normal Superior “Profesor José E. Medrano R.” y la tercera, que es la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Cabe mencionar que cada una de estas entidades cuenta con características, estructura, planes, programas y formas de organización diferentes. Para el presente documento, se concentra la información sobre esta última institución: la UPNECH. En cuanto al origen temporal de estas instituciones, se sintetiza en las siguientes líneas.

En el caso del estado de Chihuahua, existieron varios intentos para establecer una Escuela Normal para Profesores en la ciudad de Chihuahua, la cual se inaugura el 2 de enero de 1906 y, a partir de allí, empezó la formación de los maestros que se encargaron de fraguar el proyecto educativo porfirista –en un principio– y el revolucionario después (Trujillo, 2014, pp. 16–17).

Históricamente, la conceptualización de la formación de profesores a nivel nacional, según Arteaga y Camargo (2009), comenzó al final del siglo XIX con la es-

cuela moderna, nacional, obligatoria, gratuita y laica: popular (p. 122). En ese contexto se establecieron las instituciones exclusivas para la preparación de profesores que atenderían diferentes niveles educativos. Se reconoce que las condiciones y exigencias en su interior incidieron en la construcción de una identidad particular de los docentes. El gobierno federal estaba, en aquel momento, bajo el yugo de la dictadura de Porfirio Díaz y fue “bajo la lógica de la modernización, prohijada por el régimen de Díaz, que se transformó la educación en dos sentidos, el primero: fundar escuelas y, el segundo: formar maestros normalistas” (Arteaga y Camargo, 2009, p. 123).

Por su parte, Justo Sierra concibe la formación docente como una cuestión de Estado, lo que implica, no que los universitarios y los normalistas tengan el mismo rango, sino que corran por vías paralelas siendo, los universitarios, la cúspide del pensamiento ilustrado y los encargados de hacer ciencia, mientras que los normalistas son los responsables de “hacer patria”, formando a los niños desde la escuela primaria con el fin de entregarlos desde la escuela secundaria al cobijo de la universidad (Arteaga y Camargo, 2009, p. 129).

En estos planteamientos resaltan las diferencias entre aquellos profesionales de la educación que han egresado de las instituciones formadoras de docentes, quienes cargan con toda una ideología bajo estos mismos términos. Precisamente, a estas instituciones se les atribuye la responsabilidad de formar –en un amplio sentido– a la ciudadanía, corroborando que con estas concepciones se impacta en el sentido e identidad docente. Los/as maestros/as de México, además, de cumplir en la impartición de los contenidos académicos, han de ser empáticos, capaces de identificar problemáticas y actuar de una forma igualitaria y de equidad con su estudiantado. Por eso, el ser profesor/a, para el imaginario social implica, más allá de la adquisición

de herramientas para atender grupos estudiantiles –conocido como práctica–, demostrar un compromiso social con actitudes, valores y acciones encaminadas a lograr un bienestar integral de la sociedad en la que se inserta.

Con el dibujo de este escenario y, de manera particular, se hace explícito que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) comenzó sus labores en el año de 1978. En aquel momento surgió como toda una organización a nivel nacional, la cual se creó bajo las exigencias del Sindicato de los Trabajadores de la Educación. (Feliciano, 2012). Así pues, esta institución nació para dar respuesta al gremio, bajo un esquema que incluía dos modalidades de formación para aquellos profesores en servicio.

La UPN atendía, en su modalidad escolarizada, a los egresados de las escuelas normales básicas y de bachillerato general, mientras que a su modalidad abierta podían ingresar los maestros en servicio que no contaban con licenciatura. En 1983, el sistema abierto que ofrecía la Licenciatura de Educación Básica para la nivelación de profesores en servicio representaba 96 por ciento del alumnado de la UPN (Medrano et al., 2018, p. 192).

En el párrafo anterior se menciona que los maestros en servicio que no contaban con un título de Licenciatura y, precisamente, esta fue una de las necesidades principales por las cuales surgió la UPN, ya que no fue, sino hasta el 23 de marzo de 1984, cuando se publicó el *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*, con el cual se le dio un giro a la Educación Normalista del país (Poder Ejecutivo Federal, 1984). Con estos cambios, al egresar de las Escuelas Normales, se obtendrían el certificado como profesor, además de un título a nivel de Licenciatura y las instituciones normalistas formaron parte del Sistema de Educación Superior, pero con cierta distancia. Los aspirantes de Escuelas Normales Rurales y Experi-

mentales debían contar –a partir de ese momento– con su certificación de estudios de media/superior y bachillerato general para ser profesor/a en México; incluso, algunas Escuelas Normales adecuaron sus instalaciones para ofrecer estudios de media/superior, ya que, por las zonas geográficas donde se ubicaban, se volvía imposible el acceso a ellas. Basta mencionar que, con esta estrategia, al finalizar los estudios en dichas escuelas de formación docente, se obtenía también el título de Licenciatura (Medrano et al., 2108).

La Universidad Pedagógica Nacional tiene una configuración histórica particular que ha servido de objeto problemático a investigadores que han visto, en su proceso de desarrollo, un eje importante para entender y reflexionar sobre la educación pública del país y la orientación de sus políticas. Al investigarla, han buscado generar significación y sentido a los hechos educativos de la nación (Campaña, 2021, p. 8).

En el año 2011 se vivió un proceso de descentralización de la UPN en el estado de Chihuahua, convirtiéndose en UPNECH. La actual oferta educativa de este organismo descentralizado incluye programas de licenciatura y posgrado en varios municipios del estado. Son licenciaturas para egresados de media superior, licenciaturas de nivelación para docentes en servicio, maestrías, especialidades y doctorados. Cada programa de formación está dirigido a una población en particular y bajo diferentes modalidades. Esta estrategia supone que la oferta educativa, además de regionalizarse, atiende las necesidades particulares de formación en el campo educativo.

Se afirma, entonces, que la estructura legal y administrativa de la UPNECH cambió hace poco más de una década. La toma de decisiones, responsabilidades y organización se transfirió a nivel local y, con esta modificación, también se impactó en los procesos identitarios, tanto de sus trabajadores como de sus estudiantes. Ser parte de un

organismo con autoridad, control y poder descentralizado, altera las formas de relación con otros y esto, a su vez, repercute en cómo es que los estudiantes se perciben a sí mismos al ser parte de esta comunidad universitaria en particular.

Este sentido de pertenencia y afiliación de los jóvenes resulta uno de los retos identificados, ya que ser miembro de una institución –en cualquiera de sus roles– brinda elementos para saber cómo un estudiante se ve a sí mismo y cómo se identifica en relación con otros. La institución resulta ser un elemento en la identidad grupal compartida que, a su vez, incide de manera individual en sus miembros; en su interior se comparten normas, se identifican valores, responsabilidades, roles y actitudes que contribuyen a este proceso, en otras palabras, las experiencias institucionales compartidas, así como el reconocimiento social de formar parte de esta, son parte del proceso complejo y multifacético que es la identidad. Por esta razón se asegura que las historias de vida, las experiencias personales y los entornos cercanos tienen también un gran peso en los desafíos de estos jóvenes estudiantes y no se excluyen en dicha conformación.

Ahora bien, según las narrativas de los catedráticos que laboran en esta institución, fue durante el 2002 –aun sin descentralizarse e identificándose como UPN, Unidad 081– cuando ingresó la primera generación de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), siendo este el primer programa dirigido a jóvenes egresados del nivel medio/superior. En ese momento destaca una nueva formación de agentes educativos con perfil de ingreso y egreso diferente al que se había trabajado por décadas en Chihuahua. Los catedráticos mencionan también que hubo resistencia por parte de algunos formadores, pero que hubo también otros que apostaron a este programa, desde conocer su diseño, diferenciar y dibujar las líneas que separan a esta de otras licenciaturas e interiorizaron y propiciaron el entendi-

miento en ellos mismos y en sus estudiantes acerca de que su preparación no se fundamenta en la docencia y que su campo de acción es más amplio que un aula de clases; sin embargo, al dar seguimiento a sus egresados, se afirma que, en su mayoría, se encuentran como maestros responsables de grupo en educación básica, cuestionando con ello los procesos identitarios y de formación para los estudiantes de esta licenciatura.

De nuevo, las prácticas se vieron modificadas en el 2017, cuando se ofertó por primera vez, en la UPNECH, la Licenciatura en Pedagogía, la cual está dirigida a jóvenes con interés de formar parte del magisterio mexicano, pero sin limitarles a ello. En ambos programas la cultura, la historia, la identidad, las relaciones sociales y las estructuras de poder interactúan e intercambian material simbólico que, dependiendo del nivel y momento de la transformación, permanecerá en mayor o menor medida estable. Esto corrobora que el imaginario social está en constante cambio y que el estudiar en esta institución influye en la percepción de la realidad y en la construcción de identidades individuales y colectivas.

Se identifican tres puntos significativos en los párrafos anteriores, que se concentran en una historia reciente, uno de ellos se refiere a la orientación académica que reciben los jóvenes durante su formación. En ella se analiza el hecho de que los catedráticos expliquen a detalle las diferentes opciones que permitan seleccionar la especialidad, campo de salida o actividades extracurriculares que se adapten a sus necesidades; de esta forma colaboran también a que los jóvenes identifiquen áreas de interés y metas profesionales. Otro punto que deriva de interpretar estas narrativas es la importancia de conocer las trayectorias de los jóvenes egresados, información que debe ser utilizada para el diseño y selección de los programas educativos que se ofertan, ya que al enfrentarse con su realidad laboral/

educativa pueden dar testimonio sobre la relevancia, actualización de los contenidos y la identificación de lagunas y que ello garantice una formación integral. Un tercer punto es la evaluación de los procesos de formación en todo momento y desde diferentes perspectivas con la intención de conocer la calidad educativa en su formación, el impacto que tienen en el abordaje de los retos educativos a los que se enfrentan y la implementación de acciones específicas para su atención.

En este sentido, se reconoce que los/as estudiantes que ingresan a las licenciaturas de la UPNECH poseen múltiples expectativas y motivaciones para elegir esta institución. Alarcón (2019) indica, sobre este tema, que para la elección de la carrera existen diversos motivos, entre los que resaltan la vocación del joven, el sentirse competente en el saber hacer de la carrera, el gusto por los conocimientos que se cultivan, el prestigio social, la utilidad y, como el motivo con mayor influencia, está la familia. Se enfatiza que las condiciones y factores que influyen en la selección de carrera, así como las experiencias durante su formación, son únicas, no obstante, se utiliza un listado que compendia Alarcón (2019), derivado de un ejercicio analítico y que incluye los siguientes factores: la proyección a futuro, las expectativas laborales, la creencia de poseer habilidades para la carrera seleccionada, los recursos económicos, los recursos sociales, el nivel de estudio de los padres, el género, el desempeño académico, intereses, aptitudes, preferencias personales, evaluación de la utilidad percibida de acuerdo con su origen social, según el grado elegido, el género y grupo étnico y dependiendo del área de conocimiento; la tradición familiar, asesoramiento de orientadores y los motivos externos.

Si bien, todos los factores anteriores derivan en retos previos –durante y posterior a la formación docente–, se subrayan aquellos que, según Piñero (2015) versan sobre

las desigualdades educativas, retomando aspectos teóricos sobre las brechas educativas. Este estudioso realiza un análisis sobre el ingreso a la Educación Superior en el cual “ocurre un proceso de decisión racional en el que los estudiantes eligen su carrera, basados en la percepción de las oportunidades y limitaciones, debido a sus características individuales, familiares, escolares y del contexto sociodemográfico” (pp. 73-74).

Umpierrez (2008), por su parte, indagó sobre la construcción de las identidades docentes, derivado de los procesos de articulación entre la formación inicial y la incorporación a las prácticas profesionales. Umpierrez asegura que los docentes noveles que se incorporan a la vida laboral, articulan sus procesos formativos y la elección de carrera con la construcción identitaria. Incluso se cuestiona sobre las relaciones que existen entre el sujeto y el mundo, lo que incluye las emergencias y su transformación. Esta autora pone en tensión los modos de pensamiento al abordar las problemáticas sociales y docentes.

De manera particular, estos dos planteamientos –problemáticas sociales y docentes– se colocan como referente a fin de conocer las razones para seleccionar, ya sea la Licenciatura en Pedagogía o, bien, la Licenciatura en Intervención Educativa y los retos que de ello se derivan, ya que estos estudiantes convergen en un mismo espacio físico y comparten instalaciones, docentes y una historia institucional que influye en la identidad –desde una historia reciente–, tema central en este texto.

Cabe mencionar que la población estudiantil de esta institución –en su mayoría– proviene de contextos precarios e incluso hay algunos de estos jóvenes que afirman que en esta universidad encuentran una oportunidad para continuar sus estudios a nivel superior con un costo menor, en comparación con las otras instituciones, además del reconocimiento social y académico con el que cuenta que,

bajo múltiples discursos pedagógicos, les favorecen. Estas características funcionan como un detonante para que la matrícula en la que anualmente se inscribe, se mantenga e incluso se incremente considerablemente. Por tanto, se pone de manifiesto que una de las categorías recurrentes en estas narrativas de los actores educativos es sobre situación de vulnerabilidad de los/as jóvenes en formación que son parte de la institución.

Para los jóvenes, muchas veces, el mundo escolar no está integrado al mundo que los rodea y sienten que se trata de dos mundos diferentes. Por su parte, el sistema escolar encuentra dificultades para integrar los saberes que poseen los jóvenes o cuando los integran lo hacen en el marco de condiciones de subalternización, cuando deberían ser relaciones de negociación con los propios jóvenes. Esta distancia se ahonda más porque la escuela no es el único espacio de distribución del conocimiento y existen formatos dinámicos, rápidos y versátiles que logran imponer, no sólo contenidos, sino metodologías de enseñanza/aprendizaje (Elbaum, 2008, p 56).

Para enlazar los acontecimientos que hasta el momento se han descrito y fundamentar su interpretación, se colocan como parte nodal los planteamientos de Raúl Anzaldúa (2004 y 2023) quien, además de investigar sobre esta misma temática, se encuentra adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional desde hace ya varias décadas. Sin profundizar en el tema, ya que resultaría insuficiente el espacio, sí se recupera, en cambio, una de sus publicaciones y una conferencia que brindó recientemente al público de la UPNECH.

Con casi dos décadas de diferencia, pero ahondando sobre el mismo tópico –centrados en los resultados de su investigación doctoral–, Anzaldúa (2004) analizó y reflexionó sobre el quehacer docente de quienes se contraban como responsables de grupo en algún nivel de educación básica. En su libro *La docencia frente al espejo: ima-*

*ginario, transparencia y poder*, Anzaldúa (2004) estudia, narra e interpreta las dificultades acerca de cómo, desde el siglo XIX, la figura del maestro se ha construido socialmente y la nombra dispositivo pedagógico de enseñanza elemental. Este autor concuerda con lo plateado históricamente sobre la atribución hacia los docentes, en cuanto a la responsabilidad de moralizar a las masas y ser transmisores de cultura. En este sentido, la identidad docente se construye mediante los imaginarios, el poder y las subjetividades.

Con fundamento en los apartados base de su texto, Anzaldúa (2004) se cuestiona sobre la identidad de estos jóvenes en proceso de aprendizaje con respecto a la subjetivación del dispositivo pedagógico, nombrado la *transferencia* que la conceptualiza como la transmisión, reproducción y transformación de la cultura para educar y modelar. Entre los fundamentos teóricos que presenta Anzaldúa (2004), incluyen a Freud, Foucault y Castoriadis, principalmente. Con esta capacidad de tejer la parte teórica con las experiencias docentes, este autor nos muestra cómo se relacionan las subjetividades, el imaginario y las relaciones de poder.

Por otra parte, en una conferencia dictada por dicho autor, Anzaldúa (2023) expone sus ideas, dialogando sobre el trabajo antes mencionado y demuestra con sus explicaciones que, a dos décadas de haber realizado este trabajo de investigación, permanece como un tema de actualidad, el cual se puede estudiar desde diferentes aristas para obtener visiones más enriquecedoras. Anzaldúa (2023) se adentra en el conocimiento del imaginario social, la formación docente y la identidad. Además, explica detalladamente que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es innegable el vínculo que se forma entre el docente y el joven en formación. Se refiere a estos vínculos como *transferenciales desde una perspectiva psicoanalítica*.

Es así como este estudioso del tema construye un análisis con el fundamento teórico de manera transversal, principalmente con Castoriadis. Anzaldúa (2023) señala tres cuestionamientos como necesarios para comprender la relación entre el imaginario y la identidad: ¿quiénes somos?, ¿dónde estamos? y ¿qué deseamos? Pues afirma que así es como se define la identidad docente. Resultan ser, precisamente, las significaciones imaginarias que le dan respuesta a estas preguntas, esto fundamentado, como ya se mencionó en Castoriadis.

Para cerrar con las aportaciones de Anzaldúa (2023) sobre la formación e identidad docente, se incluye el término de *transformación*; con este juego de palabras, el autor define al “acto de construcción del sujeto, mediante el cual va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, comprender, aprender y utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas” (Anzaldúa, 2023, s/p). Además, expone que la organización de la *transformación* se encuentra en dos esferas. Una de ellas es la preparación formal, que se adquiere en las Escuelas Normales o las IES formadoras de maestros, ya que incluye formación psicopedagógica; la segunda esfera es la preparación informal en la que se interiorizan las prácticas educativas a las que han tenido acceso aquellos modelos –deseables o no– y, sobre todo, los imaginarios sociales sobre lo que es la docencia.

Por consiguiente, los jóvenes en formación que estudian en la Unidad Chihuahua de la UPNECH, construyen la identidad –desde el imaginario– acerca de cómo se representan a sí mismos, lo cual se conforma, a su vez, de los significados que les otorguen a las respuestas de los tres cuestionamientos antes mencionados. Un claro ejemplo de esto es cómo parte del imaginario social cree que los egresados de las Universidades Pedagógicas laborarán exclusivamente como docentes frente a grupo.

Además, Anzaldúa (2023) denomina *dispositivo pedagógico* a los maestros y otros sujetos de la educación. Estos personajes docentes mantienen el mismo objetivo que permanece desde el siglo XIX: controlar y educar moralmente a las masas mediante modelos, porque el Estado considera necesario el controlar a personas delincuentes, violentas y sublevadas. Esto se une y concuerda con los planteamientos de Arteaga y Camargo (2004) y Trujillo, (2014), abreviando que la figura del maestro dispone de prácticas, discursos, formas de ser, disposiciones arquitectónicas, institucionales, de arte, etc., y es así como se constituye en el mencionado dispositivo pedagógico. Considerando entonces que Estado, aparato con reglamento, escuelas normales, prácticas, libros, etc., forman parte de ese dispositivo pedagógico que se ha transformado a lo largo de estos años, ya que para cada uno de ellos tendrán significaciones imaginarias diferentes y vínculo con sus prácticas.

## Conclusiones

La educación pública, popular e inclusiva se enfrentan a nuevos desafíos en busca de prácticas pedagógicas específicas e, incluso, con impacto en las políticas públicas y educativas. Desde esta perspectiva se estudian los procesos educativos de los jóvenes docentes en formación con respecto a las identidades juveniles contemporáneas, el análisis histórico de estos cambios sociales y cómo se ven reflejados en los sistemas contemporáneos en los cuales se lucha por la igualdad y respeto ante la diversidad, enmarcados en estructuras de desigualdad y pobreza.

Involucrar a las comunidades al momento de diagnosticar, diseñar o implementar proyectos educativos con impacto social o participar en proyectos interdisci-

plinarios de acompañamiento e innovación educativa que ofrezca una respuestas a las necesidades que los mismos individuos, grupos o comunidades identifiquen; pensar estrategias que plasmen, no solamente los contenidos, sino también la responsabilidad social y la conciencia sobre el impacto de sus propias prácticas, son parte de las características de esta identidad, de esta formación.

Todas estas reflexiones sobre la identidad y formación docente en los/as jóvenes, permiten, también, ofrecer recomendaciones de actuación a quienes fungen como formadores y tomadores de decisiones. Con ello se podrán, incluso, promover entornos educativos con mayor inclusión y equidad para dar respuesta a estas juventudes que viven en un mundo global en crisis. Estas poblaciones estudiantiles que se interesan genuinamente en la educación enfrentan una gran cantidad de retos y el identificarlos es el primer paso para darles seguimiento y apoyarles en su formación.

Los retos actuales que aquí se consideran son aquellos enfocados en problemas sociales y educativos. Entre los primeros están la desigualdad económica, la discriminación, la pobreza, los problemas ambientales, la salud mental y otros más. En cuanto al tema educativo, está el acceso desigual a la educación, la calidad educativa deficiente, los desajustes entre la oferta educativa y el mundo laboral, la deserción escolar –junto a un abandono temprano– y los problemas tecnológicos y brechas digitales. Por ello, las estrategias y buenas prácticas, desde una visión ética, responsable y de respeto, deben permear la formación de quienes serán los docentes en un futuro cercano.

Finalmente se afirma que, el indicar al final de este documento los retos y problemáticas, involucra la reflexión sobre considerar una multiplicidad de factores que, al abordarse desde una perspectiva histórica, incide sobre las juventudes, ya que se explora el cómo es que la formación docente y sus identidades se estudian desde una historia reciente y,

con ello, plantear nuevas formas de actuación en una institución como lo es la Unidad Chihuahua de la UPNECH.

## Referencias

- ALARCÓN Montiel, E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 30, núm. 77, pp. 53–74. Universidad Autónoma Metropolitana.
- ALLIER Montaña, E.; Vilchis Ortega, C. I.; Ferro Higuera, L. A. (2021). La Historia del Tiempo Presente en México: desafíos y construcción de un campo. *Tempo e Argumento, Florianópolis*. Número especial. <http://dx.doi.org/10.5965/21751803ne2021e0101>
- ANZALDÚA Arce, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. México D.F: Universidad Autónoma de México– Xochimilco, CSH, Educación y comunicación; primera edición.
- ANZALDÚA Arce, R. E. (2023, 10 de junio). *Lo imaginario y la identidad docente: una experiencia de investigación*. [Conferencia dialógica virtual] Coloquio de posgrado de la UPNECH “el imaginario social en la investigación cualitativa”. Chihuahua, México.
- ARTEAGA Castillo, B., y Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121–133.
- CAMPIÑA Roldán. M. (2021). *Semblanza histórica de la UPN: 1978–2018. Revisión crítica*. Ciudad de México: UPN (Horizontes educativos).

- ELBAUM, J. (2008). *Pensar las culturas juveniles*. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión curricular y formación docente.
- FRANCO, M. y Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (47), 190–2017.
- MEDRANO Camacho, V., Ángeles Méndez, E., y Morales Hernández, M. A. (2018). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. *Perfiles educativos*, 40(160), 192–208.
- PIÑERO Ramírez, S. L. (2015). Factores asociados a la selección de carrera: una aproximación desde la Teoría de la Acción Racional. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*. Núm. (20). Doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1288>
- Poder Ejecutivo Federal (1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. Diario Oficial de la Federación, 23 de marzo de 1984, (México).
- UMPIERREZ, A., (2008). Identidades juveniles: la docencia como elección. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (Núm. 36) enero–marzo, pp. 1–16.
- TRUJILLO Holguín, J. A. (2014). Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R en Trujillo Holguín, J. A. (coord.). (2014). *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua, Chihuahua, México*: Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R.–Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC–Doble Hélice Ediciones.



# Jóvenes normalistas. Procesos de formación e identidad desde lo escolar

JULIO UBIIXA RÍOS PEÑA<sup>3</sup>

## Introducción

La época actual se caracteriza por una incertidumbre y una pérdida de sentido en torno al futuro (Tedesco, 2012). Una perspectiva así no debe resultar sorprendente, cuando vemos cómo las nuevas generaciones asisten a un presente caracterizado por la exclusión, el individualismo y la competitividad (Dubet, 2011; Tedesco, 1995). Este es un panorama en el que los recién llegados, particularmente los jóvenes, tienen una marcada disminución en sus posibilidades de acceso y distribución a los recursos y a las posiciones de poder, una condición que les despoja de los referentes necesarios para construir un sentido en torno a su existencia social y su futuro (Napoli, 2017).

Ante el repliegue del Estado benefactor, el debilitamiento de los lazos de solidaridad social y el aumento de un relativismo moral (que despoja de cualquier responsabilidad compartida a los sujetos), hoy día no encontramos más que nunca expuestos a una serie de inseguridades que afectan a las personas de manera contrastante, en función de sus posibilidades de origen.

Tal como precisa Napoli (2017, p. 104):

---

<sup>3</sup> Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI).

El deterioro del funcionamiento del Estado, la agudización de las desigualdades y la fragmentación social lleva al resquebrajamiento de las redes de interdependencia y de los lazos sociales, particularmente entre los jóvenes, quienes, en términos relativos, disponen de menos soportes para la supervivencia y tienen más dificultades para insertarse, por ejemplo, en el mercado laboral, en un momento de la vida en el cual buscan forjar una perspectiva de futuro como sentido social a su existencia.

Este permanente estado de incertidumbre impacta en la manera en que nos construimos como individuos, por ejemplo, al estar expuestos a una serie de inseguridades que nos despojan de antiguos referentes de certidumbre que, hasta cierto punto, aseguraban un determinado trayecto individual y colectivo y, de este modo, la forma en que nuestra identidad se construye se ve actualmente trastocada. En el contexto moderno son pocos los espacios sociales que aún ofrecen una relativa seguridad a las personas; entre estos lugares se encuentra la escuela, una institución que se muestra como uno de los últimos refugios a los cuales tienen acceso los jóvenes.

Pero la escuela tampoco es ajena a las transformaciones que en las últimas décadas han tenido las sociedades. Esta se encuentra afectada por las problemáticas generales que aquejan la estructura social. A pesar de ello, la institución escolar constituye uno de los últimos espacios que dota a los individuos de orientaciones específicas sobre su lugar en el entramado de relaciones modernas, permitiendo así bosquejar posibilidades de nuevas realidades.

Partiendo de lo mencionado previamente, el presente trabajo realiza una aproximación a la perspectiva que los sujetos tienen sobre su identidad desde contextos escolares y concepción moldeada por los procesos formativos ejercidos por las instituciones educativas. De forma específica, en este texto se muestran los resultados obtenidos

a partir de una investigación realizada entre jóvenes estudiantes de una Escuela Normal del Estado de Oaxaca. Con base a las observaciones y entrevistas realizadas, desde un enfoque metodológico etnográfico, se muestra la manera en que los futuros profesores normalistas conciben y construyen su lugar dentro de las relaciones escolares de las que son parte.

## **Figuración, dependencia, identidad y moldeamiento escolar. Un esbozo referencial**

La delimitación de las referencias teórico-conceptuales permite hacer explícitos los posicionamientos que atraviesan a toda investigación. En este sentido, el presente trabajo bosqueja sus bases en la idea de que las personas nos encontramos vinculadas entre sí por una recíproca y mutua dependencia que orienta nuestras relaciones con el medio natural y social (Eliás, 2016). Esta interdependencia entre los individuos es la base de las figuraciones humanas, es decir, de las diferentes formas de organización, agrupación o vinculación de los individuos (pueblos, países, ciudades, civilizaciones, familias, grupos de amigos, etcétera).

En términos generales, la sociedad no es más que una red de personas –o grupos de personas– interdependientes entre sí (Eliás, 2016). Esta dependencia está construida a partir de la existencia de atributos (amor, seguridad, comida, conocimiento, fuerza física, etcétera) que los individuos consideran como necesarios y que son buscados, encontrados o satisfechos a través de la vinculación con los demás. Un ejemplo de esta situación se encuentra en las asimétricas relaciones que se establecen en la escuela (como parte del proceso educativo) desde el reconocimien-

to que el alumnado hace de la capacidad y legitimidad del profesorado para orientar su proceso de aprendizaje, de crecimiento o de desarrollo (Diker, 2016).

A pesar de que la sociedad se muestra, quizá, como la más amplia y compleja red de interdependencias, la diversidad de cadenas de dependencia da lugar, de igual forma, a la conformación de una heterogeneidad de figuras particulares. Esta es la situación en la que se encuentran instituciones sociales como la escuela (Honorato, 2009, 2016), la cual es parte de un entramado general de dependencias con rasgos compartidos, pero que se constituye así misma como una red específica de relaciones con características propias. Al respecto, la analogía propuesta por Elias (2016, p. 45) puede ayudar a clarificar esta situación:

La imagen de las composiciones de seres humanos en interdependencia en la danza puede facilitarnos la representación [...] de los Estados, las ciudades, las familias [...]. Ciertamente, se puede hablar de un baile en general, pero nadie se imaginará un baile como una construcción al margen de los individuos [...]. Por supuesto, distintos individuos pueden realizar la misma composición de baile, pero sin una pluralidad de individuos compenetrados e interdependientes, no cabe hablar de baile. Como cualquier otra composición social, la composición de baile es relativamente independiente de los individuos concretos que la constituyen aquí y ahora, pero no es independiente de todos los individuos.

Dentro de esta composición general, que es el baile (la sociedad), los individuos conforman otras composiciones (instituciones sociales) con una configuración particular que se expresa en identidades, autoimágenes y culturas específicas (Honorato, 2009) entrelazadas a las dinámicas generales de las redes más amplias de las que son parte. Individuo, institución social y sociedad son inseparables al mismo tiempo que diferentes.

Este entramado de dependencias que se establece a diferentes niveles se caracteriza por no ser fijo; las figuraciones no son estáticas, son dinámicas, cambian y se transforman a partir de amplios procesos no dirigidos (económicos, culturales, tecnológicos, políticos, etcétera), pero sí intencionales (Gómez y Arévalos, 2016; Tenti, 2009; Wouters y Mennel, 2012). Uno de estos grandes procesos de cambio se encuentra particularmente ejemplificado en la regulación del comportamiento colectivo e individual que se ha ido acentuando en las sociedades humanas a lo largo de los siglos (Mennel, 2015).

Para Elias (2016), la historia moderna de las sociedades humanas es la de una progresiva regulación de la conducta de las personas, acontecimiento apoyado en el sostenido y gradual aumento que, desde hace siglos se ha dado en la extensión y complejidad de las redes de interdependencia, así como en la centralización del poder en una sola entidad (el Estado) con la capacidad de ejercer castigos, amenazas o sanciones de manera unilateral (Goudsblom, 1995). En un contexto en el que las relaciones se volvieron más estables y previsibles –al estar resguardadas por leyes y reglamentos de orden común– (Napoli, 2017), los sujetos se volvieron cada vez más conscientes de su lugar y el de los demás dentro de la sociedad.

La individuación (Elias, 2016) es el término que hace referencia a la toma de conciencia sobre el lugar que se tiene dentro de las redes de interdependencia, un reconocimiento que conlleva, a su vez, un aumento de la vigilancia sobre el comportamiento propio y el de los otros. La aparición de esta observación sobre la conducta individual y colectiva es consecuencia de querer preservar la posición que se ocupa dentro de los entramados relacionales de los que se es parte.

Mientras más conscientes estamos del lugar que tenemos, más temor existe de perder la posición que ocu-

paramos. El miedo de dejar de pertenecer o de ver disminuida la pertenencia a una determinada red de dependencias es uno de los elementos que ayuda a consolidar la regulación del comportamiento de las personas (Mutchinick y Carina, 2016): primero, como consecuencia del temor consciente hacia las sanciones externas (de nuestros compañeros, padres, amigos, familiares o de la autoridad estatal) y, posteriormente, debido a la interiorización de formas específicas de actuar.

No es menor la importancia que tiene la adscripción a los entramados de interdependencia; la pertenencia a estos últimos se convierte en un elemento que permite la construcción de la identidad de las personas. De acuerdo con Aguilar (2016), dicha condición se encuentra aparejada a las identificaciones que los individuos tienen con su entorno y con sus semejantes. A través de este proceso, las personas asignan un sentido a sus acciones, las cuales responden a un código de conducta socialmente compartido.

En cada nueva generación se da el mismo proceso: la pertenencia a un conjunto de relaciones conlleva la existencia de una identificación y una toma de conciencia del lugar que se posee en el entramado social. De ahí que la posición asumida por los sujetos busque ser preservada al ser parte constitutiva de una identidad individual y colectiva que dota de sentido a determinados comportamientos, considerados como deseables en el marco de las interdependencias existentes. Al respecto, Honorato (2009, 2016) señala que las instituciones sociales han tenido un significativo papel en esta permanente dinámica.

La escuela es una de las instituciones sociales con una especial incidencia en la consolidación de la regulación del comportamiento de los individuos y la construcción de una identidad. La expresión y manifestación de una determinada conducta no es producto del azar ni de la casualidad, sino del resultado de un continuo proceso personal

y grupal moldeado por las dinámicas de interdependencia. Cada generación debe aprender y desarrollar una manera ideal de pensar, sentir y actuar (Honorato, 2016), una orientación recuperada, fomentada y continuada por la institución escolar.

La escuela moderna asume la tarea de enseñar y dotar a las nuevas generaciones de los medios de orientación específicos (Alliud y Antelo, 2011) para la vida compartida e individual dentro de una red de interdependencias cada vez más amplia y compleja que exige determinados comportamientos. Para Honorato (2009), la institución escolar tiene, en la integración y diferenciación, dos procesos que simultáneamente contribuyen a la conformación de dichas disposiciones. Mientras que en el primero se refuerzan las relaciones de dependencia entre los individuos, en el segundo, se contribuye a la consolidación de la individualización.

Por un lado, la integración implica la consolidación de una interdependencia fundamentada en el predominio que la institución escolar tiene aún sobre determinados conocimientos; al respecto, la relación docente y alumno, mencionada en párrafos previos, se encuentra particularmente atravesada por tal condición. Por otra parte, la individualización conlleva a la progresiva toma de conciencia del alumnado acerca de quiénes son ellos a partir de la relación consigo mismos, con sus semejantes y con el mundo que los rodea. De forma particular, este proceso tiene notables implicaciones como parte de la conformación de una regulada forma de comportamiento y construcción de la identidad. Como precisa Pineau (2016), en las sociedades modernas las ideas de tiempo, individuo e identidad se configuran como elementos entrelazados que depositan en los individuos la capacidad de incidir en su propia trayectoria y, por consiguiente, los sujetos se vuelven responsables de su porvenir.

[El] tiempo moderno corre de un pasado a un presente y de un presente a un futuro. El punto último de llegada es lo que orienta —o debe orientar— el devenir del flujo. El sujeto, en esta concepción del tiempo, se convierte en el artífice de su propio destino. Lo que vendrá no es una determinación super humana —divina o natural—, sino el producto del accionar de los hombres. El futuro por llegar pasa a ser una construcción del sujeto y, por tal, perfectible y mejorable (p. 1).

Conscientes de la responsabilidad que tenemos de nuestra trayectoria, de las implicaciones que nuestras acciones tienen para nosotros y los otros, la vigilancia sobre el comportamiento individual y colectivo se convierte en una forma de ser, incluso automática. Por supuesto, la escuela no es la única institución que contribuye a la consolidación de esta forma de actuar, sin embargo, sí es uno de los espacios cuyas dinámicas tienen, de manera muy notoria, tal intencionalidad. Esto puede ser observado en uno de los fenómenos característicos del moldeamiento de la conducta: el paso de la formalización a la informalización.

Inicialmente, la regulación moderna de la conducta humana se caracterizó por un rígido, incluso autoritario patrón de comportamiento (Elias, 2016). Se distinguió por un control extremo y automático de las diferentes manifestaciones públicas y privadas de las personas: formas de vestir, hablar, comer, saludar, etcétera. Una condición que, a partir del siglo XX, sufrió una modificación, como parte del surgimiento de un control colectivo e individual más flexible y consciente. Esta informalización del comportamiento respondió a la diversificación de las dinámicas de interdependencia que se desarrollaron en las sociedades humanas (Southerton, 2011; Wouters, 2008, 2011, 2016).

El paso de la formalización a la informalización del comportamiento es particularmente apreciable en la historia de la institución escolar. La escuela moderna surgió como un regulador del espacio para la transmisión del

conocimiento y un tiempo específico diseñado para ofrecer un conjunto de saberes considerados como necesarios para la sociedad (Álvares y Varela, 1991, Dussel y Caruso, 1999, Tedesco, 2012). De hecho, el triunfo y la permanencia de la escuela, tal como la conocemos hoy día, se debe a la capacidad que tuvo de construir un dispositivo formativo total, esto es, un conjunto de mecanismos ensamblados con la finalidad de producir un resultado compartido: un tipo de individuo con formas determinadas de pensar, sentir y actuar.

La intervención escolar, para lograr el moldeamiento de los sujetos, estableció un control sobre el uso de los espacios y tiempos –las actividades permitidas–, los contenidos de aprendizaje, los premios y castigos y, de manera significativa, un control sobre las formas de enseñar; este último aspecto conlleva la conformación de un cuerpo de especialistas para la enseñanza (los docentes), quienes fueron posicionados, incluso como un ejemplo de conducta a seguir para el alumnado y la sociedad en general (Pineau, 2009; Tedesco y Tenti, 2006). Así, en torno al profesorado, se constituyó una tendencia monopólica “de los saberes específicos para comprender, controlar y disciplinar a los alumnos –método correcto, tablas de calificación y clasificación; baterías de test, aparatos psicrométricos, etcétera– (p. 34)”.

Garante de las buenas conductas, dueño de las estrategias válidas para enseñar y ejemplo del adecuado comportamiento, el docente se convirtió en una de las figuras clave dentro del proceso de moldeamiento de las disposiciones de los estudiantes. Pero, para lograr este rígido control sobre los modos de actuar de los demás, fue necesario situar a los propios docentes en un respectivo proceso de regulación. Esta tarea le fue asignada desde sus inicios a las Escuelas Normales (Pineau, 2009), instituciones encargadas de moldear una específica forma de ser del profesorado.

Los alcances obtenidos por la escuela moderna y la figura del profesorado se reflejan en las identificaciones individuales y sociales que durante el siglo XIX y XX imperaron en torno a lo escolar. En el caso de México, por ejemplo, durante dicha época “se referían al maestro como «el arquitecto esforzado de la reforma educacional», como aquel que esparcía la «simiente en los surcos de las mentes, fertilizándolas para producir una nueva sociedad», como aquel que iba «moldeando a las futuras generaciones» (Galván, 2016, p. 167)”.

La situación del cuerpo docente, particularmente de las Escuelas Normales, resulta de especial interés debido a las transformaciones que su figura ha tenido desde el siglo pasado. De una inicial imagen, caracterizada por la vigilancia de las buenas costumbres y las reglas, se pasó a una situación donde, hacia finales del siglo XX:

Las Normales Rurales fueron acusadas de ser “semilleros de guerrilleros” [...], por lo que Díaz Ordaz cerró más de la mitad de las Normales Rurales en 1969. Durante los años setenta, década en la que Echeverría desplegó la Guerra Sucia, asesinando y desapareciendo a cientos de campesinos, estudiantes y luchadores sociales, las Normales Rurales fueron violentamente agredidas. Para ello utilizó la presencia de los maestros Arturo Gámiz, Genaro Vázquez y Lucio Cabañas –luchadores sociales y campesinos levantados en armas– para generalizar la idea de que en las Normales Rurales se formaban los núcleos armados de lucha guerrillera (Coll, 2015, p. 84).

Durante la segunda mitad del siglo XX, los maestros y los estudiantes de las Escuelas Normales se involucraron en una serie de movimientos políticos y sociales, muchas veces de tipo armado (Flores, 2019; García, 2015; Ortiz y Camacho, 2017). La antigua percepción de un docente cuya imagen debía permanecer en todo momento impecable, cedió paso a formas de comportamiento que res-

pondían a las nuevas condiciones sociales que imperaban en el país. El profesorado siguió guiándose por el ideario de un docente normalista entregado y comprometido con la educación, lo que cambió fue la manera en que se manifestaba dicha disposición.

Lo que se observa en el siglo pasado es el tránsito de una rígida regulación del comportamiento docente, donde este se ajustaba –consciente e inconscientemente– a dichas expectativas como parte de su quehacer educativo hacia una modelación más flexible de las formas de actuar en función de las exigencias sociales imperantes. Sobre este acontecimiento, es necesario señalar que la informalización del comportamiento no implica una disminución de la regulación de las formas de actuar; estas se mantienen, solo que adquieren expresiones distintas, más dinámicas, pero que exigen una mayor reflexión, conciencia y autocontrol de las personas (Wouters, 2008).

Figuración, dependencia, identidad y moldeamiento son categorías que se entrelazan mutuamente para ofrecer un inicial punto de interpretación sobre los procesos de formación e identidad de los jóvenes normalistas (los futuros docentes de educación básica). Un primer acercamiento que requiere de su puesta en discusión, integración y complementación desde la realidad estudiada. En este sentido, el siguiente apartado aborda la ruta metodológica utilizada como parte de dicho proceso.

## **La cotidianidad de la escolaridad. La delimitación metodológica**

Establecer un diálogo entre las referencias teóricas y conceptuales, bosquejadas anteriormente con las referencias empíricas, fue un ejercicio que en este trabajo de investiga-

ción se apoyó fundamentalmente en la etnografía. Esta última constituye un enfoque metodológico, cuyos orígenes están situados en el marco de la antropología (Ameigeiras, 2006; Alvarez–Gayou, 2003). Debido a sus antecedentes, el trabajo etnográfico se posiciona como una forma de hacer investigación que se caracteriza por describir e interpretar el objeto de estudio mediante la comprensión de su cotidianidad (Rockwell, 2009).

En antropología se considera que, uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía, es la realización de un trabajo de campo prolongado en el que se produzca un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un período largo, se consideran necesarias porque permiten reunir en su ambiente natural algunos datos sobre el comportamiento de las personas, así como acontecimientos, para luego situarlos en el contexto en el que adquieren significación. Esto facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes y permite establecer un tipo de relación que favorece la obtención de datos que, de otro modo serían muy difíciles de lograr y de comprender; esto también permite disponer de una información fiable, gracias a la participación, la observación, los comentarios y las preguntas planteadas una y otra vez (Serra, 2004, pp. 167–168).

La etnografía permite “conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular” (Rockwell, 2009, p. 117), un rasgo que, para ser cumplido exige la continua presencia del investigador en la realidad de interés, la cual se concibe como abierta e interdependiente. Este es un planteamiento donde el objeto de estudio está situado en el marco de las diversas relaciones que le dotan de significado. Por ello, el trabajo de campo representa un elemento fundamental en todo proceso de indagación etnográfica; ahí, la observación y la entrevista se erigen como herramientas fundamentales para la comprensión de la realidad (Ameigeiras, 2006; Alvarez–Gayou, 2003).

La recolección de datos es una actividad que dentro de la investigación etnográfica requiere de la participación del investigador en las interacciones cotidianas que tienen lugar en un contexto determinado, una tarea imprescindible para dar respuesta a las preguntas planteadas en torno al objeto de interés establecido. Para Ameigeiras (2006, p. 124) se trata de una manera particular de asumir y conducir la estancia en el campo de estudio; es una “propuesta en la cual intervienen distintas técnicas y métodos vinculados, tanto con formas de observación y modalidades de interacción, como tipos de entrevistas”.

En etnografía escolar es fundamental la participación prolongada del investigador en el contexto a estudiar, estudiando el punto de vista de “los nativos”. La participación prolongada permite crear relaciones cercanas que favorecen la recogida de unos datos fiables que de otro modo serían muy difíciles de lograr y de comprender. El etnógrafo necesita convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de las dialécticas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen (Álvarez, 2011, pp. 268–269).

Estar en el campo supone un particular modo de ser ante los sujetos con los que se interactúa; esto implica establecer relaciones dialógicas basadas en la confianza con el propósito de captar adecuadamente los significados que se le atribuyen a las acciones observadas (Velasco y Díaz, 2006). En el caso específico de la investigación –compartida en este texto–, dicha inmersión en el campo tuvo lugar en una Escuela Normal del estado de Oaxaca durante el periodo correspondiente de septiembre de 2021 a agosto de 2022.

La institución en la que se desarrolló la investigación se encarga de la formación, a lo largo de ocho semestres, de los futuros docentes en educación básica. Específi-

camente, la Escuela Normal cuenta con la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar. Destaca que, para el periodo en el que se llevó a cabo el estudio, la población total de la Escuela Normal de Oaxaca era de 243 estudiantes.

Es en el día a día de la Escuela Normal cuando se entrelazan procesos que muestran las vivencias de su comunidad, como lo son: ritos, reglas, normas, acuerdos, ideas, etcétera. En este sentido, fue en la cotidianidad – construida por las interrelaciones de los normalistas– que, a lo largo de un año se realizó una aproximación etnográfica basada, principalmente, en la observación y la entrevista y, también, basada en los procesos de construcción de la identidad normalista y sus regulaciones.

## **Resultados**

Los jóvenes de la Escuela Normal construyen una forma particular de pensar, sentir y actuar a partir del entramado escolar que configura la cotidianidad de la institución. En su día a día es posible observar, en diferentes espacios institucionales, situaciones que moldean los referentes con los que se identifican, y a partir de los cuales, delimitan su identidad como futuros docentes de educación básica, estos son: los honores a la bandera (Plaza cívica, observación, septiembre de 2021), el uniforme escolar (Plaza cívica, observación, septiembre de 2021), la organización de las clases (Salón de clases, observación, noviembre de 2021), el reglamento escolar (Sala de docentes, observación, febrero de 2022) o las normas no escritas de lenguaje (Cafetería, observación, octubre de 2021), moldean, entre otros elementos, la identificación que los jóvenes tienen.

Pertenecer a los entramados de la comunidad normalista implica cumplir con una serie de disposiciones esperadas. En cuanto a docentes en formación, entre el alumnado se fomenta un ideario caracterizado por la imagen de un profesional de la educación que esté comprometido con el aprendizaje, que sea sensible a las necesidades comunitarias, cuidadoso de su vestimenta, de sus expresiones y en la manera en que se relaciona con las personas. En resumen: un futuro docente que, como parte de su práctica educativa, debe ser un ejemplo por seguir. Se trata de una condición que es moldeada constantemente a través de acciones, tanto abiertas como sutiles:

Es un lunes por la mañana, los estudiantes llegan caminando de manera apresurada a la plaza cívica para los honores a la bandera y comienzan a colocarse, para ello, en lugares específicos a lo largo de la explanada. Alrededor de cada grupo de alumnos hay un docente que da indicaciones sobre guardar silencio y formarse en orden. Poco a poco el espacio va volviéndose cada vez más silencioso, conforme pasan los minutos y son casi las ocho de la mañana. En un momento determinado, la puerta principal de la escuela se cierra frente a una docena de estudiantes que ya no alcanzan a entrar a la institución por el pórtico. Minutos después, por la bocina, colocada frente de toda la comunidad normalista, se escuchan las palabras del director de la escuela, que hace un llamado de atención al alumnado para que sea puntual, que porte correctamente el uniforme escolar y para que mantenga la disciplina que, como docentes en formación, deben presentar (Rios, Plaza cívica, observación, septiembre de 2021)\*.

---

\* Este fragmento de observación forma parte de los registros realizados en el diario de campo elaborado como parte de la investigación. El registro completo es el siguiente:

Es un lunes por la mañana, los estudiantes llegan caminando de manera apresurada a la plaza cívica para los honores a la bandera y empiezan a colocarse en lugares específicos a lo largo de la explanada. Alrededor de cada grupo de alumnos hay un docente que les da indicaciones sobre guardar silencio y formarse en orden. Poco a poco, el espacio se vuelve cada vez más silencioso, conforme pasan los minutos y son casi las ocho de la mañana. En un momento determinado, la puerta principal de la escuela se cierra frente a una docena de estudiantes

A primera vista, la escena descrita podría representar una actividad normal como parte de un lunes de cualquier institución de educación básica, sin embargo, si se presta mayor atención, puede observarse que, en realidad se trata de una situación poco común en las Instituciones de Educación Superior (IES). “En la Normal, a diferencia de las universidades, se aprende a ser docente. Uno se convierte en docente, una identidad que te va a acompañar siempre y que va a revelarte la forma en la que debes ser” (Arturo, estudiante de quinto semestre, primaria, entrevista, noviembre de 2021). Esta afirmación tiene un alcance de gran relevancia al plantear los referentes desde los cuales los jóvenes normalistas construyen una orientación compartida sobre quienes son.

A partir de su ingreso a la Escuela Normal, los estudiantes normalistas comienzan a definir su lugar en la estructura escolar y la estructura social a partir de su identificación con los elementos de una tradición formativa desde la cual se concibe al docente como alguien desinteresado, entregado y comprometido con la educación, particularmente, la de ciertos sectores de la población, considerados como más desfavorecidos (Andión, 2011; Ramírez, 2010; Rojas, 2013). Esta expectativa se corresponde con una identidad –identidad normalista– que es asumida, adoptada y construida por los jóvenes durante su estancia en la Escuela Normal. Sobre esto, en una de las entrevistas una de las alumnas (cuyo nombre fue modificado en este

---

que ya no alcanzan a entrar a la institución por el pórtico. Minutos después, por la bocina colocada frente de toda la comunidad normalista, se escuchan las palabras del director de la escuela, que hace un llamado de atención al alumnado para que lleguen temprano, porten correctamente el uniforme escolar y mantengan la disciplina que, como docentes en formación, deben observar. Ante estas palabras, se escucha un murmullo entre la comunidad estudiantil, formada en la plaza cívica, sin embargo, este ruido se silencia a los pocos segundos. Después de la pausa, el profesor da paso al desarrollo del acto cívico de cada lunes (Rios, Plaza cívica, observación, septiembre de 2021).

trabajo, al igual que el de todos los participantes de la investigación por cuestiones de confidencialidad y anonimato) mencionó lo siguiente:

Cuando entré a la Normal, no tenía idea de todo lo que iba a vivir y hacer y no comprendía la responsabilidad que se tiene como maestra. Para mí era un tanto aburrido o tal vez no daba la debida importancia a cosas, tales como realizar el homenaje. Siempre llegaba tarde o era de las que se quejaba porque nos obligaban a asistir uniformados a diario pero, una vez que se trabaja con los niños y hay que enfrentarse a los retos que esto conlleva; cuando escuchas las historias de las maestras de la Normal o cuando se da uno cuenta de que, en la comunidad a donde vas a trabajar, los padres de familia esperan siempre algo especial de ti y realmente se llega a sentir el compromiso y la responsabilidad; también es posible sentir que, como docente, se pueden hacer las cosas de una mejor manera, pues somos identificados como el maestro o la maestra, los responsables de un grupo y del resultado que se obtendrá ante muchas personas, aparte de los alumnos. Entonces, me dije a mí misma: “si voy a ser maestra, esto será parte lo que ahora soy y de lo que seré durante toda mi vida; porque es a esta carrera a lo nos vamos a dedicar y, cuando te das cuenta de ello, asumes la idea de comportarte de manera diferente (Jimena, estudiante séptimo semestre, preescolar, entrevista, febrero de 2022).

La fuerte asociación entre la formación recibida en la Escuela Normal y el futuro esperado es un aspecto muy importante como parte de la construcción de la identidad de los jóvenes. A diferencia de las licenciaturas cursadas en otras IES, en el estado de Oaxaca, los egresados de las instituciones normalistas tienen asegurado, hasta cierto punto, su ingreso al campo laboral en la educación básica. En un momento histórico, que se distingue por la incertidumbre y la fragilidad de las dependencias (Tedesco, 1995, 2012), la seguridad de contar con una trayectoria futura se convierte en un aspecto de suma importancia para los estudiantes normalistas.

Como señala Aguilar (2016, p. 1), ante el debilitamiento del papel que el Estado ha tenido en la vida pública y privada de las sociedades, los individuos han quedado abandonados a su suerte; esto los ha conducido, en muchos casos, a buscar identificarse y pertenecer a un cuerpo social común, algo que logran “conformando agrupaciones de distinta naturaleza como bandas urbanas, asociaciones de defensa de derechos múltiples, organizaciones con base étnica, religiosa o cualesquier otras”. En el caso de los estudiantes normalistas, la pertenencia que tienen a la Escuela Normal les dota de una posición dentro del entramado social compartido, por tanto, su identidad se ve hasta cierto punto apuntalada en los remanentes de un proyecto educativo–social colectivo.

Ser un estudiante de una Escuela Normal representa, para los jóvenes, una condición que, si bien, los posiciona ante una serie de exigencias, al mismo tiempo les ofrece posibilidades a las que no tendrían acceso de otra manera. Ante un panorama de incertidumbres, la institución escolar sigue permitiendo la bifurcación de los destinos del alumnado (Masschelein, 2020) o, al menos, la aspiración a un futuro particular, aunque este no haya sido inicialmente el pensado, como denota la conversación sostenida con un alumno:

Sinceramente, yo no quería estudiar en la Escuela Normal; yo quería estudiar medicina o había pensado en algo que tuviera que ver con la salud, pero no tuve otra opción, dado que mi papá habló conmigo y me dijo que ellos solo podían darme esta educación. Era esto o ponerme a trabajar, así que me inscribí y al principio no me gustaba mucho, porque estaba muy lejos de todo lo que había pensado que quería para mí, pero, a medida que los semestres se sucedían, yo fui tomándole gusto a la carrera. Trabajar con los niños me gustó mucho, además, he pensado que cuando acabe y me contraten, quiero estudiar otra licenciatura más para poder cumplir lo que quise hacer, pues cuando termine la Normal y esté trabajando, podré pagarme mis cosas. De todos modos, aunque no salga todo como quiero, tendré un trabajo se-

guro. Veo a mis compañeros de prepa, muchos de ellos ya no continuaron con los estudios debido a circunstancias familiares o porque solo les quedaba la opción de trabajar para sobrevivir, y sí, la verdad es que la situación es complicada (Armando, estudiante sexto semestre, primaria, entrevista, mayo de 2022).

Los jóvenes de la Escuela Normal se identifican con una condición, ser normalistas, asentada en una trayectoria presente y futura que les habilita diversas posibilidades. Estas oportunidades, que lo escolar permite, se convierten en un aspecto que incide en la orientación impresa sobre determinadas formas de actuar. Ahora bien, este proceso no se encuentra exento de tensiones. La identificación realizada por los jóvenes de la Normal se produce a través de adaptaciones, modificaciones y negociaciones en torno a los referentes individuales, compartidos sobre el ejercicio docente.

La Escuela Normal es un espacio de constantes tensiones entre las tradicionales expectativas sobre el comportamiento docente y las expectativas que los estudiantes tienen a partir de nuevas percepciones sobre su quehacer profesional. Al respecto, un particular espacio de disputa se encuentra en lo referente a las manifestaciones corporales del alumnado: tatuajes, tintes de cabello y piercings, expresiones que son juzgadas en la escuela.

Si bien, no existe un reglamento oficial en el cual se establezca una prohibición, por ejemplo de los tatuajes, durante las conversaciones sostenidas con los estudiantes se mencionó la existencia de una generalizada condena –por parte de sus profesores– hacia este tipo de expresiones corporales, consideradas como inadecuadas para un futuro docente.

Los maestros de la Normal no ven con buenos ojos los tatuajes, pues aseguran que, como futuros docentes, no deberían adoptarse ciertas modas que afecten la imagen del maestro/a, ya que los niños nos ven como un ejemplo a seguir; además, podríamos incluso tener problemas con los padres de familia en las comuni-

dades donde trabajemos. Hay otros maestros que son más flexibles y nos dicen que, si tenemos tatuajes, no los tengamos donde se vean o que, cuando vayamos a trabajar con los niños, los cubramos con la ropa. Yo pienso que tener tatuajes no te hace mejor o peor maestro, de hecho, hay una gran cantidad de médicos que usan tatuajes, pero creo muchos de nuestros maestros, en la Normal, tienen una forma de pensar de otra época y no son flexibles en absoluto, es decir que no aceptan que las cosas son diferentes ahora (Azucena, estudiante cuarto semestre, preescolar, entrevista, mayo de 2022).

Para los jóvenes normalistas, la identidad construida como parte de su adscripción a la Normal es asociada a formas más flexibles de ser. De cierta manera esto se corresponde con una informalización del comportamiento (Wouters, 2008) que no implica una falta de regulación de la conducta, sino solo la modificación de cómo esta es orientada. Los estudiantes normalistas siguen pensándose en términos de futuros docentes comprometidos con su labor educativa (Armando, estudiante segundo semestre, primaria, entrevista, febrero de 2022; Alicia, estudiante cuarto semestre, primaria, entrevista, febrero de 2022; Fátima, estudiante sexto semestre, preescolar, entrevista, marzo de 2022) solo que aceptan, exigen y proponen disposiciones distintas, menos rígidas.

## Conclusiones

La identidad de los estudiantes de la Escuela Normal se construye, desde el espacio escolar, como parte de las vivencias que tienen a lo largo de sus años de estudio. Se trata de un proceso que implica el moldeamiento de una forma particular de asumir la docencia y, por lo tanto, de los sentidos que se asignan a las diversas acciones que deben realizar como parte de esta profesión.

La impronta que el espacio escolar tiene en las identificaciones asumidas por los jóvenes de la Escuela Normal se traduce en alcances particularmente notables, debido a las certezas aparejadas a la formación normalista en el estado de Oaxaca. Contar con la perspectiva de un futuro empleo al concluir la licenciatura, se convierte en un importante aspecto al momento de asumir un lugar en el entramado social. Esta situación puede ser ejemplificada en las significativas protestas normalistas que se suscitaron en el sexenio presidencial pasado (1 de diciembre de 2012 – 30 de noviembre de 2018) ante la reforma educativa implementada en el país.

Como refieren Ramírez y Cuevas (2018), durante dicho periodo se llevaron a cabo medidas que equipararon la formación para la docencia de las Escuelas Normales con la de otras IES que cuentan con licenciaturas enfocadas al área de la educación. Esto representó un cuestionamiento a la posición (y, por lo tanto, a la identidad) que los normalistas han tenido desde hace décadas en relación con la docencia. Algo que, por consiguiente, puso en duda el lugar de los futuros profesores como parte de las redes de interdependencia existentes.

Al plantearse abiertamente –dentro de la propuesta de reforma educativa pasada– que cualquier profesional de la educación podía ejercer la docencia, se amenazó la posición de los jóvenes normalistas dentro del entramado social. No debe resultar sorprendente, en este sentido, la intensidad que en su momento adquirieron las movilizaciones realizadas por docentes y estudiantes normalistas ante una situación que básicamente trastocaba referentes fundamentales de su identidad.

La identidad, en este caso, la identidad normalista, no limita sus alcances a la vida escolar de los estudiantes; la identificación que estos realizan con una determinada forma de ser (docente), alcanza las redes de interdependen-

cia más amplias de las que son parte; ser normalista es una condición que influye sustancialmente en sus trayectorias de vida.

Como se puede apreciar, el estudio de la identidad a partir de espacios escolares tan particulares, como es el caso de la Escuela Normal, permite contar con otras perspectivas respecto a las formas en que los jóvenes se enfrentan a la diversidad de retos del mundo actual. A pesar del panorama tan adverso que se presenta hoy día para ellos, lo escolar se sigue situando como uno de los últimos lugares en donde les es posible encontrar ciertas oportunidades negadas en otros ámbitos.

## Referencias

- AGUILAR Rivero, M. (2016). Identidad. En A. N. Salmerón Castro, B. F. Trujillo Reyes, A. H. Rodríguez Ousset y M. T. Gamboa (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (pp. 1–4). <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=I&id=74>
- ALLIUD, A., y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- ÁLVAREZ, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 267–279. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173520953015.pdf>
- ÁLVAREZ, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela. La Piqueta*.
- ÁLVAREZ–GAYOU, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- AMEIGEIRAS, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107–152). Gedisa Editorial.

- ANDIÓN, M. (2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Reencuentro*, 61, 34–45. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137006.pdf>
- COLL, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, (189), 83–94. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32533819012.pdf>
- DIKER, G. (2016). Educación. En A. N. Salmerón Castro, B. F. Trujillo Reyes, A. H. Rodríguez Ousset y M. T. Gamboa (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (pp. 1–4). <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>
- DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI
- DUSSEL, I., y Caruso, M. (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Ediciones Santillana.
- ELIAS, N. (2016). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE.
- FLORES, Y. (2019). Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. *Revista de Ciencias y Humanidades*, (87), 205–226. <https://revistaiztatalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1428/1614>
- GALVÁN, L. (2016). Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(2), 145–178. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182007.pdf>
- GARCÍA, A. (2015). La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960–1968. Colectivo Memorias Subalternas.
- GÓMEZ, S., y Arévalos, D. (2016). Norbert Elias y Antonio Gramsci. Articulaciones teóricas entre dos marginados. En C. Kaplan y M. Sarat (comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 207–222). UBA.

- GOUDSBLOM, J. (1995). La teoría de la civilización: crítica y perspectiva. *Ainsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 22, 202–82. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2967/03CAPI02.pdf?sequence=9&isAllowed=y>
- HONORATO, T. (2009). Capítulo II. Institución escolar y cultura en la civilización moderna. En C. Kaplan y V. Orce (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 109–116). Noveduc.
- HONORATO, T. (2016). La teoría de Norbert Elias y una agenda de investigación en historia de la educación. En C. Kaplan y M. Sarat (comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 77–98). UBA.
- MASSCHELEIN, J. (2020). Hacer escuela. La voz y la vía del profesor. En J. Larrosa, K. Christine y C. Jaques (ed.), *Elogio del profesor* (pp. 23–42). Miño y Dávila.
- MENNEL, S. (2015). Civilising offensives and decivilising processes: between the emic and the etic. *Human figurations*, 4(1). <https://quod.lib.umich.edu/h/humfig/11217607.0004.109/--civilising-offensives-and-decivilising-processes-between?rgn=main;view=fulltext>
- MUTCHINICK, A., y Kaplan, C. (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. En C. Kaplan y M. Sarat (comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 145–158). UBA.
- NAPOLI, P. (2017). El potencial heurístico de la teoría de la civilización de Norbert Elias para estudiar la violencia juvenil. *Astrolabio*, 18, 84–111. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/14535>
- ORTIZ, S. y Camacho, S. (2017). El normalismo rural mexicano y la ‘conjura comunista’ de los años sesenta. La experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*,

- 5(10), 245–266. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/116/228>
- PINEAU, P. (2009). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (coords.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27–52). Paidós.
- PINEAU, P. (2016). Escolarización. En A. N. Salmerón Castro, B. F. Trujillo Reyes, A. H. Rodríguez Ousset y M. T. Gamboa (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (pp. 1–4). <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=61>
- RAMÍREZ, E., y Cuevas, Y. (2018). Los estudiantes normalistas frente a la Reforma Educativa 2013: la competencia por una plaza docente. En Y. Cuevas (coord.), *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales* (pp. 99–133). UNAM.
- RAMÍREZ, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 98–113. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/7>
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- ROJAS, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 79–116). UNAM.
- SERRA, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165–176. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cd4cd01f-76cf-4601-add1-41b28e0e08a6/re33411-pdf.pdf>
- SOUTHERTON, D. (2011). Informalization. En D. Southerton, *Encyclopedia of Consumer Culture*. University of Manchester.

- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.
- TEDESCO, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. FCE.
- TEDESCO, J. C., y Tenti, E. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En SNTE, Documento de discusión. Tomo 2 (pp. 57–82). SNTE.
- TENTI, E. (2009). Capítulo 1. Lecciones sociológicas de Norbert Elias. En C. Kaplan y V. Orce (voords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 13–24). Noveduc.
- VELASCO, H., y Díaz, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Editorial Troita.
- WOUTERS, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Inscritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 81–94). Miño y Dávila.
- WOUTERS, C. (2011). How Civilizing Processes Continued: Towards an Informalization of Manners and a Third Nature Personality. *The sociological review*, 1, 140–159. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-954X.2011.01982.x>
- WOUTERS, C. (2016). ¿Hacia una integración del deseo y el amor? Erotización y sexualización desde 1880. En C. Kaplan y M. Sarat (comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 15–50). UBA.
- WOUTERS, C., y Mennell, S. (2013). Discussing Civilisation and Informalisation: Criteriology. *Política y Sociedad*, 50(2), 553–579. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/40025>

**CAPÍTULO III**

**Jóvenes estudiantes indígenas y  
afromexicanos en la  
Zona Metropolitana de Guadalajara:  
experiencias y vivencias universitarias  
en el contexto de la política  
pública juvenil de la 4T**

ALAN ROBERTO LLANOS VELÁZQUEZ\*

**Introducción**

En julio del año 2018, Andrés Manuel López Obrador ganó las elecciones presidenciales mexicanas. Sus propuestas de campaña, que posteriormente se transformaron en política gubernamental, enarbolaban la opción preferencial por los sujetos pauperizados de la sociedad, además de hacer, del combate a la corrupción, la búsqueda del bienestar social y la austeridad en el gasto público sus ejes principales de gobierno, iniciando lo que, desde ese momento se denominó como la “Cuarta Transformación” (4T)<sup>4</sup>.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019–2024 estipula, en el apartado Política Social, una serie de progra-

---

\* Universidad de Guadalajara

<sup>4</sup> La “Cuarta Transformación” (4T) es una nomenclatura que refiere un “cambio de regimen” aludiendo un nuevo momento histórico en referencia a la Guerra de Independencia, la Guerra de Reforma y la Revolución Mexicana, es decir, se pretende situar a la par de tres momentos clave de la historia de México, mediante “un cambio profundo para el país, aunque en esta ocasión de manera pacífica” (Fuentes, 2018).

mas para beneficiar a la población joven del país<sup>5</sup>: el Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, Jóvenes Construyendo el Futuro y Jóvenes Escribiendo el Futuro, además de la instauración de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.

Aunado a lo anterior, en el año 2021 se publicó el Programa Nacional de Juventud 2021–2024, el cual se concibe –desde el gobierno federal– como el instrumento que atenderá diversos temas relativos a la población joven. Sus objetivos son:

1. Promover la participación de las personas jóvenes en los asuntos públicos para incidir en el proyecto de nación; 2. Disminuir la discriminación entre y hacia las juventudes para impulsar su inclusión e igualdad de oportunidades; 3. Promover el derecho de las personas jóvenes a una vida en paz y libre de violencia para posibilitar el pleno desarrollo de su proyecto de vida; 4. Promover el ejercicio de los derechos sociales de las personas jóvenes como condición para alcanzar su bienestar; 5. Facilitar los procesos de emancipación y construcción de autonomía de las personas jóvenes para fortalecer la continuidad de su curso de vida, y 6. Promover la generación de entornos adecuados y habitables, aptos para el desarrollo integral de las personas jóvenes (Programa Nacional de Juventud, 2021, p.25)”.

Como se observa, las políticas públicas del actual gobierno mexicano para la población joven, se concentran en atender dos rubros considerados fundamentales para su desarrollo social: laboral y educativo, mediante la capacitación laboral, el acceso a la educación superior y el otorgamiento de becas monetarias por periodos determinados de tiempo (Plan Nacional de Desarrollo, 2019).

---

<sup>5</sup> En México, el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) considera que son jóvenes aquellas personas entre los 12 a 29 años de edad (Imjuve, 2011). Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), señala que es joven la población situada entre los 15 y 29 años de edad (INEGI, 2018). En ambos casos se observan criterios etarios para aglutinar un sector de la población con fines sociodemográficos, para la aplicación y diseño de políticas públicas.

Los programas están destinados, principalmente para aquellos jóvenes que, en el caso de quienes buscan vincularse al sector laboral, no estudian ni trabajan; quienes estudian dentro del nivel medio superior reciben el apoyo de forma universal, siempre y cuando sean estudiantes inscritos en instituciones públicas. Para quienes ya se encuentran dentro del nivel superior, es requisito estar inscrito en una institución pública categorizada como de “alta prioridad” y vivir en situación de pobreza. El programa “dará prioridad a mujeres y hombres afrodescendientes o indígenas y a personas que vivan en contextos de violencia (ibidem)”.

Lo anterior constituye, a grandes rasgos, la atención social para quienes se encuentran dentro del rango etario de los 18 a los 29 años; se consideran sujetos jóvenes y se perciben o adscriben como indígenas<sup>6</sup> o afrodescendientes<sup>7</sup> que, además, viven en condiciones de pobreza y/o en espacios violentos.

A cinco años de haberse puesto en marcha dichos programas, considero fundamental realizar un análisis que permita conocer cuáles son los impactos de su implementación al cuestionar: ¿de qué manera se les percibe y cómo han sido recibidos por parte de los jóvenes a los cuales van dirigidos? Y luego, conocer qué significación y diferencia

---

<sup>6</sup> En el presente capítulo se utiliza la categoría indígena con base en los criterios estipulados por la Organización Internacional del Trabajo, la cual mediante el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales, signado en el año 1989, en su artículo primero los define como: “los pueblos en países independientes considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitan en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones, sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. (OIT, 2014: 20).

<sup>7</sup> De acuerdo con el INEGI (s.f.), “las personas afromexicanas o afrodescendientes son quienes descienden de personas provenientes del continente africano que llegaron a México durante el periodo colonial, en épocas posteriores o en la actualidad y se autorreconocen afrodescendientes por su cultura, costumbres y tradiciones.”

–respecto a la condición de vida juvenil– se percibe de los programas y políticas entre los/as jóvenes, concretamente las de quienes se auto adscriben como indígenas y afrodescendientes que habitan la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), Jalisco y son propensos, por sus condiciones socioeconómicas y de vida, de ser beneficiarios de estos.

Este capítulo se desarrolla en la ZMG y explora en qué forma un grupo de jóvenes indígenas y afroamericanos, estudiantes y egresados de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), observan y perciben la política pública del gobierno federal dirigida a los jóvenes. Nos enfocaremos, principalmente, en el programa Jóvenes Escribiendo el Futuro (JEF), dado que, en su condición de universitarios, es al programa al que podrían tener acceso, además de indagar en los apoyos existentes para estudiantes indígenas en sus respectivas universidades y aquella, generada desde el gobierno estatal de Jalisco.

En primer lugar, abordaremos los referentes conceptuales –desde donde nos situaremos– para, posteriormente, contextualizar la ZMG como espacialidad habitada por los jóvenes y su relación con las comunidades indígenas y afromexicanas.

Posteriormente, nos aproximaremos al conocimiento de los programas de apoyo a jóvenes estudiantes indígenas y afroamericanos, tanto federal como estatal y universitarios, esto con el propósito de conocer los potenciales apoyos, así como los requisitos y limitantes para poder acceder a ellos. En tercer lugar, realizaremos una aproximación a las voces de los/as jóvenes, las cuales se obtuvieron mediante entrevistas personales y charlas informales en torno a las experiencias y vivencias del hecho de ser indígenas, afroamericano, estudiantes y residir en una ciudad con las particularidades de Guadalajara y su zona metro-

politana. A petición expresa de los jóvenes participantes, se utilizan sus nombres reales.

Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones en torno al contexto en el cual este grupo de jóvenes se encuentran desarrollando sus propias vidas y generando posicionamientos críticos frente a las políticas públicas, su acceso a los apoyos estudiantiles y también en el sentido que tiene todo esto con respecto a la significación dentro de su identidad étnica y dentro de sus experiencias universitarias y urbanas al habitar en una ciudad marcada por sus ofertas cosmopolitas, la violencia y la desigualdad.

## **Jóvenes indígenas y Zona Metropolitana de Guadalajara: categorías y espacios para referir un contexto**

En este capítulo se hace uso de la categoría jóvenes desde la perspectiva sociocultural, la cual ubica a los sujetos dentro de su contexto socio histórico, resaltando las formas de expresión y diversidad juvenil. Dicha perspectiva se alimenta de un enfoque transdisciplinar y pugna por la interseccionalidad en sus análisis, articulando género, etnicidad, clase, diversidad sexual, entre otras variables que genera la apertura de análisis sobre los jóvenes y sus expresiones individuales y colectivas. En México ha tenido un desarrollo significativo a partir la década de 1980, cuando el sujeto joven se colocó al centro de análisis disciplinares antropológicos, sociológicos y de estudios culturales (Valenzuela, 1988; Feixa, 1993; Urteaga, 1998; Pérez Islas, 2008; Reguillo, 2010).

Dentro de este contexto, en la década del 2000, se observó el surgimiento de un actor social, aparentemente eclipsado o invisibilizado, en lo que respecta a los estudios

juveniles: los jóvenes indígenas. Pérez Ruiz (2002a) identificó la impronta de la realidad juvenil en México a partir de la observación de las estadísticas poblacionales del INEGI, que en el Censo de Población y Vivienda del año 2000 reportó un incremento en la población en el rango etario de entre los 15 y 29 años.

La “emergencia” del joven indígena, desde la mirada académica, está asociada a factores demográficos, la migración interna y externa, el establecimiento de centros escolares en comunidades indígenas rurales, la dotación de servicio eléctrico, el consecuente uso y consumo de la radio y televisión (Pérez Ruiz, 2008) y, recientemente, de las redes socio digitales. La aparente ausencia conceptual, más no de una fase juvenil, reconocida entre algunos pueblos indígenas, puede corresponder, a decir de Urteaga (2011, p. 15) a “los lentes conceptuales” con los que han sido estudiados y a los intereses teóricos de investigadores, es decir, ser tratado también de una marginación temática.

La movilidad de los jóvenes, hombres y mujeres de pueblos indígenas en busca de oportunidades laborales, quienes se insertaron en el sector obrero de servicios manufacturero y trabajo doméstico en zonas urbanas, principalmente y, en algunos casos, para acceder a la educación media superior y superior, fueron algunas de las circunstancias que, siguiendo a Pérez Ruiz, propiciaron el inicio de “una realidad juvenil en los pueblos y comunidades indígenas y en las ciudades de destino migratorio (Pérez Ruiz, 2008)”.

Habría que añadir dos elementos más en los que inciden de forma directa los propios jóvenes. Por una parte, el impacto de los movimientos indígenas de lucha y organización, como el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, la conformación del Congreso Nacional Indígena (CNI) en 1996 y, posteriormente, la creación del Concejo Indígena de Gobierno (CIG) en 2017 como es-

pacios sustantivos en la politización de un sector juvenil indígena; por la otra, el acceso a niveles educativos de nivel superior y posgrado por parte de jóvenes indígenas, quienes en algunos casos, han generado estudios situados de sus pares generacionales e, incluso propios (García, 2018; Díaz, et.al., 2022).

Cuando hablamos de jóvenes indígenas urbanos es importante hacer notar que dicha categoría no puede ser figurada únicamente desde el entendimiento de sujetos en lo individual sino, como lo mencionan López y García (2019), “contiene una heterogeneidad de sujetos y diversidad de experiencias en torno al género, edad, etnia y clase, así como por las situaciones que atraviesan en el ámbito urbano en el que tienen presencia (2019, p. 6)”. Se debe tomar en cuenta que los jóvenes indígenas urbanos cuentan con historias y trayectorias atravesadas por la migración personal, familiar o comunitaria en las que estudiar y/o trabajar se posicionan como los referentes principales del aspecto de habitar lo urbano, aunque no necesariamente sean los únicos.

No debemos pasar por alto, como lo señalan Urteaga, Cruz y López (2020), que esto jóvenes se encuentran posicionados en “espacios de intersección intercultural e intergeneracional —saturados de desigualdad, poder y dominación—, donde narrativas, prácticas, experiencias y saberes se cruzan y se oponen y, entre los cuales construyen modos distintos de ser joven en la contemporaneidad (2020, p. 296)”.

En la región occidente de México, los jóvenes indígenas han sido observados por Pacheco (2010), entre otros, quién desde la década de 1990 ha realizado investigaciones con jóvenes wiráritari que habitan en Nayarit y Jalisco, analizando sus formas de representación como indígenas, así como el acceso educativo dentro de sus comunidades.

También es importante señalar los trabajos realizados dentro del contexto metropolitano de Guadalajara.

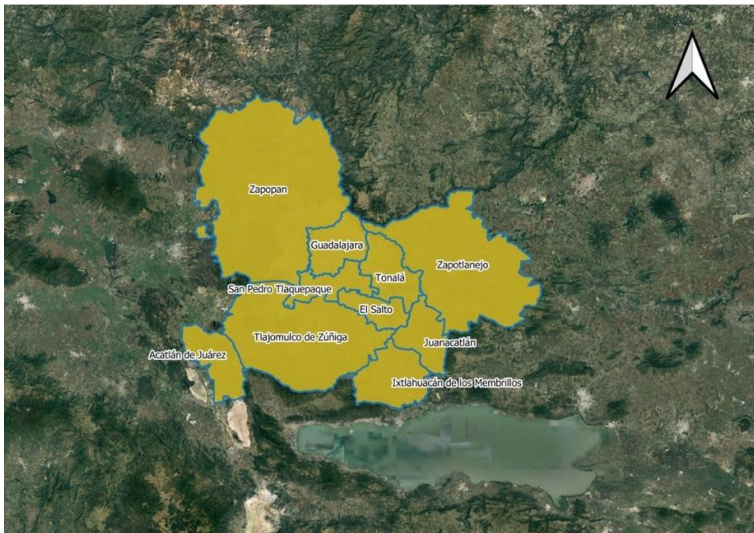
En principio, Martínez (2002) indaga en torno a la adolescencia en la comunidad otomí, asentada en Guadalajara, analizando cómo la experiencia vital de las mujeres se diferencia si se nació o no en el espacio urbano. Por su parte, Ambriz (2015) se aproxima a los jóvenes purhépecha que habitan la periferia de Guadalajara, indagando en torno a la significación de la categoría “joven” entre la comunidad migrante indígena y explora, también, cómo se estudia a quienes ya conforman las segundas o terceras generaciones de miembros de las comunidades indígenas migrantes que residen en la ciudad.

Asimismo, encontramos investigaciones como la de Carlos (2016), quien explora la relación entre los programas de inclusión de la educación superior, creados expresamente para la población indígena y la generación de nuevos racismos y desigualdades esto, concretamente, entre los estudiantes indígenas de la Universidad de Guadalajara.

Por otra parte, están los trabajos en donde se refiere la organización estudiantil que provocó, entre 2012 y 2014, una serie de encuentro de jóvenes con orígenes étnicos diversos en Guadalajara, mismos que derivaron en la creación del colectivo Jóvenes Indígenas Universitarios que, posteriormente, se transformaría en Jóvenes Indígenas Urbanos (JIU) con el fin de dialogar sobre las problemáticas experimentadas al categorizárseles como indígenas dentro de sus centros educativos (García, *et. al.*, 2018), lo cual nos refiere una serie de problemáticas, tanto en universidades públicas como privadas, problemáticas de los jóvenes indígenas, que tienen que lidiar con estereotipos y marcas asociadas a su condición étnica al tiempo que buscan reflexionar sobre su propia auto adscripción identitaria.

Vivienda 2020 (INEGI, 2021). Se trata de la tercera zona metropolitana más grande y habitada de México y la más importante de Jalisco donde, además, se concentra la

capital del estado y los poderes políticos de la entidad.



Fuente: elaboración propia con ayuda del sistema del Sistema de Información Geográfica QGIS.

### Mapa I. Municipios que conforman la Zona Metropolitana de Guadalajara

Su epicentro es Guadalajara, ciudad fundada cuatro veces durante el proceso de conquista y que, en la última de estas, en 1542, logró establecerse finalmente en el Valle de Atemajac para, posteriormente, llegar a consolidarse como el reino de Nueva Galicia durante la época virreinal.

Si bien, el legado colonial, su vena liberal decimonónica y posterior epicentro de la mexicanidad nacionalista posrevolucionaria, hacen que en el imaginario se ubique a Guadalajara y los tapatíos<sup>8</sup> como herederos de lo criollo y referentes de lo mestizo e, incluso de lo mexicano, lo cierto

---

<sup>8</sup> Tapatío es una forma de nombrar a los habitantes de Guadalajara. Tiene mucho arraigo y aceptado por la gran mayoría de la población.

es que, “como otras ciudades de la Nueva España, la Guadalajara colonial era un espacio de heterogeneidad étnica con una población mayoritaria de indígenas, mulatos y mestizos concentrados en barrios étnicos y una minoría peninsular que gozaba del poder político y económico (Negrín, 2010, p. 59)”.

La población indígena ha estado presente en la ciudad, prácticamente desde su fundación. Analco, Mexicatzingo y Mezquitán fueron “pueblos de indios” designados para la habitabilidad indígena (Castillo, 1998, p. 26), zonas anteriormente periféricas que, hoy en día son barrios históricos absorbidos por la urbanización y que evidencian una presencia indígena continua y constante en Guadalajara.

En Jalisco, dos son los pueblos indígenas reconocidos como propios de la entidad por el hecho de haber quedado circunscritos en los límites territoriales del estado: nahuas y wixaritari, ubicados en las regiones costa sur y norte de la entidad, respectivamente. Sin embargo, lo anterior no significa que sean los únicos que lo habitan. A decir de la Comisión Estatal Indígena (CEI), en la ZMG residen personas pertenecientes a los pueblos purépechas, mixtecos, zoques, triquis, otomíes, mazahuas, tzotziles, tzeltales, nahuas, choles o zapotecos, entre otros.<sup>9</sup> Una tercera categoría de clasificación, empleada por la CEI, la ocupan los jornaleros agrícolas indígenas, quienes residen de forma temporal o permanente en el estado y que realizan actividades laborales en el sector agroindustrial de Jalisco.

Dentro de la literatura académica, a decir de Domínguez (2017), podemos observar que hasta la década de 2010 se escribieron trabajos en los que se exploran, principalmente, las condiciones laborales, de habitabilidad, organización social, exclusión y racismo de comunidades otomíes, nahuas,

---

<sup>9</sup> Información obtenida de la página oficial de la CEI en el siguiente enlace: <https://cei.jalisco.gob.mx/temas-de-interes/pueblos-indigenas/poblacion-indigena-migrante-residente>

purépechas, wixaritari, mixtecos y zapotecos residentes en la ZMG (2017, p. 4), es decir, de las comunidades que han tenido una presencia numérica más significativa. Sin embargo, ello había excluido a otras, como la de los zoques, quienes, además, según el autor, no es tan numerosa y sus prácticas laborales y de sociabilidad, no necesariamente corresponden a una organización concéntrica en torno a una comunidad indivisible. Por ello, como lo menciona Domínguez, es importante “superar la visión comunitarista que campea en los estudios sobre indígenas urbanos (2017, p. 6)”.

Si bien, es difícil determinar cuántas comunidades o grupos indígenas residen en la ZMG, en parte debido a que, según García y Horbath (2019), “en la ciudad, la discriminación étnica y racial asume la forma de negación en Guadalajara, en tanto esta se auto concibe como una ciudad de origen español en la que lo indígena directamente no existe (2019, p. 7)”.

Considero importante señalar que la presencia indígena es evidente en los andares cotidianos mediante la observación de los marcadores étnicos, comúnmente asociados a los indígenas, como son la vestimenta o el habla de sus respectivas lenguas maternas, pero también a través de algunas actividades laborales como el comercio callejero o la venta de artesanías y alimentos en carpas colocadas expofeso por parte de agrupaciones como el Consejo de Pueblos y Comunidades Indígenas de Jalisco, quienes han negociado con autoridades municipales de Guadalajara, Zapopan, Tlajomulco, Tonalá y San Pedro Tlaquepaque para obtener permisos y poder realizar el llamado “Festival Intercultural de Pueblos Originarios” (FESTPO), el cual, hasta el momento lleva 16 ediciones en las que, por un periodo determinado de tiempo, los integrantes del Consejo –quienes pertenecen a diferentes pueblos indígenas– ofertan sus productos y promueven sus talleres sobre algunos elementos de sus propias lenguas; además, también dan

charlas sobre temas de la cotidianidad indígena en la ciudad –en algún espacio público asignado por las autoridades municipales–. Su público y compradores suelen ser transeúntes y turistas.

La presencia indígena también es visible en los torneos de fútbol y basquetbol en donde los equipos, que por lo general tienen el nombre de los diferentes pueblos de origen de los/as jugadores/as, cada domingo hacen de la Unidad Deportiva presidente López Mateos de la ciudad de Guadalajara y del Bosque los Colomos en Zapopan, puntos de encuentro para practicar deporte, divertirse o simplemente socializar en colectividad. Tampoco debemos pasar por alto aquellos sujetos que tienen experiencias de vida no comunitarias, pero que se auto adscriben como indígenas y habitan la ciudad.

Por otra parte, las cifras sobre la población indígena que habita la ZMG varían. Si nos remitimos a los datos del Censo de Población y Vivienda de 2020 (ver Tabla 1), observamos que la población de 3 años y más, que habla alguna lengua indígena, es de 31,387 personas. Pero, si consideramos que la identidad étnica en México también es reconocida por auto adscripción, la cifra cambia, ya que, en el Cuestionario Ampliado de la Muestra Censal 2020 del INEGI se reporta que la población de 3 años y más que se auto adscribe como indígena es de 303,238 personas.<sup>10</sup> En ese mismo sentido podemos incluir a la población que se

---

<sup>10</sup> La estimación de población indígena a partir de la autoadscripción la obtenemos del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI), el cual recomienda “utilizar el criterio de autoadscripción como principal elemento de información de la población indígena, en la definición de las acciones y estrategias orientadas a garantizar el ejercicio de sus derechos, así como su desarrollo integral y bienestar común con respeto a sus culturas y el aprovechamiento sostenible de sus tierra, territorios y recursos naturales.” La base de datos del INEGI con la cual se conformó la Tabla 1 de este capítulo se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/>.

Tabla 1. Población indígena y afromexicana residente en la ZMG.

<b>Municipio</b>	<b>Población total</b>	<b>Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena</b>	<b>Población de 3 años y más auto adscrita como indígena</b>	<b>Población que se considera afromexicana o afrodescendiente</b>
Guadalajara	1,385,629	4,295	49,765	28,266
Zapopan	1,476,491	15,503	117,902	29,382
San Pedro Tlaquepaque	687,127	3,366	36,402	10,169
Tonalá	569,913	1,481	22,737	7,978
Tlajomulco de Zúñiga	727,750	4,293	49,919	18,630
El Salto	232,852	1,350	14,459	3,842
Ixtahuacán de los Membrillos	67,969	319	5,378	1,005
Juanacatlán	30,855	40	1,333	428
Zapotlanejo	64,806	58	3,035	823
Acatlán de Juárez	25,250	679	2,308	219
<b>Total ZMG</b>	<b>5,286,642</b>	<b>31,387</b>	<b>303,238</b>	<b>100,742</b>

**Fuente:** elaboración propia con base en los datos del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021) y Cuestionario de la Muestra Censal 2020 del INEGI (INPI, 2021).

considera afromexicana o afrodescendiente y que reside en la ZMG, la cual se estima en 100,742 personas.

Si bien, se observa una presencia numérica significativa de indígenas y afrodescendientes en la ZMG, lo cierto es que las comunidades indígenas urbanas se enfrentan a una serie de problemáticas y retos, como el hecho de tener

que lidiar con la negación de su presencia, ser racializados y etnicizados, además de asociárseles a imaginarios rurales y folclorizados, siendo categorizados como “migrantes” o “jornaleros” a pesar de que en algunos casos se puede advertir la presencia de segundas e, incluso terceras generaciones, dependiendo de la comunidad; es decir que las disputas por el reconocimiento y visibilidad se transforman en ejercicios cotidianos y luchas constantes para quienes habitan una ciudad que se asume opuesta a lo étnico.

A ello habría que sumar que el Estado mexicano, además de los procesos de aculturación que ha emprendido a lo largo de su historia, continúa asumiendo que los pueblos indígenas se encuentran territorializados y, desde ahí, sus políticas multiculturales y pluriculturales difícilmente alcanzan a quienes, por diversos motivos, salieron de su lugar de origen o nacieron en una espacialidad distinta a la del pueblo indígena. De esta manera, observamos que “para las comunidades indígenas que se asientan en las metrópolis, la continua batalla por el reconocimiento implica, más que un reconocimiento legal, una lucha por la legitimidad y por el derecho a ser reconocidos como parte de las ciudades, espacios imaginados históricamente como opuestos a lo indígena (Herrera, 2018, p. 116)”.

Frente a la figura de los “indígenas permitidos” (Domínguez, 2019), es decir, de aquellos validados y útiles para los fines y propósitos empresariales y gubernamentales en tono multicultural y neoliberal, aquellos que deben ser visibles, únicamente en conmemoraciones como el Día Internacional de los Pueblos Indígenas o el Día Internacional de la Lengua Materna o quienes escenifican rituales de imposición de bastones de mando a gobernantes (ibidem), es importante aproximar la mirada a las experiencias y acciones cotidianas de quienes, desde su subjetividad personal o colectiva, asumen posturas críticas ante los lugares

comunes que les sitúan fuera de lugar, cuando de habitar, dialogar y apropiarse las metrópolis se refiere.

Por este motivo considero que las experiencias de los jóvenes indígenas urbanos resultan vitales para comprender los procesos gubernamentales, sociales, políticos, culturales y económicos de las comunidades indígenas urbanas, ya que en sus narrativas también residen las formas estratégicas de negociación, reconocimiento y resistencia frente a la negatividad, la falta de reconocimiento y la invisibilidad en las metrópolis, acciones que nos permiten considerar que, por ejemplo, la ZMG es una ciudad indígena en donde, constante y cotidianamente, se negocian presencias, reconocimientos y permanencias.

## **Programas sociales y apoyos universitarios**

Como antes se mencionó, la base de la política pública del actual gobierno federal mexicano hacia la población joven se concentra en dos rubros, trabajo y educación, los cuales se atienden mediante los denominados “Programas para el Bienestar” (Gobierno de México, 2019). Dentro de esta categoría, se encuentra el programa JEF, operado por la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ), que depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual es descrito como:

Un programa del Gobierno de México, dirigido a las y los estudiantes de licenciatura, técnico superior universitario –o sus equivalentes–, que están inscritos en alguna de las universidades prioritarias, a las que se les brinda atención. Dichas instituciones son: Universidades Interculturales, Escuelas Normales Indígenas, Escuelas Normales que imparten el modelo de educación intercultural, Escuelas Normales Rurales, Universidades

para el Bienestar Benito Juárez García, Universidad de la Salud de la Ciudad de México y del estado de Puebla, Escuelas Normales Federales y Estatales, Universidades ubicadas en localidades prioritarias; entendiéndose por esto aquella localidad indígena o afroamericana con menos de 50 habitantes sin grado de marginación, con alto o muy alto grado de marginación o que, por sus características constituye una prioridad en la cobertura y atención del Programa (Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez [CNBBB]) (s.f.).

Su objetivo es fomentar que los alumnos inscritos en una Institución Pública de Educación Superior (IPES), considerada prioritaria –o cualquier otra IPES en las que los alumnos cumplan con los requisitos establecidos–, “permanezcan y concluyan sus estudios mediante una beca, cuyo monto es de 2,575 pesos durante los 10 meses del ciclo escolar y hasta por un máximo de 45 meses (ibidem)”.

Entre sus requisitos destacan están: haberse inscrito en el periodo escolar vigente en una IPES con cobertura total o en alguna IPES que no esté considerada como con cobertura total y haber concluido los estudios de primaria o secundaria en alguna escuela pública, localizada en localidad prioritaria, así como tener bajos ingresos y hasta 29 años, y no recibir alguna otra beca federal.

La solicitud y todo el proceso para poder acceder al programa, se realiza en línea, accediendo a la página del Sistema Único de Beneficiarios del Sistema de Educación Superior (SUBES)<sup>11</sup>, espacio en donde la documentación requerida se sube y, a través del cual se da aviso de los resultados, así como la calendarización de los calendarios del pago de la beca, la cual se deposita en una cuenta bancaria que los propios estudiantes deben abrir.

Si bien, el programa JEF ha logrado otorgar su apoyo a más de 409 mil estudiantes de licenciatura a nivel na-

---

<sup>11</sup> En el siguiente enlace se puede acceder al SUBES: <https://subes.becasbenito-juarez.gob.mx/>

cional (CNBBBJ, s.f.), resulta difícil poder acceder a él si no se cumplen con los requisitos establecidos, principalmente si no se habita en localidades prioritarias, se estudia en alguna institución privada o no se cumple el criterio etario que discrimina a todo aquel que rebasa los 29 años –a pesar de ser estudiante activo–.

Los jóvenes indígenas y afroamericano que forman parte de esta investigación no son ni han sido beneficiarios de este programa. En principio, habitar en la ZMG complica la posibilidad de acceder a la beca, debido a que ninguno de los municipios que la conforman es considerado “localidad prioritaria”, también, el ser estudiantes de la UdeG o del ITESO, hace que se complique más el acceso al apoyo; esto, porque los Centros Universitarios<sup>12</sup> de la UdeG, localizados en la ZMG están catalogados dentro del “buscador de escuelas susceptibles de atención” del CBBBJ como “escuela susceptible de ser atendida”, lo que implica que “la incorporación de un educando inscrito en alguna de estas escuelas está sujeta a la disponibilidad presupuestaria del Programa (CNBBBJ, s.f.)”. Por otra parte, el ITESO, al ser una institución privada, se cataloga como “escuela no susceptible de recibir atención” y, por lo tanto, es imposible que acceda al apoyo.

Se observa una tendencia de enfocar el apoyo del programa JEF en espacios y territorialidades que históricamente han sufrido marginación y rezago y esto puede ser considerado como un acierto. Sin embargo, omite el hecho de que la población indígena y afrodescendiente habita, también, espacios distintos a los que se les suele asociar, ya

---

<sup>12</sup> La red universitaria de la UdeG, cuenta con 18 centros universitarios (9 metropolitanos activos: CUCS, CUCEA, CUCEI, CUCSH, CUAAD, CUCBA, CU Tonalá, CU Tlalomulco, CU Tlaquepaque, además de dos en proceso de construcción: CU Tlalomulco y CU Guadalajara; y 9 regionales: CU Ciénega, CU Costa, CU Costa Sur, CU Valles, CU Altos, CU Lagos, CU Norte, CU Chapala y CU Sur), además del sistema de Universidad Virtual, el cual es asociado a los centros metropolitanos. (Universidad de Guadalajara, 2023, p. 49).

sea por residencia, prestigio, tradición, reconocimiento, estrategia, falta de IPES en sus entornos inmediatos, comodidad o, simple decisión personal; de esta forma se omite que hay jóvenes indígenas, sean urbanos o no, que realizan sus estudios en universidades, públicas y privadas, situadas en ciudades y zonas metropolitanas como Guadalajara.

Es cierto que numéricamente, hablando estos estudiantes, son pocos frente a la totalidad del alumnado. En el caso de la UdeG, su matrícula estudiantil, en el año 2023, es de “324,641 estudiantes; de estos, 1,368 son de algún pueblo originario, de los cuales, 1,195 (87%) se encuentran en educación media superior, 168 (12%) en pregrado y 5 (1%) en posgrado (UdeG, 2023, p. 71)”. Por su parte, en el ITESO existe una matrícula total de 10,174 estudiantes en los niveles superior y posgrado, de los cuales solamente 37 son indígenas.<sup>13</sup>

Como se observa, la presencia de jóvenes indígenas en las universidades –que abarcan esta investigación– es mínima, al no alcanzar ni un punto porcentual, estadísticamente hablando en ambos casos, situación que debería, según considero, generar una reflexión sobre el grado de acceso y posibilidades de estudio que llegan a tener los jóvenes indígenas en espacios urbanos. A pesar de estos números, ambas instituciones universitarias cuentan con programas de becas de apoyo, por medio de las cuales atienden parte de las necesidades de estos estudiantes.

La UdeG cuenta con el Programa de Estímulos Económicos a Estudiantes Indígenas (PEEEI), el cual busca “incentivar el desarrollo académico de los estudiantes indígenas mediante el otorgamiento de un estímulo económico (Coordinación de Extensión y Acción Social [CEAS], s.f.)”. Dicho programa es operado por la Unidad de Inclusión (UI), la cual es un área de la UdeG que tiene el propósito de:

---

<sup>13</sup> Dato obtenido en el siguiente enlace: <https://www.iteso.mx/fr/numeralia> (Última fecha de consulta: 6 de octubre de 2023).

Fomentar la inclusión y la equidad en las actividades y espacios universitarios para garantizar el desarrollo pleno de los miembros de la comunidad universitaria; particularmente quienes, por razones económicas, alguna discapacidad, origen étnico, lengua o nacionalidad, género, preferencias sexuales o cualquier otra causa, han sido vulnerados (CEAS, s.f.).

Desde el año 2015, la UI lanza su convocatoria a través de la Gaceta de la UdeG, en la cual pueden participar los estudiantes inscritos y, de resultar beneficiados, recibir el estímulo económico de 6,000 pesos por semestre. Los requisitos son: ser estudiante activo de nacionalidad mexicana, pertenecer a alguno de los pueblos originarios de México, un promedio general de 90 –o superior– y tener estatus activo en el Registro Federal de Contribuyentes. La documentación solicitada es la siguiente: carta compromiso; kardex certificado o constancia de estudios, Constancia de Situación Fiscal, acta de nacimiento, Clave Única de Registro de Población (CURP), identificación oficial y documento que acredite su pertenencia a algún pueblo originario del país, pudiendo ser:

a) carta oficial, sellada por el INPI o de la CEI, que certifique la pertenencia a algún pueblo originario, o b) carta firmada y sellada por parte de la autoridad wixárika de la comunidad indígena a la que pertenezca el alumno, o c) carta firmada y sellada, en 2022 o 2023 por parte de las autoridades de un núcleo agrario, en cuyo caso deberá contar con los siguientes requisitos: i. Mencionar el pueblo originario (etnia) al que pertenece o se auto adscribe. ii. Especificar el nombre del familiar en línea directa ascendente que es ejidatario(a), comunero(a) o poseionario(a) y que reside en la comunidad o en el ejido. iii. Nombre y firmas de los integrantes del Comisariado Ejidal o de Bienes Comunes. Nota: No serán válidas las constancias expedidas por dependencias de ningún ayuntamiento (Gaceta de la Universidad de Guadalajara, 13 de febrero de 2023).

En la convocatoria del semestre 2023–A hubo 532 solicitantes, de las cuales resultaron beneficiados 357 estudiantes y, de estos, tan sólo 18 fueron de algún Centro Universitario ubicado en la ZMG. Es importante destacar que solamente hubo solicitudes en cinco de los nueve centros universitarios de la zona metropolitana (Gaceta de la Universidad de Guadalajara, 27 de marzo de 2023).

El ITESO, perteneciente al Sistema de Universitario Jesuita, es quizá, la universidad privada más reconocida en el estado de Jalisco. Ubicado en el municipio de Tlaquepaque de la ZMG, cuenta con un programa de concurso de becas para licenciatura y posgrado dirigidos a los estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas y afromexicanas, abierto de forma anual. Dicho programa, a decir de la institución, se sustenta en el hecho de que:

“La presencia de estudiantes indígenas en la universidad enriquece el diálogo intercultural “basado en la mutua comprensión y respeto por la igual dignidad de las culturas” (UNESCO), es por eso que, desde hace más de tres décadas, el ITESO abre el espacio para quienes desean continuar sus estudios y acompaña diversos procesos en comunidades indígenas: también y, junto con las preferencias apostólicas de la Compañía de Jesús, queremos propiciar el reconocimiento de la multiculturalidad como riqueza humana para que se proteja la diversidad cultural y se promueva la interculturalidad.”<sup>14</sup>

Sus requisitos de participación son los siguientes:

Ser ciudadano mexicano; pertenecer a un grupo indígena o afromexicano; haber concluido el bachillerato o estar cursando el último semestre; contar con un promedio SEP mínimo de 8.0 en su kardex de 1º a 5º semestre acumulado o certificado final; obtener un puntaje en

---

<sup>14</sup> La convocatoria del programa de becas se puede consultar en el siguiente enlace: [https://becas.iteso.mx/documents/215221/1544396/convocatoria+para+beca+2023+ind%C3%ADgenas+y+afromexicanas.pdf/ae03e6b-df77-4ab7-bbd4-b46fc289e8e9?fbclid=IwAR3iTHc00EvVdu-dZ6r0\\_32ckowWv48uqHyadN\\_j7v7OpRYAXLIzUyF9QJs8](https://becas.iteso.mx/documents/215221/1544396/convocatoria+para+beca+2023+ind%C3%ADgenas+y+afromexicanas.pdf/ae03e6b-df77-4ab7-bbd4-b46fc289e8e9?fbclid=IwAR3iTHc00EvVdu-dZ6r0_32ckowWv48uqHyadN_j7v7OpRYAXLIzUyF9QJs8)

la Prueba de Aptitud Académica (*college board*) de 1000 puntos, como mínimo, para ingenierías, arquitectura y diseño o de 930 para el resto de los programas; enviar el formato de autobiografía, proporcionado por la Comisión Intercultural y participar en las entrevistas convocadas para el ingreso; enviar carta de pertenencia a su comunidad indígena, firmada por sus autoridades tradicionales (*ibidem*).

ITESO selecciona hasta 15 estudiantes por semestre y les ofrece una beca del 95 por ciento del costo de las cuotas de licenciatura o posgrado, además de solicitarles el mantenimiento de un promedio mínimo de 8 a lo largo de sus estudios para conservar la beca otorgada.

Por último, debemos mencionar que el gobierno del estado de Jalisco, por conducto de la CEI, ofrece el “Programa Becas por la Interculturalidad” (PBI) que tiene una convocatoria anual y “está dirigido a personas jóvenes indígenas en el Estado de Jalisco con el objetivo de motivarles a realizar sus estudios de educación media superior y superior, contribuyendo así a evitar la deserción escolar por falta de recursos económicos (El Estado de Jalisco Periódico Oficial, 29 de marzo de 2023)”.

El PBI abarca a todos aquellos jóvenes estudiantes residentes indígenas del estado de Jalisco y ofrece un apoyo económico único de 10,000 pesos, los cuales son depositados en una cuenta bancaria, de la cual, dichos jóvenes tienen que ser titulares. Si bien, sus requisitos son mínimos (radicar en el estado, pertenecer a una comunidad indígena y estar cursando estudios a nivel medio superior o superior), al igual que la UdeG e ITESO, solicita como documento necesario una “constancia de pertenencia otorgada por la CEI o alguna autoridad wiraritari (*ibidem*)”.

Como se puede observar, los programas, apoyos y becas referidos en este apartado, buscan brindar apoyo económico a los jóvenes indígenas y, de alguna forma, contribuir a la reducción del rezago educativo y difícil acceso a estudios universitarios, debido a múltiples factores.

Sin embargo, observamos que para los jóvenes indígenas urbanos no siempre es sencillo acceder a ellos, sea por las limitaciones establecidas desde las reglas de operación de los programas condicionados, la falta de socialización y difusión de las becas de apoyo de su propia universidad, la dificultad que implica tener que pagar el 5 por ciento de colegiatura en una institución universitaria privada de prestigio o conseguir la carta de reconocimiento de la pertenencia indígena.

Frente a lo anterior, los jóvenes estudiantes indígenas de la ZMG se encuentran generando estrategias para, por una parte, cubrir los gastos que implican el ser estudiante (a saber, pago de cuotas semestrales, compra de útiles y materiales de uso en sus respectivas carreras, transporte, alimentos, alojamiento, esparcimiento, entre otros) y, por la otra, enfrentarse a la vivencia y convivencia urbana, plagada de múltiples experiencias en una ciudad dinámica y con complejas relaciones sociales mientras construyen espacios de sociabilidad con otros, con quienes comparten rasgos e historias comunes y, al tiempo que reflexionan sobre su identidad, viven su condición juvenil y expresan puntos de vista críticos hacia los problemas sociales y gobiernos en turno. Pasemos, entonces, a aproximarnos a las voces de algunos jóvenes indígenas y afrodescendiente que son –o fueron– estudiantes en los años recientes y que en su narrativa dialogan en torno a su ser indígena, joven, urbano y habitante de la ZMG.

## **Jóvenes indígenas y afrodescendiente, narrativas y vivencias urbanas**

Los jóvenes indígenas estudiantes que decidieron participar en esta investigación por medio de entrevistas individuales y charlas informales, algunas de ellas colectivas y en

diferentes momentos y espacios de la ZMG, son 13: cuatro mujeres y nueve hombres, cuyas edades varían y se sitúan entre los 20 y los 35 años.

Siete de ellos son o fueron estudiantes de la UdeG y seis del ITESO; una estudia la maestría, tres son egresados y nueve cursan la licenciatura en diferentes semestres. Sus carreras corresponden a distintas disciplinas y son variadas: Licenciatura en Arquitectura, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Tecnologías, Licenciatura en Diseño Urbano y Arquitectura del Paisaje, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Arte y Creación, Licenciatura en Estudios Políticos y de Gobierno, Licenciatura en Gestión Pública y Políticas Globales, Licenciatura en Derecho y Maestría en Gestión y Desarrollo Social.

Ninguno de ellos nació en la ZMG, prácticamente todos/as nacieron en entidades diferentes a Jalisco, aunque en algunos casos llegaron siendo bebés o muy niños (lo que provoca que tengan un arraigo fuerte con la ciudad), otros llegaron en la adolescencia para emprender estudios a nivel medio superior y están, a su vez, los que cuentan con pocos años de haberse mudado para comenzar sus estudios universitarios.

Todos/as definen su identidad étnica en función de sus orígenes o reflexiones identitarias, asumiéndose como: wixárikas, purépecha, mixteco de Guerrero; mixteca tapatía, mazateco, zoque, rarámuri, zapoteco, mixe, *ñuu savi* y afromexicano. Únicamente dos de ellos no hablan su lengua materna, el resto es bilingüe hablando su lengua materna como primera lengua y el español como segunda.

A excepción de uno de ellos, que recibe apoyo económico familiar (pero que de igual forma busca estrategias que le permitan obtener algún ingreso económico extra), todos/as estudian y/o trabajan realizando distintas actividades y trabajos de medio tiempo o temporales durante las

vacaciones que, en el caso de quienes se encuentran estudiando, no interfieran con sus horarios escolares y, aquellos que ya son egresados, han logrado colocarse en actividades cercanas a su carrera de formación.

En conjunto coinciden en algo: lo complejo que es vivir en una ciudad tan habitada, congestionada, contaminada y poblada como lo es Guadalajara. Sus decisiones de habitabilidad, muchas veces se enmarcan por lo estratégico que resulta encontrar un espacio cercano a la sede universitaria en la que estudian, otras, a la posibilidad de juntarse con algunos compañeros/as o amistades para rentar, en colectivo, alguna casa o departamento y dividir los gastos de los servicios y la renta; otras más en lo aparentemente económico que resulta habitar alguna zona periférica que, aunque lejano de la zona céntrica de la ciudad, se ajusta más a sus presupuestos: Guadalajara, Tlajomulco, San Pedro Tlaquepaque, Tonalá y Zapopan son los municipios que habitan.

Aunque algunos de ellos viven solos, el resto vive con compañeros de casa, hermana o hermano, con alguna pareja sentimental o con su familia, en el caso de quienes pertenecen a comunidades indígenas de más arraigo en la ciudad. Respecto a esto último, si bien, en algunos casos, como el de los wixaritari, tienen familiares cercanos o lejanos en la ciudad, viven distanciados de ellos y en sus narrativas refieren que pocas veces se frecuentan; el resto, prácticamente está por su propia cuenta en la ciudad y no conocen o no han identificado a otras personas de sus comunidades –o pueblos indígenas de origen– y suelen visitar sus lugares de origen en los periodos vacacionales.

Pasemos a conocer algunas de las narrativas del grupo de jóvenes indígenas y afrodescendientes partícipes de esta investigación, las cuales, considero que son una muestra plural y representativa de algunos de los diferentes temas que comparten y se exploran en esta investigación.

Isaura es una joven mixte de 24 años, originaria de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca. Actualmente estudia el séptimo semestre la Licenciatura en Estudios Políticos y de Gobierno en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la UdeG. Desde hace 4 años, Isaura reside en la ZMG en el municipio de Zapopan, donde vive junto con su hermana mayor. Llegó a la ciudad, no precisamente a estudiar, sino buscando trabajo para generar ahorros y emprender sus estudios universitarios, posteriormente:

Al terminar el bachillerato quise seguir estudiando, pero en mi familia no podía apoyarme para continuar con mis estudios y, entonces decidí trabajar y ahorrar algunos años para poder pagarme la universidad, porque yo desconocía los temas de las becas federales y las becas que ofrecen las universidades. De mi familia recibí el apoyo emocional.

Salgo de mi comunidad y me voy a México con una tía y ella me busca trabajo en casa, o sea, de empleada doméstica: ahí trabajo durante un año. Una prima estaba trabajando en Guadalajara, también como empleada doméstica y le dijo a mi hermana que se viniera a trabajar y ella me dijo que mejor me fuera para allá para poder estar juntas. Mi idea era estudiar en la UNAM, pero me sentía sola en México y decidí venirme a la ciudad de Guadalajara; me gustó que la gente es más organizada, en comparación de la Ciudad de México. Llegué a Puerta de Hierro para cuidar a unos niños y a veces ayudaba a mi hermana limpiando casas (I. Gómez, comunicación personal, 5 de mayo de 2023).

Al llegar a la ciudad, Isaura habitó en una de las zonas más exclusivas de la ZMG, por ello es que comenta no haberse sentido identificada, debido a que el color de ojos y piel de quienes la rodeaban eran muy diferentes al de ella. Además de eso, los temas de conversación le eran ajenos o simplemente no los consideraba trascendentes, sin em-

bargo, al poco tiempo encontró un espacio en el que podía coincidir con paisanas de su mismo municipio:

Mi hermana y yo vamos a lugares donde nos sentimos libres y en contacto con la naturaleza, así llegamos a conocer el Bosque de Colomos; ahí mi prima jugaba basquetbol, nos invitó a jugar y nos dimos cuenta de que había personas de otras comunidades indígenas y de otros estados hablando su lengua materna; fue una gran emoción y queríamos juntarnos y convivir. Así nos dimos cuenta de que había más personas de nuestra propia comunidad y supimos que eran veinte personas de nuestro propio municipio en total. Muchas de las mujeres llegan a trabajar en casa y hay pocos hombres: ellos se van al norte o a trabajar en taquerías. Todas coincidimos en que no nos sentimos identificadas con las personas de acá, porque tienen la piel más blanca y no hablan una lengua materna. Platicamos sobre cómo son los patrones, cosas de trabajo y temas sobre las fiestas en los pueblos; cada fin de semana nos reunimos en las casas de alguna de ellas y preparamos platillos típicos, hablamos nuestra lengua el ayuuk y no hay necesidad de hablar español. (ibidem).

Hacer de un espacio público un refugio para socializar de forma comunitaria e intercambiar experiencias de vida en el contexto urbano, significó para Isaura una forma de sobrellevar la novedad de lo urbano. Su estrategia de ahorrar y decidir comenzar sus estudios se vio entorpecida por la pandemia del virus COVID-19, lo cual resultó en que los primeros semestres de su carrera tuviera que cursarlos en la modalidad en línea desde su pueblo de origen; no obstante, de vuelta a la presencialidad, supo de la existencia de becas y apoyos económicos para jóvenes indígenas por voz de algunos de sus compañeros, pero acceder a ello o simplemente conocer los procesos de postulación, no le resultaba sencillo:

Mis compañeros me decían que existía la beca JEF, pero yo no la conocía porque estuve tres años trabajando y me desconecté del mundo. Ellos llegaban a decir que no les daban esta beca porque

estábamos en una zona no marginada, de cualquier modo, a mí no me importaban mucho sus comentarios porque tenía mis ahorros; de igual manera, escribí a la coordinación de la universidad, preguntando sobre la beca y me informaron que ellos no estaban al tanto de esos temas. Hace un año que regresamos a la modalidad presencial y también estuve preguntando en Oaxaca, donde me aconsejaron que preguntara en el INPI. Pregunté, pues, en la universidad y, ni siquiera sabían lo que es el INPI, así que el comentario general era que investigara en internet e investigué, pero no sabía dónde estaba ubicado el INPI en Guadalajara para ir y preguntar. Yo me decía: “tengo tareas, trabajo y, además, no es seguro que me den la beca. Bueno, por lo menos me falta un año de carrera” y de este modo me llegó un correo, diciéndome que había una beca, por si quería postularme y pensé: “está bien, lo haré”. En junio o julio del año pasado fui juntando los requisitos y fue de esta manera como apliqué a la beca; la recibí y dije: “¡guau, ya es algo!”: es la beca de la universidad (ibidem).

En la experiencia de Isaura, observamos cómo la falta de información concreta sobre los programas y becas dificulta el acceder a ella, además, a pesar de sus intentos, ella sabía que quizá no podría recibirla por las limitaciones que implica no estar en una zona prioritaria. Con todo, Isaura ha logrado obtener la beca del PEEEI gracias a la comunicación de la propia UdeG. De hecho, al intentar obtener su carta de pertenencia, ella acudió a la CEI, donde se inscribió en un taller para mujeres indígenas. Ahí conoció historias de personas jóvenes y adultas que habitan en la ciudad y que, al igual que a ella, les ha sido difícil conocer las rutas por las que tienen que atravesar para acceder a los apoyos sociales o, simplemente, para conocer las posibilidades que les ofrece su propia universidad:

Pienso hacer una organización para que las mujeres trabajadoras domésticas y los jóvenes conozcan las oportunidades que existen y, por supuesto sus derechos, para que evitar el riesgo de que sean explotadas laboralmente o que no puedan acceder a las becas por falta de información, de ser posible, que fuera en Tlahui o en Guadalajara (ibidem).

Rutilo es un mixteco de la Costa Chica de Guerrero; tiene 23 años y estudia la Licenciatura en Derecho en el CUCSH de la UdeG. Llegó hace tres años a Guadalajara (ciudad que no conocía) y sus padres son jornaleros agrícolas que trabajan en la agroindustria de Jalisco, lugar al que decidieron mudarse hace dos décadas por la estabilidad laboral que les ofrecía. La experiencia laboral de sus padres y de otros jornaleros –con quienes, de hecho, también trabaja los fines de semana para generar ingresos económicos–, le hicieron tomar la decisión de estudiar Derecho. Al respecto señala:

Quando oía de un licenciado, yo pensaba en una persona que ayuda a la gente porque conocía de leyes y reglamentos, pero también me inspiró ver la injusticia que existe hacia los pueblos originarios; por esa razón, decidí estudiar derecho, porque sufrimos una enorme discriminación y muchos jóvenes que vienen a la ciudad deciden salirse de la universidad por esto mismo. Me vine a estudiar acá porque, siendo la capital, existen las instancias públicas para hacer las prácticas, ya que en los pueblos originarios no hay mucho material o bien, no hay maestros; de manera que aquí tengo la facilidad de tener contactos y apoyar a los pueblos, eso pienso. A mi gustaría crear una institución que atienda la problemática de los jornaleros agrícolas, pues veo que se vulneran sus derechos laborales, de este modo sus horas extras no son pagadas, se dan malos tratos y salarios muy bajos (R. Aparicio, comunicación personal, 9 de mayo de 2023).

Las experiencias vitales de Rutilo nutren su visión e intención de querer generar cambios en todo aquello que le ha tocado experimentar. En ese sentido, asocia su elección universitaria y el conocimiento que va adquiriendo para generar mejoras en las condiciones que a él mismo le ha tocado experimentar, no sólo en el contexto laboral, sino también en el universitario. Sobre esto comenta:

Entre semana, después de las clases, apoyo en la CEI. No estoy en nómina, pero en ocasiones me apoyan con mis pasajes y alimentos. Estoy en el área jurídica y hacemos oficios para autoridades,

así es como ayudo a los pueblos migrantes de Guerrero que están en los campos y eso me da la posibilidad de apoyar a los pueblos jornaleros. Estuve investigando si existía alguna institución pública que apoyara a los pueblos y fue así como me acerqué y, poco a poco, me estoy involucrando. También me gustaría crear un centro de apoyo a estudiantes, una casa estudiantil, aunque no sólo para indígenas. Me gustaría existiera esto –como recepción en Guadalajara– cuando uno llega a la ciudad, porque la experiencia como joven mixteco aquí, a diferencia de los mestizos, es difícil relacionarte con las personas, adaptarte a la comida, las distancias, los ruidos y la contaminación. Sería idóneo que la Universidad de Guadalajara tuviera gente de los propios pueblos para que nos contacte y nos apoye más (ibidem).

Finalmente señala, respecto a las becas y apoyos potenciales que puede recibir por parte del gobierno o su universidad lo siguiente:

Yo recibí la beca Benito Juárez en la prepa y con eso comparaba útiles, uniforme o pagaba el semestre y en la UdeG tengo la beca que otorga la universidad de Guadalajara. Una vez aquí, en Guadalajara, intenté aplicar a la de Jóvenes Escribiendo el Futuro, pero no lo logré; en la página solo te informan que no aplicaste, pero no explican nada más. Lo intenté dos veces, pero me gustaría saber por qué no es posible hacerlo. Considero que debería ser más transparente y exponer las razones por las cuales el aspirante a dicha beca no ha podido obtenerla. A lo mejor más adelante lo vuelvo a intentar, pero no conozco a nadie que la haya recibido. Apenas salga la convocatoria de la CEI, voy a aplicar, a ver si salgo seleccionado (ibidem).

Nuevamente se observa la falta de claridad en torno a la forma en que se obtiene la beca JCF y la necesidad de querer saber cuáles son los obstáculos que imposibilitan su obtención. Pese a ello, Rutilo es beneficiario de la beca del PEEEEI, además de tener conocimiento de la beca del CEI, es decir, ubica el contexto de potenciales apoyos en su calidad de estudiante en Jalisco.

Ana García se define a sí misma como una “mixteca tapatía”. Ella nació hace 29 años en San Andrés Montaña, municipio ubicado en la región Mixteca de Oaxaca, pero fue llevada y registrada en la ciudad de Guadalajara a las dos semanas de su nacimiento, lugar en el que su familia decidió establecerse después de decidir migrar e intentar hacerlo en ciudades como Monterrey.

Ana es integrante de la comunidad mixteca que se asentó en la colonia Ferrocarril de Guadalajara, lugar emblemático de la migración indígena y que hasta la fecha se distingue por esta razón. Su familia pasó de ser campesina a artesana, elaborando canastas y bolsas de palma, las cuales ofertaban en el centro de la ciudad a los visitantes y turistas, actividad que mantienen hasta el día de hoy. Ana es egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, estudios que realizó en el ITESO, institución a la que ingresó después de haber intentado hacerlo en la UdeG sin éxito. Sobre ello comenta:

Yo estudié en el ITESO. Mis dos hermanas ya habían estudiado ahí, así que tenía claro que podía ingresar, pero quise intentarlo en otras escuelas porque, a pesar de que te dan la beca, debes pagar una parte y eso implica trabajar más. Intenté en la UdeG porque no quería pagar tanto, pero la verdad es que no entras a la universidad, a menos que conozcas a alguien de ahí.

Yo tenía una beca del 90% en ITESO y pedí pagar mi deuda al final de mi carrera; me quedó una deuda de 60 mil pesos e inmediatamente después de salir debía empezar a pagar; de no hacerlo así, la deuda iba a ir cada vez más en aumento. Hubo compañeros que llegaron a deber un millón y creo que a mí no me fue tan mal pero, por otro lado, tuve la oportunidad de conocer a personas chidas que me dieron mucho material para conocer sobre mi propia cultura, sobre mi historia, de este modo, hubo maestros que me dieron tutorías para mejorar mis lecturas y mis análisis. Haber estado en ITESO me ha dejado buenas conexiones con personas y también conexiones laborales (A. García, comunicación personal, 23 de mayo de 2023).

La experiencia universitaria de Ana se vio marcada por la proximidad con el grupo de estudiantes becados indígenas, con quienes compartía experiencias de su acontecer estudiantil, pero también de sus vivencias en la ciudad. Ella menciona que fue justo en ese contexto, que comenzó a darse cuenta de la existencia de otras culturas distintas a la tapatía. Al respecto señala:

En el ITESO, a la par con el resto de los compañeros indígenas, coincidimos en diferentes temas, compartiendo experiencias como, por el ejemplo, la exigencia de que no se nos pidiese un mismo nivel de comprensión del idioma inglés, como a los demás estudiantes, o sobre el hecho de reprobar materias, dado que nosotros tenemos actividades laborales, vivimos alejados de la universidad y queríamos más apoyo y acompañamiento como estudiantes indígenas. De igual forma comenzamos a visibilizarnos para que se viera que en ITESO había estudiantes indígenas con actividades culturales y venta de artesanías. También hicimos mesas de diálogo para que conocieran nuestras vidas y fueran más sensibles con nosotros los estudiantes con muchos privilegios en su vida. Después, empezamos a organizar más encuentros con otros jóvenes de otras universidades de la ZMG con temas de la identidad, la migración y de la educación, compartiendo nuestras opiniones, lo que queríamos y cómo lo habíamos vivido y fue así como nació JIU: en JIU manifestamos que no nos sentíamos ni tan del pueblo ni tan de la ciudad. Dejamos de ser universitarios y ahora somos urbanos y la idea es convertirlo en una asociación civil y que siga trabajando; a diez años desde su nacimiento, han pasado por ella al menos tres generaciones. A lo mejor hay otros jóvenes que están trabajando con el tema de la identidad, pero lo hacen de forma individual, entonces, la idea es unirnos para continuar trabajando sobre esto (ibidem).

JIU ha sido la oportunidad, a través de la cual, Ana y sus compañeros han logrado encontrar salida a sus inquietudes sobre ser jóvenes, indígenas y urbanos en el contexto de Guadalajara. Desde ahí, ahora con más experiencias profesionales, ellos intentan establecer diálogos sociales con distintos actores e instituciones para tornar la

ciudad en un espacio intercultural, lo cual implica muchos y variados retos, dadas las características que imperan en la ciudad. Sobre esto último, Ana reflexiona:

En Guadalajara hay gente que quiere seguir ignorando nuestra presencia como pueblos, lo veo cuando hay eventos sobre pueblos indígenas, porque la gente no se acerca; hay mucha gente que es indiferente, pero también hay gente que quiere construir algo en conjunto. A nivel de las instituciones, siento que nos siguen utilizado para la foto y solo de forma asistencialista y no como comunidades con decisión y opiniones propias con el fin de poder construir algo juntos. A nosotros, como colectivo, nos han invitado a hacer políticas públicas, pero no ha sucedido gran cosa; ojalá que las personas que ocupan espacios para pueblos indígenas logren, verdaderamente, llevar a cabo acciones efectivas y reales, pero pienso que no se logrará pronto (ibidem).

Finalmente, Ana comparte sus observaciones críticas hacia el gobierno mexicano y hacia la denominada 4T:

Creo que ha habido una diferencia al hablar del tema indígena, porque él [Andrés Manuel López Obrador] muestra que los pueblos y la gente necesitada están al frente de sus políticas. Tengo la imagen en mi mente del ritual que le hicieron el día que tomó protesta. La verdad, me pareció folclórico, pero al mismo tiempo, visibilizó la importancia de los pueblos para su proyecto. No me gusta que a los pueblos se nos folclorice y que los programas de ayuda para ellos sean asistencialistas; siento que se puede ofrecer otras formas de apoyo más autogestivas para los pueblos, pero, por otra parte, pienso que está bien que siempre habla de los pueblos porque, en la parte mediática, estaban olvidados (ibidem).

Desde una postura crítica, Ana señala los gestos y la retórica presidencial hacia los pueblos indígenas, pero a su vez, reconoce la importancia de colocarlos en la narrativa gubernamental, a pesar del asistencialismo y la folclorización, en una suerte de postura paternalista, que la misma Ana menciona que debería suplirse por apoyos que generen acciones autogestivas entre las comunidades.

Luis Ángel Ocegüera es un joven afromexicano de 24 años, originario de El Paso, Cotija, Michoacán, poblado situado al occidente del estado, cercano a Jalisco. Es egresado de la Licenciatura en Gestión Pública y Políticas Globales del ITESO y reside en la ZMG desde el año 2016, cuando empezó sus estudios universitarios; actualmente, Luis Ángel trabaja como redactor de contenidos en una agencia de comunicación política.

Reconocerse como afrodescendiente no fue un proceso sencillo, sin embargo, Luis Ángel afirma que fue en la universidad, entre la cercanía con sus compañeros indígenas y el contraste de convivir con personas de clase media y alta, donde pudo reflexionar y profundizar sobre su identidad étnica y sobre esto comenta:

Diría que mi identidad como afromexicano fue un descubrimiento y tiene que ver con la invisibilización de la población afro. Fui más consciente hasta la universidad, cuando me incorporaron al colectivo de estudiantes indígenas, el cual fue un oasis frente a un entorno de personas sumamente privilegiadas, al convivir con compañeros indígenas que no tenían problemas a la hora nombrar su identidad indígena. Así fue como me di cuenta de la importancia de hacerlo; ahí empecé, también, a cuestionarme quién soy yo y por qué en la infancia me decían “el hijo de la negra” o por qué mi mamá nos decía, a mí y a mis hermanos, “mis negritos”. De esta manera fui hilando cabos y me empecé a investigar de dónde somos. Mi reconocimiento como afrodescendiente afromexicano se dio en 2018 y a partir de ahí comencé a expresarlo con mi familia y tuvimos muchas conversaciones. Algo que me dio mucho gusto, fue que en el censo de 2020 mi hermano, quien era el que estaba en ese momento en casa, respondió que éramos afromexicanos, algo que me agradó porque, históricamente era la primera vez que se iba a censar a la población afromexicana en México y nosotros éramos parte de las estadísticas para contribuir al reconocimiento (L. Ocegüera, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Como se observa, la proximidad con sus compañeros indígenas fue un refugio para él, ya que implicó saberse

acompañado en una universidad de élite, donde su presencia podía llegar a exotizarse. Por ello, Luis Ángel recuerda de buena manera cómo él y sus demás compañeros iniciaron un proceso para convertir al grupo que, al principio era una iniciativa de la propia institución, en un colectivo estudiantil autónomo de las autoridades, naciendo así Nuestras Culturas (NUCU):

De una forma racista, me preguntaba por qué me habían dado una beca a través del programa indígena. En la entrevista me dijeron, de primera instancia, que mi caso era extraordinario, que tuve un buen examen y calificaciones destacadas y que me darían el 100% de la beca, pero que debía vincularme al programa indígena. Después estuve super agradecido porque esto significó encontrarme con personas, dueñas de historias similares a la mía. Antes, NUCU era Universidad Solidaria (UNISOL) y era también un apéndice del programa indígena del ITESO. Siempre hubo un cuestionamiento acerca de ser parte de la institución y no ser autónomos y, desde antes de que yo entrara, ya había experiencias como el de JIU, pero no pudieron hacer autónomo a UNISOL. En 2019 se dieron cambios en el programa indígena, ahí impulsamos el hecho de que fuera autónomo, como lo son los colectivos feministas de medio ambiente o diversidad sexual, entre otros; después vino la pandemia y aminoró el colectivo, pero hasta ahora sigue vigente. El colectivo busca acompañarnos como estudiantes indígenas y afros, decirnos que no estamos solos y que somos varios, principalmente eso, y creo que eso puede sonar elemental, pero creo que cuando sabes que no estás solo, puedes aguantar y no bajas la guardia a pesar de las dificultades que se enfrentan como estudiante. También se visibilizan y denuncian actos de racismo y organizan actos culturales colectivos (ibidem).

Luis Ángel fue el representante del colectivo mientras era estudiante e, incluso ahora, sigue frecuentando a sus antiguos compañeros y continúan reuniéndose fuera de la universidad para dar continuidad a los proyectos. Su tono crítico ante las políticas universitarias, así como a los hechos racistas, que también llegó a experimentar en el in-

terior de la institución, lo trasladan de igual manera a la 4T, de la cual dice tener una opinión crítica a favor:

Creo que la llegada de este gobierno fue un rompimiento con una parte de la élite política que ya llevaba muchos años en el poder. Claro que llegó otra élite con resabios de la pasada, pero con una narrativa distinta a la que se planteaba antes: ahora la prioridad no es rescatar banqueros o empresarios, sino a los pobres; esta narrativa es interesante porque está exponiendo algo de lo que antes no se hablaba. Se decía que los pobres son pobres porque quieren y que tenían que trabajar en sus capacidades, pero creo que la narrativa tiene un rompimiento con la idea de corrupción en el gobierno, que puede ser parte de la administración pública. No quiero decir que ya haya desaparecido, pero al menos la narrativa llama a eso. Otro es el tema de la austeridad, lo cual es cuestionable en muchos aspectos porque se suele usar para recortar gasto público, pero el hecho de decir que los altos funcionarios no ganen tanto dinero me parece atinado porque, en una sociedad donde el 50% está en situación de pobreza, no significa que sea posible que tengan salarios estratosféricos. En mi opinión, hay muchos asuntos pendientes y creo que esperaría un gobierno más cargado a la izquierda (ibidem).

Finalmente, sobre los programas sociales del gobierno federal dirigidos a los jóvenes, Luis Ángel comenta lo siguiente:

Conozco los programas sociales, ahí también se dio un cambio de narrativa, pues a los jóvenes que an, etes les decían “ninis”,<sup>15</sup> ahora tienen más oportunidad para salir adelante; también me parece atinado que haya becas para todos los que estudian prepa y cumplan con un perfil socioeconómico. Del programa JCF, que es el más famoso y del que hay más bien poca información, opino que es bueno, pero habría que ver cómo es su aplicación. Cuando estaba en la universidad pude haber aplicado a la beca de universitarios, sin embargo, no lo hice porque vi la convocatoria y lo descarté porque estaba en una universidad privada.

---

<sup>15</sup> “Nini” es una forma despectiva de referirse a aquellos jóvenes que por diferentes situaciones no estudian ni trabajan.

Cuando estaba a punto de egresar, contemplé la posibilidad de solicitar la beca de JCF, pero en ese momento trabajaba en una secundaria –dando clases– y no tenía contrato en la escuela; entonces, en algún momento, las autoridades del colegio nos citaron para informarnos que estaban viendo la posibilidad de inscribirnos en el programa, pero en mi caso no pudieron, porque yo aún estaba inscrito en la universidad. Me identifico con la izquierda y a veces parece un concepto vacío, pero sé que no lo es; yo diría que ser de izquierda es estar con quienes sufren las injusticias sociales: las mujeres, los/as disidentes sexuales, los/as campesinos, los/as indígenas que habitamos en las periferias o los/as jóvenes (ibidem).

Las anteriores narrativas son tan sólo una pequeña muestra de algunos de los aspectos que los/as jóvenes indígenas y afrodescendiente refieren en sus vivencias urbanas. Como se observa, su paso por la universidad ha significado el poder aterrizar inquietudes personales sobre las necesidades sociales que ellos, sus familias o comunidades experimentan y, al mismo tiempo, darles sentido crítico y mejores propuestas o cambios sobre lo que no consideran apropiado. En todo caso, se trata de experiencias vivenciales que suman al entendimiento de la vivencia social individual y colectiva marcada por la identidad étnica, la juventud y la política social e institucional.

## **Reflexiones finales**

A lo largo del presente capítulo nos hemos aproximado al contexto social, político, económico y cultural de un grupo de jóvenes estudiantes universitarios, hombres y mujeres indígenas y afrodescendientes que actualmente habitan en la ZMG. Hemos observado, también, ciertos contextos que, muchos de ellos se desarrollan en la ciudad de Guadalajara, en tanto se observan y se critican algunos de los aspectos

de la política pública gubernamental de la denominada 4T, la cual, en parte, es más próxima y conocida a través de los programas sociales dirigidos a jóvenes.

Estos programas (que también buscan la bancarización de la población al otorgar los recursos económicos vía tarjetas de débito), al estar condicionados, son de muy difícil acceso para los jóvenes indígenas urbanos, quienes, ante los intentos fallidos y la falta de información, optan por desistir de su aplicación y búsqueda, haciendo que el paradigma del apoyo hacia la población joven indígena estudiante que no reside en “zonas prioritarias”, sea cuestionable. A este respecto, la no universalidad del programa JEF hacia los jóvenes indígenas y afrodescendiente y/o en condiciones de pobreza y violencia, propicia que se refuercen estigmas sobre el merecimiento de las becas.

Por otra parte, las becas universitarias se colocan como un apoyo al cual suelen tener mayor acceso si lo comparamos con el punto anterior, sin embargo, nuevamente la falta de información sobre su accesibilidad produce, en el caso de la UdeG, que las cifras de beneficiarios sean demasiado bajas, si nos remitimos a los datos oficiales de estudiantes indígenas que estudian en la universidad. En el caso del ITESO, tener la posibilidad de formarse profesionalmente en una universidad que puede otorgar prestigio y reconocimiento social, implica también enfrentarse a un choque socioeconómico fuerte, y es que, a pesar de lo generoso que puede resultar obtener una beca del 95 por ciento, no deja de ser un pendiente la deuda del 5 por ciento, a lo cual habría que sumar el estigma de que los programas sociales difícilmente otorgan apoyos económicos a estudiantes que se asume, son solventes, y que por ello realizan sus estudios en espacios privados.

Observamos, también, que muchos de ellos se encuentran en la ciudad de forma individual o no comunitaria, pero esto no significa que no hagan de la ciudad un

espacio propio donde sea posible encontrar lugares en los que se dialogue con los pares generacionales sobre aspectos vivenciales que les son comunes, no obstante, al tener experiencias laborales para generar ingresos y costear los gastos de su manutención, ellos han conocido ciertos problemas de las comunidades indígenas en el contexto urbano que los ha llevado a reflexionar e intentar generar estrategias de ayuda a partir de los conocimientos adquiridos en su formación universitaria.

Observamos que, a través de colectivos como JIU o NUCU, se aprovechan iniciativas institucionales como lo fue –en abril de 2023– la organización del Primer Encuentro Internacional de Pueblos Originarios, realizado en Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la UdeG, el cual, más allá de lo institucional, sirvió para que los estudiantes que acudieron, identificaran a compañeros/as que, al igual que ellos/as, habitan en la ZMG y hacen uso de las redes socio digitales para intercambiar contactos y comenzar a organizar espacios virtuales desde los cuales sea posible continuar la comunicación en un entendimiento interétnico, propenso a convertirse en intercultural.

Es decir que estamos observando cómo los jóvenes crean sus propios espacios de compartimiento, sus “oasis”, desde donde la simple sociabilidad se convierte en una posibilidad de no saberse solos en una ciudad que es hostil con ellos y lo que ellos representan en los imaginarios sociales, prejuicios que recaen en sus personas.

Sí bien, este capítulo es una aproximación a una realidad social mucho más compleja, puede encaminarnos a cuestionar la implementación de la política pública a nivel federal, estatal y municipal, así como a llevar la atención hacia los programas de apoyo para los jóvenes indígenas en contextos urbanos. Es cierto que a nivel gubernamental y universitario prevalecen aún las perspectivas y visiones

multiculturalistas que legitiman y perpetúan –junto con el indigenismo– la imagen idílica, folclórica, exótica y permitida de lo indígena y los indígenas; en este aspecto, las acciones y anhelos de este grupo de jóvenes –para lograr hacer de Guadalajara un espacio intercultural o al menos un sitio en donde las diferencias culturales no sean motivo de señalización y estigma– pueden ser observados como actos de resistencia y reivindicación ante la negación de su presencia en un lugar todavía imaginado, opuesto a lo étnico.

## Referencias

- AMBRIZ, M. (2015), *Habitando fronteras: jóvenes purhépecha en la periferia de la ciudad de Guadalajara*, en Pérez, M. (et. al.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas, educación y migración*, México, UPN, pp. 407–438.
- CARLOS, G. (2016), *Racismo y educación superior: estudiantes indígenas en dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, en un marco de políticas interculturales* [Tesis de Doctorado en Investigación Educativa], Xalapa, Universidad Veracruzana.
- CASTILLO, M. (1998), “Analco un barrio en la historia”, *Alteridades*, vol. 8, núm. 15, México, UAM Iztapalapa, pp. 25–33.
- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (s.f.), “Becas Jóvenes Escribiendo el Futuro” <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-jovenes-escribiendo-el-futuro-de-educacion-superior>
- CRUZ, et. al. (2020), *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales*, Tuxtla Gutiérrez, ECOSUR, CESMECA, UNICACH, ENAH.

- DÍAZ, C. et. al. (2022) “El colectivo Jóvenes indígenas urbanos: construir diálogos por una ciudad intercultural”, en Aikin, O., *Diversidad migratoria en Guadalajara y Chapala: historias de arribo, asentamiento y procesos de transformación*, Guadalajara, ITESO, pp. 87–106.
- DOMÍNGUEZ, F. (6 de enero de 2019), “Los indígenas permitidos”, *La Jornada*, <https://www.jornada.com.mx/2019/01/06/opinion/011alpol>
- DOMÍNGUEZ, F. (2017), “Deconstruyendo imágenes de poder: zoques en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México”, *Alter/Nativas. Latin American Cultural Studies Journal*, núm. 7, The Ohio State University.
- FEIXA, C. (1993), “Emigración, etnicidad y bandas juveniles en México”, en Danielle Provensal (coordinador), *Migraciones, segregación y racismo*, Tenerife, Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español, Asociación Canaria de Antropología, pp. 153–172.
- FUENTES, Y. (4 de octubre de 2018), “AMLO presidente: ¿qué es la “Cuarta Transformación” que propone Andrés Manuel López Obrador para México?”, BBC News, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45712329>
- GARCÍA, et. al. (2018), “Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVIII, núm. 2, México, Universidad Iberoamericana, pp. 199–228.
- GARCÍA, M. y Horbath, J. (2019), “Exclusión y discriminación de indígenas en Guadalajara, México”, *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 27, FLACSO, México.
- Gobierno de México (2019), *Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024*, México, Diario Oficial de la Federación.
- HERRERA, M. (2018), “Comunidades indígenas urbanas: disputas y negociación por el reconocimiento”, en *Andamios*, vol. 15, núm. 36, enero–abril, México, UACM, pp. 113–134.

- IIEG (2021), *Análisis de los principales resultados del Censo 2020 de las Áreas Metropolitanas de Jalisco 2010–2020*, Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco, Guadalajara.
- IMJUVE (2021), *2021–2024 Programa Nacional de Juventud. Programa institucional derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024*, México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- INEGI (2021), *Panorama Sociodemográfico de Jalisco*, México, Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- INPI, (2018), *Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018–2024*, México, Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.
- JARAMILLIO, M. (2020), “¿Una nueva política social?: cambios y continuidades en los paradigmas sociales de la 4T”, *Análisis Plural*, Iteso, Tlaquepaque.
- LÓPEZ, F. (2021) “El gobierno de la 4T y los pueblos indígenas”, *Tema y Variaciones de Literatura*, núm. 57, UAM Azcapotzalco.
- LÓPEZ, J. y García, L. (2019), “Juventudes indígenas urbanas”: derechos y ciudadanías contemporáneas en América Latina”, *Revista Abya Yala*, vol. 3, núm. 1, Brasilia, Universidad de Brasilia, CIESAS, pp. 4–14.
- MARTÍNEZ, R. (2002), “La invención de la adolescencia, las otomíes urbanas en Guadalajara”, *Diario de Campo*, núm. 43, INAH, pp. 23–35.
- NEGRÍN, D. (2010), “Guadalajara de las Indias: Quinientos años de construcción étnica en la perla tapatía”, *Lucero*, vol. 21, núm. 1, University of California Berkeley, 55–78.
- OCUBBJG (2021), *Estatuto Académico de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García*, México, SEP.
- Organización Internacional del Trabajo, (2014), *Convenio núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, Lima, OIT.

- PACHECO, L. (2010), “Los últimos guardianes, jóvenes rurales e indígenas”, en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, FCE, CNCA, pp. 124–153.
- PÉREZ ISLAS, J. (2008), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, México, UNAM, Editorial Porrúa.
- PÉREZ RUIZ, M. (2002a), “Los jóvenes indígenas: ¿un nuevo campo de investigación?”, en *Diario de Campo*, número 43, mayo, INAH, pp. 44–48.
- PÉREZ RUIZ, M. (2002b), “Jóvenes indígenas y su migración a las ciudades”, en *Diario de Campo*, México, Suplemento 22, diciembre, INAH, pp. 7–20.
- PÉREZ RUIZ, M. (2008), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, INAH.
- REGUILLO, R. (2010), *Los jóvenes en México*, México, FCE, CNCA.
- SARAVÍ, G. (2010), “Juventud indígena en México: tensiones emergentes para el análisis y las políticas públicas”, *Aquí estamos*, año 7, núm. 13, México, CIESAS, pp. 5–10.
- Secretaría de Educación Pública (2022, 28 de septiembre). Reglas de Operación del Programa Jóvenes Escribiendo el Futuro para el ejercicio fiscal 2023. *Diario Oficial de la Federación*. México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2021, 30 de noviembre), *Diagnóstico del programa Jóvenes Escribiendo el Futuro*, Coordinación Nacional para Becas del Bienestar Benito Juárez, SEP, México.
- URTEAGA, M. (2011), “Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud”, *Alteridades*, vol. 21, núm. 42, México, UAM–I, pp. 13–32.
- VALENZUELA, J. (1988), *¡A la brava ése! Identidades juveniles en México: cholos, punks y chavos banda*, Tijuana, El Colef.

# **Una mirada sociocultural y feminista–marxista de los procesos de precarización de la vida amplia en jóvenes estudiantes y trabajadores de la frontera norte de México**

BLANCA NATHALIA CARRILLO ORTIZ<sup>16</sup> Y

PORFIRIA DEL ROSARIO BUSTAMANTE DE LA CRUZ<sup>17</sup>

## **Un acercamiento a las juventudes fronterizas del norte de México**

La precariedad laboral ha tenido diferentes explicaciones a lo largo de la historia moderna y contemporánea, al menos en lo que a la historia más reciente concierne; esto también ha sido motivo de discusión de comunidades científicas, sectores empresariales, órganos institucionales y los sujetos que la experimentan, pero también ha sido tema de reflexión común desde lugares semánticos–políticos casi antagónicos en el mapa de actores sociales de nuestro continente. Para quienes lo experimentan cotidianamente, se trata de una condición de vida que expresa el rotundo fracaso del capitalismo [dimensión económica], el neoliberalismo [dimensión política]: aquello con lo que no se puede vivir más. En medio de las diferentes versiones, se encuen-

---

<sup>16</sup> Universidad Autónoma de Baja California.

<sup>17</sup> Universidad Autónoma de Baja California.

tran las voces de las juventudes, tan fundamental como prescindible para la sociedad actual (Valenzuela, 2019).

En su conjunto, la precariedad laboral en jóvenes es un problema económico, político, intergeneracional y cultural. La precarización en los espacios laborales ya no solo recae en la pérdida de los derechos humanos o en la falta de sistemas de seguridad y protección social, que han sido logros conquistados a lo largo del tiempo, también consiste en las confrontaciones político-culturales que se expresan y entretajan con lo otro, es decir, la precarización laboral que se desplaza hacia la vida cotidiana y que puede llegar a la normalización. Los procesos de precarización de la vida, generalmente se explican a partir de las lógicas de los mercados de trabajo; desde la triada capitalismo-neoliberalismo-patriarcado se imponen en forma de matriz de análisis cierta razón neoliberal que interesa desentrañar.

Por esta cuestión, hacer una lectura sociocultural y feminista de los procesos de adecuación de los/as jóvenes hacia las exigencias del mercado laboral a partir de las particularidades culturales como los propios esquemas de significados del trabajo, comprender la precarización sociolaboral como parte de un proyecto organizado que vulnera a las juventudes trabajadoras por el hecho de ser jóvenes, se vuelven componentes indispensables para un análisis del contexto impulsado por el deseo de trascender la gravedad de la crisis capitalista. La precarización sociolaboral es un proyecto social organizado. Se señala una combinación de procesos-componentes sociales que son contruidos y estructurados históricamente, donde los Estados, en su dimensión adulto-céntrica empresarial, tienen un papel central en los procesos de alfabetización, inserción e integración laboral de las juventudes trabajadoras. Por otro lado, existen algunos significados de “la juventud” que participen activamente en este proyecto social organizado. Desde una mirada sociocultural en la forma de comprender

los procesos de precarización, los significados más instalados y lo que es una cultura hegemónica contemporánea, podrían ser causa de la precariedad laboral en jóvenes y, a la vez, una consecuencia justificante de la misma. Los componentes culturales también condicionan la vida material, no solo al revés y de manera unidireccional sino, en todo caso, de manera dialéctica.

No existe mayor incertidumbre, en una época histórica como la actual, que la inherente al hecho de ser joven por la razón de ser joven. El informe Mundial de la Juventud de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020) estima que hay 1210 millones de jóvenes con edades entre los 15 y 24 años, lo que representa el 15.5% de la población mundial. Es preciso asumir la existencia de la mayor generación de jóvenes que ha habido en la historia y, con esto, reconocer que nueve de cada diez viven en países “no desarrollados” y 238 millones viven en condiciones de pobreza extrema (Valenzuela, 2005). A escala mundial, existen actividades unificadoras que permiten identificar, por un lado, de qué van y cómo son las condiciones estructurales de la economía global en la que son subsumidas las juventudes y, por otro, las condiciones sociolaborales que caracterizan al mercado laboral de esta particular época histórica.

Entre la población que compone la estructura productiva, destacan las juventudes trabajadoras, desempleadas, subempleadas, desocupadas, becarias y marginalizadas del mercado de trabajo formal. Esto nos habla de una amplia y desigual de economía y mercado laboral que no se reduce al sector juvenil asalariado-ocupado. Dicha economía, también está compuesta por 168 millones de niños que engrosan la ilegítima y anticonstitucional fuerza de infantes obreros (Agudo, 2015). Otro rostro-fuerza que compone la economía son las mujeres jóvenes.

Según Altamirano (2018), el 76% de los jóvenes desocupados a nivel mundial son mujeres. Las mujeres

están situadas en un lugar desigual en el mercado laboral por una condición cultural patriarcal, generando tasas de desempleo más altas, diferencias en las remuneraciones o una producción más alta de empleo formal, condiciones que son heterogéneas y sumamente desiguales. En síntesis, los rostros–fuerza que componen la estructura productiva en condición de extrema desigualdad y con mayores dificultades para integrarse al mercado laboral, esos que son excluidos por el mercado de trabajo formal y absorbidos de manera anticonstitucional son, principalmente, jóvenes, mujeres, niños/as. Vale la pena enfatizar el alto grado de aceptación social que resulta dicha estructura económica.

También destaca el sector público–privado, en particular el empresarial, como uno de los principales sectores reclutadores de fuerzas productivas juveniles, generadores de empleo y responsables intelectuales en la construcción de campañas de aprendizaje, cuyas recomendaciones “estructurales” tienen el objeto de facilitar la inserción de los jóvenes al mercado laboral. El otro protagónico explícito en la información que circula, son los estados nacionales desde sus sistemas democráticos con sus esfuerzos –previstos o no– para facilitar los procesos de inserción, aun en su momento de detrimento histórico y deslegitimación desde y las voces de las juventudes que les caracteriza.

Respecto a las instituciones educativas a nivel superior y medio superiores, estas son entidades clave de modernización para impulsar procesos de adaptación curricular a las exigencias del mercado laboral. El sector empresarial, junto a los estados democráticos y, por tanto, las instituciones responsables de salvaguardar son quienes generan las oportunidades y proveen las recomendaciones y las vinculaciones necesarias para activar procesos de inserción, absorción y capacitación. Así, los estados adulto–empresariales, de acuerdo con el modelo democrático (que cumple con el sistema capitalista), organiza a las juven-

tudes en una exclusiva dimensión etaria y la asocia a una fuerza de trabajo sana, competitiva, dócil y sin experiencia.

Un estado adulto–empresarial es una suerte de fusión política entre el empresariado y el funcionario en su tarea histórica de tramitar políticas juveniles de carácter intervencionista con el propósito de impulsar políticas de desarrollo económico (Federicci, 2018). Los aspectos sustanciales varían según cada el espacio geográfico con sus características sociales y culturales, el campo de fuerzas políticas vigente y las proyecciones a futuro de los diferentes sectores sociales.

A nivel nacional, la Encuesta de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2018) estimó que hay 30.7 millones de jóvenes entre los 15 y 29 años y representan 24.6% del total de la población de este sector; así, el 34.2% de los hombres y el 33% de las mujeres van a la escuela (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). Mientras, en Baja California existe un grave problema en materia de empleo, aunque a nivel nacional no es así. Lo anterior representa un problema preocupante para las partes afectadas en materia de empleo precario y esto no puede desvincularse de la lectura de la economía global, puesto que en la región existe una compleja y dinámica relación entre la economía mexicana y la estadounidense que ha condicionado históricamente las relaciones productivas y binacionales. Se trata de uno de los puntos geográficos más estratégicos en materia de internacionalización de la economía mexicana (Martínez et al., 2022).

En la región existe una diversidad de sectores productivos con una fuerte tendencia de exportación de sectores y productos al resto del mundo. Las actividades predominantes en la entidad son la agricultura, la ganadería, la industria, el turismo, el comercio y el sector servicios. En Mexicali, el sector primario es la agricultura, el secundario es la industria y el terciario es el comercio y los servicios, los

cuales contribuyen enormemente en la economía de la ciudad y el resto de la región. Según el Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado (COPLADE, 2017), Mexicali se caracteriza por su actividad agrícola, industrial y turística, sin embargo, el sector terciario destaca al absorber el 52.10% de la población ocupada, a su vez, el 44% se emplea en servicios, hoteles y restaurantes.

En términos de ocupación, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS, 2020), en Baja California, las actividades agropecuarias ocupan a 50, 510 personas (60.9% hombres, 38.0% mujeres); la industria manufacturera 433, 548 personas (59.6% hombres y 40.4% mujeres); el sector comercio a 282, 627 (51.1% hombres y 48.9% mujeres); y sector servicios 482, 819 personas (49.8% hombres, 50.2% mujeres). Aunque existe una mayor cantidad de hombres como población económicamente activa (61%) respecto a las mujeres (39%), es posible observar un aumento de ocupación femenina en el sector servicios. Según esta misma fuente, respecto a las ocupaciones laborales, destacan los grupos etarios de 20–29 y de 30 a 49 años (STPS, 2020).

Por lo que, en mapa de números destaca la fuerza masculina como población económicamente activa de la región, así como el sector servicios como principal fuente de empleos en donde, por cierto, destaca la fuerza de trabajo femenina y, finalmente, los grupos etarios, entre los 20 y 49 años. Otro elemento es que el 60% de las personas económicamente activas son hombres y el 40% son mujeres. Asimismo, del total de personas ocupadas, 571 mil se emplean en el sector servicios, seguido del sector industrial–manufacturero con 417 mil trabajadores asalariados. Finalmente, del total de la población desempleada (38 mil personas), 12%, tienen estudios universitarios o de posgrado (Comisión Nacional de Salarios Mínimos, 2018), lo que hace evidente la traslación local de uno de los problemas que más preocupa a escala mundial en la actualidad: el desempleo.

De los 13 millones 302 mil 925 personas económicamente activas en Baja California, el 58% no tiene contrato laboral, el 7% tiene empleo temporal menor de seis meses, el 3% tiene empleo mayor a 6 meses –y hasta un año–, el 30% tiene contrato base o planta por tiempo indefinido, el 50% tiene una jornada diaria de más de 8 horas, el 27.% trabaja menos de 8 horas al día (lo que reduce los ingresos mensuales–anuales), el 66% no cuentan con seguridad social, el 45% no cuenta con accesos a servicios de la salud, el 5.6% carece de cualquier tipo de prestación social y solo el 18.4% goza del derecho al descanso, a vacaciones y aguinaldo, así como otras prestaciones (INEGI, 2023).

La precarización, entendida como proyecto social, es una realidad emergente en la región norte de México, así como también lo es el recrudecimiento de la crisis laboral, producto de la desaceleración del crecimiento económico en los últimos años. Aunque Baja California es considerada una de las entidades con mayores índices en calidad de vida, la economía se encuentra en recesión técnica y probablemente en un proceso de reconfiguración de las relaciones productivas, debido a la caída del Producto Interno Bruto (PIB) y de una inminente y profunda recesión económica por causa de la contingencia sanitaria vivida ante la pandemia de Covid–19 (Sánchez y Nava, 2021). Los rostros–fuerzas de trabajadores que son subsumidos por el mercado laboral en la estructura productiva de la región son las juventudes, en el sentido estricto y polisémico de la palabra: migrantes, campesinos, pobres urbanos, profesionales, indígenas, estudiantes, desocupados, niños/as y, sobresale la absorción de fuerza de trabajo juvenil del sector de servicios respecto al sector industrial.

## **Estudios culturales, feminismo marxista y juventudes**

Existen aspectos culturales que viabilizan, aceleran y/o justifican los procesos de adecuación de las juventudes a las condiciones precarias de una economía criminal, con sus referentes y significados (hegemónicos) que retroalimentan o reproducen la realidad desigual–adultocéntrica–patriarcal–capitalista. Desde el punto de vista dialógico, existen componentes culturales y experiencias concretas que disputan los sentidos, significados y las prácticas que reproducen esta realidad desigual e, incluso, se imponen con propuestas alternas (materiales–culturales) a las del poder, el Estado o el Mercado, sean contrahegemónicos o de cualquier otra intensidad política.

Para analizar los procesos de precarización de la vida amplia, se propone una discusión entre el marxismo clásico y el marxismo cultural que sigue siendo vigente, no solo en el campo de las ciencias sociales, sino también en la vida social y política. El punto de ruptura entre ambos abrió un sinfín de posibilidades de interpretación sobre los hechos sociales y la propia historia, lugar en donde se podrían ubicar los estudios culturales, la antropología del trabajo, los feminismos marxistas –o territoriales– y otras apuestas que se han fraguado a lo largo del tiempo y en estas tensiones político–intelectuales.

Para Blanco y Espinosa (2014), el marxismo clásico –que se inculcó de manera acrítica durante el siglo XX– ha sufrido una ruptura en sus esquemas de interpretación de la realidad que pregonaba. El marxismo clásico intentaba esquematizar la historia desde una idea fundamentalmente progresivo–desarrollista que permea sobre las dimensiones económica, política y ética, entre otras, como una forma desafortunada y arbitraria en el acto de extrapolar procesos

eurocéntricos hacia la realidad del continente latinoamericano. En América Latina se vivieron modos barbáricos de apropiación y destrucción epistémica, cultural y material, conocido como el proyecto de la modernidad que establece relaciones jerárquicas, desiguales y de poder mediante la imposición de visiones del mundo, dando lugar a grandes movimientos revolucionarios caudillistas y a una serie de luchas de clase que no han dejado de aparecer hasta el día de hoy (Sánchez, 2018).

Esta realidad ha evidenciado la necesidad de otros esquemas de interpretación que impugnen las improntas conservadoras para que sean capaces de analizar la transformación de la realidad social. Según Sánchez (2018), los modelos novedosos–críticos emergen con mayor relevancia en la década de 1960, cuando aparecen cuerpos extraños que no logran digerir el marxismo soviético en América Latina. Gramsci, buscando responder preguntas sobre los nuevos contextos, practica un marxismo abierto y trabaja conceptos desechados por el marxismo clásico, por lo tanto, su apuesta no es una edificación del marxismo ortodoxo redondeando verdades acreditadas, sino lo contrario (Restrepo et. al., 2010).

Para Hall, según Restrepo et al., (2010), el trabajo de Gramsci ha sido esencialmente epistemológico al moverse en diferentes niveles de abstracción, motivo por el cual se relaciona con la generación de nuevos conceptos e ideas concernientes al análisis de los aspectos políticos e ideológicos de las formaciones sociales. Algunos conceptos como el de hegemonía, el sentido común, la filosofía de la praxis y guerra de oposiciones, conforman una base sólida en su apuesta política dentro de un contexto de reforzamiento del capitalismo y de los gobiernos autoritarios y fascistas en la Italia del siglo pasado.

Desde este legado, aparece el marxismo cultural; Gramsci es contrastado frente a un positivismo de cierto

marxismo que margina la subjetividad en aras de la objetividad universal supuestamente natural (Sánchez, 2018). Desde la perspectiva de Burgos (2019) –Stalin pasado por Lenin– asumió que la objetividad –en sí– de la materia se convierte en un principio que la unifica con la historia. Sin embargo, para Gramsci, el principio unificador se encuentra en el desarrollo dialéctico de las contradicciones en la relación del hombre con la historia. El marxismo cultural sugiere –para analizar la precarización de la vida amplia– que es importante revelar las profundidades en lo que pareciera una arraigada cultura laboral –más adelante la llamaremos flexibilización laboral– que, paradójicamente, actúa como una nueva disciplina del trabajo a la que “hay que adaptarse” para sobrevivir.

Esta disciplina del trabajo, que normaliza el hecho de que el sector servicios aporta el 80% del PIB mundial, asume, por un lado, una opción laboral viable para grandes cantidades de jóvenes de las clases medias y populares y, por otro, un espacio de inclusión–exclusión que precariza los procesos laborales a largo plazo. Estas condiciones culturales, subjetivas y materiales, requieren de lugares que, además de estimular un análisis que cuestionan las versiones oficiales –con las que se hace lectura de esta realidad, versiones dominantes de juventud reducidas a su dimensión biológica– tampoco abandone la postura crítica que exigen los hechos y, lo más importante, que reivindique la posibilidad de crear una realidad más digna por medio de la práctica y las versiones transformadoras de los sujetos concretos de la historia, en este caso, los y las jóvenes.

De ahí que Gramsci se considere como uno de sus máximos exponentes, el mismo que coincide en la apuesta de los Estudios Culturales (EC), desde el legado de Stuart Hall, continuado por Eduardo Restrepo y su conexión con un feminismo contrahegemónico como el de Nancy Fraser y conjuntamente, con un reclamo social amplio que devie-

nen en un sinfín de pugnas políticas, en donde las juventudes trabajadoras, estudiantiles, feministas y defensoras de derechos humanos y sociales, han tenido un protagónico importante. Conviene pensar los puntos de encuentro y desencuentro entre el contextualismo radical y la perspectiva de la totalidad desde el punto de vista de Jaime Osorio (2016), Jorge Veraza (2018) y Silvia Federici (2018).

Restrepo (2009) menciona que los EC no son necesariamente marxistas, pero, aun así, debe existir un diálogo serio; este diálogo radica en una discusión en clave epistémica y política de los EC y la perspectiva de la totalidad en la teoría de Marx. El contextualismo radical es un rasgo de especificidad de los EC; esto significa que no están garantizados por un cuerpo teórico o por hechos sociales; la apelación a temáticas específicas, la utilización comprometida con metodologías o instrumentos de investigación exclusivos (Restrepo, 2011). También tienen una apelación política en la cual, la teoría y el contexto se constituyen y determinan mutuamente, o sea que no se identifican con un paradigma o alguna tradición teórica singular (Grossberg, 2009). Son una condición intelectual que comprende el contexto como un ensamblaje de articulaciones que, en un momento dado, producen y definen la singularidad de cualquier aspecto de la vida social (Grossberg, 2009).

Este contexto, estructurado por las relaciones de fuerza y por las voces de rabia y descontento, busca respuestas que derivan las preguntas de sus intereses teóricos, sino del pulso vivo del problema. Desde aquí, la palabra y lo que lleva contenida forman parte de la vida, pues su disputa marca condiciones particulares de existencia. El poder tampoco puede reducirse a una sola dimensión o relación, no puede totalizarse, al contrario, existe siempre una posibilidad de revertirlo. Por esta razón, los EC en clave del Contextualismo Radical, requieren una aplicación rigurosa a la premisa de la especificidad contextual (Hall en Res-

trepo, 2009). La perspectiva de la totalidad es una contraposición a los enfoques universales–naturales de las leyes sociales, que entiende por totalidad a una unidad de partes interrelacionadas entre sí que discrepa del punto de vista de la completitud al descansar en una idea que fragmenta la realidad en varias partes. Esta totalidad no totalizadora, que es la realidad social, es una unidad jerárquica y estructurada que confronta la idea de que la realidad es inteligible, por lo que su lectura es imposible (Osorio, 2016).

Desde esta mirada, la visión fragmentaria es un error epistémico que dificulta la lectura de las actividades unificantes que caracterizan a una realidad social estructurada y organizada, la cual legitima una visión de la realidad desorganizada y caótica. Esto no exime la tarea de conocer los movimientos particulares en momentos determinados, de lo contrario, obliga a su redefinición permanente. No quedarnos estables en cualquiera de estos lugares sería el punto clave: estar en movimiento. Por último, aceptar la totalidad no totalizadora como unidad, implica concebirla como unidad contradictoria, capaz de ser organizada y desorganizada por los sujetos que viven en ella.

Este trabajo descansa en una epistemología dialógica que busca moverse de un punto a otro y no se cierra ni se confronta con los aportes teóricos tradicionales, pero incluye los testimonios de las juventudes. También se reconocen las limitaciones teórico–epistemológicas, asumiendo que es un camino –de tantos otros– que existen y se imponen como necesidad, no solo para entender–explicar el pedazo de mundo, sino para transformarlo. La investigación se basó en una reivindicación del rostro marxista que nos recuerda que la experiencia colectiva–crítica hacia el capitalismo sigue vigente.

## **Aspecto metodológico para el estudio de las juventudes trabajadoras**

La metodología de este estudio fue de corte cualitativo; esta propuesta produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas –habladas o escritas– y la conducta o los comportamientos observables (Quecedo, 2002). Es un método de investigación que se utiliza principalmente en las Ciencias Sociales; tienen como objetivo principal hacer comprensible los hechos, profundizar en los casos específicos; su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes (Guerrero, 2016).

La población a estudiar se conformó de ocho jóvenes, seis mujeres y dos hombres de la ciudad de Mexicali, Baja California; sus edades oscilaban entre los 17 y 23 años y se caracterizaban por ser estudiantes de universidades públicas, trabajadores y ascendientes de familia migrante de otros estados del país, asentada en esta ciudad. Para la construcción de datos, nos basamos en entrevistas cualitativas y se acudió a la revisión sistemática de 45 notas periodísticas para crear un esquema de sentido–discurso general acerca del tema. Se premió el interés por generar un análisis que pudiera contrastar diversas voces para ahondar en temáticas destacadas durante las entrevistas, como: la multiplicidad de experiencias laborales, las dinámicas territoriales y las diferencias de género en la asignación de actividades domésticas y productivas.

Al momento de las entrevistas, tres de las jóvenes estaban adscritas a la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); eran residentes de colonias populares, Nueva Esperanza y Ampliación Villa Colonial, así como del Ejido Guadalajara, también conocido como “Los Arcos”. El resto

de las jóvenes (tres) y los dos jóvenes, vivían en la Colonia Satélite, que se encuentra en la zona sur- coperiférica de la ciudad; uno de ellos estaba adscrito a la Facultad de Agronomía-UABC y el otro al Tecnológico de Mexicali. Los jóvenes se encontraban insertos en empresas de servicios, específicamente, en una empresa de comida rápida, en un restaurante, en una empresa local de renta de inmobiliaria para fiestas, en un taller de manufactura y en un pie de ganado.

El Análisis del Discurso Crítico (ADC) permite indagar y analizar de manera detallada los testimonios compartidos por la población, además, aporta para profundizar en los datos proporcionados y para acercarnos a identificar las posturas en el discurso compartido. También aporta al análisis de las problemáticas sociales, culturales y políticas (Pardo, 2012).

Para esta investigación, se buscó identificar los significados dominantes y los significados emergentes. El ACD ha sido influenciado y enriquecido por corrientes de pensamiento y teorías de las ciencias sociales críticas como, por ejemplo: la línea neo- marxista de la escuela de Frankfurt, la línea crítica inglesa del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos –por Stuart Hall– y, por último, el trabajo de Gramsci en Italia (De la Fuente, 2002). Los avances en los estudios del ACD han generado un campo de investigación amplio que instrumentaliza su práctica a través de metodologías e instrumentos lingüísticos que propician el desarrollo del análisis y teoría crítica (Wodak y Meyer, 2011), por lo que, para el análisis de los significados se acudirá a la herramienta del Teledrama, que forma parte de las denominadas metodologías populares en el campo de la educación popular-crítica a fin de sistematizar e identificar las posturas de los significados del trabajo.

Este trabajo devino de la experiencia y de los conocimientos previos a la investigación, así como de un sistema de codificación del que se desprende el instrumento de

investigación y del replanteo teórico y conceptual. Por lo tanto, se afirma que no fue una experiencia lineal y calculada, sino que fue resolviendo mediante la reflexión y la toma de decisiones permanentes. Por esta razón y, como parte de la metodología, el análisis crítico del discurso tiene un lugar esencialmente técnico para el trabajo de sistematización y análisis de los significados a partir del testimonio compartido por los/as entrevistados/as, a sabiendas de que contiene una filosofía de fondo.

## **Encrucijadas fronterizas de juventudes que estudian y trabajan**

Las juventudes trabajadoras de esta investigación laboraban en el sector servicios, formaban parte de familias trabajadoras o, en su sentido clásico, familias obreras, proletarizadas o semi proletarizadas (Maldonado, 2018), al residir en zonas populares y al ser absorbidas por este sector durante gran parte de sus vidas, las jóvenes señalan esta adscripción al preguntarles sobre sus historias familiares; algunas dan cuenta de la historia de sus padres, como es el siguiente caso: “Mi papá trabaja en Kenworth, tiene 22 años trabajando ahí, es empleado [...]” (Mujer joven 1, comunicación personal 2020). Otras jóvenes aluden a las trayectorias de hermanas como se muestra a continuación:

[...] y mi hermana sí está trabajando en una fábrica, de hecho, ya se graduó de la universidad... Se graduó de deportes, pero le daban, bueno, del trabajo, así que de la licenciatura no tiene todavía. Estuvo trabajando un tiempo en CECyTE [Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos como maestra], pero por horas, creo –o algo así– y por el mismo pago, de modo que no le estaba yendo muy bien. Mientras tanto, trabaja en una fábrica (Mujer joven 2, comunicación personal, 2020).

Los relatos de las jóvenes muestran las redes familiares y los aspectos que resaltan en sus trayectorias de vida, como la motivación o el acompañamiento, así como la reestructuración de las experiencias laborales de familiares cercanos; aunado a ello, aparece una imagen concurrente relacionado a la movilidad y al espacio. En el segundo relato, se identifica una las opciones laborales a las que recurren las y los jóvenes en la mayoría de los casos después de su egreso en la universidad; la precariedad laboral empuja a las juventudes de Mexicali a conseguir un trabajo inmediato en uno de los sectores más relevantes de la zona: la industria. Ambos componentes son determinantes para la identificación/selección/admisión de los centros de trabajo formales. En este sentido, podríamos decir que el geo-espacio transitado determina, inicialmente, las experiencias laborales de las juventudes, tal como se expresa en los siguientes dos testimonios:

[...] entonces, mi primer trabajo fue en una fábrica, ahí hice todo igual; me hicieron muestra de sangre, solicitud de trabajo, etc. El camión pasaba por mí, porque estaba lejos y ahí, donde yo vivo, no hay ningún lugar para trabajar. Trabajé un día nada más [...] (Mujer joven 3, comunicación personal, 2020).

[...] y algo curioso: en esta entrevista –en TELVISTA– yo tenía que pasar por ella y no pasé, me fui directo a Cualite. Nunca regresé, llamaron, pero nunca me dio por regresar [...] En Cualite, metí solicitud y al siguiente día, a las 5 de la mañana, empecé. Y sí, fue muy impactante ver cientos de personas, así como borreguitos y es un choque cultural muy grande [...] (Mujer joven 4, comunicación personal, 2020).

Además de las redes familiares, el espacio, la movilidad o las experiencias laborales de las familias, operan activamente en los procesos de subsunción de los/as jóvenes a las experiencias iniciales del trabajo formal en el sector servicios. De esta manera, es posible entender que los esfuerzos iniciales no se viven de manera individual y del

todo autónomos, sino todo lo contrario: se experimentan como parte de una genealogía del trabajo familiar, tal como lo expresa el entrevistado:

Todo empezó cuando iba a salir de la preparatoria [...], la empresa se llamaba Johnson Controls y me acuerdo que salía de 4:00 a la 1:00 de la mañana. Recuerdo esa ahora y yo parado frente al checador, porque a las 6 de la mañana me tenía que levantar. Era una tortura, la neta [...] Antes de salir, quise entrar con mi mamá para empezar un poquito antes y con la idea de que, si quedaba en la universidad, seguiría trabajando y estudiando. Mi mamá me dijo: “puedes iniciar conmigo poco a poquito y si no quedas, le sigues si quieres” y así iba encajándome en la empresa [...] (Hombre joven 1, comunicación personal, 2020).

Es posible observar que las familias de las juventudes trabajadoras del sector servicios son diversas. Aun así, es común entre ellas vivir en casa de las abuelas, con la madre o con el padre o bien, con la madre y los hermanos. En cuatro de las experiencias compartidas, las juventudes viven con sus madres y hermanos, es decir, sin la presencia de los padres por razones relacionadas a la migración, la separación coyuntural o el fallecimiento de alguno de ellos. Por ejemplo, cuatro entrevistadas mencionan vivir con sus familias: “vivo con mis papás, con un hermano menor que siempre ha estado a cargo del cuidado de su madre, soy sobreprotector, o sea, siempre es muy apegada a lo que dice su familia (Mujer joven 1, comunicación personal, 2020). Por otro lado, otra joven señala “vivo con mis dos padres y tengo dos hermanos, pero actualmente solo estoy viviendo yo con mis papás” (Mujer joven 2, comunicación personal, 2020). Mientras que el resto de los entrevistados mencionan estar viviendo con sus familias a cargo de sus madres, abuelas o hermanos mayores: “vivo con mi madre, con mi hermano, mi papá no vive con nosotros (Mujer joven 5, comunicación personal, 2020), conjuntamente “vivo con mi

familia, mi mamá y mi hermano, mi papá falleció hace años” (Hombre joven 7, comunicación personal, 2020).

Por lo que podemos inferir, el mercado que subsume a las juventudes trabajadoras, en especial el sector servicios, opera a menudo sobre las bases de familias trabajadoras, proletarizadas o semi-proletarizadas, de segunda o tercera y, en algunos casos, de primera generación migrante que llegan a instalarse a la ciudad de Mexicali –la frontera norte de México– en busca de algo mejor que las condiciones materiales en su lugar de origen; buscan lugares adecuados y dignos para sus necesidades (Bustamante y Ernesto, 2020). Los/as jóvenes son conscientes de ello, por ejemplo, la historia de migración de sus padres y sus abuelos, por razones económicas y/o de violencia, están presentes en su cotidianidad, es decir, no es una historia lejana, sino que está en las charlas y en los significados familiares del trabajo. Para Fraser (2020), la proletarización es, incluso, más pronunciada en el neoliberalismo, que ha construido estrategias de acumulación, expulsando a miles de millones de personas de la economía formal, llevándolos hacia zonas grises e informales, de las que el capital sigue extrayendo valor.

En este sentido, incluso la economía terciaria, la de los servicios y el comercio, requiere del trabajo reproductivo para concretar el trabajo productivo de sus fuerzas trabajadoras, lo que nos dice que el trabajo en empresas de servicios tiene un doble carácter: por un lado, la idea del trabajo flexible, como lo es la posibilidad de un trabajo adaptable a las actividades y las tareas combinadas de los/as juventudes respecto a la escuela, la universidad, las prácticas profesionales y otros asuntos personales y, por el otro, el trabajo reproductivo que requiere el trabajo productivo en casa para concretarse, por ejemplo, algunas de las jóvenes comentaron –de forma especial– que estar trabajando en la empresa y, a la vez, cumplir con los requerimientos de las

instituciones universitarias, las distanció de las actividades que normalmente hacían para la casa y para sí mismas, por lo que, esas tareas habían sido transferidas a la madre (por ejemplo, lavar la ropa, hacer alimento o, bien, quehaceres domésticos). Incluso en familias, donde la madre, el padre y los hijos trabajan, son las madres quienes se encargan de las actividades elementales para la supervivencia, tales como cocinar o lo que comentaremos a continuación:

[...] ya no estoy tanto en la casa...aunque sí trato de ayudar a mi mamá en las cosas de la casa y sí me pa más complicado; por ejemplo, yo antes lavaba ropa y ahora, la verdad, ya no lavo, o sea, muy a las quinientas me pongo a hacerlo porque mi mamá es quien lava, pero sí es algo así como, “es que antes lavabas, es que antes hacías esto” y la verdad, ahorita ya estoy en ese lapso de que quiero ser adulto [...] (Mujer joven 1, comunicación personal, 2020).

Es posible observar una toma de conciencia diferenciada respecto al papel central que tienen las actividades domésticas o el trabajo de sobrevivencia o sostenimiento cotidiano. Dicha diferencia puede ser consecuencia de varios factores, entre ellos, los procesos de razonamiento que los/as jóvenes construyen sobre sí mismos en relación con el esfuerzo, ya sea individual o colectivo–familiar al momento de insertarse formalmente en los centros del trabajo, tal es el caso de la siguiente entrevistada:

[...] Simplemente me da igual si me ayudan o no, todo este trayecto lo he hecho solo. Mi mamá, más que nada, no la quiero meter en mis problemas, solamente lo necesario y que me haga comida. De ahí, ya no la involucro en nada [...] (Mujer joven 6, comunicación personal, 2020).

Los testimonios de los/as participantes dan cuenta de que la experiencia del empleo no ha sido nunca fija, única e inamovible. Por el contrario, existe una especie de

devenir continuo en una “entrada–salida” aparentemente “fácil” de los centros de trabajo, sean estos trabajos formales o informales, reconocidos o no reconocidos en empresas familiares, locales o, en todo caso, en empresas de tamaño transnacional. Bajo estas condiciones familiares y territoriales de contextos “limbo”, críticos o de búsqueda de mandatos etarios, también aparecen las motivaciones con las que los/as jóvenes se insertan al mundo del trabajo–formal e informal.

En definitiva, las motivaciones iniciales contrastan con las razones por las que se está en las segundas, terceras, cuartas y quintas experiencias del empleo. Estas se van cambiando, conforme avanza el tiempo social–productivo, trayendo consigo, no solo cambios en las fuerzas motivacionales, sino también efectos nocivos para la salud y el cuerpo. Interesa destacar las motivaciones iniciales por ser idea–fuerza, o sea, aquel pensamiento motor que impulsa a los/as jóvenes a buscar empleo que, además conciben expectativas del mundo, del trabajo o de sí mismos e, incluso, de la familia.

Las motivaciones son parte del contenido–sustancia en los procesos de adecuación de las juventudes al mercado de trabajo o, bien, al mundo laboral. Las principales motivaciones compartidas, en las que coinciden la mayoría de las juventudes entrevistadas, están relacionadas a la necesidad: la necesidad de obtener dinero para gastos personales y la necesidad de cubrir gastos específicos –como las colegiaturas– para sentirse útiles en la vida al no estar haciendo algo productivo mientras esperan. En este orden, también aparecen las motivaciones relacionadas al deseo de hacer algo más y, finalmente, para apoyar en los gastos familiares:

Entonces yo era de los que decían: “es que yo quiero mi propio dinero”. Ya entrando a 4to semestre [de preparatoria], me decidí

por trabajar y me dije: “tengo que hacer algo que se me acomode” y me decían que trabajara de mesera, en esto o en aquello, ie incluso en un antro!, pero como soy muy miedosa, pensaba: “Ay no, ivoy a trabajar en un antro!, ¿y si algo me pasa?” [...] o algo así... y no hago porque me gusta y porque me gusta el dinero propio y las niñas lo necesitan para pagar algo (Mujer joven 1, comunicación personal, 2020).

Es importante mencionar que dichos contenidos culturales/racionales –que aparecen como idea–fuerza en las motivaciones iniciales de las juventudes– se van modificando al entrar en contacto con las dinámicas laborales como parte de los procesos de socialización de las experiencias de trabajo. Lo anterior constata las formas en las que, tanto los contenidos como las motivaciones iniciales, van configurándose al interior de la trayectoria, escapando así de la estrecha experiencia laboral, pues se trata, más bien, de una experiencia de vida, semejante a lo que también ocurre en los espacios escolarizados, como lo destaca el siguiente testimonio:

[...] muchos compañeros que estaban en la prepa y conocidos que tampoco quedaron, ellos sí fueron –como que ya trabajaban antes– y, de volada, buscaron otro, en cambio yo no hacía nada y, aparte, iba a las clases de inglés, pero salía y pensaba: “¿ahora qué hago?” Por eso, por el deseo de hacer algo más (Hombre joven 1, comunicación personal, 2020).

Parte de esta otra mirada, con el fin comprender los procesos de precarización vital, se relaciona con la instalación de la categoría “cuerpo” en las experiencias de trabajo precario. Dicha categoría contrarresta mecanismos culturales/discursivos que encierran a la juventud en una sola idea de entender su relación con el trabajo. En los procesos de subsunción laboral también aparecen emociones, resentimientos y “ganas de salir adelante” –comparado con cierto estilo de vida familiar–, por lo que el cuerpo–emoción se

experimenta como un espacio de disputa y resignificación de elementos vitales, el siguiente testimonio ejemplifica lo dicho anteriormente:

[...] pues de ahí empezó todo ¿no? Porque yo, entonces, no quería pedirle a mi papá y que me hablara de esa manera o... sí me molesté por la... por los comentarios que hizo [Interrupción], ah pues me fui a trabajar porque no me gustó la manera. (Mujer joven 3, comunicación personal, 2020).

## **A manera de cierre**

En síntesis, las juventudes trabajadoras de sector servicios, entrevistadas también, devienen de familias proletarias o semiproletarias; familias migrantes de primera, segunda y tercera generación, además de familias compuestamente diversas, en donde destaca la figura de la madre como cabeza del hogar en la mayoría de las historias. Dadas estas condiciones de posibilidad, surgen las primeras experiencias del empleo en empresas familiares, locales, nacionales y transnacionales. Estas primeras experiencias se impulsan por fuerzas motivacionales relacionadas, casi siempre, a la necesidad inmediata de cubrir gastos, pero también como deseo de hacer algo más, una especie de independencia monetaria –aparte de llevar a cabo el mandato etario–, etapa que la sociedad establece como edad productiva y potencial para adquirir experiencias y conocimientos útiles para el mundo laboral.

Por esta razón, “el deseo de hacer algo más” se ve condicionado por los mandatos etarios y de género, mismos que sitúan a las juventudes en un momento social específico que avala/justifica/promueve la búsqueda que ellos/as emprenden hacia un sentido existencial, casi siempre condicionada al trabajo/empleo, por lo que buscar razones de

existencia se vuelve, también, una cuestión de intercambio social-salarial. Es común escuchar esto en las primeras experiencias laborales, en las que se asocia trabajo con madurez adulta, sin embargo, no siempre ocurre de esta forma. Según las entrevistas, en ocasiones, el deseo de hacer algo más nace desde otras experiencias y referentes que escapan de la transacción y la valorización acción-trabajo (en términos aspiraciones), en donde el trabajo se asume como un medio para alcanzar dichos objetivos y no como una necesidad intermediaria para lo demás. Se observa que son pocos los jóvenes que reconocen el trabajo en los espacios domésticos, como tales, aunque con menor relevancia que los trabajos formales, es decir, aquellos que se concretan fuera de casa.

Este estudio muestra, en un primer momento, que la danza sistémica permite trabajar a las juventudes en edades cuasi-productivas para obtener lo que necesitan en ese momento con tal de seguir viviendo y reproduciendo la vida social, lo que nos lleva a reafirmar y concluir que: el trabajo productivo –en el sector terciario– requiere de estas bases familiares para concretarse. Por ello, la flexibilidad en los empleos precarios puede leerse en dos versiones: una necesidad adaptativa a las condiciones de vida de las juventudes, pero también, un trabajo productivo que requiere del trabajo reproductivo para poderse concretar que recae en un trabajo femenino –la mayoría de las veces–, ya sea de las madres e hijas, es decir, las mismas trabajadoras jóvenes.

De aquí brota una de las contradicciones sociales respecto a la imagen generalizada de la flexibilización como una bondad del sector servicios, puesto que en el fondo generan transferencias de actividades de los hijos-hijas hacia las madres, transferencias que no se remuneran. Fraser (2020) nos dice que los mercados laborales determinan cómo se invertirá el excedente de la sociedad, es decir el fondo colectivo de energías sociales que exceden las nece-

sarias para producir una vida dada y para abastecer lo que se usa en el transcurso de esta. Por tanto, esta flexibilización es una condición que forma parte de la naturaleza del capitalismo; se trata de una imbricación social y de dependencia entre las necesidades del capitalismo y la necesidad de las juventudes por sobrevivir. La necesidad de obtener dinero es, en el fondo, la venta barata de trabajo-energía-tiempo a la empresa, al familiar o al empresario (Veraza, 2018).

El trabajo da cuenta de la necesidad de estudios situados en el que las juventudes externen la realidad en la que están inmersos, además, representa el presente de una economía en crisis. Dicha población intenta aprovechar las opciones disponibles para su familia en un contexto fronterizo de desarrollo regional y caracterizado, principalmente, por su producción manufacturera; sin embargo, se observa que la rama de servicios tiene mayor concentración, asimismo, permite conocer la dinámica de crecimiento poblacional en la región, causada por la migración interna de conacionales. Por último, se confirma la heterogeneidad de condiciones económicas ocupacionales de los/as jóvenes. Aunado a ello, permite asomarnos a las desigualdades sociales y a la precariedad laboral de las vivencias encarnadas de los/as jóvenes en un mundo globalizado y decadente.

## Referencias

- AGUDO, A. (2015). Niños obreros: ilegal, pero barato. El país: [https://elpais.com/elpais/2015/08/03/planeta\\_futuro/1438592115\\_306609.html](https://elpais.com/elpais/2015/08/03/planeta_futuro/1438592115_306609.html)
- ALTAMIRANO, C. (2018). En el campo, las mujeres jóvenes se quedan sin oportunidades por cuidar a otros. Animal Político: <https://www.animalpolitico.com/2018/03/>

- campolas–mujeres–jóvenes–se–quedan–sin–oportu-  
nidades–cuidar–otros
- BLANCO, A., y Espinosa, M. (2014). Nuestra América y el marxismo: dos mundos convergentes desde la historia, en clave y unidad dialéctica. *Justicia* (23), 187–197.
- BORDA, P., Dabeningo, V., Freidin, B. y Guelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Desarrollo Editorial Carolina De Volder – Centro de Documentación e Información, IIGG.
- BURGOS, R. (2019). El concepto de objetividad en Gramsci. Universidad Federal de Santa Catarina. <http://orcid.org/0000-0001-7482-1416>
- BUSTAMANTE, P. y Ernesto, R. (2020). Migraciones y neocropolíticas: juventudes migrantes en Mexicali, Baja California. *JOVENES Revista de estudios sobre juventud*, 35, 137–176. [https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/transparencia/Estudios\\_financiados/JOVENes\\_35.pdf](https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/transparencia/Estudios_financiados/JOVENes_35.pdf)
- Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado. (2017). Mexicali. 02–12–2020, de Gobierno de Estado: <http://www.copladebc.gob.mx/publicaciones/2017/Mensual/Mexicali%202017.pdf>
- Comisión Nacional de los Salarios Mínimos (2018). Asalariados cotizantes y empleo. Salarios, negociaciones: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/168050/VII.\\_Asalariados\\_cotizantes\\_y\\_empleo\\_-\\_agosto\\_2012.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/168050/VII._Asalariados_cotizantes_y_empleo_-_agosto_2012.pdf)
- DE LA FUENTE, M. (2002). Análisis crítico del discurso: una nueva perspectiva. *Contexto* (22), 407–414
- DÍAZ–BRAVO, L., Torruco–García, U., Martínez–Hernández, M. y Varela–Ruíz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- FEDERICI, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Editorial: Traficantes de sueños.

- FRASER, N. (2020). Tras la morada oculta de Marx. Por una concepción ampliada del capitalismo. En *Los talleres ocultos del capital* (15–32). Madrid: Traficantes de Sueños.
- GROSSBERG, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa* (10), 13–48.
- GUERRERO, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA*, (1), 1–9.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (12 de agosto). INEGI: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/Juventud2020\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/Juventud2020_Nal.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). Indicadores de ocupación y empleo. Enero de 2023. INEGI: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/enoen/enoen2023\\_03.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/enoen/enoen2023_03.pdf)
- LONDOÑO, D. y Frías, L. (2011). Análisis crítico del discurso y arqueología del saber: dos opciones de estudio de la sociedad. *Palabra Clave* (14), 101–121.
- MARTÍNEZ, G., Barajas, A. y Corrales, S. (2022). Cambio estructural y desindustrialización en la frontera norte de México. *Estudios Fronterizos*, 23, 1–24.
- MALDONADO, J. (2018). Capital social y espacio urbano: el caso de colonias populares en ciudades mexicanas fronterizas. 11–11–2020, de El colegio de la Frontera Norte: <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2018/10/TESIS-Maldonado-Garc%C3%A1-Da-Jes%C3%BAs-Emanuel.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). Aumento de la exclusión de los jóvenes del empleo. Informe Tendencias mundiales del empleo juvenil 2020: la tecnología y el futuro de los empleos, de OIT: <https://>

- [www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_737061/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_737061/lang--es/index.htm)
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). World Youth Report. Youth Social Entrepreneurship and the agenda 2030. Estados Unidos de América: ONU. <https://www.un.org/development/desa/youth/wp-content/uploads/sites/21/2020/07/2020-World-Youth-Report-FULL-FINAL.pdf>
- OSORIO, J. (2016). *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- PARDO, N. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. Cuaderno.
- QUECEDO, R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (14), 5-39.
- RESTREPO, E. (2009). Escuela de pensamiento antropológico. *Clásico*. (13), 11-18. *Antropología Fundación Universitaria*: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/modulo-escuelas1-fin.pdf>
- RESTREPO, E., Walsh, C. y Vich, V. (2010). Práctica crítica y vocación política: pertinencia de Stuart Hall en los estudios culturales latinoamericanos. En Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales (7-14). Editorial Enviñ editores.
- RESTREPO, E. (2011). Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones. Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/estudios%20culturales%20y%20educacion.pdf>
- SÁNCHEZ, A. (2018). *De Marx al marxismo en América Latina*. Editorial Ítaca.
- SÁNCHEZ, A. y Nava, I. (2021). Efectos económicos de la pandemia de covid-19. Universidad Nacional Autónoma de México: [133](https://libros.iiec.unam.mx/armando-</a></p></div><div data-bbox=)

sanchez\_isalia-nava\_efectos-economicos-pandemia-covid19

- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2020). Baja California- Información laboral. Gobierno Federal: [http://siel.stps.gob.mx:304/perfiles/perfiles\\_detallado/perfil\\_baja\\_california.pdf](http://siel.stps.gob.mx:304/perfiles/perfiles_detallado/perfil_baja_california.pdf)
- SILVA, O. (2002). El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. *Revista Razón y Palabra* (26).
- VALENZUELA, J. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la educación común*: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaImprimir/5\\_valenzuelaarce.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaImprimir/5_valenzuelaarce.pdf)
- VALENZUELA, J. (2019). Trazos de sangre y fuego. *Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina*. Alemania: CALAS.
- VERAZA, J. (2018). *Subsunción formal y subsunción real del proceso de trabajo bajo el capital y medida geopolítica del capital. A 150 años de la publicación del tomo I de El Capital de Marx*. CLACSO, 227-258.
- WODAK, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. España: Gedisa.

# **Dibujos como estrategia cognitiva para entender la espacialidad entre jóvenes en movilidad por México**

TAMARA SEGURA HERRERA<sup>18</sup>

## **Introducción**

La configuración espacial transfronteriza como un elemento de análisis de la apropiación de los espacios entre jóvenes en movilidad humana de origen centroamericano y mexicanos; este trabajo abarca tres dimensiones: geográfica, social y simbólica, partiendo desde la experiencia e imaginario de los actores en la construcción de los espacios, desde lo grupal hasta lo individual, aunque también influye la edad, clase social, género o experiencias vividas, en particular, las experiencias de los jóvenes menores de 18 años que, a su vez, se encuentran en transición hacia la adultez y no son considerados, tampoco, niños. Ellos configuran sus espacios desde los significados y los significantes que existen en torno a un lugar, ya sea por añoranza o por deseo, donde se les permite posicionarse como jóvenes en tránsito.

No obstante, para los jóvenes menores de 18 años, la añoranza se vincula con espacios físicos concretos, en los cuales, ellos interactuaron y recuerdan sus experiencias o aprendizajes adquiridos (como su casa o país de origen), reconstruyendo sabores, interacciones con familiares o

---

<sup>18</sup> Posdoctorante en la Universidad de Tamaulipas con el proyecto “Radiografiando las violencias: conflictos urbanos, movilidades y economía ilícita en el Noreste de México y Sur de Texas”.

personas cercanas, espacios de juego y, en algunos casos, nodos conflictivos que los hicieron migrar. En general, también la espacialidad de los jóvenes en movilidad radica en el deseo de estar el lugar que no conocen (Estados Unidos), pero al mismo tiempo se alimenta por la ilusión de llegar o de buscar otras alternativas de vida, basando ese deseo, no sólo en aquello que se les ha transmitido por medios de comunicación o consumos culturales (García Canclini, 2006), sino también desde la interacción e intercambio de otras narrativas de familiares u otras personas que habitan el espacio de deseo. El espacio (trans)fronterizo<sup>19</sup> se define, desde la experiencia de los actores, en un espacio físico concreto y su imaginación, que se alimenta a partir de los consumos culturales –redes sociales y las narrativas de *vox populi*–, entendido esto como un espacio único que va más allá de las fronteras, ya que acorta distancias y permite entender las experiencias e intereses que han ido acumulando actores jóvenes en movilidad en su transcurso de vida, es decir, aprendizajes acumulados que trazan espacios que transitan más allá de las fronteras.

En particular, los/as jóvenes en movilidad, a diferencia de otro grupo etario en otro contexto, trazan sus intereses basados en una mejor condición de vida, reunificación familiar o alternativas de seguridad. Usualmente emigran sin documentos de sus países de origen (en el caso de los centroamericanos) y cruzan una o varias fronteras sin importar el riesgo, es decir que las particularidades de dicho grupo se basan en una constante movilidad y una acumulación de aprendizaje, adquiridos desde sus espacios de origen hasta espacios en tránsito, desde la misma ex-

---

<sup>19</sup> Retomo la idea de espacio (trans)fronterizo, ya que es aquel que desde el prefijo (trans) puede ser abordado más allá de. En el caso de frontera, este remite a un espacio geográfico determinado pero, al retomar el prefijo trans, este atraviesa las fronteras y no remite a una frontera en particular, sino a la multiplicidad de las mismas.

perencia y conocimientos durante el tránsito, interacción cultural entre espacios de llegada o la misma interacción con otros grupos en movilidad.

No obstante, la particularidad del dibujo realizado por jóvenes menores de 18 años en su estancia temporal en albergues que acogían a personas menores de edad sin documento, detenidos en territorio mexicano o deportados de Estados Unidos (en caso de los mexicanos), fue posible cuestionar la construcción espacial que los jóvenes en movilidad hacen en un contexto (trans)fronterizo, el cual se forja al transitar por México, antes de llegar a la frontera noreste del país o bien, al cruzar la misma hacia Estados Unidos. Después de entender el papel preponderante de los jóvenes –como actores en busca de un espacio de reconocimiento–, los espacios (trans)fronterizos son el cumulo de aprendizajes y experiencias que permiten, a los jóvenes en movilidad, pertenecer e identificarse, reflejando las experiencias y aprendizaje; los dibujos funcionan como herramienta para comprender cómo ellos proyectan lugares o construyen espacios.

En el presente texto, se plantea que, a través de sus imaginarios y/o experiencias, los jóvenes configuran un espacio que, sin duda tiene como referencia un lugar social y culturalmente construido desde las experiencias individuales o grupales. Es importante entender cómo los imaginarios y las experiencias son dos pilares en la configuración de espacios (trans)fronterizos. Retomaré los casos de algunos jóvenes mexicanos repatriados y centroamericanos que fueron detenidos en territorio mexicano antes de pasar la frontera a Estados Unidos para situar y ubicar sus narrativas.

Metodológicamente, se hace uso de herramientas como las entrevistas y dibujos realizados por jóvenes migrantes mexicanos y centroamericanos menores de 18 años, entrevistados en los meses de agosto a julio del 2019

en la frontera norte de México. Por un lado, las narrativas derivadas de entrevistas, más allá de ser vinculadas a un proceso de investigación, son experiencias relacionadas a los intereses de los actores que construyen desde su entendimiento del exterior y que tienen diversos niveles de complejidad, según edad e intereses (Milstein, 2008); por otro lado, los dibujos, que también son narrativas pictóricas, dan voz a los primeros intereses que marcan de forma simbólica (Hartog, 2011) las experiencias de los jóvenes menores de 18 años y que les permite entender el espacio (trans)fronterizo. Es decir que las narrativas pictóricas y orales marcan los aprendizajes que delimitan espacios geográficos y simbólicos que influyen en las interacciones de jóvenes en movilidad.

Las herramientas utilizadas fueron divididas en dos partes: por un lado, el análisis de entrevistas o narrativas cortas que permiten explicar aprendizajes adquiridos desde el punto de partida hasta el momento de la entrevista, entendiendo cómo los jóvenes forjan espacios que se vinculan a experiencias personales que, a manera de análisis, divido en recuerdos y experiencias. Por otro lado, tenemos los relatos pictográficos, entendiendo al dibujo como una técnica de acercamiento a las interpretaciones de los jóvenes acerca de “la realidad” imaginada y vivida, tal como lo realizó Guitté Hartog (2011) al pedirle a niños/as que describieran la violencia de género; este obtuvo como resultado la interpretación de los jóvenes sobre las experiencias que iban adquiriendo. Los dibujos con jóvenes migrantes indocumentados parten de las descripciones pictóricas de los espacios que extrañan de su lugar de origen o la manera en la que imaginan el lugar de destino, es decir, desde aquello que conocen y también lo que no conocen. Asimismo, el contexto es una parte importante dentro de la descripción de los lugares geográficos e imaginados que resultan significantes para los sujetos. Retomo el concepto

clave de “espacio” –de David Harvey (2006)– para explorar desde los jóvenes la parte imaginada, pero también geográfica, que apropian, la cual, sin duda está articulada con una construcción social del espacio (Warf y Arias, 2008) que, al mismo tiempo va de la mano con un tipo de consumo cultural que está articulado con el tránsito de diferentes lugares e, incluso, en “no lugares” (Augé, 1995), los cuales se convierten en referentes de los espacios para los jóvenes migrantes.

Para mi propuesta, acerca de la configuración espacial que se establece y construye desde los jóvenes migrantes, parto de tres premisas:

1. Que la construcción espacial imaginada o experiencial está vinculada con la interpretación de los agentes en relación con aquellos lugares no anclados a un lugar geográfico específico, sino que son parte del referente anecdótico que confluye en la combinación de múltiples lugares geográficos que se vuelven referente y depósito de expectativas durante su tránsito.
2. Las entrevistas y los dibujos constituyen fuentes de interpretación comparativa de un espacio (trans)fronterizo que oscila entre la ruralidad y la urbanidad, lo cual establece fronteras de precariedad e idealización de añoranzas por un no lugar y de una reconstrucción espacial; de igual manera, el dibujo se vuelve una herramienta de trabajo etnográfico con niños/as, trabajo que permite reconocer y reconstruir el lenguaje pictórico a partir de sus narrativas y contar sus experiencias, siendo el investigador o acompañante un guía que da lectura a esos relatos.

3. La experiencia es parte de la ruptura de fronteras geográficas y de una redefinición (trans) fronteriza que difumina los países para volverlos interacciones o recorridos durante el tránsito de jóvenes migrantes, al mismo tiempo que es parte de los referentes espaciales que se alimentan de otras anécdotas o del mismo consumo cultural, permeando sobre la añoranza del lugar no habitado.

El aspecto imaginado y experiencial de los jóvenes migrantes mexicanos o centroamericanos, es parte del cumulo de prácticas que los acompaña en el tránsito para llegar al destino final, además, son parte de aquello que configura los lugares, borrando fronteras o reconfigurando el mismo tránsito, pero, sobre todo, alimenta las añoranzas por medio del consumo cultural.

## **Base teórico–metodológica**

En este apartado, retomaré los conceptos de espacio y lugar que a mi parecer se encuentran unidos de forma paralela, aunque los significados de ambos varían, dependiendo del enfoque teórico utilizado. Mi apropiación de dichos conceptos abreva del construccionismo social que prevalece en las ciencias sociales, siendo aquello que permite entender y explorar el espacio desde la experiencia y la imaginación que pueden configurar diferentes agentes antropológicos, en este caso, los jóvenes migrantes.

Para Warf y Arias (2009), la emergencia de la transformación, en cuanto a la espacialidad, se fue dando de manera lenta, observada desde una articulación estructural y una función capitalista, hasta la sustitución del espacio

por el tiempo. Para estos autores, la modernidad sólo dibuja el concepto de espacio como una superficie homogénea, determinada por un mismo suelo, sin embargo, plantean que es necesario retomar el espacio desde otros puntos de vista para redefinirlo. Partiendo de esta perspectiva, los espacios (trans)fronterizos no aluden a una homogeneidad ni se construyen solo con base en las delimitaciones geoespaciales de las mismas fronteras, sino a partir de significados sobre lugares y no lugares

En este trabajo, la utilización del concepto de “espacio” –que retomo– no está centrada en una idea homogénea, como propone Mazurek (2012), quien lo define como el conjunto de unidades básicas, lugar que, a la vez está geográficamente definido. Pero no se puede retomar el espacio como algo lineal, porque los lugares se conforman también por un cumulo de interacciones diversas y, al mismo tiempo están configurados por espacios imaginados y geográficos. En el caso de los jóvenes migrantes, el espacio no se define por el cumulo de lugares, ya que no son espacios de tránsito, pero sí son espacios que se conforman por diversas prácticas y experiencias adquiridas en los lugares de tránsito.

Por otro lado, también se puede definir como “espacio de representación” (Lefebvre, 1974) en el cual se centra la idea unificada a partir de lo físico, lo mental y lo social. Los jóvenes, por medio del dibujo, describen aquellos lugares que se vuelven un referente inmediato para ellos, lugares que les remonta a un paisaje en particular, en donde vivieron o transitaron y que, a su vez, describen las interacciones sociales que experimentaron. El espacio de representación es definido por el cumulo de prácticas de los jóvenes mirantes y es expresado, en este caso, por los dibujos.

Al mismo tiempo, Harvey (2006) retoma el espacio a partir del estudio de las prácticas humanas y lo mide

como algo absoluto, relativo y/o relacional; asimismo, le da importancia al concepto de espacio y cómo se puede empatar con existencia social, literaria y cultural, así como con sus efectos, retomando este concepto como una noción actual que pudiera definirse sin mayores complicaciones. Fuera de los diversos contextos en los que “el espacio” puede delinarse (material, metafórico, psíquico, miedo, cosmología, etc.) y las dificultades inherentes.

Estos dos autores, retoman el significado de espacio más allá de un lugar físico: aluden que se puede construir a partir de la simbolización y significados que le dan los sujetos a diferentes lugares, que se pueden leer desde lo individual hasta lo grupal. Por ejemplo, en los puentes o líneas fronterizas<sup>20</sup>, para algunas personas con visa<sup>21</sup> o documentos, puede representar la conexión con su trabajo, las compras, la escuela, etc., que se son parte de los intercambios sociales y cotidianos (trans)fronterizos. Sin embargo, en el caso de los jóvenes centroamericanos en movilidad, la frontera norte de México representa una barrera que impide llegar al espacio imaginado y anecdótico y son aquellos lugares que esperan llegar por reunificación o problemas de violencia en su lugar de origen. Los espacios son determinados por muchos simbolismos que encierran una infinidad de variables, desde psíquicas hasta temporales o ideales.

---

<sup>20</sup> Para el entendimiento de este texto, el mismo se refiere, específicamente, a la línea divisoria entre México y sus países colindantes, que pueden ser Guatemala, Belice o Estados Unidos. La línea es aquel punto divisorio entre un país y otro, donde geográficamente no se encuentra dividida por una frontera geográfica; un ejemplo de esto puede ser Tijuana (México)–San Diego (California); pero los puentes son aquellos que muestran el límite entre un país y otro y se encuentran delimitado por una frontera geográfica que puede ser el río, como el río Bravo, en el caso de México y Estados Unidos o el río Hondo o Suchiate, en el caso de Guatemala y México.

<sup>21</sup> Permiso para ir a Estados Unidos, en el caso de aquellos países que lo requieran, como el caso de México.

Por lo tanto, el espacio es definido como una unidad geográfica o un punto cartográfico específico, pero también puede definirse a partir de la construcción de múltiples imaginarios sociales y mentales que conforman las representaciones colectivas e individuales. Los espacios, al igual que las fronteras, son difuminadas y borradas; se pueden representar en espacios geográficos o culturales, en donde, muchas veces se limita o se establecen la raíz de una economía o sus intercambios o, también por factores históricos o culturales que no se limitan a un lugar determinado.

Además, los jóvenes en movilidad que se encuentran en tránsito por México –y que no han llegado a su lugar de destino en los Estados Unidos–, construyen, a partir de las representaciones, un espacio en un sentido imaginado que no tiene vínculos con un espacio territorial específico, al mismo tiempo que recae la reconstrucción –a partir de las experiencias vividas o de ambos referentes– que se construye una idea de espacio (trans)fronterizo en el cual la imaginación delimita un espacio que significa algo para los menores, como lo es el Río Bravo<sup>22</sup>, que es un límite geográfico definido, pero para los jóvenes se vuelve, igualmente, un lugar de tránsito o paso para llegar a su destino. Visto así, el espacio no es aquél que se retoma, únicamente desde un posicionamiento geográfico, sino que también puede construirse a partir de lugares no tangibles en los cuales se visualiza y configura por representaciones que adquieren significados, según los sujetos o el sujeto. Asimismo, la relación entre lo social y lo espacial está profundamente vinculada en los imaginarios colectivos e individuales.

Si bien, tanto el concepto de espacio como el de lugar tienen una base geográfica y simbólica, éste último cuenta con otro aspecto, según como se defina, ya que el lu-

---

<sup>22</sup> Barrera geográfica natural entre el noreste de México y el sureste de Estados Unidos.

gar, como unidad básica del espacio, puede ser un conjunto proclive para convertirse en un espacio (Mazurek, 2012), entonces, el concepto evocaría a un medio para definir un espacio; aun así, el lugar se define por su posición (latitud, longitud y altitud) y forma (punto, línea y superficie), pero también el espacio se puede definir desde la carga simbólica y existencial que se halla en torno a esto, tal como se imaginan otros países o como configuran los lugares de tránsito y el significado que a ellos le dan. Por lo cual, el espacio, como dice Mazurek (2012), puede medirse a través de un cumulo de lugares que se definen como algo concreto y tangible, pero también a partir de esos lugares no concretos en los que se proyectan expectativas y añoranzas construidas desde lo imaginario. El espacio definido desde los sujetos es la acumulación de una serie de prácticas, significantes y significados que se le da a lugares geográficos, de tránsitos o imaginados.

Al igual que el espacio, también ha intentado delimitarse el lugar como parte de una interpretación geográfica lineal, lo mismo que algo que se define localizable, en el cual los sujetos interactúan y lo llenan de significados, sin embargo, los “no lugares”, como plantea Augé (1995), son aquellos zonas llenas de interacciones, significados y significantes que, a pesar de no considerarse como un lugar en concreto, son sitios de tránsito que han resignificado las interacciones que se encuentran relacionadas por un fin común. Algunos ejemplos de no lugares pueden ser: redes sociales, trenes, camiones, aeropuertos o el trayecto migratorio, sitios donde las personas interactúan, construyen redes o intervienen, lugares temporales en los que se comparten fines similares, es decir, los “no lugares” fungen como zonas de temporalidad exprés y tránsito, en las que no se establecen interacciones profundas como tal. Augé plantea que, en la década de los noventa, el metro en París sirvió como un lugar de anonimato y flujo que no llega a convertirse en un

espacio de investigación antropológica, debido a que no se construyen lazos que pueden conformar a una comunidad. Sin embargo, en el caso de los jóvenes indocumentados, los “no lugares” les han permitido interactuar y empatizar con otros jóvenes en su trayecto, pues comparten una misma situación social que les ha impulsado a migrar, mientras significan ese cúmulo de lugares, donde han generado vínculos fraternos o aquellos que sólo están en su imaginación y se convierten en sus espacios seguros.

Los jóvenes en movilidad –durante su trayecto– viajan en tren, en camión, tráiler o en auto rentado; habitan en hoteles, gallineros, albergues o grandes galeras y comparten con otros migrantes que son aliados o cómplices durante su trayecto y con el objetivo de llegar a su destino.

Por otro lado, las fronteras de diferente índole son aquellas que se convierten en parte paralela de los espacios de tránsito migratorio, ya que, como primer punto, son barreras que detienen a los jóvenes desde una separación de su país de origen, de la familia o amigos, pero, al mismo tiempo son barreras porosas que permiten la unión de las familias, no sólo por el paso ilegal de las fronteras, sino por medio de redes sociales o virtuales que han permitido difuminarlas. Como segundo punto, las fronteras geográficas son (trans)culturales, esto permite el engranaje y asimilación cultural de aquellos jóvenes que transitan por ellas, acogiénolos desde las mismas ciudades fronterizas. Por lo tanto, las fronteras son espacios imaginados, pero también de experiencias que, a pesar de su porosidad y su (trans) culturalismo, pueden convertirse en “no lugares” en los que resaltan las prácticas individuales y colectivas de los jóvenes migrantes que comparten sus sueños, anhelos o la idealización de un futuro inexistente desde las mismas.

Para analizar estos conceptos –las entrevistas y dibujos realizadas a jóvenes migrantes–, mientras hacía trabajo etnográfico con fines académicos durante los meses de

junio-agosto del 2019. Dichos jóvenes oscilaban entre 14 y 17 años, eran de origen centroamericano y mexicano, transitaban ilegalmente hacia Estados Unidos o ya habían sido deportados por la *Border Patrol* (BP)<sup>23</sup>. Este trabajo se realizó en una de las fronteras porosas del norte de México, en un albergue de deportación para menores, perteneciente al Gobierno Federal Mexicano, que actualmente funge como casa de cuidado y custodia temporal de aquellos jóvenes que se encuentran en proceso de repatriación (en el caso de centroamericanos) o deportación de Estados Unidos (en el caso de los mexicanos). Los jóvenes mexicanos se encuentran en custodia y cuidado, dentro del mencionado centro, hasta que llega algún familiar o tutor por ellos que pueda demostrar el parentesco; en cambio, los jóvenes centroamericanos son atendidos por el Instituto Nacional de Migración (INM), especialmente por el Oficial de Protección a la Infancia (OPI), quien se encarga de la repatriación de los jóvenes a su país de destino, mientras tanto, el albergue se encarga de darles asistencia y cuidado desde cada una de sus necesidades.

Las entrevistas con los menores de edad se realizaron mediante su estancia efímera (pocos minutos) o prolongada (menos de un mes) en el albergue y versaron sobre sus relatos o narrativas acerca del trayecto migratorio y sobre sus percepciones, idealizaciones, anhelos o relatos acerca del “otro lado”<sup>24</sup> y cómo imaginaban Estados Unidos o cómo lo comparaban, en el caso de haber vivido en ese país con anterioridad. Los jóvenes expresan, por medio de entrevistas narrativas o mito-ficciones, que se convierten

---

<sup>23</sup> Patrulla fronteriza de Estados Unidos, localizada en toda la frontera norte con México.

<sup>24</sup> Palabra que hace referencia a “Estados Unidos”. Aquellos jóvenes mexicanos se refieren a esta palabra para definir aquello que no se encuentra dentro de los límites geográficos de su país de origen o que está del otro lado de la frontera.

en parte esencial de la descripción de espacio, ya que los espacios imaginados se alimentan de aquellas ficciones que los jóvenes relatan de determinado lugar o la carga simbólica que tiene el mismo, siendo, las entrevistas, parte de los relatos subyacentes de los espacios imaginados y experienciales en los cuales transitan y marcan sus vidas.

Retomé la técnica del dibujo como expresión de las vivencias de los jóvenes, en las cuales ellos se permiten relatar las experiencias de migración inmediata, marcando hechos o lugares concretos que fueron de importancia durante su trayecto. Asimismo, retomé el cómo, a partir de esta técnica, van reconstruyendo trayectorias, añorando lugares y redefiniendo espacios (Ojeda García, García Crispín y Bailón Martínez, 2013) o, también, de qué manera puede ser utilizada esta técnica como forma de expresión y de reconstrucción de patrones o experiencias aprendidas desde los adultos (Hartog, 2011).

Muchas veces, los jóvenes migrantes y redefinen espacios a partir de los lazos fraternos que construyeron en alguna zona durante su trayecto, sea el río o simplemente algún sitio de hospedaje que les permitió interactuar con otros migrantes y, a partir de esto, construyen relatos pictográficos, donde se representan a ellos mismos y a la manera en que otros han influido en estos.

La técnica del dibujo también me permitió conocer la forma en la que ellos se identifican e identifican a otras personas y otros espacios como algo esencial durante su tránsito, siendo una herramienta útil para el *rapport*<sup>25</sup>, en la que los jóvenes pueden contar quiénes son o auto representarse, tal como lo realizó Valentina Glockner (2008),

---

<sup>25</sup> O acercamiento con menores, que permite darles voz en donde lo importante es el significado del lenguaje que adquieran para la descripción, y si su medio es el dibujo, para que el investigador y el menor se entiendan; entonces es importante utilizarlo como una forma de producir conocimiento.

quien preguntaba a los jóvenes por cómo se veían ellos y aquellos que migraban. El contraste fue significativo, ya que, quien no estaba en el lugar de origen era foráneo y se le ponía en tela de juicio por no saber las tradiciones propias de la comunidad. El dibujo, dentro de este trabajo, es una técnica antropológica que permite un acercamiento más profundo con niños/as, en tanto se les permite expresar sus sentimientos o necesidades sin hacerlo de una manera explícita. De igual forma, permite que, a través de las experiencias previas o los imaginarios, estos puedan reconstruir las prácticas de aquello que los niños/as consideran significativo o que no se muestra en el discurso, mediante el cual puede generarse un proceso del “yo”<sup>26</sup> *versus* el “ellos” o de interpretación y explicación de los dibujos desde fuera, a la vez que se generan etapas dialógicas, preguntándose entre los mismos jóvenes por el significado de los dibujos.

Finalmente, que se le da la importancia a las narrativas y mito-ficciones insertas en entrevistas que logran construir el paisaje desde el sentir y la interpretación de este –menor–, pero también los dibujos permiten que el lenguaje pictórico se convierta en la posibilidad de conocer la interpretación espacial transfronteriza de los jóvenes migrantes y cómo ellos reconstruyen una nueva espacialidad que transita entre la experiencia y la imaginación.

## **La experiencia de los jóvenes como modo de vida**

Lefebvre (1974) analiza los espacios como productos de cada sociedad, los cuales tienen que tomarse en cuenta más allá de un aspecto geográfico o un contexto político. A par-

---

<sup>26</sup> Sujeto que platica o interactúa con los menores, puede llamarse investigador o antropólogo.

tir de ese planteamiento, considero que el espacio puede ser definido en distintos niveles, tanto simbólicos como físicos, ya que, según Lefebvre (1974), todo individuo puede racionalizar su imaginario del espacio y construirlo, por lo que un menor de edad que es migrante, a su vez construye un espacio experiencial donde retoma los significantes o significados existentes durante su tránsito, pero también a partir de las interacciones y experiencias compartidas con otros menores.

A través del relato de Juan<sup>27</sup>, originario de Oaxaca, podemos ejemplificar el planteamiento mencionado con anterioridad. Juan vivía en una ciudad fronteriza del estado de Tamaulipas en México y llegó al albergue después de ser deportado, tras cumplir una custodia de tres meses en Estados Unidos, debido a que fue confundido con una persona adulta, él mencionó:

“Los fines de semana, cuando estaba aburrido, me iba para el otro lado. Es muy fácil cruzar, pero es igual que acá... todo hay acá... ahora mejor me pongo a escuchar música en mi casa”.

Partiendo de esta experiencia, este joven menor de edad deja entrever cómo las fronteras son porosas desde la percepción de personas en la misma situación que algunos jóvenes mexicanos como Juan. Sus relatos nos ayudan a entender que lo (trans)fronterizo es algo (trans)cultural y cómo las fronteras de intercambio cultural y la similitud de ciudades fronterizas en dos países, se difuminan; además, nos muestra la relevancia y ventaja de ser menor al cruzar la frontera, ya que las leyes se vuelven punibles hacia los adultos, mientras que los menores pueden transitar en esos “no lugares” que se encuentran llenos de anécdotas, sueños o experiencias.

---

<sup>27</sup> Seudónimo: joven de 17 años proveniente de Oaxaca, entrevistado en el 2019 en un albergue.

Por otra parte, la razón, como menciona Lefebvre (1974), es un medio que permite redefinir el espacio. Como mencionó Juan desde su contexto, la experiencia sobre un lugar no necesariamente se obtiene llegando al lugar deseado, porque, como él lo indica, “es igual que acá”, sino que dicha experiencia se logra en el tránsito libre.

En el caso de los jóvenes migrantes, en general, los espacios se van delineando con las anécdotas personales y ajenas que se alimentan y se vinculan con la información que ellos tienen de un espacio imaginado que se construye y se añora, aunque no lo conozcan. La “razón” entre estos jóvenes, entonces, es aquello que les permitirá encontrar espacios que se reconfiguran a partir de las narrativas propias y compartidas, siendo su objetivo final, llegar a Estados Unidos, mientras que los “no lugares” se convierten en los espacios de tránsito, en los que acontecen interacciones temporales.

Parte de las narrativas informales surgen como parte espontánea entre pláticas que se pueden escuchar en algunos alberges, como las de un par de jovencitas<sup>28</sup> con las que pude charlar en un albergue: una hondureña y otra salvadoreña. Conversar con ellas, me ayudó a entender cómo es la construcción del espacio a partir de los relatos o anécdotas ajenos y el papel que juega la imaginación dentro de los mismos. Una de las niñas comenzó a relatar:

“Yo tengo a mi papá, está en los Estados<sup>29</sup>... hace cuatro años que se fue y ha ido a El Salvador 4 veces; él arregló sus papeles. También, otro amigo mío que ya tiene papeles, paso caminando.”<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Me referiré a ellas como hondureña y salvadoreña, ya que por cuestiones de ética no puedo mencionar su nombre y nunca hablamos de algún apodo en particular.

<sup>29</sup> Palabra que usan cuando refieren a Estados Unidos.

<sup>30</sup> Joven salvadoreña, comunicación personal, agosto 2019.

## Asimismo, la otra menor compartió:

“Mi hermana y yo vamos a los Estados con la mamá. Nos mataron a nuestro papá y tenemos miedo de que nos pase algo, pero varios que conocemos ya son ciudadanos después de un año; supimos de un señor que pasó como sin nada en moto y no le hicieron nada”.<sup>31</sup>

La construcción de estos mitos sobre la obtención de la ciudadanía hace a las jóvenes tener una idealización del espacio (trans)fronterizo como un lugar de tránsito fácil, pero que, al mismo tiempo está cargado de significados y significantes. Estos “mitos” alimentan sus sueños de viajar y conocer el espacio imaginado (incluso anhelado), que se encuentra dividido por una simple frontera. Es decir, que esos mitos son parte de la misma espacialidad que se construye entre jóvenes menores de edad en movilidad, forjando identidades que transitan fronteras y apropiándose de los espacios en tránsito.

Es importante tomar en cuenta que, en particular, estas jóvenes centroamericanas estaban informadas sobre los acuerdos binacionales que existían entre sus países de origen y Estados Unidos, aunque fuera por los relatos de otras personas. Así tejen redes sociales, reforzadas con la experiencia e imaginación de llegar al país destino, en donde las descripciones espaciales se vuelven veraces y construyen una imagen de dicho lugar.

Para entender el espacio representado por los menores es importante la retroalimentación que reciben del sueño americano. Al preguntarles a un grupo de jóvenes – dentro del albergue– acerca de *¿qué o cómo se imaginan a los Estados Unidos?*, sus respuestas fueron:

---

<sup>31</sup> Joven hondureña, comunicación personal, agosto 2019.

“Pues muy bonitos”. “Con muchas palmeras”. “No sale uno”. “No se tira basura, porque lo multan a uno”. “Uno está encerrado”. “Mi mami dice que es muy bonito”. “Que la comida es muy dulce, en especial la comida china”. “La comida chatarra es muy rica”.

El espacio imaginado toma como referente las anécdotas de otros agentes, lo que cuentan otros al igual que lo que ellos recuerdan en las películas, pero también lo que ellos analizan del entorno, por ejemplo: aunque dicen que la comida chatarra es rica, de inmediato, otra comenta que es chatarra, por lo que, a partir de los vínculos (trans) fronterizos que tienen los menores, se alimenta la construcción de espacio imaginado, partiendo de todas las experiencias que retoman de ellos mismos y de otros, siendo, el espacio que imaginan, la síntesis de esas experiencias.

Por otro lado, los espacios de tránsito se alimentan de la idealización filmográfica que los jóvenes reconstruyen con anécdotas y con su propia imaginación, respecto a los lugares de destino, al mismo tiempo que se identifican con los personajes de las películas por ser migrantes y por tener trayectorias peculiares o lugares de destino en común. Por ejemplo, en una conversación que tuve con las jóvenes en el albergue, me decían:

TS: ¿Qué películas les gustaría ver?

Ellas: Una de migrantes, pues tú no la viviste.

TS: No, ¿cuál de migrantes?

Ellas: Es una que nos gusta mucho, porque veo a dónde voy y a dónde quiero llegar, como el niño de Kate<sup>32</sup> con su mamá.

La empatía que los jóvenes establecen a partir de las expresiones filmicas que ven en sus casas o en otros lugares, son aquellas que forman parte de los espacios imagi-

---

<sup>32</sup> Después descubrí que se referían a la película de “La misma luna”, una película interpretada por una actriz mexicana llamada Kate del Castillo.

nados o de añoranzas. El punto neurálgico es que no se conocen esos lugares que se añoran –o a los que quieren llegar ellos–, ya sea porque los padres están en ese sitio o porque han visto películas de Hollywood –en especial de migrantes– y les gustaría replicar aquello que ven en la pantalla. También se encuentran aquellos jóvenes que vivieron el espacio imaginado y que finalmente no les gustó y regresan a sus países, como mencionó Rodi<sup>33</sup>. “A mí no me gustaron los Estados Unidos, no era como imaginaba o como se ve en las películas; uno tiene que estar encerrado para que no lo agarren y solo salimos a las escuelas o a centros comerciales: es muy aburrido”. Las películas alimentan su espacio imaginado y se convierten en un referente de vida del lugar de destino, sin embargo, al enfrentarse al espacio real, esto puede causarles algunos conflictos.

Finalmente, este texto plantea que el espacio imaginado es traslapado por experiencias mito–historias, por algunos *films* y por las añoranzas de llegar a su lugar de destino y a ese espacio de tránsito, configurado por muchos “no lugares”. Las fronteras pueden ser porosas o pueden ser barreras que permiten una (trans)culturalidad que difumina los países o, en otros casos, se vuelve un impedimento. La configuración espacial de los jóvenes migrantes en el camino (hospedaje o punto de detención) es aquello que les permite reconfigurar y reestructurar los mismos por medio de la imaginación y de aquello que añoran; al mismo tiempo, se alimenta de un imaginario colectivo e individual, siendo los “no lugares” espacios de unión y cooperación.

---

<sup>33</sup> Seudónimo, comunicación personal, entrevistado en un albergue en agosto–junio 2019.

## La construcción espacial de los jóvenes a partir del dibujo

El dibujo, más allá de una forma de expresión, es un reflejo de sentimientos ocultos, pero también es una forma de retratar los paisajes urbanos o rurales, los escolares o los sitios de trabajo, esto desde la imaginación y los referentes inmediatos y paisajísticos. De cierta manera, los jóvenes interpretan su realidad o la reconstruyen a partir de sus recuerdos, sus anhelos o sus consumos culturales realizados, así como medios de comunicación observados. Asimismo, el dibujo permite describir una cartografía espacial a partir de los jóvenes en general y desde la migración infantil en particular, ya que los lleva a entender sus trayectorias y a contar un suceso catártico o una experiencia complicada de expresar oralmente. También se retoma el dibujo para describir un referente paisajístico que los jóvenes recuerdan y lo transmiten como un dibujo mimético en el cual describen el paisaje de un referente inmediato. Por ejemplo y, como se puede ver en la imagen a continuación José, un joven en movilidad, originario de Guatemala, dibujó el paisaje que extrañaba más, diciendo que le gustaba pescar.

Imagen 1. Dibujo realizado por un joven en movilidad.



Fuente: Juan, 16 años, guatemalteco. (realizado en un albergue en febrero 2019)

Al retomar la descripción del paisaje, como parte elemental para conocer el espacio, recupero la experiencia escrita por José Hernández López (2011), quien realiza una descripción del paisaje agavero como patrimonio de la humanidad y, a partir de ello existe una resignificación de centros y espacios representativos, retomando la importancia de otros espacios periféricos que no son considerados relevantes, pero sí indispensables. Es por lo anterior, que resulta de gran interés entender los significados asignados a algunos paisajes, ya que eso permitirá comprender la importancia que tiene un lugar y otro para los jóvenes migrantes. Basarnos en los dibujos que ellos realizan y analizar la descripción detallada que hacen de dichos paisajes, nos permitirán acercarnos y entender los espacios imaginados y experienciales.

Otros de los dibujos, que representan la espacialidad, son aquellos que se realizan desde un objetivo concreto; en ese caso, se le solicitó a una menor que hiciera dos dibujos: en uno tenía que representar su casa y en otro, el lugar al que iba (Estados Unidos); sin embargo, la complejidad de diferir en algo conocido con algo que suponían, como el hecho de que una joven describiera su casa de forma concreta y de una forma muy general a los Estados Unidos, es posicionarse en una espacialidad (trans)fronteriza. En ambos casos, de los dibujos proporcionado por la joven, no se le dieron instrucciones específicas ni patrones a seguir. Las lecturas de paisajes que se realizan por medio del dibujo se basan en la carga emocional y simbólica que el menor le da a un lugar determinado a partir del lenguaje pictórico donde, en la interpretación del propio menor, a veces puede llevar a vincularlo con redes familiares o transfronterizas. A continuación, en las imágenes 2 y 3, se muestran los dos dibujos realizados por la menor:

Imagen 2 y 3. Dibujos de representación del hogar real e imaginario de una menor en movilidad.

Título: Mi casa



Título: Estados Unidos



Fuente: Elaborados por Dayana, 15 años, menor mexicana proveniente de Jalisco.

Estos dibujos muestran un contraste entre dos contextos, uno rural y otro urbano. En el primero, Dayana dibujó su casa, que se encuentra en un pueblo del sur de Jalisco, siendo ese lugar prioritario para ella y sus interacciones familiares; también mencionó que “es muy importante mi casa; tenemos animales, tenemos cerdos, por eso dibujé un corral”.

En este sentido, la historia de vida de la menor está basada en la precariedad, factor que la empuja a migrar por cuestiones de necesidades económicas, pero que, al mismo tiempo, el papá de ella alimenta su imaginario acerca de aquel lugar de destino, al hablarle de que existen tiendas ahí, que todo es más bonito, que hay muchas casas y, sobre todo, que va a poder tener la ropa que ella quiera. Las diferencias entre estos dibujos son evidentes y se basan en las experiencias vividas o los relatos de otros, que son parte de los espacios de tránsito hacia un lugar de destino, tratándose de un cúmulo de experiencias que se representan a partir de los dibujos y de la manera en la que cada menor hace explícito su relato y plasma en él la imaginación de este espacio, que no es tan palpable.

De igual forma, en los dibujos anteriores podemos ver, en uno, la representación que la menor construye desde una ruralidad a una urbanidad y en otro, una ruralidad a un imaginario ciudadano que aún no habita. Lomnitz (2016) escribió acerca de la construcción de identidad nacional a partir de construcciones de un espacio, así como de determinados simbolismos y de una determinada ideología que es permeada por la cultura. Dayana, en este caso, dibujó una identidad nacional a partir de que comenzó a trazar su mapa de México y dejó una pequeña franja para Estados Unidos, mostrando que no solo es lo que ella imagina, sino lo que le ha dicho su padre (algunas tiendas). Los jóvenes mexicanos o centroamericanos realizan, a través del dibujo, ideales nacionales que han aprendido culturalmente, al igual que retoman características que los identifica dentro de una pertenencia a una gran nación, que está marcada por múltiples identidades o pugnas establecidas desde las fronteras culturales que al mismo tiempo son parte de identidad nacional o grupales reflejados en los dibujos. Puede resaltar una identidad como migrante, pero también una como niño o niña, todo el cúmulo de experiencias se ven plasmados en los dibujos de cualquier menor.

En los dibujos, la frontera se vuelve un eje visible durante el tránsito. El dibujo de Dayana muestra una línea divisoria entre México y Estados Unidos, en la cual primero trazó una línea en el mapa, la cual dividía ambos países. En su país de origen puso pocas casitas, sin embargo, en el país de destino dibujo muchas casitas y, al preguntarle: ¿por qué tantas?, me respondió: “son tiendas”– La frontera siempre va a marcar una pauta en la experiencia como migrantes, en el caso de Dayana se vuelve un cambio cultural y económico. No obstante, experiencias como las representadas en las imágenes 4 y 5, dibujadas por Israel –menor mexicano– y Kélin –menor guatemalteco–, son una forma de relatar lo vivido en la frontera norte de México, pero también lo que prevalece a partir de los relatos y expectativas que ellos construyen en torno a ella.

Imagen 4 y 5. Imagen de aquellos que pasan.





**Fuente:** Primer dibujo, Israel (16 años), originario de Guerrero. Iba a Houston. Segundo dibujo: Kevin (17 años), guatemalteco, él describe un espacio que no conoció, pero que otros le contaron.

En estos dibujos se muestran fronteras porosas cuando Kevin habla de pasar la frontera con sus amigos y llegar a Estados Unidos a trabajar, sin embargo, él nunca llegó al Río Bravo ni a ninguna frontera, lo único que sabe es lo que le han relatado otros migrantes y esa se convierte en una frontera porosa fácil de pasar. Pero también, el dibujo de Israel nos muestra, a través del lenguaje pictórico, de qué forma las fronteras construyen límites de infraestructura y vigilancia constante que no les permite un paso libre y, sobre todo eso, los violenta. Del mismo modo, en ambos dibujos se describen las interacciones que se tienen en “no lugares”, que es parte del espacio de tránsito constante de los jóvenes migrantes, ya sea imaginado o experiencial.

Finalmente, los dibujos tienen el objetivo de dar a conocer la percepción de los jóvenes a través de simbolismos y la construcción de sus realidades a través de ima-

ginarios, interpretaciones o anhelos que se convierten en referentes paisajísticos y espaciales; a su vez, el dibujo se vuelve el lenguaje pictórico que relata experiencias o referentes inmediatos del contexto en el cual interactúan e, incluso en algunos casos, según sus interpretaciones o sus necesidades.

## Conclusión

La construcción de los espacios imaginados y experienciales representan los simbolismos que cada sujeto forja a partir de la ilusión de una esperanza de mejorar su calidad de vida, no haciendo alusión a esperanzas y metas personales, sino a las interacciones de los migrantes que se forjan en los “no lugares”, mostrando otras configuraciones que marcan el tránsito en diversos sitios, así como la relevancia de la (trans)culturalidad. Al mismo tiempo, este espacio se forja desde los “no lugares” que pueden ser vehículos, hospedaje, albergues o simplemente lugares no concretos; así como una parte de imaginarios colectivos o individuales que parten de anécdotas o del mismo consumo cultural. El espacio imaginario y experiencial es particular o grupal; puede ser tangible o efímero, empero se encuentra lleno de significados y significantes que lo hacen prevalecer.

Para los jóvenes migrantes indocumentados, mexicanos o centroamericanos, el espacio está dividido en aquello que ya vivieron y en lo que aún no viven, pero ambos puntos son prioritarios en las interacciones que se desarrollan o lo que desarrollarán en ese espacio físico y simbólico, es decir que los jóvenes en movilidad trazan espacios, además de posicionarse en un lugar que les sirve para entender las identidades en movimiento como la de jóvenes migrantes.

El espacio a partir del imaginario no es geográfico, sino que es la unión de recuerdos que se definen a partir de las relaciones afectivas y sociales, construidas a partir de ello; pero lo experiencial parte del cúmulo de prácticas e interacciones desarrolladas en diversos “no lugares”. Los espacios imaginados y experienciales son parte de los procesos particulares de cada sujeto o grupo con afinidades en común y que se deriva de aprendizajes adquiridos a través de trayectorias de vida.

Por último, el dibujo ha sido una herramienta etnográfica que permite interactuar desde un investigador adulto con un menor y que incluye el lenguaje pictórico a la descripción y contextos o emociones de cada sujeto, permitiendo que se hable desde los sentimientos o procesos individuales hasta los procesos grupales. El dibujo es el lenguaje no explícito que construye un mimetismo entre lo que se manifiesta, lo que se dice y lo que el sujeto quiere expresar. En el caso de los jóvenes migrantes, el dibujo es una herramienta que es el medio que les posibilita el hecho de decir aquello que no expresan abiertamente por miedo, pero es una herramienta que desdibuja fronteras culturales y muestra el contexto como cada sujeto lo vive.

## Referencias

- AUGE, M. (1995). *Non-places: Introduction to an anthropology of supermodernity*. Verso Books.
- GARCÍA Canclini, N. (2006): “El consumo cultural: una propuesta teórica”. En: Sunkel, Guillermo (Coord.) *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*, Convenio Andrés Bello, Bogotá.

- HARTOG, G. (2011). La violencia que dibujan las niñas y niños y la que pinta nuestro gobierno de su mano dura, *Revista Estudios Culturales*, 4(8) 97– 109.
- HARVEY, D. (2006). Space as a Keyword. En Castree, N. y Gregory, D. (eds) *David Harvey: A critical reader* (270–293). Blackwell.
- HERNÁNDEZ, J. (2011). El paisaje agavero, patrimonio cultural de la humanidad, en Guillermo de la Peña, *La antropología y el patrimonio cultural de México*, Tomo III (248–304). CONACULTA.
- GLOCKNER Fagetti, V. (2008). *De la montaña a la frontera: identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos en Guerrero*. Colegio de Michoacán.
- LEFEBVRE, H. (1974). La production de l'espace. En *L'Homme et la société. Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie*, (31–31), 15–32. <https://doi.org/10.3406/homso.1974.1855>
- LOMNITZ, C. (1995). Conceptos para el estudio de la cultura regional, en *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, 33–67. Joaquín Mortíz–Planeta.
- MAZUREK, H. (2012). Espacio y territorio: instrumentos metodológicos de investigación social. U PIEB, Univ. de Postgrado para la Investigación Estratégica en Bolivia.
- MILSTEIN, D. (2008). *Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas*. Sociedade e Cultura, vol. 11, núm. 1, janeiro–junho, pp. 33–40. Universidade Federal de Goiás, Goiania, Brasil
- OJEDA García, A.; García Crispín, G. y Bailón Martínez, C. (2013) Migración y Arte Terapia: El collage estructurado para trabajar historias de vida en grupo. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 3(3), 91–118. [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2614/Art\\_13\\_005.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2614/Art_13_005.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- WARF, B. y Arias, S. (2008). Introduction: the reinsertion of space into the social sciences and humanities”, en B. Warf y S. Arias, *The Spatial Turn*, 1–10. Routledge.

# **Identidades juveniles y consumos culturales en un mundo gobernado por *TikTok***

MARA RODRÍGUEZ VENEGAS<sup>34</sup>

## **Introducción**

La pandemia que inició en el 2020 marcó la experiencia de ser joven y la forma de interactuar socialmente desde las redes sociales. Muchos de ellos tuvieron que adaptarse a vivir en el encierro y construir de otra manera sus espacios digitales que, al mismo tiempo se hicieron cada vez más cercanos y complejos. Algunas redes sociales digitales comenzaron a ganar más protagonismo que otras, así que permitieron la construcción identidades y experiencias de habitar en el espacio digital, pues muchos de ellos salieron del anonimato de su teléfono o *Tablet*. Para el 2021 ya había una explosión de influencers de medios digitales nuevos y disruptivos, pero también de creadores de contenido que, con dinamismo y experiencia singular explicaban temas complejos de política, economía, nutrición, cine, arte o música.

En ese contexto pandémico que, al mismo tiempo se volvía global, multicultural y dinámico, los jóvenes pasaban cada vez más tiempo en las distintas redes sociales. Para ese tiempo, esta situación era como una válvula de escape por toda la tragedia que se vivía gracias al COVID-19

---

<sup>34</sup> Investigadora independiente.

(Guzmán, 2021), por esta razón, algunos empezaron a explorar nuevas áreas de creación, valiéndose de una de las plataformas que, para ese momento despuntaba y ganaba protagonismo: *TikTok*. La manera en la que los jóvenes se apropiaron de las diferentes herramientas que esta plataforma ofrecía, demandaban la necesidad de un aprendizaje constante que incluía la apropiación de signos creativos y discursivos, mismos que cobraban sentido en un material visual de apenas 30 segundos. Y aunque parecía imposible, las piezas que se creaban dejaron de ser retos de cantar y bailar para tocar temas de valor que informan desde un discurso breve, directo, conciso y entretenido.

Tomando como premisa lo anterior, el objetivo de este texto es analizar las formas en las que dos jóvenes de México –creadores de contenido– construyeron sus identidades digitales en *TikTok*. Para ello, en este texto se propone identificar, a través de una etnografía digital (Rodríguez, 2020), las herramientas discursivas y creativas que utilizaron esos jóvenes. Dichos aspectos muestran las maneras en que las identidades juveniles y los consumos culturales de los mexicanos se van construyendo en un espacio digital contemporáneo, complejo y dinámico que, para ellos pareciera estar mediado por *TikTok*.

## **La aventura de construir y habitar en el espacio digital**

Se puede habitar de muchas formas en las redes sociales, sin embargo, a simple vista hay dos que destacan; una es activa, en la que los sujetos son los protagonistas de sus propias historias y publican constantemente todo lo que pasa con ellos y a su alrededor y otra es pasiva y en ella se dedican a ser espectadores anónimos de la “vida en la pan-

talla” que tienen los demás. Desde aquí se construyen pertenencias, experiencias y formas de convivir en el espacio digital y que van definiendo la identidad juvenil, misma que se construye desde la aceptación de los otros, pero también desde ellos mismos.

Los espacios y territorios se han configurado, a su vez, en el mundo digital; negar su existencia implicaría desconocer las infinitas relaciones que se tejen en ellos y volvería a la identidad juvenil vacía e inoperante. Mazurek (2012) se refiere al espacio como una producción social asociada a su localización, no obstante, su principal cualidad es social y, en la medida en que se produce socialmente, es posible hablar de diferentes espacios que se construyen de disímiles formas desde lo geográfico, desde las estructuras espaciales y desde las formas de representación que remiten, necesariamente, a una suerte de simbología.

Mazurek (2012) entiende tres niveles de apropiación del espacio, que corresponde con experiencia vivida, con el ámbito mental y con la forma en que es percibido. Si se toma como eje la localización y las experiencias que ocurren en él, posibilitan que se describa de muchas maneras; por ello, este eje ha resultado vital para la antropología, porque permite comprender el espacio desde una perspectiva social. Por este motivo, los sujetos construyen y legitiman el espacio al tiempo e incorporan en éste ciertos elementos que van más allá de los límites físicos y geográficos que incluyen conductas y comportamientos.

*TikTok* es un espacio en el que se crean y reproducen relaciones sociales. Su algoritmo es tan complejo y, a la vez tan dócil, que un video podría viralizarse en menos de tres segundos y llegar a miles de personas. Las vistas generadas, así como las interacciones traducidas en *likes* y comentarios, demuestran las formas en que sus protagonistas activos y pasivos ven el espacio como un generador de experiencias y relaciones sociales. Y, aunque este espacio

digital no es físico, el solo hecho de potenciar y configurar relaciones sociales, lo hace cada vez más significativo entre los jóvenes. En este sentido, tal y como afirma Mazurek (2012), “La representación del espacio se basa en la percepción que tiene un actor determinado de un espacio. La representación puede ser técnica, idealizada y tomar referencias desde lo vivido, lo percibido o intelectualizado (p. 110)”.

Al generarse estas dinámicas al interior del *TikTok*, desde ese espacio vivencial que, al mismo tiempo es percibido, es posible identificar relaciones de poder en el proceso de apropiación. Esta sería la antesala que invitaría a pensar en esta plataforma como un territorio. Cabe notar que el territorio conjuga no solo la localización y las relaciones entre los sujetos, sino también los procesos de apropiación que ellos generan. De ahí que el territorio podría entenderse como el resultado de la actividad humana que muestra la relación de grupos sociales e intereses colectivos (Mazurek, 2012; Lefebvre, 2013)”.

El territorio tiene varias funciones, como vivir, apropiarse, explorar e intercambiar (Mazurek; 2012). Por esta razón, *TikTok* es una plataforma “camaleónica” pues, al funcionar, aparentemente con retos y tendencias, sus usuarios se apropian de ella de forma diferente. La más simple y primaria de todas es observando y reproduciendo retos y tendencias; la más compleja es informando y consumiendo contenido que educa y aporta valor al entorno juvenil. Por eso es posible identificar dos ámbitos aparentemente “distantes” pero, al mismo tiempo conectados con la pluralidad de piezas verticales que podrían durar menos de 30 segundos.

La experiencia visual, creativa y de entretenimiento que emana de *TikTok*, va configurando una suerte de territorialidad múltiple. Entiéndase este concepto como “la posibilidad de tener la experiencia simultánea y/o sucesiva

de diferentes territorios, reconstruyendo constantemente el propio” (Haesbaert, 2013, p. 35). El *feed* de *TikTok* se configura a partir de lo que el usuario ve en los tres primeros segundos y esa producción corresponde a sus gustos, preferencias y a lo que comparte a través de esa red o de otra externa, sin embargo, cuando alguien envía un *TikTok* que nada tiene que ver con sus experiencias, su algoritmo se configura a partir de los más de 3 segundos que vio la pieza visual enviada. Esto lleva al sujeto a vivir una multi territorialidad en cuanto a experiencia, relaciones sociales y consumo porque, a partir de que un algoritmo personal se configura, empieza a interactuar con diferentes temáticas que antes no había considerado. Por tanto, sus oportunidades de consumir disímiles contenidos lo hacen interactuar de forma pasiva o activa con diferentes seguidores que, a su vez funcionan como una suerte de comunidad temática. De esta forma, la multi territorialidad se configura por el tipo de contenido y por la forma de interacción, lo cual abre paso a un sinnúmero de posibilidades temáticas que se van resignificando todo el tiempo

La configuración del espacio, desde la multi territorialidad, es uno de los elementos que aseguran la forma en la que se construye la identidad en *TikTok*, otro de ellos es el consumo. Aunque de este último hay muchas ideas expuestas, podría entenderse el concepto de consumo de forma sencilla, es decir, como una práctica cultural, tal y como en su tiempo lo sostuvieron Mary Douglas (1996) y Pierre Bourdieu (1998), cuyas ideas han sido citadas en cientos de artículo de investigación. Sin embargo, en el tema que aquí ocupa, puede entenderse que el consumo es una práctica que ocurre en un tiempo y en un lugar determinado bajo diferentes factores que lo hacen genérico.

El consumo de *TikTok*, en las diferentes partes de México, donde existen contextos e historias diferentes, invita a entender los desiguales procesos que van definiendo

a los actores, sus contextos y productos. El hecho de vivir situaciones diferentes los obliga a buscar alternativas para consumir, acentuando el proceso de forma desigual a pesar de consumir el mismo producto en geografías diferentes. Desde esta perspectiva podría comprenderse el consumo como “un conjunto de prácticas culturales que no solo expresan diferencias, sino que sirven para establecer distinciones sociales (Pini, 2012, p. 15)”. Estas distinciones sobrepasan lo que sería el poder adquisitivo y conjugan experiencias y sensibilidades propias de los sujetos que, en este caso serían los jóvenes.

El consumo se proyecta y se visualiza de forma diferente en la sociedad actual y, básicamente funciona como un sistema. El acto de consumir no es solo individual, también llega a tener un significado en lo colectivo y por eso es también simbólico. El solo hecho de consumir, genera un sistema de significados que cobran relevancia en lo colectivo y que incluye, no solo el “qué se consume”, sino también el “cómo se consume”. De ahí que, coincidiendo con Barbero (1991) y haciendo una lectura más compleja de sus palabras, se pueda expresar que el consumo de algunos objetos involucra una suerte de ritual que empodera a los sujetos en una realidad construida a partir de muchísimos significados.

Los consumos van acrecentando nuevos códigos culturales que se generan de la diversificación del gusto (Ortiz 2016) al delimitar diferentes tipos de consumidores. Según González (2017), hay tipos de consumidores que incluyen al consumidor de productos necesarios, el consumidor por socialización y el consumidor de imágenes. Esta clasificación permite dar cuenta de cómo el consumo es capaz de generar diferentes públicos a partir del tipo de producto que se consume. (Ilustración 1.)



Ilustración 1. Formas en las que se configura el espacio de los jóvenes que consumen *TikTok*.

Fuente: Elaboración de la autora.

Aunque, en la vida cotidiana se encuentran todas las formas de consumo que menciona González (2017), la que interesa, cuando se hace referencia a *TikTok*, es el consumidor de imágenes. Este tipo de sujetos, antes que pretender consumir productos, busca consumir imágenes o ideas que [el espacio de consumo] proyecta (González, 2017, p.124)”. Es decir, ven la plataforma como generadora de contenido de valor, de tendencias y de experiencias, lo que hace que sus gustos se orienten a contenidos específicos y que busquen, constantemente, referencias de ellos.

Al construir la identidad juvenil en *TikTok*, habría que considerar, entonces, un escenario que incluya el territorio y el consumo. La forma en la que estos se van configurando, indican una de las muchas maneras de habitar en la plataforma, de configurar saberes y experiencias nuevas, así como formas de sociabilidad.

## Habitar y crear para *TikTok*

La plataforma que se hizo famosa en la época de la pandemia ha cambiado mucho. No solo desde el punto de vista temático, sino desde los múltiples horizontes que ha abierto. Para muchos jóvenes, el tiempo de ocio ha cambiado, pues

lo que antes era para bailar, cantar y hacer tendencias, se ha convertido en un espacio de aprendizajes, de consumo y de encuentros con el saber. Esto ha posibilitado el surgimiento un nuevo sujeto generador de contenido que marca la diferencia. La más grande de todas era una que tiene algo que mostrar y que se sale de lo común. Este nuevo sujeto no es precisamente un *influencer* y no crea tendencia, más bien comparte conocimiento y saberes de una manera dinámica y amena. Se trataba de un nuevo sujeto de *TikTok* que se identifica como creador de contenido.

En concepto de creador de contenido se ha entendido, desde el ámbito del *marketing*, como aquella persona que es capaz de crear piezas visuales digitales (texto, imágenes, videos, audio, gráficos e infografías) para llegar al mayor número de audiencia posible. Sin embargo, su trabajo es muy complejo porque debe elaborar contenido, investigar y desarrollar ideas, así como organizar el tipo de contenido –según la plataforma y la audiencia–, monitorear el desempeño del contenido y ajustar la estrategia de publicación para futuros contenidos (Londoño, 2023). Aunque esto, hace algunos años, solo correspondía al mundo del *marketing*, la realidad es que el sector que, desde hace un tiempo se define como creador de contenido de valor, es capaz de generar este tipo de tareas, pero a una escala más individual y entretenida.

Ortega y Rodríguez (2021) y Padilla–Castillo (2021) mencionan que el rasgo que distingue a *TikTok* es el humor y la sencillez en los contenidos como una forma de entretener a los más jóvenes (Arranz, y Ortega, 2021). Y aunque esto es parte de una estrategia primigenia que se ha desarrollado desde el surgimiento misma de la plataforma en el 2016, actualmente muchas personas cuentan vivencias, narran películas, hacen síntesis de novelas, dan consejos de nutrición, hablan de arte o simplemente explican las tendencias de las que todos hablan en las redes sociales,

pero no todos tienen claro lo que significan. Esta red social, a diferencia de las otras, crea contenido desde un lenguaje visual que no está basado únicamente en imágenes estáticas y palabras, como sucede en otras plataformas digitales. *TikTok*, más bien, se vale de una mezcla entre la música, la repetición de comportamientos y actividades didácticas para llegar a más usuarios y que dichos usuarios, si desean, pueden copiar o repetir en cualquier momento.

Para explicar las experiencias de los jóvenes en *TikTok* es necesario apropiarse la etnografía digital. Esta refleja la desigual forma en que el sujeto accede, construye y transmite su cosmovisión a través de diferentes soportes tecnológicos. Se trata de diferentes formas de consumir y de transmitir información, así como de diferentes maneras de representarse en las redes mediante las plataformas digitales. De ahí que la etnografía digital “es una metodología que se realiza en la red, aunque no termina ni se agote allí” (Di Prospero, 2017, p. 49), y [...] dentro del término de “etnografía digital” [cabrían] otras etnografías que tuvieran en cuenta las prácticas *online* de los sujetos de estudio, sin descartar sus conexiones con la vida cotidiana (Ardèvol, 2017, p. 2)”.

La estrategia construida para el estudio de las identidades juveniles está basada en la etnografía digital, que parte de un ejercicio exploratorio e integra la observación y las conversaciones informales con sujetos juveniles de estudio, donde se abordaron sus experiencias creativas y el significado que para ellos tiene *TikTok*.

Carlos es creador de contenidos, tiene 22 años, terminó la universidad y actualmente trabaja como editor de videos para un medio digital. En sus ratos libres hace sus propios videos y los sube a sus redes sociales. Carlos aún no es un emprendedor, es decir, no genera contenido para él ni vive de eso, aunque dijo que ese es su sueño, sin embargo, en su trabajo aprendió a ver *TikTok* de otra manera, como

una plataforma en la que es posible generar contenido y experimentar con diferentes estilos de edición, pero siempre apegados al lenguaje y estrategia de marca de la empresa para la que trabaja. Según comentó, es usuario de *TikTok*, no solo para entretenerse, sino para identificar estilos creativos dentro de los videos, que incluyen música de tendencia, guiños, subtítulos y palabras de apoyo resaltadas, tanto como memes visuales y sonoros diseñados para que el material visual sea más dinámico y entretenido.

Los recursos de la edición que usa Carlos están marcados, en cierta medida, por sus experiencias generacionales. Entre los más recurrentes, se hallan personajes de *Bob Esponja*, *Shrek*, artistas del momento, bandas juveniles o, incluso personajes de memes muy conocidos como Chester. Sin dudas, el universo de *TikTok* le dio la oportunidad a Carlos de habitar en la plataforma como generador de contenido juvenil, en donde sus vivencias van forjando su experiencia profesional e influye en su identidad juvenil.

Un caso más complejo es el de Laura, una joven recién egresada de comunicación, que vive todo el proceso de la creación de contenido desde la escritura, edición y publicación. En conversaciones informales –en más de una ocasión–, ella reveló que la escritura es crucial dentro del video:

“Los primeros tres segundos son decisivos para que la gente se quede a ver lo que tienes que decirle; debe existir un gancho, una promesa y una explicación acerca del por qué debes quedarte a ver el video. Yo trato de que los temas sean interesantes, que cuenten con una investigación y aporten algo de valor para que la gente lo guarde o lo comparta; es la única forma de que puedas llegar a más personas [se ríe]” (Conversación informal con Laura 3-5-2023, Notas del Diario de Campo MRV).

Laura sigue las tendencias en *TikTok* y sabe que las continuas actualizaciones de la plataforma significan un

reto para los creadores de contenido porque, además de tener más herramientas de trabajo, pueden hacer contenido que informen o enseñen algo. Para Laura y Carlos la plataforma es un espacio de creación, pero también de expresión de su propia identidad juvenil. A la vez que producen material visual vertical (*tiktoks*), ellos empelan referencias que, por sí mismas cobran sentido en esa red social. Son jóvenes que le hablan a su propia generación, pero desde un lenguaje audiovisual lleno de símbolos, memes, melodías, referencias y experiencias de vidas diferentes que, al mismo tiempo, manejan códigos generacionales universales para una generación entera.

*TikTok* les permite bromear, enseñar, aprender, ser *cool*, entretenerse, entretener, reír, llorar y estar siempre a la expectativa de algo nuevo que no apague su capacidad de asombro.

Al parecer, para estos jóvenes, el contenido vertical es el presente y el futuro y *TikTok* ya ha cambiado la forma de consumir todo tipo de videos. La plataforma se adueñó de la síntesis –en toda la extensión de la palabra– y condicionó la mirada, las dinámicas de los contenidos y los tiempos de duración o espera en las pantallas. El “gancho” de las películas de acción son los primeros cinco minutos, en *TikTok* son los 3 primeros segundos, según afirma Laura. Aunque el video dure 1 minuto, si no “va al grano, la gente no se quedará a verlo, por eso, lo más conveniente es eliminar la información que adorna (Conversación informal con Laura 3-5-2023, Notas del Diario de Campo MRV)”.

Para Laura, la enseñanza no está reñida con la diversión:

“Se puede aprender riendo, entreteniéndose e, incluso, cantando. Yo, por ejemplo, me la paso guardando *tiktoks* que me interesan o que me van a servir para algo después y tengo una amiga con quien comparto muchos de los *tiktoks* que veo, porque me

recuerdan a ella o, bien, algo que nos pasó o simplemente para mostrarle algo (Conversación informal con Laura 3-5-2023, Notas del Diario de Campo MRV)”.

Esto refuerza la idea de espacio, donde todo tiene un significado y donde el espacio se va configurando a partir del consumo y del significado que genera compartir un *tiktok*. De esta manera, se van creando comunidades en dos direcciones y con significados diferentes. Una, a través de mensajes que se envían a personas cercanas, dígase amigos, familiares, pareja, conocidos o compañeros de estudios o de trabajo y la otra es a través del acto de comentar el contenido de otros creadores o de responder comentarios de los contenidos propios. Estas situaciones generan formas de identificación a través de lo que se consume en ese video vertical que se ve.

Es evidente que, con *TikTok*, el sentido de comunidad cambia. Si en *Instagram* y *Facebook* se pueden crear grupos o comunidades cerradas, en *TikTok* esto no es posible. La comunidad se construye a partir de estados de opinión y alrededor de un tipo de contenido específico. Con estas herramientas, los jóvenes tienen que acercarse a su audiencia, crearse una o, incluso, ser parte de alguna de ellas, de ahí que la construcción del espacio y del territorio sea compleja, abierta y dinámica.

Para creadores como Carlos y Laura, habitar la plataforma es muy fácil y a la vez muy complejo. La usan de muchas maneras y sus experiencias denotan preocupaciones generacionales que constantemente muestran y que van configurando su identidad juvenil en diálogo con otros contextos creativos y vivenciales.

## A modo de conclusión

Las redes sociales han ocupado un papel central en la vida de los jóvenes, no obstante, sus experiencias en ellas se han configurado y transformado, según cada una de ellas. La pandemia potenció la creación de un espacio más abierto dentro de *TikTok*, configuró modos de interacción, tipos de consumos y le dio la posibilidad, a todos, de estar en la red de una forma activa o pasiva.

Para este tiempo, la creación de contenido de valor se convirtió en un elemento significativo en la experiencia juvenil. La mayoría de los jóvenes entendieron y se adaptaron a los retos que implicaba esta nueva red, así que configuraron su espacio desde la experiencia de consumo, la configuración de un territorio y las continuas experiencias que desde él se generaban.

*TikTok* dejó de ser una plataforma como otra cualquiera y se convirtió, para muchos jóvenes, en un motor capaz de generar entretenimiento, otros tipos de comunidad y experiencias vivenciales que se decodifican con el uso de símbolos y signos generacionales. Desde esta perspectiva, los jóvenes les hablan a sus iguales y, lejos de compartir retos o tendencias, buscan la manera de crear un contenido entretenido y ameno que, a la vez eduque y se convierta en un espacio para dialogar de todo.

Los testimonios recogidos en este texto dan muestra de lo mucho que se ha hecho con esta plataforma y de lo abierta, sencilla, pero, al mismo tiempo compleja y diferente que es. La experiencia etnográfica, al estudiarla, es 100% digital, en la que, a través de narraciones, se fue constatando todo lo que se decía. Bastaba con abrir un video para identificar, no solo sus dinámicas, sino también los intereses creativos de sus autores, que van más allá de crear un contenido porque sí para abrirse a algo verdaderamente

sustancial y dialógico para su generación. Hoy, *TikTok* evidencia el resultado de un mundo global que conecta intereses, experiencias y significaciones de generaciones enteras. Si aún no ha dominado al mundo, al menos, ya empezó a hacerlo.

## Bibliografía

- ARDÉVOL, E. (2017). Etnografía digital. <https://eardevol.wordpress.com/2011/01/17/etnografia-digital/>
- ARRANZ, I; Ortega, E. (2021). “La creación de contenidos como profesión. De Prosumers a Influencers. Bárbara Castillo y Victoria García-Prieto”. En: Prosumidores emergentes: redes sociales, alfabetización y creación de contenidos. Dykinson, L.S. [https://www.researchgate.net/publication/355117941\\_La\\_creacion\\_de\\_contenidos\\_como\\_profesion\\_De\\_Prosumers\\_a\\_Influencers](https://www.researchgate.net/publication/355117941_La_creacion_de_contenidos_como_profesion_De_Prosumers_a_Influencers)
- BOURDIEU, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. In *Sociología y cultura* (pp. 163–173): Editorial Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1998). *La Distinción*. Madrid, España: Taurus, 2da Edición.
- BOURDIEU, P. (2002). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- DOUGLAS, M. (1996). *Estilos de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. 2021.
- Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud. Comunicado de prensa. INEGI. 2022.
- GÓMEZ NIETO, B. (2018). “El influencer: herramienta clave en el contexto digital de la publicidad engañosa”, *Mehtaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 6 (1): 149–156. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v6i1.212>

- GONZÁLEZ, F. (2017). Descripción reflexiva sobre la cultura del consumo en centros comerciales en el Valle De Toluca, México. *Antropología Experimental*, 17, 117–135.
- GUZMÁN, F. (2021). Jóvenes mexicanos ante los claroscuros de *TikTok*. *Gaceta UNAM*. <https://www.gaceta.unam.mx/jovenes-mexicanos-ante-los-claroscuros-de-tiktok/>
- HAESBAERT, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15) 9–42.
- LEFEBVRE, H. (2013). *La producción del espacio*. En *La producción del espacio* (219–229). Madrid, España: Capitán Swing Libros.
- LONDOÑO, P. (2023). Qué es un creador de contenido, qué hace y cómo ser uno. *Blog de Marketing*. <https://blog.hubspot.es/marketing/creador-de-contenido#:~:text=En%20el%20mundo%20del%20marketing,%2C%20videos%2C%20audio%20y%20gr%C3%Alficos.>
- MARTÍN BARBERO, J. (1991). *Dinámicas Urbanas de la Cultura*. Conferencia presentada en: *La ciudad: cultura, espacios y modos de vida*, Medellín, Colombia.
- MAZUREK, H. (2012). Espacio y territorio: instrumentos metodológicos de investigación social:. *U PIEB, Univ. de Postgrado para la Investigación Estratégica en Bolivia*.
- ORTEGA, E. y Rodríguez, J. (2021) Estrategia de comunicación de los cuerpos de seguridad a través de píldoras audiovisuales en Tik Tok. *Policía Nacional y Guardia Civil en España*. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC*. 25 (25). 160–185. <https://doi.org/10.7263/adresic-025-09>
- ORTIZ, N. (2016). Tribus de consumo. Hacia la autosegmentación del consumidor. *Correspondencias & Análisis*, (6), 121–137.

- PADILLA-CASTILLO, G. (2021). “TikTok como vía de promulgación de la fe católica”. En *Comunicación a la vanguardia. Tendencias, métodos y perspectivas*. Madrid, España: Editorial Dykinson S.L.
- PINI, M. C. (2012). *Consumos culturales digitales: jóvenes de 13 a 18 años*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.; Ministerio de Educación.
- RODRÍGUEZ VENEGAS, Mara. (2020). *Ser gamer en Guadalajara. Cultura juvenil, consumos y estilos de vida*. Tesis de Doctorado. CIESAS Occidente.

# Propuestas pedagógicas desde el *hip-hop*: procesos de enseñanza, aprendizaje y saberes compartidos entre mujeres a través del *rap*

ADRIANA GUADALUPE DÁVILA TREJO<sup>35</sup>

## Otras maneras de entender al *hip-hop*

Procuro iniciar los textos (o reflexiones) que se refieren a este movimiento contracultural y artístico con esa frase a manera de advertencia: ocupemos los espacios para dialogar y construir otras maneras de entender al *hip-hop*. Considero que el *hip-hop* tiene múltiples posibilidades de entretejer saberes desde un sinfín de espacios y sujetos que actualmente permiten construir conocimientos desde la responsabilidad y compromiso de vivirse y reconocerse como *hiphoppas*<sup>36</sup>.

En el tiempo que llevo articulando conceptos, teorías y coloreando otros horizontes para este campo de acción, he visto cómo el *hip-hop* retoma varias de las herramientas metodológicas y epistémicas de disciplinas que se insertan en las ciencias sociales. Esto, con la intención de trabajar y hacer comunidades entre niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos y quien se permita ser absorbido por un espíritu de amor, servicio y creatividad infinito, propios del *hip-hop*.

---

<sup>35</sup> Posgrado en Antropología, UNAM.

<sup>36</sup> *Hiphoppa* es el término para referirse a aquél o aquella que esté dentro del Hip Hop, que sea un practicante de alguno de los diez elementos que componen el movimiento. En adelante, en el texto aparecerá así.

El presente trabajo tiene como objetivo identificar y analizar algunos de los procesos de enseñanza, aprendizaje y circulación de saberes que algunas mujeres jóvenes y promueven en raperas espacios que construyen con varias de las herramientas retomadas desde el *hip-hop*; en estos espacios, las mujeres raperas entretejen varios procesos que llegan a tener vinculaciones interesantes con la pedagogía.

Las nociones y primeros resultados que presento a continuación provienen de una investigación en curso que pretende reconocer las dinámicas de sociabilidad que las mujeres jóvenes, raperas y feministas en México comparten con otras mujeres. Lo anterior se realiza con la intención de procurar ambientes seguros, donde se convoque a más mujeres a través de la empatía, la proximidad y la sensibilidad mediante cursos o talleres de *rap* y círculos de *freestyle*<sup>37</sup>. Son esos espacios, precisamente, en los que el *rap* puede ser un pretexto para que se realicen una serie de dinámicas, afectos y sentires útiles para la circulación de experiencias y sentires entre las mujeres que asisten.

Lo anterior se ha llevado a cabo bajo una metodología de corte feminista y, al menos en este trabajo, enunció que, mediante la búsqueda bibliográfica, reflexiones críticas, entrevistas y recolección de materiales visuales, trataré de ilustrar cómo es que estos procesos presentan particularidades que se podrían enunciar como posibles pedagogías feministas en –y desde– el *hip-hop*, acompañada de voces y narrativas de *Obeja Negra*, *Fémica Fatal*, *Sara Marte*, *Arli Oliveira*, *Phana Mulixa* y *La Cuervo*.<sup>38</sup>

Para lograr una sincronización y entendimiento de lo que quiero exponer, he dado a este trabajo una estruc-

---

<sup>37</sup> Freestyle o “estilo libre”, se refiere al acto de la improvisación en espacios como las batallas de rap o demostración de talento que incluya la articulación de versos. Puede existir, o no, un beat o un ritmo de fondo.

<sup>38</sup> Todas ellas son raperas mexicanas que radican en distintos lugares del país como Ciudad de México, Tijuana, Zamora, Nayarit y Mérida.

tura sencilla que describa, primeramente, algunos datos y contextos de lo que es el *hip-hop*. Si bien, es cierto que aquí no se alcanzaría a introducir todo lo que se ha analizado sobre este movimiento, sí existe un interés particular en continuar rompiendo los discursos acerca de que las mujeres no están –o no han estado– presentes en el *hip-hop*, por lo que, en una segunda sección, hablo un poco de lo que ellas están realizando en colectividad y, lo más importante: seguir visibilizando en dónde están.

Las prácticas de algunas de las mujeres raperas y feministas que acompañan mi investigación, se problematizan al detectar un objetivo en común entre el ser *hiphoppers* y ser feministas, problema que las atraviesa, mostrando en su quehacer una apuesta indirecta por tener, entre sus herramientas de acercamiento a otras mujeres, ciertas técnicas y estrategias que bien se pueden poner a dialogar con la pedagogía. Por ende, en un tercer apartado propongo analizar estas propuestas pedagógicas bajo el lente del feminismo y del rap como una manera de circular saberes, aprender y enseñar entre mujeres.

En estos espacios, donde las mujeres raperas feministas convocan a otras mujeres, se provocan diálogos profundos, sensibles y memorables que rayan entre las experiencias individuales y las colectivas para resignificar lo que es ser mujer joven. ¿Qué se dice?, ¿para qué se dice?, ¿con qué intención se dice? Hacia un cuarto apartado, se compartirán algunas narrativas de las raperas que acompañan mi investigación con el objetivo de resaltar cómo es que ellas construyen, evalúan y definen sus propias pedagogías.

## ***Hip-hop: desde sus inicios hasta hoy***

Para quienes apenas se están introduciendo al *hip-hop*, así como para quienes ya tienen una perspectiva de su historia, es importante ir hacia atrás en el tiempo y trasladarnos a los barrios de Nueva York, específicamente en El Bronx, en Estados Unidos (Rose, 1994), en esos espacios se hacían aún más evidentes las desigualdades sociales y era donde la población latina, afroamericana y, además migrante, resistía y sobrevivía a la violencia y xenofobia en la década de los sesenta (Chang, 2017).

Existe un contexto complejo que engloba lo musical, social, histórico y político. Entretejer estas miradas con una perspectiva crítica es parte de un telón de fondo para entender cómo y desde cuándo surgió el movimiento *hip-hop*. Es indispensable reconocer las voces y corporalidades que negociaban su identidad en territorios ajenos que defendían su derecho a permanecer y ser respetados como sujetos migrantes y pertenecientes a distintas culturas.

En un pequeño recuento comparto que, en los años sesenta, en los Estados Unidos, la música tuvo gran amplitud, respecto a sus producciones y sus alcances. Géneros ya conocidos, como el *pop* y el *rock'n roll*<sup>39</sup>, consolidaron poco a poco a artistas y grupos que aparecieron en la escena, tales como: *The Beatles*, *Creedence*, *The Doors*, *Aretha Franklin*, *Elvis Presley* o *Nancy Sinatra*. En contraste con géneros como el *jazz*, el *blues* o el *reggae*, también hacían su aparición, pero sus influencias musicales vienen de África<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> La historia que engloba el *jazz*, el *blues* y el *reggae*, se componen de sonoridades y cantos que entretejen sentires muy profundos como la tristeza, la nostalgia y la espiritualidad.

<sup>40</sup> Hay una herencia musical muy bien delimitada en estos géneros en particular debido a la migración y a la comercialización de esclavos desde el siglo XVI de aquel continente hacia Estados Unidos.

En el caso del *reggae*, sus inicios fueron en Jamaica, en una pequeña Isla del Caribe, que también fue marcada por la migración (López Negrete, 2019). Por eso, la población jamaicana que llegó a Estados Unidos llevaba consigo una serie de conocimientos de la cultura rasta. Esta música cantaba a problemáticas sociales de aquel país caribeño, es decir, a la pobreza, los desposeídos, la ligereza de la vida, el racismo y la discriminación.

El contexto político de Estados Unidos, en la década de los sesenta, era complejo. Por un lado, se vivían las secuelas de la segunda guerra mundial y, por otro lado, dos de los escenarios más representativos fueron, precisamente, la migración afroamericana y la lucha por sus derechos civiles en dos procesos específicos: el integracionismo y el nacionalismo negro (de los Ríos, 1998), además de toda una corriente teórica y política que ya se estaba compartiendo desde los feminismos negros (Varela, 2019).

Esta efervescencia, luchas e ideales compartidos, llegaron hasta los barrios o suburbios más pobres, donde se conformaron grupos juveniles politizados; uno de ellos fueron los *Panteras Negras*, que se organizaron para defenderse. Años más tarde, en 1968 y, con el asesinato de Martín Luther King, los barrios, también conocidos como *guettos*, ardieron y hubo represión y movilizaciones policíacas contra los y las manifestantes.

En 1971 se dio un hecho particular que cambió la forma de ver la violencia que se vivía a diario en estos *guettos*. En el intento por desaparecer los enfrentamientos entre pandillas juveniles, *Black Benjie*, uno de los jóvenes pertenecientes a los *Ghetto Brothers*, intentó hablar con sujetos representantes de otras pandillas. En el acercamiento, *Black Benjie* muere en manos de *Black Spades*, *Seven Inmortals* y otros grupos (Ángeles, 2020).

Por iniciativa de las mismas pandillas, comenzaron a entablarse comunicación y se reunieron en grandes

espacios para mitigar la muerte de *Black Benjie* en apoyo a su madre y parar con las violencias, así como para evitar más muertes injustas, que se sumaban en ese marco político; de ahí que la cercanía entre grupos de jóvenes fuera una constante y que la vida en los guettos fuera tomando poco a poco otra perspectiva.

La historia del *hip-hop* como un movimiento contestatario y contracultural (Barros, 2020), se gesta en ese escenario, más bien en cómo los/as jóvenes hicieron frente, sobre todo a la violencia que se vivía en las calles y se reproducía en los medios de comunicación.

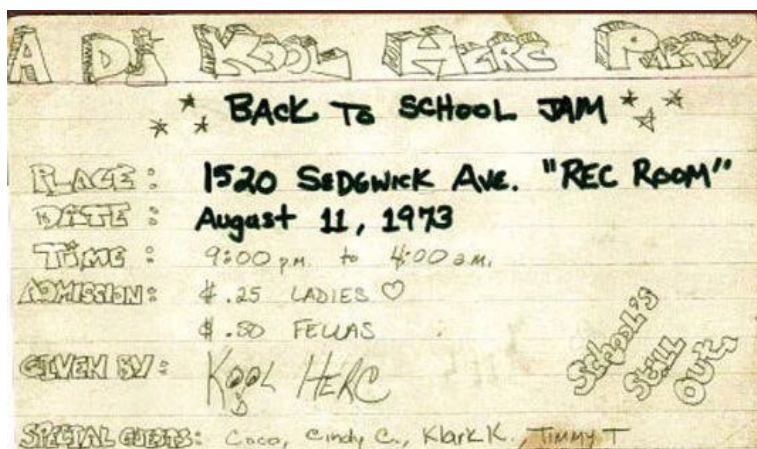


Figura 1. La invitación hecha a mano por Cindy Campbell con motivo del regreso escolar en agosto de 1973.

Una de las manifestaciones más importantes del *hip-hop* se presentó en el interior de una fiesta. A comparación de las discotecas, era una fiesta que tuvo lugar en la calle el día 11 de agosto de 1973, organizada por Cindy Campbell y DJ *Kool Herc*. Esta fue el escenario donde jóvenes experimentaron por primera vez la música en tocadiscos y técnicas como el *break*, sincronizando piezas musicales (Chang, 2017).

Posterior a las fiestas de *Kool Herc*<sup>41</sup> y, dando seguimiento a lo que después denominaron *block parties*, apareció en escena *Afrika Bambaataa*, uno de los líderes de *Universal Zulu Nation*, una organización mundialmente conocida por convocar a la paz y la sana convivencia (Cornejo, 2019). De ahí que aparecieran varios acuerdos y, en conjunto con las fiestas en las calles, los/as jóvenes pudieran “convivir más allá de las diferencias (Lara, 2016, p 449), en lo que se conoce como *Planet Rock*)”.

Para el movimiento, los años venideros dejaron como consecuencia la aparición de numerosos artistas, colectivos de *break dance* y grafiteros/as en todo el mundo, pero en especial, momentos de grandes satisfacciones para el *hip-hop*, como lo fue la expansión del rap en 1979 con el éxito musical “*Rapper’s Delight*” por el trío de raperos *The Sugarhill Gang*.<sup>42</sup>

Son diez los elementos del *hip-hop*. Regularmente, se hace referencia a los más importantes, como lo fue el *DJ*, *grafiti*, *rap* y *break dance*: el *grafiti* o el arte de pintar mezclando colores, formas, estilos o diseños y el *break dance*, como expresión de cuerpo y danza, llamando a sus practicantes *b-boy’s* o *b-girl’s*, así como el *rap*, entendido como ritmo y poesía –o la fusión entre la música y la voz– y, finalmente, el *DJ* o personaje que se encarga de mover los discos y tornameas para hacer sonar la música.

Sin embargo, existe el conocimiento, emprendimiento callejero, vestimenta, lenguaje o *beatbox* que contempla ya incluir el bienestar social y mental. Tales elementos conforman la cultura del *hip-hop* y las bases del movimiento, mismas que son reaprendidas y apropiadas en

---

<sup>41</sup> Cabe destacar que dentro de las influencias musicales de *Kool Herc*, estaban los *Sound systems*: las grandes fiestas al aire libre que se daban en Jamaica y donde se podía disfrutar de música proveniente del reggae, soul y funk.

<sup>42</sup> La historia de este éxito se dio gracias a Sylvia Robinson quien encontró en Nueva Jersey a “*Big Bank Hank*”, Guy “*Master Gee*” O’Brian y Michael “*Wonder Mike*” Wright. La fusión de estos tres personajes, de manera improvisada por Robinson, dio como resultado la expansión del rap en radio.

cada territorio. En el caso de los/as *hiphoppas* que pertenecen al movimiento, no es necesario practicar ni participar en todos los elementos a la vez, pero sí es importante conocer su historia y nombrarlos en conjunto.

En México, el *hip-hop* se ha entendido y practicado desde una diversidad de expresiones culturales y artísticas que se registran desde la década de los noventa y las dinámicas transformadoras de culturas juveniles, esto son: los aprendizajes del break dance (Jiménez, 2019), las escenas musicales –entendidas desde el *rap*–, gestión, economías y consumos (Dávila, 2019; Ángeles, 2020; Mejía, 2022) y las mujeres como protagonistas del movimiento, solo por mencionar algunos tópicos importantes (Lara, 2018).

Aunque la historia, análisis, producciones cinematográficas, producciones discográficas, voces, mitos y trayectorias en el *hip-hop* están conformados –mayoritariamente– por figuras masculinas, se debe tener presente que ese recorrido ha sido, es y será multidisciplinario, dependiendo los lugares geopolíticos donde en *hip-hop* se apropie y sea resignificado. Todavía se está escribiendo su historia, dando inclusión a más narrativas que aportan desde distintas trincheras al movimiento.

En este contexto, comienzo ahora a relatar cómo es que las mujeres, en el *hip-hop*, son parte de la historia y lo son mediante su práctica artística, musical, política, colectiva, activista y, de este modo, también adquieren distintas herramientas y ocupan algunos espacios autogestivos o en vinculaciones institucionales. Para ilustrar cómo honran estas mujeres a quienes estuvieron antes que ellas para entretener saberes con otras mujeres en la época actual, deseo enfocarme en el caso de México.

## Mujeres raperas y sus narrativas en México

Al reconocer a México como un país machista y violento –donde 11 mujeres son asesinadas cada día–<sup>43</sup>, es de entenderse que exista una agenda feminista que se ocupe de pensar y resolver dichos problemas mediante políticas públicas y acciones directas para con la erradicación de la violencia hacia las niñas, jóvenes y mujeres; sin embargo, por más incidencia que se tenga, es el Estado quien no cuenta con participaciones y estrategias para resolver los problemas hacia la violencia de género.

Ante esto, habría que volver a pensar en México como un territorio alcanzado por una ola violenta en el que las mujeres tienen una práctica muy activa y, más cuando se trata de feminismos<sup>44</sup>. Son las mujeres jóvenes las que más se involucran; ellas retoman y reconfiguran los postulados feministas, compartiendo otras formas de entender el mundo desde dinámicas artísticas y activistas en espacios laborales, escolares, comunales y personales. En estos escenarios aparecen las mujeres jóvenes raperas feministas.

Por consiguiente, caracterizar a las raperas desde condicionamientos como el género y la juventud, posibilita entender cómo hacen y entienden ellas el *rap*. Es importante identificarlas en su ser joven como agentes sociales y

---

<sup>43</sup> Para más información, véase “En México son asesinadas 11 mujeres al día; 7 de cada 10 víctimas de agresión” <https://www.la-prensa.com.mx/mexico/en-mexico-son-asesinadas-11-mujeres-al-dia-7-de-cada-10-victimas-de-agresion-9236510.html> Fecha de consulta: mayo, 2023.

<sup>44</sup> Para los fines de este trabajo, entiendo al feminismo como una praxis política, un estilo de vida y un movimiento social que se ha fortalecido en la historia, gracias a mujeres que han sido protagonistas contextos específicos permaneciendo activas en la lucha y en la defensa de sus derechos. De igual manera, comprendo a los feminismos en plural, pues hay muchas formas de ser mujeres en el mundo. Por lo que merece reconocer a los feminismos negros, lesbofeminismos, feminismos comunitarios, feminismos decoloniales, entre otros.

politizadas que cuestionan y resisten ante un sistema patriarcal, capitalista y adultocentrista que las condicionan por el hecho de ser mujeres. Recordemos entonces que, si el género y la juventud son categorías a las que podemos dotar de significación, dependiendo del contexto político e histórico (Viera, 2017), entonces, el ser mujer joven va a adquirir otras herramientas para construir su discurso y sus prácticas ante lo masculino.

Tabla 1. Caracterización de las raperas entrevistadas.

	<p><b>Obeja Negra</b> Cd. Juárez/Ecatepec - Rapera feminista - Fronteriza - Gestora - Activista</p>
	<p><b>Fémina Fatal</b> Tijuana - Rapera - Feminista - Tallerista - Gestora</p>
	<p><b>Sara Marte</b> Tepic - Madre - Rapera Feminista - Artesana textil - Gestora y tallerista</p>
	<p><b>Areli Olvera</b> Michoacán - Madre - Rapera feminista - Terapeuta, masajes chinos - Tallerista</p>
	<p><b>Phana Mulixa</b> Yucatán - Madre - Rapera feminista - Productora - Gestora - Diseñadora gráfica</p>
	<p><b>La Cuervo</b> Hidalgo - Rapera - Gestora - Tallerista - Dramaturga</p>

Si bien, es cierto que en este trabajo no alcanzaría a incorporar el conjunto de estudios que tienen que ver con la categorización de las mujeres jóvenes *raperas*, sí es importante resaltar que existen ya miradas distintas desde América Latina y desde otras mujeres académicas y seguidoras del *hip-hop*, que pretenden ampliar las interrogantes en torno a cómo encontrar a estas mujeres raperas desde *el ser jóvenes* (Garcés, 2011), su dinámica en el *hip-hop* y la potencia que adquieren desde los feminismos, el *rap* y el activismo (Díez, 2016; Barros, 2020).

A partir de ello, la pregunta se complejiza al pensar cuáles son las tensiones y posibilidades que el *rap* brinda a las mujeres en un contexto mexicano. En estos procesos, en los que ellas construyen con sus trayectorias y prácticas en colectivo, el *rap* es entendido como una manera de existir y resistir ante los estereotipos; es la reflexión constante de su feminidad, la búsqueda de una identidad y el reconocimiento de imposiciones patriarcales y es, también, un espacio de libre expresión que les dota de herramientas para externar y compartir sus sentires a través de discursos compartidos y un sentido de pertenencia.

Las concepciones en torno al *rap* se complementan al pensarse desde una postura política. El *rap* feminista aparece como parte del ser raperas que ya estaban insertas en el *hip-hop* y que reconocen principios acordados en “El Evangelio del *hip-hop*” y “La declaración del *hip-hop*”<sup>45</sup>: unión, respeto, trabajo en colectivo, reconocimiento de los derechos y libertades de niños/as, adolescentes, jóvenes y mujeres; la

---

<sup>45</sup> “The Gospel of Hip Hop” y la “Declaración de Paz del Hip Hop” son documentos en los que se describe el Hip Hop como un elemento que dota de identidad, derechos, obligaciones y amor a todo aquél que lo conozca, difunda y practique. Las interpretaciones que se le han dado a ambos textos son variantes desde el momento histórico, político, económico, cultural y social en que se lean. De ahí que se desprenden numerosas formas de entender al Evangelio y ser partidarios de la Declaración.

promoción de la paz, la hermandad y la pervivencia del espíritu de servicio para quienes estén dentro y fuera del movimiento.

Dentro de las actividades del “II Encuentro Internacional de *hip-hop* Andares, iniciativas y reflexiones a 50 años de sus inicios”<sup>46</sup> en febrero de 2023, se contó con la presencia de Fémina Fatal, Stefanie Vortex, Mariana Cruz y *La Cuervo* en el conversatorio “Gestión y colectividad. Experiencias del *hip-hop* desde las mujeres” que, desde la investigación, gestión y *rap* feminista en México, nos compartieron interesantes anotaciones que iban desde su trayectoria personal, hasta las experiencias colectivas que se dan en sus espacios de acción.

Lo expresado por ellas quebró las maneras de verse y sentirse mujeres, no solo desde el *rap*. Fémina Fatal hizo énfasis en la necesidad de contar con espacios propios para la creación, donde sus saberes y experiencias fueran validados. A la par, eso la llevó a pensar en las economías alternativas en el *hip-hop* desde la autogestión y de qué forma esto es un canal para encontrarse con otras mujeres raperas con la misma inquietud.

Por su parte, Mariana Cruz resaltó que el ser madre en el *hip-hop* le ha permitido regresar a su esencia, ir a la memoria y trazar nuevos caminos con niños/as y juventudes, por lo que también es importante pensarse en sitios seguros. *La Cuervo*, por su parte, definió la importancia de entenderse a sí misma como “una mujer feminista que hace rap” y, por ende, encontrar aliadas para continuar con una transformación social de raíz.

---

<sup>46</sup> Este Encuentro ya tenía con anterioridad otra edición que se dio de manera virtual y ahora se llevó a cabo en el Instituto de Investigaciones Antropológicas, en la UNAM. Con la colaboración de varias instituciones como La Universidad Nacional Autónoma de México a través del Posgrado en Antropología, en colaboración con el Programa de Formación en Artes y Diseño de la Facultad de Artes y Diseño, el Seminario de Investigación en Juventud, el Museo Universitario del Chopo, el Doctorado en Ciencias Sociales - Área Sociedad y Territorio de la Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco, el Programa de Estudios de la Cultura de la Universidad Nacional Arturo Jauretche y la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

Finalmente, en la intervención de Stefanie, se regresó al punto inicial para pensar a las mujeres en el *hip-hop* y su actual presencia en el *rap*, reivindicando sus experiencias, construyendo genealogías propias que nos acerquen con las mujeres que nos antecedieron y hacer presencia desde la acción colectiva feminista como ocurre con los eventos autogestivos, *spoken word*, *fanzines* y más.

Recupero estas notas para continuar el diálogo y pensar que, si existen caminos desde los feminismos y desde las mujeres jóvenes *raperas* –para estar en sus propios espacios, construir otras formas de ver el mundo y entender la historia del *hip-hop* con la presencia de las mujeres–, entonces, dichas estrategia, que las cohesionan, las tensionan y muchas veces, incluso, las sostienen en colectividad, deben ser tomadas en cuenta con cautela.

## **Puntos para entender una pedagogía feminista en el *rap***

Intentar descifrar las estrategias que las mujeres *raperas* llevan a cabo para generar comunidades con otras mujeres me ha puesto a pensar en las posibles pedagogías que ellas desarrollan, ya sea desde una intención individual y emergente o como parte de un proceso de enseñanza con otras mujeres *raperas* que las anteceden. En esta línea, los registros bibliográficos pueden ser un apoyo para entender estas variantes y posibilidades.

Dadas las características que existen desde un feminismo que está presente en toda América Latina –y sur global–, sus críticas, diversidad de posicionamientos y prácticas de colectivas de mujeres en contra de su invisibilización y descolonización, así como su emancipación y el reconocimiento de sus resistencias desde la educación

popular, me atrevo a tejer algunos cuestionamientos y similitudes con –y desde– las pedagogías feministas.

Para Claudia Korol (2007), las pedagogías feministas surgen desde el entendimiento de una educación popular que engloba otros saberes y otras prácticas dentro y fuera de los espacios educativos. Las pedagogías feministas recurren a otras metodologías que incluyen la inquietud de provocar una revolución transformadora. Mediante el cuerpo, la memoria, los juegos, diálogos, experiencias personales y colectivas desde los principios básicos del feminismo, las pedagogías feministas no pretenden ser un modelo impuesto universalista ni objetivo, sino entender que en realidad se vive en una constante transformación.

Desde este punto, propongo entender una pedagogía feminista en el *rap* que contenga algunos elementos definidos a partir de la observación de la práctica de las *rapperas* feministas, entre estos puntos, están: 1) reconocer cómo, desde su hacer *rap*, se entiende la *socialidad*, 2) la importancia de sentirse en *colectividad*, 3) la resignificación del sentido de la escucha para estar frente a las otras, 4) la potencia de abrir los canales de comunicación para la circulación de *experiencias*, 5) la gestión y definición de *espacios* y, finalmente, 5) la construcción compartida de sus *conocimientos* y nuevos saberes.

Desde la década de los noventa, las interpretaciones de Maritza Urteaga (1996), respecto a la organización de las mujeres *rockeras* o *punks* al interior de los grupos –dominados mayoritariamente por hombres jóvenes–, tuvieron impacto para entender el lugar de las mujeres y sus propias prácticas de sociabilidad. En adelante, me presenta los elementos para pensar –en épocas actuales– en cómo es que las mujeres *rapperas* se encuentran, se escuchan y se enriquecen, no solamente entre ellas, sino con el acompañamiento de más mujeres frente a la escena del *rap*, mayormente representada por hombres.

Al igual que Urteaga, Michel Maffesoli (1990) explora la socialidad como “la dimensión lúdica de la socialización”, entiendo, pues, que la socialidad a la que Maffesoli se refiere es a la de comprender, articular, cuestionar y ver más allá de la forma en la que el individuo se incorpora y se adapta a los roles del cuerpo social. En dicho cuerpo social, se potencian sus prácticas en conjunción con los otros/as. Es una constante el hecho de redescubrir las maneras de *estar en lo social*.

Ahora bien, si aterrizo los planteamientos de Maffesoli con las hipótesis y hallazgos de Urteaga, en dirección a las mujeres jóvenes *raperas* feministas, se comienzan a articular más elementos que van desde su quehacer en el *rap*, sus maneras de vivir y entender el feminismo, así como las acciones y prácticas que han llevado a cabo en su trayectoria artística y su historia personal para la convivencia y solidez de redes de apoyo entre ellas y otras mujeres que las siguen.

En consecuencia, se observa, en las *raperas*, la intención de estar juntas y de vivirse en *colectividad*. Esto es otro elemento indispensable para comenzar el análisis, no solo de sus narrativas, sino de su ser y hacer *rap* feminista y compartirlo con otras mujeres. Como tal, para incorporar este concepto, retomo la conceptualización de Merarit Viera:

“Hablo de *hacer colectiva* en el sentido y la tradición del activismo y las prácticas políticas feministas que implican la *acción colectiva* entre y por las mujeres; así pues, entiendo *la colectiva* como el proceso y el resultado de la actividad de un grupo de mujeres, cuyos objetivos producen, a su vez, afectos que nos mueven a cumplir objetivos de movilización social que tengan efectos en nuestra realidad (Viera, 2020, p. 73. *Cursivas de la autora*)”.

El efecto de tener claridad en sus diferencias (pero también vivirse, reflexionar y crear juntas), las mantiene

abiertas a la posibilidad de encontrarse en distintos lugares, reconfigurando sus espacios y reinterpretando las realidades que las atraviesan. Desde el hacer y sentir colectivo, el diálogo y la escucha las mantienen unidas.

Por esto es que *la escucha* (entendida desde la antropología de los sentidos) tiene que ver con la manera en la que codificamos y decodificamos el contexto con tal de tener cuadros de interpretación y situarnos ante el otro/a desde la empatía, la atención y la receptividad, participando de *modos de escucha* específicos (Domínguez, 2019). Más allá de ello, la práctica de *la escucha* es un dar y recibir: “El recibir escuchando nos transforma sin que lo esperemos; nos afecta de modo inimaginable (...) y se integra a nuestro Yo en el *nosotros*. Formamos una comunidad dialógica (Lenkersdof, 2008; 18)”.

Así como Domínguez y Lenkersdof detectan en la *escucha* cómo es que las fronteras de lo individual y lo colectivo se desdibujan para sentir y aceptar las formas de percibir la realidad del otro/a y se articula con el ser recíprocos con aquello que se comparte, de tal manera, que *la escucha* también tiene que ver con el aspecto sensorial, el emotivo y el corporal: “Se trata de una experiencia corporizada que nos sitúa como sujetos reflexivos frente a las diferentes formas de ser y estar en el mundo (Polti, 2020, p. 3)”.

En ese sentido y, articulando mis intereses en la investigación –apegada a las nociones de *la escucha*–, me es primordial comprender, por un lado, cómo el *rap* feminista se produce a través de mensajes que tienen objetivos individuales y colectivos que, a su vez, reflejan procesos de conciencia de lo que significa *ser mujer* joven en el contexto mexicano. En el caso de las *raperas*, en su labor de trabajo con otras mujeres, se refuerza la idea de que aprender a escuchar y ser escuchadas significa transformar sus espacios e, incluso, entender esto como un acto político.

Desde las epistemologías feministas, la experiencia es fundamental para iniciar los análisis con –y desde– las mujeres. Esto, sin duda, demuestra que el conocimiento está ahí, validándose constantemente y nos alienta a construir investigaciones con un punto de vista feminista (Harding, 2010) y evidenciando problemáticas desde sus propias voces. Analizando lo que expone Bach (2010), doy cuenta de que también existe una genealogía de la experiencia que viene desde el aspecto cognitivo y los grupos de autoconciencia feminista en los años sesenta.

Siguiendo con los elementos para una pedagogía feminista, la creación de espacios seguros y diversos –que promuevan la circulación y compartimiento de estas experiencias entre mujeres– adquiere un significado político al sentir que no se está sola y que hay muchas otras mujeres pasando por situaciones similares. Saber que ellas también viven o guardan memorias de estrategias, denuncias y acompañamiento, así como alegrías, logros y objetivos cumplidos, es un incentivo para continuar, lo cual genera emociones y sentires que las identifican y sensibilizan, creando, así, cercanía y reconocimiento entre ellas (Ahmed, 2017)”.

Reconfigurando estas otras maneras de socialidad, mantenerse en colectividad, fomentando las experiencias como eje transversal en sus vidas y *la escucha* como una práctica sensible y empática en espacios comunes y cercanos, hay un último aspecto que se suma y complejiza las razones por las cuales las *raperas* avivan los espacios con el objetivo de estar juntas. El *conocimiento*, conocido como el quinto elemento en el *hip-hop* (Lara, 2016), adquiere mayor importancia porque valida y da soporte a las narrativas que fluyen en estos espacios contruidos por mujeres.

El conocimiento se construye, se genera y se fortalece al hablar de la escritura y producción del *rap*: ritmo, poesía, corporalidad y saberes desde la gestión o autoges-

tión, pero también, entre los momentos compartidos, sobresale la forma de entender o hacer frente a emociones, sentires, cuidados o maternidades y otros tantos temas que aparecen y que cruzan las experiencias del saber y sentirse mujeres.

Considero que las conceptualizaciones descritas abrirán un panorama distinto para interpretar cómo es que, desde las acciones, espacios y dinámicas de algunas jóvenes *raperas* feministas, se consolida una variante de las pedagogías que fortalecen, evalúan y replican desde lo colectivo y que, a su vez, se adecuan, dependiendo de los objetivos que se quieran alcanzar con la convocatoria para estar juntas.

## **La práctica de las *raperas* feministas con otras mujeres**

A partir de los análisis recolectados, a propósito de entender la unión del *hip-hop*, el rap y el feminismo, es que hay un objetivo político con el fin de aprender a estar y crear juntas. Con los elementos de lo que podrían ser las pedagogías feministas en el *rap*, me enfoco, ahora, en compartir pequeños ejemplos de la manera en la que estas *raperas* incorporan en su quehacer el feminismo y fomentan un sentido de pertenencia al estar en una comunidad de mujeres.

Sara Marte, trabajando desde Tepic, recordaba con cierto aprecio la experiencia que tuvo en un taller con una colectiva, trabajando desde un punto de vista feminista en 2018. Aquel taller fue de una sola sesión de dos horas y media en la que las mujeres armaron, en conjunto, una canción de *rap* y todas hablaron sobre sus experiencias en distintos casos de violencias y acoso, colaborando, también, en la realización de un video.

La particularidad que les brinda la experiencia de estructurar talleres de *rap*, es que hay flexibilidad en sus formatos, pudiendo, así, adaptar su trabajo como tallerista, también hacia otros públicos y en diferentes duraciones. Llamó mi atención que Sara, como otras raperas con quienes me he entrevistado, navega con el aspecto autogestivo, pero también puede trabajar de cerca con algunas instituciones.

Un ejemplo, al respecto, fue su participación en un taller con infancias, auspiciado por la Secretaría de Cultura en el *programa de Jolgorios*. Sara dirigió un pequeño taller a niñas de la zona serrana y con altos niveles de marginación en Nayarit. El taller se llamó “Taller de rimas femeninas” y, aunque el taller era para las niñas, hubo varios niños que se integraron, dejando como resultado una canción que resaltaba su reconocimiento a la identidad comunitaria con algunos elementos desde su cosmovisión de la cultura Cora.

Al conectar las temporalidades y espacios, donde las *raperas* se encuentran y delinear sus apuestas para compartir entre mujeres, aparecen contrastes que me invitan a cuestionarlas y cuestionarme acerca de cómo fue su vida durante la pandemia y qué tanto estas dinámicas cambiaron, tanto para ellas como para su manera de interactuar con más mujeres.

La pandemia fue un acontecimiento que detuvo el mundo desde el pasado mes de marzo de 2020. Hablando, específicamente de México, se volvieron indispensables las frases “Quédate en casa” o “Susana Distancia” ante la contingencia sanitaria. Platicando con *Obeja Negra*, me hizo recordar que el quedarnos en casa significó, para muchas otras mujeres en el país, vivir en un espacio no seguro en el que la violencia física, psicológica y sexual se expandió, lo que llevó a *Obeja*, junto a *Batallones Femeninos*<sup>47</sup>, a dialogar

---

<sup>47</sup> Batallones Femeninos es una de las colectivas más reconocidas en México por su historia. Originalmente iniciaron en Ciudad Juárez varias raperas que acompañaban y protestaban mediante su música, ante las altas cifras de feminicidios

sobre la necesidad de mantener redes y moverse a los espacios virtuales<sup>48</sup>.

Dentro de *Batallones Femeninos* también se encuentra *Fémica Fatal*. Pensarse en pandemia significó extrañar esa unión: el hecho de estar juntas para tejer redes. Dicho panorama, a distancia, las orilló a pensar en estrategias para subsanar esa parte afectiva y sensorial, tal como el abrazo y el acuerpamiento. La “sana distancia” les arrebató la necesidad de sentirse cerca, por lo cual, la afectividad se mudó a otros espacios: la voz se hizo audio, los rostros se metieron en unas pantallas –en horarios concretos– y *la escucha fue mediada* entre sus espacios personales y el espacio construido por ellas.

El convocar, el juntarse, también requiere otras características que lleven a la realización de talleres, cursos, círculos de *freestyle* hechos por y para mujeres; son los espacios que construyen lo que sigue resignificando tales prácticas. A partir de que se gestan numerosas críticas al *rap* –género masculinizado– (Dávila, 2019), existen iniciativas de *raperas* por generar o gestionar sus propios espacios.

Cada vez que observamos un *flayer* o cartel, vemos cómo se promociona un curso, taller, círculo de *freestyle* o un concierto. Al hacerlo, las mujeres raperas están reflejando una primera parte del trabajo para organizar un espacio abierto en el que se tengan tiempos definidos, costos o sugerencias de cooperaciones voluntarias, según sea el caso. En el cartel podemos leer, a simple vista, si nace de una actividad de autogestión o si se involucran algunas institu-

---

en aquella ciudad fronteriza. Hoy en día, se conforma por otras raperas de otras ciudades de México.

<sup>48</sup> Para Obeja, trasladarse a la virtualidad se dio de manera obligada por motivos de su trabajo. La serie de charlas y entrevistas como parte de ser promotora cultural en la Ciudad de México, le permitió conocer más acerca de plataformas, tiempos, dinámicas para lograr compartir contenidos en internet, principalmente en *Instagram* y *Facebook*.

ciones; qué aforo se tendrá que llenar o si las actividades serán específicas en cuanto a la música, redacción, performance o charlas.

Cuando conocí a Sara Marte, me habló un poco de la experiencia de la gestión y de la necesidad de crear sus espacios. Ella, como artesana textil, se ha ocupado de adecuar su taller con micrófono y bocinas para sentirse dentro de un espacio donde sea posible crear.



Figura 2. Cartel para taller con Sara Marte, marzo 2022.

Fuente: Facebook.

Las actividades de Sara resuenan con los espacios, como los que hace *Fémica Fatal* en su taller de *rap* feminista. Ella suele concretar, en una o dos sesiones, una lista de contenidos puntuales, donde se ven aspectos sobre las mujeres en la historia del *hip-hop*, feminismo, versos, redacción, creatividad, producción y espacios para *freestyle*.

*Fémica Fatal* tiene presente, en sus proyectos, la convivencia de mujeres en un espacio libre de violencia. En principio, el círculo de *freestyle* fue pensado a partir de ella. Posteriormente, cuando se incorpora *Batallones Femeninos*, el proyecto comienza a ser replicado en conjunto y a convocar a más mujeres para que conozcan y practiquen el *freestyle* y lo entiendan desde un ejercicio de improvisación libre de violencia. *Obeja Negra* lo define de la siguiente manera:

El círculo de *freestyle* con mujeres surge de la experiencia e iniciativa de *Fémica Fatal* con *Círculo Abierto*, un espacio para tirar free, que nace en Tijuana, eliminando el sentido de competencia para invitar a la creatividad. Al venir *Fémica Fatal* a pasar una temporada, acá en Ecatepec y la Ciudad de México, como batallones femeninos, abrazamos esta iniciativa y propusimos que sea únicamente de mujeres, para y con mujeres raperas con el fin de desarrollarnos y fortalecernos en el libre estilo. He aquí la última reflexión colectiva con la que convocamos: *Círculo de Freestyle con mujeres es un espacio libre, donde se fomenta la creatividad como principio del freestyle y se elimina el sentido de competencia*. Este proyecto surge de *Círculo Abierto*, el cual tiene el mismo objetivo, pero es mixto; entonces, generamos un espacio exclusivo para que las mujeres improvisen y han sido experiencias maravillosas (O. Negra, comunicación personal, julio, 2020)”.

Respecto a la dinámica del *Círculo de Freestyle con Mujeres*, *Obeja* también comentó los acuerdos a seguir:

1. Son 2 horas de Freestyle.
2. Nos enumeramos.
3. Se hace una lluvia de ideas o temas, donde cada una participa.
4. Los temas sugeridos son eso: “sugerencias” para ayudar a fluir o a comenzar con el free. No es obligatorio el seguir explícitamente el tema.
5. Comenzamos con una ronda de presentación de freestyle.
6. Cada ronda inicia y termina con un mismo beat y cambia cuando inicie otra ronda.

7. *¡A Disfrutar y relájense! (O. Negra, comunicación personal, julio, 2020)*

Esta primera parte de sus narrativas son claros ejemplos de cómo existe una metodología puntual para convocar a más mujeres mediante carteles y redes sociales. Aun y cuando la pandemia fue un tiempo para mudar sus alcances a la virtualidad, antes y después de ello se continúa creando espacios de forma presencial. Su proximidad les permite estar y aprender de ellas mismas y escuchar para practicar e identificarse en sus historias; para conocer lo que dice la otra y generar nuevos –otros– conocimientos, en este caso, desde las herramientas que les brinda el *rap*.

Cuando las *raperas* exponen su manera de trabajar en los talleres y círculos de *freestyle*, se ponen otros elementos sobre la mesa que evidencian la capacidad y experiencia, en cuanto a la realización de estos espacios. Areli Olvera, en su trayectoria y conocimiento de algunas regiones de Michoacán, explica en qué se enfoca cuando ha impartido talleres de *rap* en los bachilleratos:

Planear tiempos en los que pueda dar las bases y, sobre todo, la perspectiva para trabajar desde una visión de género, una visión de crítica social –o de política– en la que yo les enseñe que el *rap* no es solo para hablar de *gangsta* y pandillas, sino que es un movimiento revolucionario en el cual podemos tener la oportunidad de expresar muchas otras cuestiones, eso es lo que quiero transmitir a mis alumnos/as (A. Olvera, comunicación personal, mayo, 2022).

Las estrategias que Areli utiliza en las aulas son las de contar su propia historia, además de generar un ambiente de confianza para que los/as demás puedan abrir el diálogo y compartan algunas vivencias, ya sea para la escucha colectiva o para que encuentren maneras de trasladar esas experiencias a los ejercicios de escritura y versos para un

*rap*. Desde su postura como tallerista, pero también la de saberse madre de dos adolescentes, ella procura conectar con ellos/as y reconocer sus miedos, dudas, sentimientos de invisibilidad, confusión y soledad, entre otras cosas:

“No solo se nombra lo doloroso. Yo trato de enfocar mis talleres hacia el aspecto emocional y hacia el *rap* como una herramienta terapéutica, porque es lo que ha sido para mí” (...) “si no hago *rap*, voy a explotar, llorar o golpear a alguien; es una salida emocional en la que ellas se han formado la capacidad –mínimo– de nombrar lo que están viviendo y otra es la de dar salida a todas esas emociones por medio del arte (A. Olvera, comunicación personal, mayo, 2022)”.

La cercanía que obtiene de esas dinámicas se traduce en momentos de gran satisfacción para Areli. En una entrevista, recordó cierta ocasión en la que algunas niñas se quedaron enganchadas con el taller que ella ofreció y tuvo la oportunidad de ver cómo esas niñas hablaban sobre hacer alianzas entre ellas mismas para compartir sus sentires y hacer frente a sus emociones; de este modo, Areli recupera la importancia de saberse y sentirse entre amigas.

Cuando hay tiempo de entregar resultados, más allá de las sesiones y escritura en el taller, Areli procura tiempos para exponer lo aprendido, por citar un ejemplo mencionaremos el proyecto de un concierto en el que sus alumnos puedan presentar sus trabajos y enfrentarse al reto de estar ante un público. *La Cuervo* también es otra *rapera* que procura explorar talentos y habilidades entre los grupos con quienes trabaja y apostar por espacios de demostración, para entender el miedo, los nervios y estar en contacto con un escenario.

En el caso de *La Cuervo*, ella es parte, también, de una red de artistas, activistas y gestoras que tienen una trayectoria amplia en el *rap*. Cuando ella comenzaba a conectar con la historia del *hip-hop*, del *rap* hecho por mujeres y

del teatro –como la disciplina en la que es profesional–, La Cuervo tuvo la iniciativa de hacer investigación y plantear un proyecto con más mujeres jóvenes para llevar la historia de las mujeres en el *hip-hop* a una puesta en escena.

Desde una perspectiva distinta, *La Cuervo* identificó de qué forma se pueden complementar esos espacios desde la dramaturgia y la performatividad. Desde una escucha ilustrativa y, como resultado de una investigación, se detecta cómo se puede continuar identificando elementos de una pedagogía feminista en el *rap* a partir de estos procesos de enseñanza acerca de saberes que pasan por el cuerpo, la voz, las representaciones, el canto o la historia con el fin de colectivizar ese proyecto que se pensó que fuera para todas.

Finalmente, recuerdo las anécdotas de *Phana* cuando ella comenzó a buscar a más mujeres *hiphoppas* para conformar su propio colectivo. Estar juntas significó identificar y potencializar su esencia como mujeres en el *hip-hop*; sentirse vulnerables, escuchar sus historias pasadas –al andar sus carreras en solitario– y encontrar las maneras de sumar a la colectiva para diversificar sus saberes. A esa colectiva, hoy en día, se le conoce como “Las hijas del *rap*”. Para ellas, no solo bastaba con estar trabajando y plantear objetivos en común, sino que también fue un acto de identidad cuando, mujeres externas al colectivo, les señalaron que eran feministas.

¿Qué era, entonces, ser feminista en el *hip-hop*? ¿Cómo se puede conjuntar su hacer *rap* con un feminismo que no es académico ni viene de espacios universitarios, sino de las vivencias cotidianas que las atraviesan y que se reflejan en más mujeres cercanas? Esas preguntas dotaron, a la colectiva, de otras herramientas y saberes para sentirse poderosas y proyectar, de esta forma, sus intenciones de crear –para ellas y con más niñas, jóvenes y adolescentes– con una perspectiva de género con el fin de redefinir los orígenes, objetivos y prácticas del *hip-hop* desde sus contextos.

Las *raперas* que acompañan esta investigación tienen una amplia carpeta de experiencias que comparten a manera de recordar sus pasos en el *hip-hop* y hacen esas pausas en sus trayectorias personales para encontrar y resignificar sus encuentros con la pluralidad de feminismos. Es así como lo compartido hasta ahora es una pequeña proporción de anécdotas que introducen a sus historias y sentires.

## **Para reflexionar después**

En este trabajo, partí de la idea de replantear algunos elementos para pensar en pedagogías feministas en el *rap*. Para llegar a ello fue indispensable hacer un recorrido sencillo por los orígenes del *hip-hop* para dar cuenta de que este hizo su aparición en un contexto de violencia y de lucha. Cincuenta años después de sus primeros registros –al menos en México–, se vive en un contexto similar de resistencia y reconocimiento a las diferencias. En ese sentido, las mujeres son parte fundamental para un entendimiento –desde los feminismos– en los que el *hip-hop* ha tenido grandes implicaciones. Desde sus elementos, el *rap* es el medio para la denuncia, la consigna y la formación de discursos sentidos y pensados en colectividad. En el caso de las mujeres *raперas* que se identifican como feministas, hablan de vivirse desde el ser mujer, reconociendo sus historias y experiencias en la escena del *rap* actual, además de pensar sus propios espacios alternativos. De ahí que se analice las estrategias en las que ellas se comparten desde sus talleres, cursos, conciertos y círculos de *freestyle*.

Resulta valioso reconocer cómo es que, a medida que se replican estas actividades, van reconfigurando sus dinámicas con la intención de pulir su trabajo y llevarlo a la profesionalización, pero también aparecen elementos que ellas constantemente tiene en consideración con tal de vivirse y sentirse juntas y acompañadas de otras mujeres.

En este trabajo enuncié, pues, algunos aspectos posibles para entender las pedagogías feministas llevadas a cabo por mujeres *raperas* que entienden los feminismos a partir de numerosas prácticas y conceptualizaciones. Tener en cuenta aspectos como la socialidad, colectividad, escucha, experiencia, espacios y conocimientos, se traduce en distintas formas de encaminarse en procesos de unión entre más mujeres que buscan un aprendizaje referente al *hip-hop*, o al *rap*, pero que al final se convierten en espacios para compartirse en el contexto de la intimidad de su vida cotidiana y de las experiencias varias.

Estos elementos no serán los únicos que puedan aparecer dentro de las pedagogías feministas en el *rap*, ya que considero que cada *raperas* articula sus necesidades, conforme a los espacios y objetivos que buscan al estar con otras mujeres, dependiendo de la edad, los tiempos, los contenidos y las dinámicas que fortalezcan su trabajo. Pero resulta un ejercicio interesante el hecho de comprender esas estructuras que las *raperas* feministas incorporan a sus prácticas artísticas, políticas y recreativas, mismas que promueven la circulación de saberes mediante la experiencia y la escucha.

## Referencias

- AHMED, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- ÁNGELES Villanueva, A. (2020). *La comunidad de raper(as) en Morelia, Michoacán. Un estudio de su trayectoria, batallas y el discurso oral de sus canciones*. [Tesis de doctorado]. Centro de Estudios de las Tradiciones. El Colegio de Michoacán. México.
- BACH, Ana María (2010). *Las voces de la experiencia: el viraje de la filosofía feminista*. Editorial Biblios. Argentina
- BARROS C., M. J. (2020). Vengo (2014) de Ana Tijoux: activismo, descolonización y feminismo. *Revista de Humanidades*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3212/321262129002>
- CHANG, J. (2017). *Generación Hip Hop. De la guerra de pandillas y el grafiti al gangsta rap*. Caja Negra. Argentina.
- CORNEJO Pérez, A. F. (2019). *La cultura y el sentido del trabajo en la vida de jóvenes hiphoperos. Un análisis desde el trabajo social antiopresivo*. [Tesis de maestría]. Escuela Nacional de Trabajo Social. UNAM.
- DÁVILA Trejo, A. G. (2019). *Las batallas de rap como estrategia de reconocimiento, consumo y tensión en la escena. Aportes y discusiones con raperos en Ciudad Juárez Chihuahua*. [Tesis de maestría]. Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia. UNAM.
- DE LOS RÍOS, P. (1998). Los movimientos sociales de los años sesenta en Estados Unidos: un legado contradictorio. *Sociológica*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026670002>
- DÍEZ Salvatierra, C. (2016). Feminismos activistas en el rap latinoamericano: Mare (Advertencia Lirika) y Caye Cayejera. Ambigua, *Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*. Pp. 39–57.

- DOMÍNGUEZ Ruiz, A. L. M. (2019). El oído: un sentido, múltiples escuchas. Presentación del dossier Modos de escucha. En Domínguez Ruiz, Ana Lidia M. (ed.). Dossier: “Modos de escucha”. *El oído pensante*. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante>.
- GARCÉS Montoya, Á. (2011). Culturas juveniles en tono de mujer. Hip hop en Medellín (Colombia). *Revista de Estudios Sociales*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=815/81518565004>
- HARDING, S. (2010). ¿Una filosofía socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. En Norma Blazquez, et al., *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Pp. 39–66. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- JIMÉNEZ López, E. (2019). *El breaking en México: cruce de identidades entre la música y la danza*. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura / Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Cenidi Danza). México.
- KOROL, Claudia (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En: *Hacia una pedagogía feminista*. Pp. 9–22. Claudia Korol (Comp.) Editorial el Colectivo, América Libre. Argentina
- LARA Chávez, N. L. (2016). La participación de las mujeres en la cultura Hip Hop en México. En: *Lecturas críticas en la investigación feminista*. Norma Blazquez Graf y Martha Patricia Castañeda Salgado (Coord.) Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- LARA Chávez, N. L. (2018). *Las mujeres y sus prácticas discursivas en la cultura Hip Hop en México: un estudio en torno a las manifestaciones de agencia y resistencia genéricas*. [Tesis de doctorado]. Facultad de ciencias políticas y sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

- LENKERSDOF, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés. México.
- LÓPEZ-NEGRETE Miranda, C. E. (2019). La escena musical del reggae en México: historias y expresiones de globalización y translocalidad. [Tesis de doctorado]. Facultad de música. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- MAFFESOLI, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Ed. Icaria. España:
- MEJÍA Rosas, E. (2022). *El chicano-*rap* en Monterrey. Orígenes, circulación y apropiación en la construcción de una escena musical 1989-2000*. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- POLTI, V. (2020). Subjetividad, identidad y memoria a través del sonido. *Revista Sulpoticello*.
- ROSE, T. (1994). *Black noise. Rap music and black culture in contemporary america*. Wesleyan University Press. Middletown. Estados Unidos.
- VARELA, N. (2019). *Feminismo 4.0 La cuarta ola*. Penguin Random House. México.
- VIERA Alcazar, M. (2017) Género y juventud: categorías y condicionamientos relacionales. *VITAM. Revista de investigación en humanidades*. Año 3.
- VIERA Alcazar, M. (2020) Hacer colectiva desde la frontera: afectos en el activismo punk y feminista de Tarantella. En: *Feminismo, cultura y política. El contexto como acertijo*. Mónica Inés Cejas (Coord.) Universidad Autónoma Metropolitana. Editorial Itaca. México.
- URTEAGA Castro-Pozo, M. (1996) Flores de Asfalto. Las chavas en las culturas juveniles. *Revista JOVENes*. Edición Cuarta Época. México.

# La(s) pedagogía(s) del *hip-hop*. Los conocimientos de abajo frente a las lógicas coloniales: experiencias desde el México rebelde

ISAAC RICARDO GUTIÉRREZ RUBIO<sup>49</sup>

“Yo grito *Freedom!* como Mumia,  
¡Rikchari llaqta! como Tupac  
Sigo sembrando en tu mente semillas de duda a todo paradigma  
Ya no vivamos en penumbra...”  
Pedro Mo, *Penumbra*<sup>50</sup>

## Introducción: la llama es *hip-hop*

El *hip-hop* es un movimiento cultural compuesto principalmente por jóvenes, aunque no limitado a este sector, que se ha enraizado en distintas latitudes del mundo. Surgió en la década de los setenta como resultado de las manifestaciones artísticas de grupos racializados, oprimidos y perseguidos por el sistema capitalista, patriarcal y colonial.

Desde hace cincuenta años<sup>51</sup>, la cultura *hip-hop* se ha caracterizado por transmitir una serie de principios éti-

---

<sup>49</sup> Maestrante en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) de la Universidad Veracruzana.

<sup>50</sup> Pedro Mo es uno de los raperos más consecuentes en Abya Yala. Proveniente de Perú, es un referente del *hip-hop* revolucionario. En este fragmento de *Penumbra*, Pedro Mo menciona a Mumia Abu Jamal, preso político en Estados Unidos, condenado a cadena perpetua por un crimen que no cometió. También hace referencia a una de las consignas del libertador Tupac Amaru Rikchari llaqta, que en español se traduce como “Despierta, pueblo”.

<sup>51</sup> Se tiene como referencia la fiesta organizada por Cindy Campbell y amenizada por su hermano Clive “DJ Kool Herc” Campbell en agosto de 1973 como el inicio de lo que pocos años más tarde sería el *hip-hop*.

co-políticos y artísticos que permiten florecer comunidad desde la fiesta y la rebeldía; entre estos principios destaca el conocimiento, su búsqueda y compartición.

El *hip-hop* se caracteriza por su amplitud de idiomas, temas y formas de comprenderlo, vivirlo y reproducirlo. Desde fuera, se tiende a relacionarlo con vandalismo, pandillas, drogas y machismo y desde dentro, en ocasiones se ratifican esas visiones, pero también se confrontan con esos otros discursos que plasman la rabia, la esperanza y la posibilidad de construir relaciones no mercantilizadas entre todos/as. Es una cultura que:

Se comprende como la conjunción de diferentes expresiones artísticas o “los cuatro elementos”. Los cuatro elementos son el arte pictórico urbano, conocido como *graffiti*; el conjunto de estilos y técnicas de baile, conocido como *break dance* o *breaking*; la creación e interpretación de rimas, conocido como *rap* y la manipulación de tornamesas, conocido como tornamesismo o *Djing*. A esto se le podría sumar la elaboración de instrumentales (también llamadas bases o *beats*) para *rapear*, conocido como *beat-making* y la imitación de sonidos con la boca y la garganta para realizar ritmos, conocido como *beatbox* (Gutiérrez, 2021, p. 9).

La abundancia de temas posibles en el rap es incontrollable e incontenible, por lo que, aunque se hable de *hip-hop* emancipatorio, no se puede desdibujar la vertiente alienante de la música *rap*. Pese a las diversas corrientes de comprensión en torno a lo que significa el *hip-hop*, parece existir un acuerdo entre quienes se adscriben a este movimiento y buscan, por medio de este género, compartir con nuevas generaciones algunos principios como el respeto, la unidad y el conocimiento por medio de la construcción y fortalecimiento de colectividades.

La comunidad que surge desde este abordaje se comprende en dos sentidos: la comunidad *hip-hop* como algo internacional e intangible y la comunidad material,

donde interactúan quienes se desempeñan desde alguno de los elementos artísticos del *hip-hop* (*rap*, *graffiti*, *breaking* o *djng*). Desde estos dos espacios, quienes se dedican a fortalecer y crear entornos y experiencias educativas, crean y recrean comunidad continuamente por medio del debate, resonando y compartiendo experiencias, visiones y lecturas de la realidad. Estas comunidades materiales también se dividen en, al menos, dos: la comunidad donde se vive y la que se construye para crear y compartir arte, aunque estas van de la mano, implican cambios en las relaciones de dos entornos muy particulares.

Cuando hablamos de comunidad *hip-hop* nos referimos a un conglomerado de personajes que, desde distintas áreas y territorios buscan transmitir la historia de lucha y los principios éticos que dieron luz a la cultura más allá de los artistas de *rap* o de figuras famosas afines, como lo escribió Aczel Cornejo (Cornejo, 2019):

La labor de los “verdaderos ciudadanos *hiphoperos*” es cambiar la imagen que se tiene del *hip-hop*, es decir, violencia, sexo y drogas que, por lo general, es lo que se observa en los videos, en redes sociales y en las noticias televisivas; es utilizar el arte como una herramienta antiopresiva que pugne por la igualdad, la paz, el amor, el conocimiento y la preservación de esta cultura (p. 97).

En 2001, cientos de personas –que podemos nombrar *hiphoppas*– firmaron la *Declaración de Paz del hip-hop*, documento entregado ante la sede neoyorkina de las Naciones Unidas y que implicó años de círculos y diálogos para poder ser redactado. En él se plantea que el *hip-hop* va más allá de una estética o un género musical (Cornejo, 2019). Además de los cuatro elementos centrales, se añadieron otros, que buscan abarcar el universo *hip-hop*. El *Conocimiento* es el quinto elemento y, quizá, el que nos ocupa más en este texto. Los otros elementos son el lenguaje callejero, la vestimenta y el emprendimiento callejeros, que también

algunos nombramos autogestión, el *beatbox* y el bienestar físico y emocional.

La pedagogía del *hip-hop*, presentada aquí en singular, responde en realidad a una serie de distintas experiencias que, desde diversos entornos empoderan y dignifican las artes de abajo. Buscando democratizar la creación del arte, pero también empleando la acción creativa para posicionarse y problematizar las injusticias que nos rodean y nos golpean sistémicamente como el machismo, la homofobia, el racismo y el clasismo, pasando por el despojo y la desterritorialización.

A través de la música, la danza, la pintura y la poesía del *rap*, se transmiten mensajes que resaltan la importancia de la protección del medio ambiente, la soberanía alimentaria, la justicia ambiental, la defensa de los derechos de las comunidades locales y la denuncia a las diversas opresiones. Estas pedagogías buscan fomentar la conexión de las comunidades con sus territorios y su identidad cultural y también acompañar los procesos autonómicos de los pueblos.

El *hip-hop* se convierte en una forma de expresión que permite, a las comunidades, contar sus historias, celebrar su cultura y reafirmar su sentido de pertenencia con respecto a su territorio. Esto fortalece la conexión emocional de las personas con su entorno y la protección de este. En palabras del DJ pionero Kool Herc:

El *hip-hop* es la voz de esta generación. Por más que uno no se haya criado en el Bronx durante la década del setenta, este género existe para representarnos a todos. Se ha convertido en una fuerza muy poderosa; es algo que conecta a todas las personas y las nacionalidades del mundo entero, sin embargo, la generación del *hip-hop* no está aprovechando como debiera el reconocimiento y la influencia que obtuvo. ¿Acaso somos conscientes del poder que ejerce esta cultura? Esta generación tiene la posibilidad de respaldar una causa común y hacerse oír. Hay muchísimas

personas que están haciendo algo positivo y utilizan el *hip-hop* para cumplir con los verdaderos objetivos del género: acercarse a los jóvenes y mostrarles que existe otro mundo posible, un mundo donde todos podemos convivir y divertirnos juntos (DJ Kool Herc, en Chang, 2005, p. 8).

A través de la pedagogía del *hip-hop*, se busca, no solo generar cambios en la conciencia individual, sino también en las estructuras sociales y políticas que perpetúan la degradación del territorio y la marginalización de los diversos sectores trabajadores y populares. Se busca promover, por ende, la construcción de una conciencia crítica y la movilización de la comunidad para generar transformaciones concretas.

La cultura *hip-hop*, mediante la transmisión metódica y la crítica de conocimientos para la emancipación, pasa de ser una estética inmóvil a una fuerza movilizadora y transformadora en la lucha por la protección de los territorios y la búsqueda de una relación no mercantilizada de la vida que nos rodea y nos cobija. Reaprendiendo la forma de relacionarnos, esta cultura incita a no callar, a no rendirse y no claudicar en la construcción de otros mundos más justos y dignos posibles.

## ***Fight the power.* el *hip-hop* como estética decolonial**

El *hip-hop* como movimiento cultural, surgido en comunidades precarizadas y marginalizadas, desafía la colonialidad del poder (Quijano, 2000) al reivindicar y celebrar formas de conocimiento y expresión que han sido históricamente ignoradas o menospreciadas. A través de su música, baile, arte visual y prácticas sociales, el *hip-hop* busca romper con las estructuras hegemónicas de poder y dar voz

a las experiencias y perspectivas de aquellos que han sido históricamente oprimidos.

La cultura *hip-hop* puede ser considerada como una estética decolonial, tomando en cuenta los aportes teóricos de Walter D. Mignolo y Pedro Pablo Kuczynski (2012). Estos autores han analizado y reflexionado sobre la colonialidad del poder y cómo las expresiones culturales pueden ser utilizadas como herramientas para desafiar y resistir el sistema colonial.

En primer lugar, es importante retomar el concepto de “colonialidad del poder”, surgido de los planteamientos de Quijano (2000) y retomado por varios autores/as para vislumbrar las posibilidades, en cuanto a las distintas formas humanas de relacionarnos fuera de las imposiciones de los sistemas de opresión. Según Mignolo (2020), el colonialismo no sólo se refiere a la ocupación y dominación territorial, sino que también implica la imposición de un sistema de conocimiento y una forma de pensar que perpetúa la opresión y la explotación. La colonialidad del poder se manifiesta en la imposición de una única forma de conocimiento y en la marginalización y subordinación de otros saberes y formas de vida.

...la colonialidad es constitutiva y es el lado más oscuro de la modernidad: no hay modernidad sin colonialidad. La colonialidad es, precisamente, lo que los relatos, celebraciones y promociones de la modernidad (salvación, civilización, progreso, desarrollo, democracia) ocultan y que Quijano puso de relieve. Por otro lado, la expresión “colonialidad del poder” adquiere una dimensión distinta en esta parte: la energía fundante de la dominación, expropiación y explotación o, para decirlo con una metáfora pedagógica: la colonialidad del poder es la voluntad que genera el patrón colonial de poder (Mignolo, 2020, p. 79).

El *hip-hop* se presenta como una estética decolonial en la medida que cuestiona y subvierte las representaciones

culturales impuestas por el sistema colonial. A través de las letras de rap, los MCs<sup>52</sup> abordan temas como la opresión, la desigualdad, el racismo y la violencia, al mismo tiempo que rescatan y valoran las raíces culturales y los saberes ancestrales de las comunidades afrodescendientes y de Abya Yala<sup>53</sup>. Si profundizamos estas raíces culturales, nos encontramos con múltiples esfuerzos que, mediante propuestas autónomas construyen desde la comunidad, componiendo rap en sus lenguas maternas desde el tzeltal, como el caso de *Psicolexia*, hasta el mixteco, como lo hacen *Mixteko* y *Una Isu* en Fresno, California (Llanos, 2019), o ADN Maya Colectivo desde Quintana Roo, por mencionar algunos ejemplos de México.

Con las experiencias antes mencionadas, desde el rap se difunden comprensiones y formas de nombrar la realidad, a la vez que se da fuerza a la comunidad material de origen y se abren espacios en la comunidad *hip-hop* para

---

<sup>52</sup> Maestro/a de Ceremonias en inglés *Master of Ceremony*, forma en que se conoce, dentro de la cultura hip-hop a quienes rapean y, además, usan el rap para interactuar con el público y la comunidad.

<sup>53</sup> Abya Yala es la forma de nombrar al continente americano, empleada principalmente por algunos pueblos originarios. Nombrar así a esta parte del mundo, parte de un ejercicio descolonizador, pero, además, se identifica con los capítulos de la *Zulu Union* (esfuerzo organizativo histórico dentro de la cultura *hip-hop* en el mundo) en el continente. Sus principios son los de compartir el conocimiento de la cultura y difundir los elementos fundantes.

La *Zulu Union* surgió de una ruptura con la *Universal Zulu Nation* (UZN) en 2016, tras las acusaciones de abuso sexual hacia Afrika Bambaataa, su fundador en 1974 y pionero del *hip-hop*, así como el encubrimiento de dichos abusos. La UZN fue promotora internacional del *hip-hop*, promoviendo el respeto y la unidad, sin embargo, hoy su credibilidad es prácticamente nula, debido a los abusos silenciados y encubiertos. Las acusaciones a Bambaataa y sus cómplices fueron realizadas, inicialmente, por varios miembros o ex miembros de la UZN, pero incluyeron a jóvenes y menores externos.

La *Zulu Union* responde a un intento de librarse de las figuras nocivas que acarrean lo peor del patriarcado y el capitalismo. Entre sus objetivos está compartir los saberes desde la consecuencia entre lo que se dice y lo que se hace. Sirva esta nota para ejemplificar lo sinuoso que es el camino de esta cultura y lo complicado de mirarla como algo estático.

nuevas generaciones multilingües. Otra muestra de esto es lo que recoge en su trabajo Francisco De Parres (2022) al escribir sobre una agrupación de dos jóvenes zapatistas realizando *rap*:

Ulises y Brayan son otro ejemplo de cómo la juventud zapatista está comprometida con la relación indisoluble entre el arte y la política. En 2018, después de su presentación de *hip-hop*, los conocí cuando bajaban del escenario. De origen tsotsil, pertenecientes al Caracol de Oventik, tenían en esa fecha 22 y 21 años respectivamente.

Ambos son promotores de educación en sus comunidades y decidieron hacer un tipo de *hip-hop* inspirado en la organización, pues donde viven, los jóvenes no zapatistas “...escuchan un *hip-hop* sin sentido e incluso destructivo, que habla de drogas, violencia y sin un contenido útil para la vida”. Por esa razón, empezaron a componer sus propias canciones con letras inspiradas en la resistencia y la autonomía (De Parres, 2022, p. 188).

Las expresiones culturales como el *hip-hop* pueden ser utilizadas para descolonizar la mente y la creación y liberarse de esta manera de las narrativas impuestas por el colonialismo. A través de los círculos de *freestyle*<sup>54</sup> o los *cyphers*<sup>55</sup> de *breakdance*, se fomenta la participación colectiva, el diálogo, el intercambio de ideas y las técnicas artísticas. Estas prácticas promueven la construcción de identidades *hiphoppas*, donde se busca crear espacios seguros para que

---

<sup>54</sup> Estilo libre o, mejor conocido como improvisación, es una forma de hacer *rap* que ha cobrado una gran popularidad en los países de habla hispana en los últimos años, en parte, gracias a multinacionales como Red Bull. Aunque el *freestyle* es una disciplina amplia, que va desde la improvisación de rimas hasta la reinterpretación de temas en instrumentales distintas a la que se usa originalmente por los/as MCs, se ha vuelto común referirse a esto solo para hablar de competencias. El debate es muy amplio, entre la comunidad *hip-hop*, pero hay quien plantea que el *free*, como espectáculo, no tiene relación con la cultura, salvo por su ligazón al *rap*.

<sup>55</sup> Forma de nombrar los círculos realizados para compartir mediante el baile o la palabra.

los jóvenes se apoyen mutuamente y logren resistir y enfrentar juntos las estructuras de poder.

Las prácticas que dan lugar a este análisis se dividen en dos partes. La primera es el trabajo de *Psicolexia*, grupo proveniente de San Cristóbal de las Casas, con el que he podido aprender y compartir desde hace dos años. El segundo corresponde al grupo del que formo parte: *Vientos del Pueblo* y a mi propia experiencia como facilitador de conocimientos desde un enfoque militante (Gutiérrez, 2021).

Ambas agrupaciones representan proyectos más amplios en sí mismos, implicando a otras colectividades o *crews*, y en el caso de *Vientos del Pueblo*, una organización juvenil a nivel nacional (la Juventud Comunista de México). Sin embargo, como *rappers* hay una promoción de la cultura que, debido a la potencia de la oralidad se puede comprender de manera más directa. Retomo estas experiencias por el reconocimiento al trabajo de los *compas* en el sureste y también al propio, como grupo comunista en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el occidente del país, mediante el *hip-hop*.

Las experiencias propias y las compartidas con muchos/as *hiphoppers* en el camino del *rap* y la investigación, me han permitido confirmar algunas cuestiones. La primera es que la comunidad *hip-hop* existe en la medida de que no es necesario conocer demasiado a una persona de la cultura para generar lazos y compartir con ella todo aquello que conoces y que posees. La segunda es que el proceso de aprendizaje, mediante el compartir música, implica, de por sí, cuestiones filosóficas y políticas, además de los *flows*<sup>56</sup> y las métricas. La tercera es que las artes de esta cultura logran conectar con el pueblo que escucha, en la medida que nos dirijamos a ellos con respeto y que hablemos de una

---

<sup>56</sup> El *flow* es la forma en la que se fluye en una canción de rap. La manera de fluir implica, en gran medida, que el *rap* en cuestión sea agradable o no de escuchar; esto implica entonación, respiración y manejo de la instrumental.

realidad común, es decir, la explotación, el desempleo, el racismo o los males estructurales que nos aquejan.

Los estudios del *hip-hop* permiten comprender las dinámicas socioeconómicas y políticas que han dado lugar a su surgimiento y desarrollo (Ogbar, 2007). Desde los edificios en llamas en el Bronx de los setenta, que iluminaron el nacimiento del *hip-hop* (Chang, 2005), hasta la rebeldía encapuchada entre la niebla de San Cristóbal de las Casas, se comparten ritmos, pensamientos y se entrecruzan maneras de emplear el poder de la palabra y la acción.

A través de la investigación se pueden analizar las condiciones sociales y culturales que han influido en la creación del *hip-hop*, así como los procesos de resistencia, identidad y transformación social, intrínsecamente ligados a él en la actualidad. El ejemplo de lo que hemos trabajado con el grupo *Vientos del Pueblo* es una muestra de ello.

*Vientos del Pueblo* es un grupo que comenzó como propaganda de la Juventud Comunista de México, pero que, debido a su “resonar” entre las comunidades en resistencia de las distintas latitudes del país, nos hizo ver la potencia de la rima popular y militante. El *rap*, como forma de condensar discursos, ideas y posiciones políticas, nos ha permitido que las juventudes de otras comunidades abracen lo que hacemos y despierten un interés, tanto por el *hip-hop* como por nuestra postura política y filosófica.

En este ejercicio, como MCs, hemos buscado compartir lo que sabemos mediante convivencias o talleres más preparados. Los talleres que hemos realizado cumplen con múltiples funciones; en algunas ocasiones desde la lectura y la escritura básicas, en otras, con recursos poéticos más complejos, pero siempre con la consigna de hacer que las palabras valgan y sirvan para fortalecer la lucha de las comunidades.

Es importante caminar al lado del movimiento para comprender cómo una cultura urbana, compuesta primordialmente por jóvenes, se ha mantenido vigente por

cincuenta años. Así como para la juventud, inspirada por las *Panteras Negras* (Chang, 2005) en los setenta, hoy, las juventudes aquí nombradas, que construyen desde el *hip-hop* rebelde, encuentran (encontramos) en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), una brújula.

Hablar del EZLN permite ahondar en el trabajo de *Psicolexia*, grupo de San Cristóbal de Las Casas, que representa el *hip-hop* chiapaneco con el manejo de diferentes elementos de la cultura. Pero antes, resulta pertinente recuperar lo escrito por el Subcomandante Galeano en una carta a Juan Villoro acerca de la importancia de las artes para asegurar un futuro en el que la humanidad persista con dignidad y justicia:

Es nuestra creencia que la posibilidad de un mundo mejor (no perfecto ni acabado, dejemos eso para los dogmas religiosos y políticos) está fuera de la máquina y su posibilidad se sostiene en un trípode o, más bien, en la interrelación entre tres columnas que han pervivido y perseverado, con sus altibajos, sus pequeñas victorias y sus grandes derrotas a lo largo de la breve historia del mundo: las artes (exceptuando de estas últimas a la literatura), las ciencias y los pueblos originarios con los sótanos de la humanidad.

[...]He puesto “las artes” porque son ellas (y no la política) quienes cavan en lo más profundo del ser humano y rescatan su esencia. Como si el mundo siguiera siendo el mismo, pero con ellas y por ellas pudiéramos encontrar la posibilidad humana, entre tantos engranajes, tuercas y resortes rechinando con mal humor. A diferencia de la política, el arte, entonces, no trata de reajustar o arreglar la máquina, en cambio, hace algo más subversivo e inquietante: muestra la posibilidad de otro mundo.

La política, la economía y la religión dividen, parcelan y parten. Las ciencias y las artes unen, hermanan y convierten las fronteras en ridículos puntos cartográficos, pero, cierto, ni unas ni otras están exentas de la feroz división de clases y deben elegir: o contribuyen al mantenimiento y reproducción de la máquina o contribuyen a mostrar su necesaria supresión (Subcomandante Galeano, 2016, párr. 20, 24, y 26).

Retomando esto, es en la zona más cercana al territorio zapatista, ubicado en San Cristobal, cerca del Caracol Jacinto Canek, donde algunos de los colectivos y *crews* que confluyen en *Psicolexia*, trabajan principalmente. *Patrulla Roja* y *Centavitos Rojos*, *Colectivo Chulel*, *Semillero 259*, GAM (Grafiti/Arte/Mural) y el trabajo de miembros de la *Zulu Union*, son algunos de los esfuerzos que confluyen en este espacio.

Desde las periferias sancristobalenses, estos esfuerzos *hiphoppas* comparten conocimientos y formas de comprender la vida alejadas de los peligros de las calles, donde las disputas por las esquinas para comerciar estupefacientes son cotidianas. No se niega la realidad, más bien se brindan herramientas prácticas y teóricas para enfrentarla.

Retomando los principios éticos y filosóficos del *hip-hop*, así como la amplia experiencia de luchas obreras, campesinas e indígenas, los colectivos y *crews* que se integran en *Psicolexia*, comparten, dialogan y crean arte con niños/as trabajadores e hijos/as de comerciantes en distintas partes de la ciudad. En los momentos que he podido acompañarlos y facilitarles algunos talleres, he presenciado el desarrollo de su trabajo *hiphoppa* y la forma en que viven esa realidad desde el respeto, el arte, la unión y cómo se empecinan por compartirlo con niños/as en barrios como *Prudencio Moscoso*, conocido por sus altos índices de violencia.

En ese barrio sobresalen los colores de algunos murales realizados por el *Semillero 259*, en compañía de otras *crews* y gestionados, muchos de ellos, por el GAM. *El Semillero* es un esfuerzo impresionante que conjunta los saberes populares del barrio con la agroecología y los elementos del *hip-hop*. A sus espacios acuden las infancias del vecindario para aprender a sembrar, cuidar y cultivar sus alimentos mientras escriben rimas, bailan *breaking* o hacen murales que le dan color y vida al barrio.



Ilustración 1. Mural colectivo, realizado por el Semillero 259 y el colectivo GAM (Grafiti/Arte/Mural), abril 2023.

Además del trabajo con el *Semillero 259*, algunos de los MCs de *Psicolexia* desarrollan talleres con las niñeces de las otras periferias, en donde se aborda la historia del *hip-hop* y su relación con la clase trabajadora, conocimientos básicos de escritura o improvisación y pasos de *breaking*. Un elemento muy importante para la generación y fortalecimiento de la comunidad es la comunicación en *tzeltal* que Sebsor (uno de los miembros de *Psicolexia*) mantiene con las niñeces y la juventud, cuyo idioma materno es ese. Este factor permite que el *hip-hop* no sea algo importado o alejado sonando en su idioma, sino que el *tzeltal* encontró en el *rap* otra forma de jugar con su poesía, ritmos y sentidos.

## ***Each one teach one: la transmisión del conocimiento y las posibilidades de otros mundos***

En México, la cultura del *hip-hop* ha ganado popularidad a lo largo de los años, convirtiéndose en una forma de expresión artística y cultural que ha encontrado resonancia en diversas comunidades. Al mismo tiempo, el país se enfrenta, desde hace décadas, a altos índices de violencia y desigualdad social, asunto que plantea la necesidad de abordar estos problemas desde una perspectiva radical, es decir, desde la raíz de las desigualdades que nos golpean. Es en este contexto donde la pedagogía del *hip-hop* emerge como una opción anticolonial, anticapitalista y transformadora que puede tener un impacto significativo en la juventud y en los pueblos que luchan por su territorio y por la defensa de la vida.

El *hip-hop*, como movimiento cultural, tiene sus raíces en comunidades marginalizadas y racializadas, tanto en Estados Unidos como en otros lugares del mundo marcados por la historia del esclavismo, el colonialismo y, hoy, la colonialidad. Encontramos su nexo inmediato con Jamaica y sus *soundsystems*<sup>57</sup> (Chang, 2005). Para algunos autores, el empleo de la voz como instrumento principal puede rastrearse hasta los *Griots* en África central (Chang, 2005; Krs One, 2009; Gutiérrez, 2021).

Los elementos artísticos como el *rap*, el *breakdance*, el *graffiti* y el *Djing*, han servido como herramientas de expresión y resistencia frente a la opresión y la exclusión. En México, el *hip-hop* ha encontrado un terreno fértil para florecer, resonando con las experiencias de jóvenes que buscan una voz y una identidad en un entorno adverso.

---

<sup>57</sup> Sistemas de sonido para las fiestas. Tanto en la cultura Reggae, surgida en Jamaica, como en el *hip-hop*, los DJs y sus *soundsystems* son el corazón de la fiesta y, por ende, de los géneros y movimientos que se desprenden de ellas.

La pedagogía del *hip-hop* se basa en la idea de que la cultura y el arte pueden ser utilizados como herramientas



Ilustración 2. Los cuatro elementos principales del *hip-hop* más el conocimiento. Ilustración creada por IA e intervenida por mí.

educativas para empoderar a los/as jóvenes y promover el cambio social (One, 2009). Se centra en la participación de los/as participantes, fomentando la creatividad, el pensamiento crítico y el diálogo como medios para abordar problemáticas sociales y desarrollar habilidades académicas y personales. El enfoque parte de reconocer que en la cultura *hip-hop*, además del conocimiento, la rebeldía y la alegría, son elementos centrales.

La fiesta y la rebeldía son visibles en el *hip-hop* desde sus pininos en las *partyblocks* del *Bronx* (forma de referirse a las fiestas organizadas en los barrios, ya fuera en casas, calles o en terrenos baldíos). Aquí confluían el baile y el

canto intencionado para enfrentar al sistema y a quienes lo perpetúan. Un sistema racista, clasista y machista que no lo pensaba dos veces antes de atentar contra las comunidades negras y latinas.

En el caso de México, la pedagogía del *hip-hop* adquiere una relevancia particular para enfrentar una cotidianidad con altos índices de violencia y la persistente influencia del colonialismo interno en la sociedad (González, 2009). La violencia, en todas sus formas, afecta profundamente la vida social mexicana, esto se manifiesta de diversas maneras, desde violencias interpersonales hasta la violencia estructural y los golpes efectuados por el narcotráfico a distintos pueblos y comunidades.

El *hip-hop* dibuja una alternativa a este ciclo de violencia, proporcionando un espacio seguro donde los jóvenes pueden explorar su realidad y encontrar formas constructivas de enfrentarla. La pedagogía del *hip-hop* se posiciona como una opción anticolonial, desafiando las narrativas dominantes y cuestionando las estructuras hegemónicas de poder.

En un país marcado por la historia de la colonización y la opresión de los pueblos indígenas y negros, el *hip-hop* ofrece una plataforma para la reivindicación de la identidad y la resistencia cultural. A través del *rap*, por ejemplo, los jóvenes pueden expresar su realidad y visibilizar las problemáticas que enfrentan en sus comunidades, desde la discriminación racial hasta la pobreza y la violencia estructural.

Al promover la participación de los/as jóvenes y desafiar las estructuras de poder, esta pedagogía ofrece la posibilidad de transformar las realidades sociales y construir una sociedad más justa y equitativa. Es, a través del *hip-hop*, como la juventud mexicana puede encontrar su voz, desarrollar habilidades y convertirse en promotores del pensamiento crítico y los procesos autonómicos, te-

niendo presente que:

...el potencial emancipador de la enseñanza implica la generación y circulación de conocimientos apropiados de la historia, la sociedad y las ciencias, que tienen sentido en los lugares de pertenencia de los sujetos. El significado social que cobra la educación para la autonomía se construye a través del control del territorio con fines de reafirmar un sentido de pertenencia sociocultural y política. Desde esta perspectiva, la autonomía se caracteriza como una construcción colectiva que es procesual, prolongada e integral y que prefigura una sociedad menos injusta (Baronnet, 2017, p. 694).

La educación *hip-hop*, empleando el conocimiento callejero y los ejercicios de la educación popular (Van de Velde, 2008), guardan un vínculo que encuentra sus raíces en la pedagogía crítica y liberadora. Tanto la educación *hip-hop* como la educación popular comparten una visión transformadora que busca empoderar a las comunidades y promover la justicia social.

La educación popular –desarrollada por pedagogos como Paulo Freire– se basa en la idea de que el conocimiento debe surgir de la realidad y las experiencias de las personas, se centra en la participación de los estudiantes y fomenta la reflexión crítica sobre las estructuras de poder y las desigualdades sociales (Van de Velde, 2008). La educación popular busca desafiar las narrativas dominantes y promover la conciencia social y política.

En ese sentido, la educación *hip-hop* comparte muchos de los principios fundamentales de la educación popular. El *hip-hop*, como movimiento cultural y artístico, ha surgido históricamente como una forma de resistencia y empoderamiento en las comunidades marginadas. A través del *rap*, el *breaking*, el *grafiti* y el *DJing*, el *hip-hop* se convierte en una forma de expresión que aborda las realidades y las luchas de las comunidades urbanas, campesinas e indíge-

nas.

Además, la pedagogía *hip-hop* y la educación popular comparten una visión emancipadora y liberadora, pues ambas buscan dotar a las comunidades de herramientas para la transformación social con tal de desafiar las estructuras de poder y para promover la justicia y la equidad.

La educación *hip-hop*, basada en los conocimientos callejeros, se nutre de las experiencias vividas en las aceras de los barrios y busca transmitir un tipo de sabiduría que no se encuentra en los currículos tradicionales. Se enfoca en la cultura y la identidad de las comunidades, utilizando el *rap* y otras formas de expresión artística como herramientas pedagógicas para la construcción del conocimiento.

Muchos educadores *hiphoppas* han reconocido el potencial de la cultura para enseñar y fomentar el aprendizaje en diversos campos académicos como la literatura, la historia, la sociología y los estudios culturales (Love, 2019; Ogbar, 2007; Cornejo, 2019). La pedagogía del *hip-hop* se basa en la idea de utilizar la cultura y las experiencias de quienes participan en los espacios de compartición como punto de partida para el aprendizaje, promoviendo así la participación y el reconocimiento macro y micro de las formas en que el despojo y el capitalismo opera, como menciona Adolfo (Achinte, 2014):

La educación por el arte –o educación con el arte– debe reconocer críticamente nuestra propia historia para ampliar los horizontes creativos más allá de lo bello. De esta forma, el arte pasa a convertirse en un sistema de representación que interpela críticamente esa realidad. La docencia artística se asume como un ejercicio emancipador que debe apuntar, no solamente a entregar unas técnicas que posibiliten la representación del mundo, sino que forme al sujeto en su condición de ser autónomo, reflexivo y crítico consigo y con su entorno (p. 151).

Desde la *Declaración de paz*, firmada en 2001, y como

parte de los trabajos cotidianos de ciertas organizaciones internacionales *hip-hop*, se ha vuelto común compartir la consigna *Each one teach one, each one reach one* (cada uno enseña a otro, cada uno alcanza a otro); esta máxima proviene de las comunidades africanas traídas al continente americano mediante sangre y tortura. Aquellos que lograban encontrar un poco de luz entre la tiniebla, empleaban este dicho para compartir la esperanza.

Con esta máxima, algunos esfuerzos dentro del mundo *hip-hop* buscaron conjuntar el *Each one teach one* como parte del *street knowledge* como elemento *hiphoppa*. El *street knowledge* o conocimiento callejero es un término que se refiere al conocimiento adquirido en las calles, proveniente de experiencias vividas y de la dura realidad de las comunidades. Esto implica una forma de educación no formal que se transmite a través de letras de *rap* y de los testimonios y vivencias compartidas. Este conocimiento abarca, desde la lucha contra la opresión y la desigualdad hasta el desarrollo de habilidades de supervivencia y resiliencia en entornos adversos.

No obstante, también el conocimiento callejero



**Ilustración 3.** *Each one Teach One, Each One Reach One.* Imagen utilizada por la Zulu Union.

puede contener una serie de vicios sociales que pueden implicar otras formas de discriminación, objetivación de las mujeres, adultocentrismo o la misma reproducción de las ideas competitivas, hasta la mercantilización del *hip-hop*, reduciendo todo al consumismo y el *bling-bling* (joyas).

Cuando el conocimiento callejero logra desvincularse de la mercantilización del arte, este conocimiento se convierte en una herramienta poderosa para desafiar las narrativas dominantes, cuestionar las estructuras de poder y promover la conciencia crítica en las comunidades. En lugar de enfocarse en la búsqueda de fama, riqueza y éxito comercial, el enfoque se desplaza hacia el impacto social y la capacidad de generar cambios significativos.

El conocimiento callejero también puede desafiar los estereotipos y los estigmas asociados a las comunidades marginadas y se convierte en una herramienta para redefinir las narrativas y mostrar la riqueza cultural, la creatividad y la resistencia presentes en estos contextos.

El carácter revolucionario del *street knowledge* como elemento del *hip-hop* se manifiesta en su capacidad para desafiar el *statu quo*, cuestionar las injusticias sistémicas y fomentar la resistencia activa. A través del *rap* se abordan temas como la discriminación racial, la violencia estructural, la opresión de género y la marginalización socioeconómica con el objetivo de despertar la conciencia colectiva y movilizar a las comunidades para impulsar cambios sociales y políticos significativos.

Cuando el conocimiento callejero se libera de la lógica de la mercantilización y retoma el camino planteado por los principios del *hip-hop*, se enfoca en la construcción de espacios autónomos y alternativos para la creación artística y el intercambio de conocimientos. Esto implica fomentar la colaboración, el apoyo mutuo y la creación de redes comunitarias que promuevan la sostenibilidad y la independencia del arte.

## Rap y Territorio: rimas y ritmos en defensa de lo común

El *rap*, como una herramienta artística y comunicativa fundamental dentro de la cultura *hip-hop*, ha demostrado ser una poderosa forma de canalizar las experiencias y emociones de las juventudes, brindando una voz a aquellos que a menudo son ignorados, racializados y marginados. A través de la composición y la interpretación de letras de rap, los jóvenes pueden expresar sus realidades, perspectivas y frustraciones al tiempo que exploran temáticas como la discriminación, la violencia, la explotación o el desempleo.

Las metodologías empleadas por nuestro grupo y por las colectividades que confluyen en *Psicoloxia* para alejar a las juventudes de la violencia y la precarización, utilizando el *rap*, se basan en aprovechar su potencial transformador. Estas metodologías se centran en brindar espacios seguros y creativos donde los jóvenes puedan desarrollar sus habilidades musicales y artísticas mientras que se promueve el diálogo, la reflexión y la conciencia crítica sobre su entorno y su propia situación. La propuesta y el trabajo que hemos desarrollado desde *Vientos del Pueblo* se basa, además, en la problematización del despojo en los diferentes contextos y sus posibles soluciones, desde el despojo inmobiliario que se vive en Guadalajara –y su zona conurbada–, hasta la defensa del paraíso que, por más de quinientos años han realizado las comunidades nahuas en la Costa sierra michoacana de Ostula. Mediante nuestro andar por el rap y los talleres *Rap y Territorio*, hemos logrado difundir el mensaje de combatividad y solidaridad con barrios y comunidades en Jalisco, Michoacán y Chiapas.

A través de talleres de escritura de *rap*, grabación de canciones, *freestyle* y actividades de *performance*, se fomenta la autoexpresión, la construcción de identidad y la

adquisición de habilidades de comunicación efectivas. Al mismo tiempo, se trabajan valores éticos y principios del hip-hop como el respeto, la solidaridad, el empoderamiento y el trabajo en comunidad.

Estas metodologías buscan fomentar la participación de los jóvenes en la creación de proyectos y acciones que aborden las problemáticas territoriales y sociales que les afectan. A la vez, esta herramienta permite que sean las juventudes de los pueblos, barrios y comunidades quienes canten y cuenten sus propias historias. Desde la organización de eventos y conciertos comunitarios hasta la creación de campañas de concientización y proyectos de prevención de la violencia –en sus distintas formas–, el *rap* se convierte en una herramienta emancipadora y en una vía para construir un futuro más justo y equitativo.

## Conclusiones (*Outro*)

La transmisión de conocimientos desde la cultura *hip-hop* y mediante el conocimiento callejero y las metodologías empleadas para alejar a las juventudes de la violencia y la precarización, haciendo uso del *rap*, se complementan de manera poderosa. El *rap* brinda un espacio para la expresión, la reflexión y el empoderamiento de las juventudes, mientras que las metodologías facilitan el desarrollo de habilidades, valores y la creación de iniciativas que buscan generar un cambio positivo en la comunidad. Juntos, el *hip-hop* y el *rap* se convierten en una herramienta valiosa para fortalecer a las juventudes y construir un futuro más inclusivo y esperanzador.

La cultura *hip-hop* puede ser considerada como una estética decolonial, debido a su capacidad de desafiar la colonialidad del poder, del conocimiento y del arte, ade-

más de valorar y reivindicar formas de conocimiento y de expresión históricamente marginadas, así como promover la resistencia y la solidaridad.

La pedagogía del *hip-hop* ofrece una forma transformadora de abordar la violencia y la desigualdad social en México. A través de la cultura y el arte, se escucha la voz de la juventud, se desafían las narrativas dominantes y se promueve la conciencia crítica y la justicia social. El *hip-hop* se convierte en una plataforma para la reivindicación de la identidad y la resistencia cultural y es una herramienta para generar cambios significativos en las realidades sociales.

## Referencias

- ACHINTE, A. A. (2014). Arte, Docencia e Investigación. En W. Mignolo. *Los desafíos decoloniales de nuestros días* (págs. 151-172). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- BARONNET, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educacao & Sociedade*, 38(140), 689-704. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181166>
- CHANG, J. (2005). *Generación Hip Hop. De la guerra de pandillas al Gangsta Rap*. Buenos Aires: Caja Negra.
- CORNEJO, A. (2019). *La cultura y el sentido del trabajo en la vida de jóvenes hiphoperos. Un análisis desde el Trabajo Social Antriopresivo*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DE PARRES, F. (2022). Poéticas de la resistencia: Arte zapatista, estética y decolonialidad. Guadalajara. Cátedra Jorge Alonso.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2016, febrero 29). *Las artes, las ciencias, los pueblos originarios y los só-*

- tanos del mundo*. Enlace Zapatista. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/02/28/las-artes-las-ciencias-los-pueblos-origenarios-y-los-sotanos-del-mundo/>
- GÓMEZ, P. & MIGNOLO, W. (2012). *Estéticas Decoloniales*. Bogotá. Universidad Distrital San José de Caldas.
- GONZÁLEZ, P. (2009). *El Colonialismo Interno*. Bogotá. CLACSO.
- GUTIÉRREZ, I. (2021). *Hip Hop Revolución. Arte decolonial y expresiones anticapitalistas en el rap tapatío*. Guadalajara. Universidad de Guadalajara.
- GUTIÉRREZ, I. (2021, 14 de diciembre). *Marxismo y rap en México: de la teoría a la praxis* –Ichan Tecolotl. Ichan Tecolotl –La Casa del Tecolote. <https://ichan.ciesas.edu.mx/marxismo-y-rap-en-mexico-de-la-teoria-a-la-praxis/>
- LLANOS, A. (2019). *Jóvenes mixtecos y zapotecos en Oaxacalifornia. Una aproximación a sus prácticas estéticas*. Tijuana. Colegio de la Frontera Norte.
- LOVE, B. (2019). *We Want to do More Than Survive. Abolitionist Teaching and the Pursuit of Educational Freedom*. Beacon Press. Boston.
- MIGNOLO, W. (2020). *Memorias y reflexiones en torno de la decolonialidad del poder*. Políticas de La Memoria. <https://doi.org/10.47195/20.683>
- OGBAR, J. (2007). *Hip Hop Revolution. The culture and Politics of Rap*. Kansas: University Press of Kansas.
- ONE, K. (2009). *The Gosspe! of Hip Hop*. Brooklyn, N.Y. : Power House Books.
- QUIJANO, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- VAN DE VELDE, H. (2008). *Educación Popular. Cuadernos del Desarrollo Comunitario; No. 3*. Estelí. Impresiones Isnaya.

## **Sobre los autores**

### **Porfiria del Rosario Bustamante De la Cruz**

Profesora–investigadora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California (FPIE–UABC). Doctora por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV) en la línea Educación Intercultural/ Estudios Interculturales. Maestra en Estudios Socioculturales por el Instituto de Investigaciones Culturales–Museo (IIC–Museo) y licenciada en Asesoría Psicopedagógica FPIE, ambos títulos de la UABC. Sus temas de interés desde los cuales ha generado publicaciones científicas, así como capítulos de libros son: Acceso a la Educación de Niñeces y Juventudes Migrantes, Atención Migrante en Contextos de Movilidad y Educación Inclusiva e Intercultural. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6562-9609>  
correo electrónico: [pbustamante@uabc.edu.mx](mailto:pbustamante@uabc.edu.mx)

### **Blanca Nathalia Carrillo Ortiz**

Doctorante en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); maestra en Estudios Socioculturales del Instituto de Investigaciones Culturales–MUSEO (IIC–Museo) y licenciada en Asesoría Psicopedagógica, ambos por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); profesora de asignatura de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la UABC; Co–coordinadora de proyectos de educación popular como La Escuelita de Comunicación–Grafito Activo. Actualmente realiza investigación sobre conflictos socioterritoriales en torno al agua en la Frontera Norte de México–América Latina y la incidencia de las pedagogías

comunitarias, populares y territoriales en la defensa del territorio.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7181-7394>

correo electrónico: [nathalia.carrillo33@uabc.edu.mx](mailto:nathalia.carrillo33@uabc.edu.mx)

### **Adriana Guadalupe Dávila Trejo**

Licenciada en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Unidad Chihuahua. Maestra en Antropología por la UNAM, en la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) en Morelia, Michoacán. Actualmente, cursa el Doctorado en Antropología en la UNAM. Ha participado en proyectos relacionados al desarrollo artístico, cultural y participativo de infancias y juventudes en instituciones como Secretaría de Cultura del Estado de Chihuahua, Instituto Chihuahuense de la Juventud y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Miembro de la Red Nacional de Jóvenes Investigadores (RENAJI) desde 2017. Participación en seminarios y congresos en México, Costa Rica, Colombia, España y Perú en campos de estudio referentes a las ciencias sociales, historia y antropología. Principales líneas de investigación: epistemologías feministas, género y juventudes, hip hop, rap, feminismos, música.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-4241>

correo electrónico: [adridav\\_98@hotmail.com](mailto:adridav_98@hotmail.com)

### **Isaac Ricardo Gutiérrez Rubio**

Licenciado en Antropología Social por la Universidad de Guadalajara, militante de la Juventud Comunista de México y colaborador de la Cátedra de la Interculturalidad y el Seminario de Epistemologías Decoloniales de la misma UdeG. Raperero, *beatmaker* y gestor en el grupo *Vientos del Pueblo*. Haciendo uso de este arte urbano hemos acompañado y compartido en procesos de aprendizaje con juventudes en comunidades de varios territorios construyendo auto-

nomía y con luchas de abajo y a la izquierda. Con la cátedra de la Interculturalidad hemos desarrollado una serie de conversatorios en torno a la comprensión del *hip-hop* en el estudio de las estéticas decoloniales, con la intención de que los sujetos inmersos en la cultura compartan y teoricen sobre su papel desde las artes emancipatorias en medio del caos y la guerra capitalista en distintas latitudes. Facilitador de conocimientos desde la cultura *hip-hop*. Maestrante en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) de la Universidad Veracruzana. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3458-651X>  
correo electrónico: [cipactli94@gmail.com](mailto:cipactli94@gmail.com)

### **Stefany Liddiard Cárdenas**

Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Sus investigaciones han abordado temas relacionados con la historia e historiografía de la educación. Ha publicado libros, capítulos y artículos a nivel nacional e internacional. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, nivel candidato; miembro asociado candidato del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua; y socia de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación. Cuenta con reconocimiento al perfil deseable PRODEP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>

Correo electrónico: [sliddiard@upnech.edu.mx](mailto:sliddiard@upnech.edu.mx)

### **Alan Roberto Llanos Velázquez**

Doctor en Estudios Culturales por El Colef, Maestro en Antropología Social por el CIESAS-Ciudad de México, Licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de

la UNAM y especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural por la UAM, Iztapalapa. Ha impartido cursos en instituciones públicas y privadas como la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Guanajuato, la Ibero Tijuana y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Ha realizado actividades de investigación en temas como: jóvenes y música indígena contemporánea; prácticas de fe y creencias subalternas entre jóvenes indígenas; jóvenes adultos en contextos migrantes transnacionales; interacciones mediáticas y digitales de jóvenes indígenas; organizaciones sociales transnacionales de migrantes indígenas. Actualmente realiza una estancia posdoctoral adscrito al Centro Universitariio de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8097-9164>  
correo electrónico: alanllanos04@gmail.com

### **Julio Ubiidxa Rios Peña**

Profesor e investigador de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI). Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha realizado actividades de docencia como profesor de enseñanza superior en la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET), Oaxaca. Donde se desempeñó como jefe del Departamento de investigación y director del Comité Editorial. Integrante del Seminario Interinstitucional Escuela y Escolarización. Integrante del Seminario Educación y usos públicos de la historia. Miembro de la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México. Miembro fundador del Grupo de trabajo Escuelas Normales-Oaxaca. Principales líneas de investigación: escuelas normales, formación inicial docente y violencia en las escuelas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8584-1954>  
correo electrónico: ubiidxa03@gmail.com

### **Mara Rodríguez Venegas**

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social (Mención honorífica. CIESAS. Unidad Occidente, Guadalajara, México. Becaria del CONACyT). Investigadora independiente. Ha sido profesora e investigadora por nueve años en la enseñanza superior de la Universidad de las Artes, Cuba. Tiene experiencia impartiendo docencia de pregrado y posgrado en materias como Estética y Teoría del Arte, Historia de la Filosofía, Estudios Culturales. Cuenta con publicaciones de artículos en revistas académicas y en libros especializados editados en Cuba, España, México y Colombia. También ha publicado artículos de difusión en revistas y periódicos con suplementos culturales en La Habana, Cuba y en Mérida, Yucatán. Es también, licenciada en Filosofía (Universidad de La Habana) y Máster en Historia del Arte (Universidad de La Habana). Temas de interés identidades juveniles digitales, consumos culturales, arte digital.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2918-1>

Correo electrónico: mararv84@gmail.com

### **Tamara Segura Herrera**

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) sede Occidente. Interventora educativa de formación. Participa en Grupo de Trabajo CLACSO “Juventudes e Infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo”. En el 2018 obtuvo la beca en el Programa de Investigación Matías Romero de la Universidad de Austin en conjunto con Relaciones exteriores. Temas de interés: interculturalidad, educación, violencia y migración infantil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3664-7725>

Correo electrónico: segura.tamara@gmail.com

## **Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Cuenta con estudios como doctor en Educación, especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid; maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional; licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderráin”. Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Actualmente es director editorial de la Revista de Investigación Educativa IE de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Entre sus temas de interés están la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Ha publicado 16 libros como autor individual, en coautoría y como coordinador.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

Correo electrónico: [jatrujillo@uach.mx](mailto:jatrujillo@uach.mx)

**Explorando Identidades Juveniles: Temas Educativos y Culturales en México**

Se publicó en el portal institucional  
[www.upnech.edu.mx](http://www.upnech.edu.mx)

**E**l presente libro, es una obra colectiva en donde participamos investigadoras, investigadores y estudiantes de posgrado quienes desde diferentes disciplinas abordamos temas atravesados por temas juveniles y escolares.

El principal aporte académico de este libro es que realiza una intersección entre la categoría jóvenes y educación, explorando diversos escenarios dentro de los cuales los sujetos jóvenes interactúan con distintas maneras de generar conocimientos, ya sea desde la reflexión hacia los programas de estudios e instituciones en las que se encuentran cursando estudios, la generación de posicionamientos críticos a las formas de caracterización que sobre ellas y ellos residen así como a entender los procesos políticos y educativos que viven los jóvenes a partir de su propia subjetividad o mediante el uso de herramientas digitales, musicales y creativas como métodos de aprendizaje entre jóvenes para resignificar aficiones y entretenimientos.

De igual forma, consideramos que el alcance del libro puede llegar a ser importante debido a que los capítulos abordan diversas realidades dentro del territorio mexicano, así como en la esfera sociodigital, lo cual brinda la posibilidad de construir una cartografía que nos permite aproximarnos a las realidades contemporáneas de los jóvenes en consonancia con diversos escenarios educativos, situación que favorece el que la obra pueda ser de consulta amplia.

ISBN: 978-607-59726-7-1



9 786075 972671