



**Desigualdad de recursos y posicionamientos subjetivos:  
relatos de vida de jóvenes estudiantes de bachillerato que  
habitan en la periferia noreste de la Zona Metropolitana  
de San Luis Potosí, S.L.P., México**

**T E S I S**

**Que para obtener el grado de  
Doctora en Ciencias Sociales**

**Presenta**

**María Grisel Tovar Rodríguez**



**Desigualdad de recursos y posicionamientos subjetivos:  
relatos de vida de jóvenes estudiantes de bachillerato que  
habitan en la periferia noreste de la Zona Metropolitana  
de San Luis Potosí, S.L.P., México**

**T E S I S**

**Que para obtener el grado de  
Doctora en Ciencias Sociales**

**Presenta**

**María Grisel Tovar Rodríguez**

**Director de tesis**

**Dr. Jorge Damián Morán Escamilla**

Agradecimientos:

Quiero dar las gracias a Jorge Morán, por haberme transmitido el valor, la confianza y la libertad necesarias para no declinar cuando más difícil se tornó la investigación. Este trabajo no pudo haber tenido un mejor acompañante.

Agradezco a Daniel Inclán y a Paola Garnica por su lectura amorosa y, al mismo tiempo, implacable. Les agradezco las aportaciones que brindaron a mi trabajo, así como sus esfuerzos para que sostuviera una mirada colaborativa y crítica de las problemáticas encontradas.

Estoy muy agradecida con mi familia, por el incalculable apoyo que me han brindado: a mi madre Virginia, por la fortaleza y el amor que me heredó; a mi padre Arturo, por ser un ejemplo de astucia, arrojo y bondad; a Verónica, mi hermana, por siempre estar ahí, y mostrarme que a la vida se le desafía con sabia serenidad; a mi hermana Lucero, mi motivo para no menguar el trabajo.

A Fernando, mi *Corazón tan blanco*, sin él esto nunca hubiera comenzado. Gracias a mis amigos y familiares que me acompañaron a lo largo de esta investigación.

Gracias a los profesores y a los compañeros del doctorado en Ciencias Sociales de El Colegio de San Luis, así como del programa de posgrado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, por los aprendizajes y el tiempo compartido.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo económico e institucional que me brindó, sin este apoyo no hubiera sido posible el desarrollo de la investigación.

Gracias a cada uno de los participantes de este trabajo, con quienes siempre estaré en deuda: me regalaron su confianza y me hicieron participe de sus alegrías, interrogantes y luchas cotidianas. Les agradezco a Luz y Aureliano por su ternura, por enseñarme la subversión.

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
Planteamiento del problema.....	8
Justificación.....	19
Ubicación temporal y espacial.....	20
Estrategia metodológica.....	22
Objetivos.....	22
Objetivo general.....	22
Objetivos específicos.....	22
Primera etapa: análisis sociohistórico de la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí.....	24
Revisión documental.....	25
Aproximación etnográfica.....	25
Cuestionario sociodemográfico.....	31
Segunda etapa: desigualdades y posicionamientos subjetivos contemporáneos de jóvenes estudiantes de bachillerato que habitan en la periferia noreste.....	32
Selección de los participantes.....	38
Análisis de la información.....	39
<b>Capítulo I. Desigualdades y subjetividades contemporáneas de jóvenes que residen en las periferias de México.....</b>	<b>47</b>
1.1 Los basamentos teóricos de las desigualdades.....	49
1.2 Cuatro viñetas sobre el surgimiento de la categoría social “joven”.....	63
1.3 Estudios de juventud y desigualdad de oportunidades en México.....	69
1.4 Nuevas subjetividades juveniles contemporáneas.....	77
1.5 Conclusiones al capítulo.....	81
<b>Capítulo II. Trayectorias educativas de jóvenes estudiantes de bachillerato que residen en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, S.L.P., México.....</b>	<b>84</b>
2.1 Morfología de los relatos de vida escritos por jóvenes estudiantes de bachillerato.....	85
2.2 Itinerarios de vida. Una perspectiva del entorno escolar.....	88
2.2.1 <i>“Allí, yo y mis compañeros jugábamos a darnos ramazos y todos éramos         felices”</i> : <u>la ruta del aprecio y gusto por la escuela</u> .....	90

2.2.2	<i>“A puro milagro salimos de la secundaria y todavía no nos hicieron graduación. Fueron bien gachos los infelices, pero bueno salí de la secu”</i> : <u>la ruta del temor y desencanto escolar</u> .....	95
2.2.3	<i>“Mientras yo sea feliz no me importa no hablarle a nadie”</i> : <u>la ruta del riesgo de exclusión o deserción escolar</u> .....	98
2.3	Conclusiones al capítulo.....	100
<b>Capítulo III. Desigualdad de recursos y posicionamientos subjetivos: mundos narrados.....</b>		<b>110</b>
3.1	Aprender la violencia.....	112
3.2	Familias transnacionales.....	122
3.3	Orfandad sistémica.....	134
3.4	La paradoja escolar.....	144
3.5	Análisis contextual de los relatos de vida.....	155
3.6	Conclusiones al capítulo.....	166
<b>Capítulo IV. “Que la cumbia suene más fuerte que tus problemas”</b> : tácticas cotidianas de jóvenes estudiantes de bachillerato que residen en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, S.L.P., México.....		<b>172</b>
4.1	Tácticas del arte de hacer.....	175
4.2	Tácticas narrativas.....	179
4.3	Tácticas del espacio.....	187
4.4	Conclusiones al capítulo.....	191
<b>Capítulo V. Conclusiones generales.....</b>		<b>195</b>
<b>Anexos.....</b>		<b>207</b>
<b>Referencias.....</b>		<b>229</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Esquema sobre los elementos que componen la estrategia metodológica de la investigación</i> .....	24
<b>Figura 2.</b> <i>Esquema del modelo analítico (fase III)</i> .....	43

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Descripción de la muestra según el grado escolar, sexo y comunidad de procedencia de los participantes del taller “Palabras que dan cuerda al mundo”</i> .....	37
<b>Tabla 2.</b> <i>Descripción de la muestra según el grado escolar y comunidad de procedencia de los jóvenes seleccionados para el análisis narrativo de sus relatos de vida</i> .....	41
<b>Tabla 3.</b> <i>Acumulación de ventajas (V) y desventajas sociales (D) de jóvenes estudiantes del bachillerato</i> .....	103
<b>Tabla 4.</b> <i>Datos socioeconómicos de los participantes entrevistados</i> .....	216
<b>Tabla 5.</b> <i>Planeación del taller de lectoescritura: “Palabras que dan cuerda al mundo”</i> ...	223

## **Introducción**

Las desigualdades representan un fenómeno tan antiguo que impulsa a preguntarse por sus raíces y su naturaleza congénita al ser humano y a su vivir en sociedad. Algunos estudiosos se han preocupado por su definición, clasificación y medición, otros por los mecanismos sociales que las sostienen, acrecientan o disminuyen y muchos más, desde el arte, han sido llamados en torno a su expresión artística y cultural. En estas exposiciones artísticas se muestra una aguda crítica hacia el ansía de “triunfar” en la vida, la lucha de clases y acerca de perder toda ilusión con respecto al dinero, como portador de “grandes esperanzas”, historias a las que subyace una idea romántica de la pobreza como valor moral y una desigualdad entre “pobres” y “ricos” con papeles claramente delineados. Esta tradicional concepción de desigualdad merece ser matizada bajo una mirada contemporánea, donde el peligro actual es que precisamente estas diferencias entre clases que, otrora se encontraban bien demarcadas, actualmente se desdibujan en un sentido cultural y, a la par, se vuelven abismales en un sentido económico.

Globalmente, la desigualdad económica se ensancha, pero la diversidad cultural que le acompañaba se reduce. En otros términos, aquel mundo multicolor concebido por Dickens donde “pobres” y “ricos” se eran ajenos y casi desconocidos entre sí, como si habitaran planetas diferentes y no fueran gobernados por las mismas leyes, es un mundo que está quedando atrás y que se descubre cada vez más lejano. En su lugar, se ha plantado un pensamiento económico homogeneizante que pretende desvestir de su complejidad a las desigualdades, dejándolas únicamente en su condición monetaria, ya sin las ropas de los saberes locales y cosmovisiones culturales, propias de cada clase social, que antes las cubrían. Pier Pasolini lo resume esclarecedoramente en una frase: “la cultura de las clases

subalternas ya (casi) no existe: existe tan sólo la economía de las clases subalternas” (1985, p. 42). Ver al “pobre” únicamente como el equivalente en valor económico de una cierta fuerza de trabajo, en el mercado, significaría el triunfo de una economía totalitaria, que contiene y regula todos los comportamientos de supervivencia y de subsistencia, ya no sólo de los ricos sino, especialmente, de los millones de personas que experimentan pobreza en el mundo. Una de las implicaciones de la homogeneización de la desigualdad reside en que se terminan por desvanecer los saberes y modos tradicionales de ser de los pobres. Con miras a que tanto ricos como pobres posean una misma cultura burguesa, se suprimen los modos tradicionales de ser de los pobres, modos en los que no se trataba de un sujeto social por fuera de los dispositivos de la explotación capitalista, pero si, al menos, periféricos a ésta: medio adentro, medio afuera y en eso residía su mayor virtud.

Ante este panorama global de desigualdades que se torna cada vez más profuso, las publicaciones académicas que se aproximan a su estudio también se han incrementado exponencialmente. De acuerdo con el Informe Mundial sobre Ciencias Sociales, desde 1992 al 2016 se quintuplicaron sus publicaciones (Unesco, 2016). En un ligero cálculo de las publicaciones sobre desigualdad para el caso de América Latina y el Caribe, se encontró que, tan sólo en 2019, se produjeron un mínimo de treinta y nueve informes generados por organizaciones internacionales<sup>1</sup>. A este número habría que sumarle las decenas de

---

<sup>1</sup> “Tendencias sobre la desigualdad: aportes para pensar la Argentina actual”, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); “Las desigualdades y la re-politización de lo social en América Latina”, Revista Encartes; “The Global wealth report 2019”, Credit Suisse Research Institute; “Panorama general: Informe sobre Desarrollo Humano 2019” y “Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI”, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); “Panorama Social de América Latina 2019”, “Elasticidades ingreso desigualdad de la pobreza en áreas urbanas y rurales de los estados brasileños: un enfoque espacial”, “Factores hereditarios y sociales que explican la desigualdad en las habilidades tempranas: el caso de los niños chilenos”, “Programas sociales, superación de la pobreza e inclusión laboral: aprendizajes desde América Latina y el Caribe”, “Indicadores no monetarios para el seguimiento de las metas 1.2 y 1.4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: estándares, disponibilidad, comparabilidad y calidad”, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal);



publicaciones de artículos, libros, tesis, tesinas, notas informativas y noticias generadas por instituciones académicas y de posgrados de la región, como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o El Colegio de México (Colmex). Esto sin añadir los informes mensuales en materia de medición de la pobreza generados por El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y las notas informativas difundidas semanalmente por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). La mayoría de estas publicaciones se centran en la distribución del ingreso y ponen el acento en países como Argentina, Colombia, Brasil, México y Perú.

No obstante, en la mayor parte de estos trabajos, la desigualdad continúa codificándose en términos de ayudar a los “pobres” a salir de su condición, casi como si de una “plaga” a

---

“Informe Latinoamericano sobre Pobreza y Desigualdad 2019”, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (Rimisp); “Informe Movilidad social en México. Hacia la igualdad regional de oportunidades”, Centro de estudios Espinoza Yglesias; “Informe sobre el desarrollo mundial 2019. La naturaleza cambiante del trabajo”, Banco Mundial (BM); “El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo. Protegerse frente a la desaceleración y el debilitamiento de la economía” y “El estado mundial de la agricultura y la alimentación. Progresos en la lucha contra la pérdida y el desperdicio de alimentos”, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO); “Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe. Hacia entornos alimentarios más saludables que hagan frente a todas las formas de malnutrición” (FAO, OPS, WFP y Unicef); “Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe 2019”, El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef); “Identificar las desigualdades para actuar: Resultados y determinantes del desarrollo de la primera infancia en América Latina y el Caribe”, “Informe de seguimiento de la educación en el mundo” e “Informe Mundial de Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos 2019: No dejar a nadie atrás”, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco); “Perspectivas económicas de América Latina 2019. Desarrollo en transición”, “Informe global de 2019 del índice de instituciones sociales e igualdad de género (SIGI)” y “El Avance Rápido hacia la Igualdad de Género: Transversalización, Implementación y Liderazgo”, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); “¿Unsustainable inequalities? From measurement to policy”, Organización de las Naciones Unidas (ONU); “¿Bienestar público o beneficio privado?”, “Vía libre: cómo la UE está a punto de dar carta blanca a los paraísos fiscales más agresivos del mundo”, “Guía de Oxfam para la influencia feminista”, “Entre el suelo y el cielo”, “Mujeres en zonas de conflicto”, “Cooperación en tiempos de desigualdad”, “Colombia: protección a defensoras de derechos agrarios, ambientales y territoriales”, “¿Acabarán algún día los escándalos fiscales?”, “Evaluación del plan estratégico de Oxfam 2013-2019”, “¿Tienen los impuestos alguna influencia en las desigualdades entre hombres y mujeres?”, “Los incentivos fiscales a las empresas en América Latina y el Caribe”, “El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad”, “¿Quién paga el precio?”, “Defensoras de derechos agrarios, territoriales y medioambientales en Colombia”, “Sí, pero no aquí”, Oxford Committee for Famine Relief (Oxfam).

erradicar se tratase, y de cálculos económicos abstractos que la definen de acuerdo con nivel de ingreso y el lugar que ocupa una persona, grupo o país dentro de la economía industrial dominante. En sentido estricto, bajo este lente, se parte del postulado de que la desigualdad es parte constitutiva de la organización de todas las sociedades y corresponde revertirla para alcanzar el crecimiento económico sostenido y la armonía social (Cortés y Oliveira, 2010).

Pero detrás de este postulado se dejan entrever tres elementos importantes:

1. Se da por hecho que el fenómeno de desigualdad es un componente natural, intrínseco y casi necesario de la vida en sociedad.
2. Que el horizonte a alcanzar, en su estudio e intervención, deberá encaminarse a buscar “soluciones inmediatas y realistas” que promuevan el crecimiento económico sostenido. Por un efecto de arrastre, estas bienhechoras “soluciones” terminan por convencer a las personas, especialmente a las poblaciones que viven en miseria, de que el crecimiento económico y su integración al sistema de economía de mercado son el medio más eficaz para salir de la pobreza y/o de enriquecerse. Es decir, un ideal de vida y ser que ha sido definido en función de los parámetros de la economía de mercado.
3. Que la búsqueda del bienestar humano, generalmente, queda relegada al último lugar.

Como se verá más adelante, esta noción dominante de desigualdad influye no sólo en nuestra manera de pensar el mundo y leer la realidad, sino que nos vincula estrechamente con la interiorización de un tipo de ser humano, que es representado conceptualmente, en concordancia con el mercado, como un ser consumidor, el *homo æconomicus* que despliega una racionalidad sujeta al criterio de utilidad: “obtener la máxima utilidad de las cosas y de

los actos” (Ayala, 2017, p. 45). En otras palabras, estas teorías y concepciones simultáneamente nos sirven para la cognición, pero también moldean y delimitan un orden monetario y utilitario de aprehender la realidad.

Un ejemplo clásico lo brinda el trabajo antropológico *¿Cómo sobreviven los marginados?* de Larissa Lomnitz (1975), quien define a un segmento de la sociedad mexicana como población “marginal” en función de su falta de vinculación e integración al sistema económico urbano-industrial, esto es, en su limitado rol como consumidores debido a la precariedad de sus trabajos. De ahí que otros autores también le llamen a este segmento “población sobrante”, en tanto resulta supernumeraria para la lógica productiva.

Bajo esta perspectiva, el “marginal” no es más que el equivalente en valor económico de una cierta fuerza de trabajo o participación en el mercado, heterodefinición que, dicho sea de paso, es proyectada por “expertos” economistas o científicos sociales sobre una parte de la población a la que ven, según su catálogo de necesidades, como aquello que le falta al “marginal” y de lo que ellos, los “expertos”, están mayormente provistos; si acaso se puede considerar como tal, pues ver a los “marginados” por lo que no son o no tienen, en realidad, equivale a no verlos. ¿Es posible revertir, por un momento, dicha concepción, apostando por lo que Jean Robert y Majid Rahnema conceptualizan como *la potencia de los pobres*, sin caer en romanticismos?, ¿se puede cambiar la noción de “sobrevivir” por la “capacidad de subsistencia” de los “marginados”? Esto es, dejar de verlos bajo *la ley de escasez* como un signo de menos y comenzar a considerar el potencial de sus saberes y capacidades de subsistencia, sin dejar de lado el análisis crítico del sistema económico capitalista. Extrapolándolo a dimensiones mayores, ¿es legítimo pensar las desigualdades desde una lógica de la cultura material no capitalista?

Este trabajo se centra en la dimensión cualitativa de las desigualdades experimentadas por un grupo de jóvenes que cursan el bachillerato en una comunidad periférica a la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, México. En este espacio se observan diversos procesos sociales que se entrecruzan, tales como la migración a Estados Unidos y a la ciudad, la injusticia ambiental, la violencia asociada al narcotráfico, la exclusión y marginación, así como los impactos del desarrollo industrial de la ciudad de San Luis Potosí; procesos que además de destacar por ser transfronterizos, reflejan una de las caras de la desigualdad global contemporánea. Por procesos transfronterizos se entiende que estos fenómenos se han registrado en un número cada vez mayor de ciudades y países del mundo.

En este apartado se presenta el planteamiento del problema, la justificación, la ubicación temporal-espacial y la estrategia metodológica sobre las que descansa esta investigación. Posteriormente, el texto está organizado en cinco capítulos que caracterizan las desigualdades heredadas por los jóvenes de este contexto, así como las tácticas cotidianas que despliegan frente a éstas. El capítulo uno, *Desigualdades y subjetividades contemporáneas de jóvenes que residen en las periferias de México*, ofrece un panorama sobre los principales basamentos teóricos de las desigualdades y los mecanismos que las originan, reproducen y limitan. También, en este capítulo se retoma la construcción de la categoría social “joven”, con el fin de establecer algunas coordenadas que contextualicen la situación del joven como sujeto de múltiples desigualdades. Posteriormente se desarrolla la dimensión subjetiva de la desigualdad de oportunidades, y se exploran las subjetividades contemporáneas de los jóvenes que habitan en las periferias de las ciudades.

El capítulo dos, *Trayectorias educativas de jóvenes estudiantes de bachillerato que residen en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, S.L.P., México*, se centra

en la exposición de los itinerarios de vida de estos jóvenes, detallando sus caminos en tres rutas diferentes de trayectoria escolar, según el grado y la tipología de las desigualdades heredadas en la familia de origen de cada participante.

Los capítulos tres y cuatro, *Desigualdad de recursos y posicionamientos subjetivos: mundos narrados* y, “*Que la cumbia suene más fuerte que tus problemas*”: *tácticas cotidianas de jóvenes estudiantes de bachillerato que residen en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, S.L.P., México*, exploran, respectivamente, el vínculo entre los posicionamientos subjetivos de estos jóvenes y las dimensiones de la desigualdad de recursos experimentada en sus comunidades de origen. El tercer capítulo se enfoca en los elementos específicos que participan en la reproducción de la desigualdad de recursos en este contexto y, analiza su impacto en la conformación de los posicionamientos subjetivos de éstos jóvenes. En complemento, el capítulo cuatro profundiza en su cultura juvenil, con el fin de identificar las tácticas cotidianas que utilizan ante las desigualdades experimentadas en sus comunidades de origen.

En el último capítulo, *Conclusiones generales*, se presentan las reflexiones finales de este trabajo, sus limitaciones y las posibles líneas de investigación a desarrollar en un futuro. Finalmente, este documento está acompañado de un grupo de anexos que pretende esquematizar diferentes planteamientos vertidos en el texto, así como apoyar e ilustrar la estrategia metodológica seguida en la investigación.

### *Planteamiento del problema*

El primer delator de las desigualdades es el cuerpo. Y esto no se refiere al tipo de ropas, peinado o perfume de una persona, sino a su aliento, sus arrugas, la consistencia de su piel, de su sudor, de sus manos y del tipo de enfermedades que presenta. Sobre esto último, algunos estudios han encontrado que, en México, a medida que aumenta el grado de marginación de una región, se presentan mayores tasas de incidencia y mortalidad por enfermedad renal crónica terminal (Franco, *et al.*, 2011). Este padecimiento forma parte de las nombradas “enfermedades de la pobreza” porque se trata de un síndrome originado, principalmente, por problemas de salud crónicos con deficiente manejo, como la detección tardía del padecimiento, la carencia de nefrólogos y la falta de acceso regular a la terapia de reemplazo, situaciones más comunes en los grupos sociales con menor acceso a los servicios de salud. La *desigualdad vital* refiere precisamente a esto. Es el tipo de desigualdad socialmente construida entre las oportunidades de vida de las personas que:

Se estudia hoy mediante la evaluación de las tasas de mortalidad, la esperanza de vida, la esperanza de salud (años esperados de vida sin enfermedades graves) y varios otros indicadores de salud infantil, como el peso al nacer y el crecimiento que ha alcanzado el cuerpo a cierta edad (Therborn, 2016, p. 54).

En torno a ésta se han realizado, a nivel global, una serie de estudios longitudinales que constatan que no sólo la muerte les llega más temprano a los pobres (tres, cinco u ocho años según la condición de desigualdad experimentada), las dolencias crónicas también comienzan con bastante anterioridad (Idrovo, 2005; Juárez, *et al.*, 2014; Therborn, 2016).

En México la esperanza de vida al nacer es de setenta y cinco años, cinco años menor al promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), (de ochenta años), y una de las tasas más bajas entre los países miembros. Para las mujeres la esperanza de vida se sitúa en los setenta y ocho años, en comparación con setenta y tres años para los hombres (OCDE, 2015). Al interior del país, las brechas de desigualdad vital pueden variar drásticamente, según el escenario demográfico y económico que se considere. Por ejemplo, si se compara un barrio de la Ciudad de México con un índice de desarrollo humano (IDH) de .9638 y una expectativa de vida de setenta y ocho años, con un municipio al sur del país, que tiene un IDH de .4903 y una expectativa de vida de cuarenta años, se manifiesta la disparidad existente entre ambos, con una diferencia en la expectativa de vida de treinta y ocho años (Therborn, 2016).

La desigualdad vital se acentúa cuando se trata de grupos vulnerables como, por ejemplo, adultos mayores, indígenas o migrantes. Entre los adultos mayores, las principales causas de muerte son enfermedades asociadas con carencias, como la neumonía, desnutrición calórico-proteica y anemia. El perfil epidemiológico de la población indígena muestra cifras sobre la tasa de mortalidad (16%) que prácticamente duplican el promedio nacional (9%). Asimismo, en el caso de los migrantes, los riesgos para la salud están asociados a las condiciones de trabajo de este grupo poblacional, principalmente, presentan hipertensión, diabetes y enfermedades cardiacas (Juárez, *et al.*, 2014).

Sumándose a estas cifras, y de acuerdo con las últimas estadísticas disponibles, para el 2020 existían en Peñasco 288 viviendas particulares habitadas, con un total de 1150 habitantes:

544 hombres y 606 mujeres<sup>2</sup>. La localidad presenta un grado de marginación alto y el total de personas que no tienen derecho a recibir servicios médicos, en ninguna institución pública o privada, es de 175 habitantes (Inegi, 2020). En torno a la desigualdad vital, el cuestionario sociodemográfico aplicado en Peñasco, durante esta investigación, reveló que la mayor necesidad de sus familias gira en torno a problemas de salud. Más de la mitad de los entrevistados padecen, ellos mismos o su pareja, una enfermedad crónica (54%). Principalmente, hipertensión arterial (23.5%) y diabetes (10.1%). Este dato es relevante si se considera que la mayoría tiene un rango de edad entre treinta a cuarenta y dos años.

Adicionalmente, presentan desnutrición infantil en, al menos, cincuenta niños y casi la mitad de la muestra (40.8%) refiere haber experimentado embarazo en la adolescencia. Esta situación, históricamente conocida como las “viejas desigualdades de América Latina”, radica en que las disparidades socioeconómicas de las distintas clases sociales han generado brechas cada vez más amplias, que se traducen en mayores obstáculos para el cuidado de la salud y bienestar de los sectores menos favorecidos, o periurbanos, como en este caso.

Por otro lado, la desigualdad económica se encabalga, esencialmente, sobre la desigualdad de género. Esta, última, forma parte de lo que ha sido nombrada como *desigualdad existencial*, que refiere la asignación desigual de los atributos que posee una persona, tales como la autonomía, los grados de libertad o el desarrollo del sí mismo (Therborn, 2016). Los

---

<sup>2</sup> En el primer censo que se llevó a cabo en la ciudad de San Luis Potosí en 1822, el número de habitantes para la hacienda de Peñasco era de 1229 personas (Muro, 1910) y se mantuvo así hasta 1900, de acuerdo con el Censo Nacional del Inegi. Para 1930 descendió casi el triple de su población, quedando con un total de 412 habitantes. Posteriormente, a partir de 1970, se comenzó a dar un incremento poblacional continuo de, aproximadamente, 90 personas por decenio. En los últimos 10 años registrados, la población de Peñasco creció 7%, posiblemente, este ritmo de crecimiento se encuentra asociado a las condiciones de sequía del campo y migración (Inegi, 2010).



estudios de este tipo de desigualdad se encuentran mayormente vinculados con la discriminación por raza, etnia o género.

Los resultados del cuestionario sociodemográfico, aquí aplicado, arrojaron que si se correlaciona el sexo de los entrevistados en Peñasco con su ocupación laboral, más las horas trabajadas a la semana, 75% de la muestra corresponde a mujeres que se dedican al trabajo doméstico y a múltiples prácticas de cuidado no remuneradas económicamente (atención de familiares enfermos, limpieza del hogar, cuidado de los hijos e hijas, alimentación y cuidado de los animales durante las temporadas en que sus parejas no están, entre otras). De estas, casi la mitad (43%) describe tener una jornada laboral de sesenta a setenta y cinco horas semanales. Estos datos permiten dar cuenta del trabajo de las mujeres en este espacio, trabajo que ha sido invisibilizado culturalmente, pero resulta imprescindible para el mantenimiento de la vida y del sistema económico de la comunidad.

Extrapolándolo a una dimensión mayor, esta situación se vincula con las recientes transformaciones de la relación entre hombres y mujeres en el ámbito laboral. A partir de la tercera ola del movimiento feminista en 1980, se planteó la necesidad de contar con políticas diferenciadas de género, de la igualdad salarial y de derechos entre hombres y mujeres, como objetivo, y se visibilizó la doble carga de trabajo que enfrentan las mujeres. En el contexto contemporáneo, el reconocimiento de las mujeres como sujetas activas en el desarrollo, no implicó que adquirieran el reconocimiento de las políticas sociales, sino que se hicieran cargo de las políticas sociales que el Estado abandonó. A pesar del supuesto de que las mujeres ahora eran “incluidas en el desarrollo”, el sistema patriarcal dentro del hogar y en el espacio público adoptó otras formas, iniciando un nuevo ciclo de feminización de la pobreza (Aguinaga, Lang, Mokrani y Santillana, 2012). Para algunas mujeres de Peñasco implicó

que, además de las prácticas de cuidado que ya realizaban, se transportasen diariamente a la ciudad, para trabajar como empleadas domésticas y cuidadoras de los hijos de otras mujeres que trabajan en empresas de la zona industrial de San Luis Potosí.

Por último, la *desigualdad de recursos* alude tanto a las posesiones materiales, como a los recursos socioafectivos con que cuenta una persona. Es una dimensión de la desigualdad que se refiere a cuando se adjudican a los seres humanos recursos desiguales para actuar. Estos pueden ser de diversos tipos: el recurso de la educación, de empleo formal, el apoyo de los padres (su riqueza, sus conocimientos, su afecto y cuidado), las relaciones y contactos sociales a los cuales recurrir, el poder y, por supuesto, el ingreso económico. Los estudios sobre este tipo de desigualdad se centran en la (des)igualdad de oportunidades y la movilidad social.

Al respecto, múltiples trabajos han encontrado altas correlaciones entre un mayor nivel educativo y un aumento en la esperanza de vida o, bien, que el desempleo crónico produce muertes anticipadas (Salgado y Zepeda, 2012; Juárez, *et al.*, 2014). De hecho, —siguiendo a Göran Therborn— el nivel educativo es el instrumento más nítido y comparable para medir la desigualdad social de muerte prematura entre los adultos. Es incluso más potente que el ingreso económico o la riqueza. Aunque no explica por sí mismo la mortalidad, pone en evidencia un factor importante: la configuración temprana de las “chances vitales”. Aquí, una vez más, se multiplican los trabajos que lo corroboran. En Estados Unidos, un hombre blanco con estudios universitarios completados tiene a los cincuenta años, seis años más de esperanza de vida, que otro hombre blanco con estudios universitarios truncaos (Therborn, 2016). De acuerdo con la OCDE (2017), en México las disparidades regionales son marcadas. Las personas que viven en los estados más desfavorecidos tienen una probabilidad cuatro

veces mayor de ser pobre, siete veces mayor de dejar la escuela y siete veces mayor de recibir menos paga por jornadas más largas, que los que viven en los estados del país con las mejores condiciones.

Asimismo, el nivel de esperanza de vida se incrementa en función del capital humano de los padres. La evidencia empírica muestra que para el caso de México (Salgado y Zepeda, 2012), se mantiene lo que ha sido reconocido como la principal *trampa de la pobreza*: los individuos adinerados, que nacieron dentro de familias cuyos padres tienen mayores niveles de educación y poseen mayores expectativas de vida, están más motivados a dedicar un mayor número de años en educación. Por el contrario, los individuos que nacieron dentro de familias “pobres”, cuyos padres tienen una esperanza de vida baja, suelen esperar un tiempo más corto para beneficiarse de los retornos de la educación, dando como resultado un menor tiempo de dedicación al incremento de capital humano, es decir, a los años de escolaridad.

En la comunidad de estudio, la mayor parte de los entrevistados contaban con primaria (45.5%), seguida de 41% que concluyeron la secundaria. Cabe acotar que quienes refirieron contar con primaria terminada, sólo concluyeron hasta el tercer año puesto que ese era el grado máximo que se podía alcanzar, en aquellas décadas. Por su parte, las mujeres que cuentan con bachillerato concluido (6.7%) refieren que fue gracias al proyecto *Estímulos para el Desarrollo Humano y las Capacidades de los Adultos* (Edhuca)<sup>3</sup> que lograron completar este nivel de estudios.

---

<sup>3</sup> Este apoyo fue brindado a las mujeres beneficiarias del programa social Oportunidades. Su objetivo principal era probar si, a través de la entrega de un estímulo económico por logro educativo, era posible favorecer la acreditación y certificación de la educación básica, Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) del INEA.

En la dimensión laboral, sólo 8.6% de los jefes y jefas de familia tiene un trabajo formal con prestaciones de ley. El resto de los entrevistados (91.4%) no cuentan con ello. Sobre el acceso a la salud, 87.4% contaba con el extinto seguro popular, 8.6% con IMSS o ISSSTE y 3.9% refirió no contar con ningún servicio médico. De entre éstos, casi la mitad (40.5%) indicó que en caso de enfermar de gravedad<sup>4</sup> acuden con un médico particular.

En el acceso a los servicios básicos, no cuentan con pavimentación de sus calles, ni alumbrado público; 75% de los hogares utiliza fosa séptica como desagüe, seguida de 24% que utiliza la red pública, pese a que está inhabilitada. Estas cifras muestran como, a menudo, quienes experimentan un mayor grado de marginación, terminan pagando más por los mismos servicios públicos que el resto de la sociedad: pagan más por la salud, la educación, la seguridad social y el transporte (Oxfam, 2016).

¿Qué se puede concluir de estas cifras? Permiten hacer un vuelo de águila y distinguir los rieles que agudizan las desigualdades y aquellos otros que las achican. Rieles que ayudan, además, a comparar distintos escenarios nacionales y globales de desigualdad. No obstante, las desigualdades contemporáneas son una experiencia multidimensional y compleja que no se logra apreciar sólo a través de la pregunta por el acceso al salario o por los indicadores de carencia social; sino que se vincula estrechamente con la dimensión cualitativa de la vida de

---

<sup>4</sup> La mayor parte de los encuestados diferenciaron entre problemas de salud leves (un resfriado, alguna herida, “machucada de dedo” o raspón, un dolor de cabeza o estómago “pasables”) y problemas de salud graves (un accidente por caída o explosión, vómito, dolores inaguantables en el cuerpo, operaciones, radiografías, entre otros). Cuando se trata de un problema de salud leve acuden mayormente a la Unidad Médica Rural #51 (UMR51), ubicada en la comunidad, y cuando son problemas de mayor gravedad, casi la mitad de las entrevistadas acuden mayormente a un hospital público de San Luis Potosí (como el Hospital Central, el Hospital del Niño y la Mujer o el Hospital de Soledad de Graciano Sánchez) y la otra mitad acude a clínicas privadas (como la clínica de los Ángeles, la clínica del Perpetuo Socorro o con un doctor particular que se ubica en Peñasco).

los *rurbanizados*<sup>5</sup> y, en algunos casos, con sus prácticas de resistencia: todo aquello que se resiste a sacrificar el valor de uso. Estas otras formas de vida conforman un campo de tácticas cotidianas, un tejido articulado y complejo de prácticas culturales valiosas que, desde la mirada productivista, autores como Abhijit Banerjee y Esther Duflo (2019) catalogan de “prácticas irracionales”.

De ahí que en el campo de la medición económica les cause tanta confusión y desavenencia: “¿por qué compra una televisión quien no tiene para comer?, ¿qué lleva a los pobres a dejar pasar las campañas gratuitas de vacunación y, a pagar, en cambio, por medicinas que a menudo no necesitan?, ¿a qué se debe que tiendan a comprar alimentos más sabrosos y caros, en lugar de más calóricos?, ¿por qué es tan difícil que los niños en zonas pobres aprendan, aunque asistan a la escuela?” (Banerjee y Duflo 2019, p. 11), o bien, “¿por qué las personas que no tienen suficiente comida tienen un celular o un Smartphone?” (Latinobarómetro, 2018, p. 3). Desde el lente de la antropología cognitiva, estas “contradicciones” no son indicativo alguno de que la capacidad de pensar entre pobres y ricos sea distinta, ni de que en los llamados pobres su toma de decisiones sea producto de la ignorancia, la impulsividad o el error; más bien, son indicativo de que éstos poseen otras categorías de pensamiento, ordenadas por principios *sui generis*. Más allá de dar respuestas rápidas a estos cuestionamientos, el presente estudio pretende comprenderlos y sumar nuevas interrogantes.

La contribución teórica de esta investigación consiste en dislocar los marcos de comprensión económicos, dominantes sobre las desigualdades, y ensayar marcos epistémicos alternativos para aproximarse a su análisis. Estudiar las desigualdades como una interpretación

---

<sup>5</sup> Refiere a las personas que viven en campos vueltos suburbanos, ni totalmente urbanos, ni rurales (Jean-Loup, citada en Jaidopulu, 2017).

socialmente construida desde diferentes disciplinas y marcos de comprensión, y profundizar en su conocimiento desde el orden subjetivo.

La principal problemática de esta investigación consiste en comprender: ¿cuáles son las tácticas cotidianas que emplean, mayormente, los jóvenes estudiantes de bachillerato que habitan en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, ante la desigualdad de recursos? Las preguntas específicas son: ¿cuáles son los procesos que reproducen las desigualdades en esta periferia?, ¿cómo se vinculan las condiciones de desigualdad de recursos experimentadas en el lugar de origen, con los posicionamientos subjetivos de estos jóvenes? y, ¿cómo impactan las desigualdades heredadas sobre la experiencia escolar y el futuro probable de reproducción, acumulación o superación de las desventajas sociales que se perfila en el curso de vida de estos jóvenes?

En otras palabras, la finalidad es doble: analizar tanto los elementos que intervienen en la reproducción de las desigualdades presentes en este espacio, como las tácticas cotidianas con que los jóvenes enfrentan dichas desigualdades, desde una mirada cualitativa que contemple aquellos fenómenos sociales que se entrecruzan y que no han sido considerados aún por las estimaciones económicas, como la incidencia del embarazo en la adolescencia, la migración o la violencia asociada al narcotráfico.

Los fenómenos sociales que participan en la reproducción de las desigualdades pertenecen al orden del territorio, porque responden a las singularidades de cada espacio. Esta perspectiva invita a dejar de concebir una desigualdad social nacional o global, para interrogarse sobre los procesos sociohistóricos que las construyen o de-construyen en la especificidad de cada región y tiempo.

Por ejemplo, si se siguen las cifras de medición de la pobreza 2008-2018, presentadas por el CONEVAL, se observa que el mayor porcentaje de la población en situación de pobreza recae en el sureste del país, y aunque Aguascalientes sobresale como una de las tres entidades federativas con mayor reducción de pobreza, esta cifra no alcanza a mostrar que, para esos mismos años, Aguascalientes también presentaba las mayores tasas de suicidio adolescente en México (2018)<sup>6</sup>.

Cómo se relaciona la desigualdad de recursos con el suicidio en adolescentes, es una de las mayores fisuras que aún quedan por elaborar. Por ello, es trascendental contemplar otras dimensiones que cruzan las desigualdades, como el bienestar psíquico, que no puede ser medido estadísticamente (o, al menos, no de manera sencilla) y que implicaría territorializar las desigualdades sociales. Territorializar no en el sentido de anclar ciertas desigualdades como propias o intrínsecas a una zona determinada, mucho menos de caer en regionalismos o fetichismos espaciales; sino de perfilar singularidades sociohistóricas que adquiere en cada caso. No es lo mismo hablar de las desigualdades que se presentan en contextos rurales, como la huasteca potosina (que cuenta con un alto número de población indígena), a las desigualdades presentes en contextos rurbanizados, como Peñasco. Las necesidades de su población serán distintas en cada caso, según las características de su medio físico, de sus culturas tradicionales y el lugar que ocupen en la agenda política del estado.

En torno a las tácticas cotidianas, puestas en marcha ante las desigualdades presentes en este espacio, es necesario verlas a la luz de la caracterización de sus desigualdades. Por ello, en la mayor parte de esta investigación, se van a referir primero las formas de reproducción de

---

<sup>6</sup> Las entidades federativas que tuvieron mayores tasas de suicidio para 2016 fueron Chihuahua (11.4 suicidios por cada 100 000 habitantes), Yucatán (10.2 suicidios por cada 100 000 habitantes) y Aguascalientes (9.6 suicidios por cada 100 000 habitantes) (Inegi, 2018).

las desigualdades en la periferia noreste y sus impactos sobre los posicionamientos subjetivos de los jóvenes para, posteriormente, abordar sus tácticas cotidianas. Toda vez que no es posible describir a unas sin las otras.

Cabe adelantar dos aspectos. Primero, las tácticas cotidianas puestas en escena por los jóvenes de este contexto, son tan sutiles y se manejan tan por debajo del agua que la mayor parte del tiempo se escurren entre los dedos del investigador. En ellas no florecen ni las virtudes ni las noblezas. Esta es una investigación compleja porque estas prácticas a veces agravan y confunden nuestras lógicas. Son pericias mudas, autónomas, que no responden al lugar de lo “racional”, y a una mirada veloz podrían resultarle profundamente “improductivas”.

En segundo lugar, en este trabajo se concibe la noción de posicionamiento subjetivo como el lugar o posición inconsciente que asume el sujeto frente al síntoma. María Vannucci y Francisco Garro lo conciben como:

La forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva posición, esta forma de colocarse proporciona un punto de vista a partir del cual los sujetos pueden hacer una lectura del mundo, sentir y transformar la realidad (actuar para enfrentar la desigualdad social del contexto) (2014, p. 126).

En otros términos, es la forma de habitabilidad del mundo que no se reduce solamente a una sola manera de mirar, sino a poner en juego todo el ser del sujeto, que desde esa posición inconsciente establece un determinado tipo de relación con sus circunstancias.



### *Justificación*

La bibliografía especializada ha descrito ampliamente las dinámicas estructurales, políticas y económicas de la desigualdad; sin embargo, pocos estudios han dado voz a los actores principales para llegar a comprender la manera en que interaccionan dichas dimensiones de la desigualdad con sus experiencias cotidianas. Por lo general, se acentúan los elementos monetarios y medibles, y se deja de lado la dimensión subjetiva, por considerarse poco científica. No se ha profundizado aún, de qué manera influye la desigualdad en las condiciones materiales de vida sobre la conformación de los posicionamientos subjetivos de los sujetos. Esto es, en la construcción de sentido y significado que los sujetos elaboran sobre sus circunstancias, y mediante qué mecanismos las explican y afrontan.

La importancia de estudiar la dimensión cualitativa de las desigualdades, reside en que la realidad de las personas no se constituye, exclusivamente, con base en las condiciones materiales del mundo físico; la experiencia de una realidad es socialmente construida y se encarna sobre procesos históricos relacionales y psíquicos, donde las emociones y el posicionamiento subjetivo de cada persona juegan un papel primordial. Es menester pensar juntas a las condiciones objetivas y subjetivas de las desigualdades, del mismo modo en que se piensa al sujeto y a la sociedad, como dos caras de una misma moneda. Vincular ambas dimensiones de forma dialéctica resulta imprescindible para un tema de esta dimensión.

La relevancia de centrarse en los posicionamientos subjetivos de los jóvenes, forjados sobre las condiciones de desigualdad de recursos que experimentan, reside en que no son únicamente las situaciones objetivas de carencia las que agobian y determinan a la persona singular, sino también, especialmente, la determinan los aprendizajes sobre la conciencia de

clase y los impactos psíquicos de las ventajas o desventajas sociales acumuladas durante los primeros años de vida.

### *Ubicación temporal y espacial*

La presente investigación es llevada a cabo en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí. Ésta se encuentra en la Región Centro del estado de San Luis Potosí (una de las cuatro regiones geográficas y socioculturales en las que está dividido). Se eligió esta zona de estudio porque es la que, mayormente, condensa en sus entrañas múltiples residuos materiales y simbólicos, que van desde los domiciliarios, los industriales, los cárnicos, hasta los cuerpos desechados del narcotráfico, rasgos que, en el marco de una crítica al desarrollo, permiten repensarla como una zona que da cuenta de dos enclaves: la ineludible relación entre desigualdad y desarrollo, y las ilusiones del desarrollo.

Pese a que el objeto de estudio de esta investigación se ubica en la periferia noreste, algunos análisis y reflexiones sobre los mecanismos sociohistóricos que reproducen las desigualdades, así como algunas tácticas cotidianas ante éstas, se aterrizan únicamente en Peñasco (una de las siete comunidades que conforman la periferia), debido a que, por cuestiones metodológicas, se consideró poco viable abordar todas las comunidades de la periferia noreste, dada su amplia extensión territorial. El trabajo con las desigualdades, desde los escritos autobiográficos, precisa de un largo tiempo de estancia en campo y de actividades profundas de mediación lectora, de un alto grado de cercanía con los participantes, rasgos o condiciones que difícilmente se hubieran logrado establecer al trabajar con los habitantes de toda la zona.

Se eligió a Peñasco, de entre todas las comunidades, porque es donde se centraliza el acceso a la educación media superior de la zona (cuenta con el bachillerato comunitario al que acuden la mayor parte de los jóvenes de la periferia), el acceso médico (en sus inmediaciones se ubica la Unidad Médica Rural de la zona) y la congregación religiosa (en el centro de la comunidad se encuentra la iglesia de la Virgen de Guadalupe, a la que acuden los devotos del resto de las demás comunidades). En especial, la presencia del bachillerato en esta comunidad fue clave para el desarrollo de la investigación, pues hizo posible el acercamiento a jóvenes que provienen de diversas comunidades.

Para este trabajo, se considera que la periferia noreste está conformada por: Lechuguillas, el Hacha, las Manguitas, Tanque Uresti, Minguinero, fracción Milpillas y Peñasco. Esta delimitación espacial responde a que son las comunidades que se encuentran unidas o “conectadas” por la carretera “Camino antiguo a Peñasco” y presentan condiciones de marginación en común. Aunque habrá que eludir la idea de la periferia noreste como un territorio “homogéneo”, pues existen diferencias cruciales al interior mismo de ésta. Además de las desigualdades que presenta la zona, con respecto a la capital, en su interior mismo la periferia también se encuentra jerarquizada y con sus propios procesos locales de desigualdad territorial.

Dentro de la ubicación temporal, este trabajo comprende un rango de veinticuatro años, esto es, el periodo de 1995 al 2019. Esta fecha de inicio corresponde a que, en ese año, la industria instalada en la Zona Metropolitana de San Luis Potosí duplicó la extensión total del número de hectáreas ocupadas (Martínez, 2014), lo cual llevó a la expansión de la mancha urbana y el crecimiento poblacional de la ciudad. Lo anterior, aunado a las nuevas formas de consumo de las personas, produjo el acelerado incremento de los desechos de la capital del estado y el

ensanchamiento de la ciudad, sobre espacios baldíos y tierras pertenecientes a la periferia noreste (Macías, 2009). Asimismo, este año coincide con la llegada del tiradero de Peñasco a esta zona, acto inaugural para el arribo de posteriores sitios de confinamiento de desechos. La fecha de culminación del trabajo corresponde con el tiempo doctoral que se tiene asignado para la investigación.

### *Estrategia metodológica*

#### **Objetivos**

Esta investigación tiene por objetivo general, identificar las tácticas cotidianas mayormente empleadas por los jóvenes estudiantes de bachillerato que habitan en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, ante la desigualdad de recursos, mediante el análisis de sus narrativas y sus prácticas culturales.

#### *Objetivos específicos*

- Analizar el proceso sociohistórico de narrativas, prácticas y símbolos que contribuyen a la reproducción de las desigualdades en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí.
- Comprender el vínculo entre los posicionamientos subjetivos de los jóvenes estudiantes de bachillerato que residen en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí y la desigualdad de recursos experimentada en sus comunidades de origen, a través del análisis de escritos autobiográficos.

- Analizar el impacto de las desigualdades heredadas sobre la experiencia escolar y el futuro probable de reproducción, acumulación o superación de las desventajas sociales que se perfila en el curso de vida de estos jóvenes.

Este estudio es de corte cualitativo y parte de un marco de referencia interdisciplinario entre la mirada social, cuya principal perspectiva teórica es el último marxismo crítico, dado que privilegia el análisis de las desigualdades desde una perspectiva crítica al desarrollo y la perspectiva psicoanalítica que profundiza en los procesos psíquicos individuales. Por tal, la estrategia metodológica consistió en el estudio de caso de la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí y, se estructuró en dos etapas de investigación totalmente interrelacionadas:

- 1) análisis socio-histórico de la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí y,
- 2) desigualdades y posicionamientos subjetivos contemporáneos de jóvenes estudiantes de bachillerato que habitan en la periferia noreste.

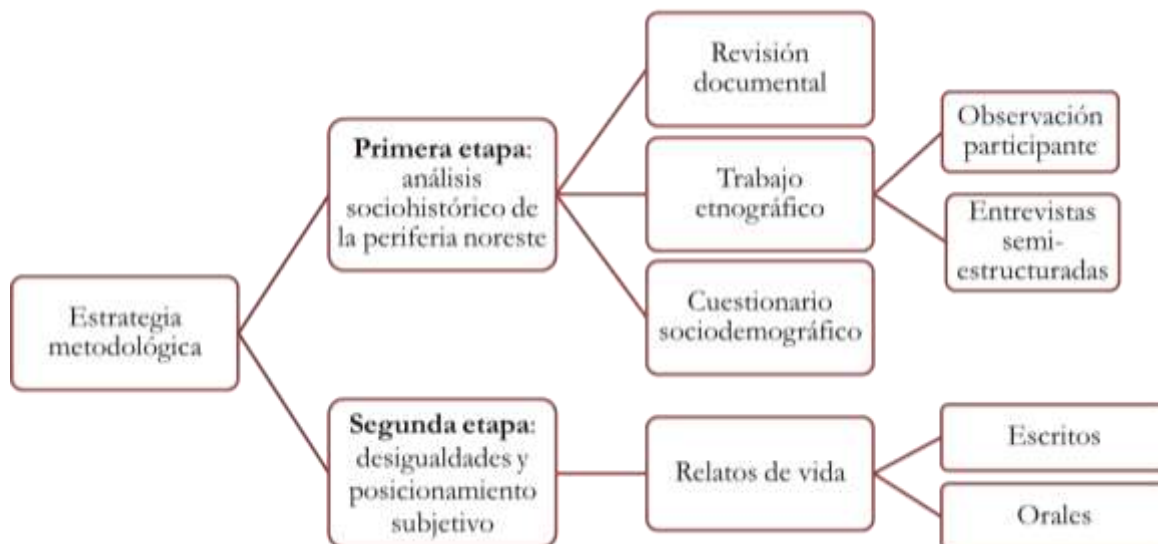
A continuación, se explican, a mayor detalle y profundidad, los diferentes elementos que estructuran las etapas metodológicas, las cuales funcionaron como guía para la realización del trabajo de campo y el análisis de la información obtenida de fuentes primarias. La figura 1 presenta los diferentes elementos que otorgan sentido al diseño metodológico. En el lado izquierdo se encuentran las etapas que corresponden a los objetivos específicos de la investigación.

En la posición central y derecha se visualizan los instrumentos de investigación utilizados para la recolección de la información. La multiplicidad de técnicas abordadas requiere de una

explicación exhaustiva sobre los elementos que hicieron posible su elección, limitantes y criterios de selección de los participantes, por lo que a continuación se detallan.

**Figura 1**

*Esquema sobre los elementos que componen la estrategia metodológica de la investigación*



Fuente: elaboración propia.

### **Primera etapa: análisis sociohistórico de la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí**

Esta primera etapa tuvo la finalidad de comprender las condiciones sociales, económicas, culturales, políticas y geográficas que han caracterizado a la periferia noreste, por más de dos décadas (1995-2019), se colocó especial énfasis en Peñasco, la comunidad de estudio a ejemplificar. La importancia de llevar a cabo esta reconstrucción sociohistórica, reside en que el marco epistemológico de la investigación concibe a la desigualdad como un proceso de construcción humana, delimitado y situado, resultado de la articulación de múltiples

procesos sociales que se transforman a lo largo del tiempo (Therborn, 2016), por lo cual, fue necesario determinar espacial y temporalmente dichos procesos en la zona de estudio.

### *Revisión documental*

El primer paso fue una revisión documental sobre los trabajos de investigación realizados, previamente, en la periferia noreste. Estos se enfocaban en el manejo de los residuos sólidos urbanos y las estrategias de organización y negociación al interior del tiradero de Peñasco. De aquí surgió un primer interés por la dimensión socioambiental de este espacio. Posteriormente, y gracias al trabajo de campo, se incorporaron nuevos elementos que, en suma, dieron cuenta del fenómeno de las desigualdades, por lo que se realizó una segunda revisión documental exhaustiva sobre esta problemática; proceso que se expandió durante toda la investigación, para interpretar y explicar los hallazgos encontrados. Adicionalmente, en esta etapa se llevó a cabo la búsqueda, recopilación, revisión y sistematización de los documentos sobre Peñasco, disponibles en el Archivo Histórico del Estado y en el Archivo Municipal de San Luis Potosí.

### *Aproximación etnográfica*

En complemento con la revisión documental, se realizó un trabajo etnográfico que consistió, inicialmente y a manera de ensayo, en recorridos de campo y entrevistas informales con el médico practicante de la unidad médica rural de la zona y los pobladores de la periferia, durante más de un año. Posteriormente, en el periodo agosto-diciembre de 2018, se realizó una estancia permanente en Peñasco. Durante este periodo, se llevó a cabo la observación

participante, se tomaron notas de campo, se realizó un registro fotográfico, así como entrevistas semi-estructuradas y se construyeron relatos de vida de algunos habitantes de la periferia noreste pertenecientes a distintas cohortes generacionales (para conocer el resumen del material compilado véase anexo 1). La pertinencia de la observación participante, desde una perspectiva etnográfica, reside en que permite reconocer, en principio, los efectos que el observador produce en el escenario, en lugar de tratar de eliminarlos, y ayuda a relacionarse con los pobladores de una forma no intrusiva. En palabras de Paul Friedrich:

La observación participante conlleva la participación activa del investigador en el ciclo vital individual (por ejemplo, un velorio), el ciclo anual (por ejemplo, las fiestas religiosas), el ciclo diario (por ejemplo, hacer tortillas) y todos los demás fenómenos recurrentes y organizados, como las juntas del pueblo o las cosechas comunales (1991, p. 309).

De acuerdo con Rolando Sánchez (2013), este tipo de observación permite captar los significados de una cultura, el estilo de vida de una comunidad, las jerarquías sociales, las formas de organización, entre otras. Principalmente, la observación participante se caracteriza por la intervención del investigador en algunos aspectos de la vida cotidiana de la comunidad a estudiar y de la información que surja de esa experiencia (es decir, del choque cultural entre ambos). El investigador, su cuerpo y psique, son un medio para obtener información. Asimismo, tanto la observación, el registro de datos, el procesamiento de la información recabada y la interpretación se hacen de manera sistemática. Esta perspectiva supuso la definición de unidades de observación, las cuales se desprenden de los tres tipos de desigualdad planteados por Therborn (2016): vital, existencial y de recursos. Más el añadido de una cuarta dimensión que radica en los mecanismos de reducción de las



desigualdades (legítimos y no legítimos). Por lo tanto, los indicadores que se siguieron, dentro de las unidades de observación, se asociaron con el establecimiento de preguntas que guiaron la manera de registrar la vida cotidiana de la comunidad:

- *Desigualdad vital:* ¿Cuál es el promedio de esperanza de vida de los habitantes de esta comunidad?, ¿de qué se enferman mayormente, y cuáles padecimientos predominan en los niños?, ¿qué productos evitan consumir y cuáles consumen mayormente?
- *Desigualdad existencial:* ¿Quiénes son los “ricos” y los “pobres” de la comunidad y cuáles son los criterios para definirlos?, ¿cómo consideran que son percibidos por la gente de la ciudad u otras comunidades?, ¿quién (es) ejercen o ejercieron cargos públicos?, ¿cómo es la participación de los pobladores en la vida política de la comunidad?, ¿qué organizaciones sociales existen en la comunidad?, ¿cuáles son los rituales y los mitos que legitiman los privilegios de “algunos”?, ¿cómo explican los diferentes tipos de desigualdad?, ¿qué tipo de conflictos se presentan continuamente?, ¿cómo se resuelven?, ¿quiénes intervienen?
- *Desigualdad de recursos:* ¿Cuáles son las diferencias en cuanto al tipo, cantidad y calidad de los recursos económicos y bienes materiales poseídos por los habitantes?, ¿qué tipos de empleo tienen?, ¿qué familias o individuos son los más respetados por la comunidad?, ¿quiénes menos?, ¿a quién (es) rechaza la comunidad?, ¿cuáles son los rasgos de distinción social?, ¿cuáles son los objetos y hábitos que brindan mayor estatus social a sus pobladores?
- *Mecanismos de limitación a las desigualdades:*

- “Desde arriba”: ¿cuáles son los programas de inclusión social que se brindan en la comunidad?
- “Desde abajo”: ¿Cómo son sus mecanismos de reciprocidad y redes de ayuda mutua? (tandas, regalos, prestamos, etc.).
- Medios de apropiación no legítimos: ¿se presentan robos, trabajo a desgana, comercio ilegal, trabajo y negocios informales, sabotajes?

Como ya se mencionó, el registro de las observaciones se hizo por medio de notas de campo, las cuales pueden definirse como los apuntes realizados de lo que se ha visto durante el día (Taylor y Bogdan, 1986). En estas notas, además de registrar de forma detallada lo observado, se incluyeron las sensaciones, vivencias y aquello que resultaba incomprendible para la investigadora. Si bien, cada investigador cuenta con una forma muy personal de tomar las notas, se utilizaron algunos criterios de anotación propuestos por Shoshana Berenzon (2003), con el objetivo de que en todas las notas de campo se incluyera una información básica (véase anexo 2).

La entrevista cualitativa fue otra de las técnicas utilizadas con la finalidad de recuperar las narraciones históricas de la comunidad. A través de esta técnica, se buscó obtener una lectura de lo social por medio de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; resultó, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de las dinámicas internas de Peñasco.

Existen diversos tipos de entrevista, por ejemplo, la entrevista a profundidad, la enfocada o centrada, la focal (grupos focales), la terapéutica o la etnográfica clásica. Para explicar el tipo de entrevistas que se realizó en esta investigación, se retoma la propuesta de Fortino Vela (2015), quien, de acuerdo con las dimensiones de libertad y profundidad de las entrevistas

cuantitativas, las clasifica en estructuradas, semi-estructuradas y no-estructuradas. Para esta fase de la investigación se utilizaron entrevistas semi-estructuradas, puesto que permitieron que la entrevistadora mantuviera la conversación centrada en las vivencias y percepciones sobre las dinámicas de desigualdad de la comunidad y, a su vez, le proporcionó al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión. Para recopilar la información, se elaboró una guía de entrevista (véase anexo 3). A continuación, se presenta una lista temática de los tópicos clave:

- a) Características generales de la comunidad
- b) Valoración de los apoyos gubernamentales de inclusión social
- c) Migración
- d) Creencias sobre las desigualdades sociales y sus mecanismos de compensación

Es importante señalar que algunos de los tópicos, inicialmente propuestos en la guía, fueron reestructurados a partir de la información brindada por los pobladores de la comunidad. Por ejemplo, las narrativas en torno a la ex-hacienda de Peñasco fueron un elemento significativo que emergió, abundantemente, al momento de ir recopilando las entrevistas.

Puesto que se buscaba conocer diversas perspectivas sobre las dinámicas de la comunidad, el contacto con los entrevistados se hizo a través de la técnica del muestreo diverso o de máxima variación. Esta técnica se utiliza cuando se busca mostrar o representar la complejidad del fenómeno estudiado o, bien, documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades. Se seleccionaron seis actores clave de la comunidad, con el fin de obtener la mayor variabilidad socioeconómica (véase anexo 4). Las entrevistas requirieron una interacción cara a cara y tuvieron una duración aproximada de dos horas, cada una. Se realizaron en una sola sesión y en diferentes espacios:

en casa particular, en la escuela, en el quiosco del jardín de Peñasco y en una tienda de abarrotes.

De manera global, la aproximación etnográfica permitió reflexionar en torno a la dinámica establecida entre observador y observado. La familiaridad y proximidad social, ganados con esta estrategia, consintieron no sólo conocer los significados y sentidos que otorgan los pobladores a sus acciones y prácticas culturales, especialmente aquellas vinculadas con una economía clandestina de subsistencia, que en su calidad de “clandestina” hubiese resultado inaccesible, sino que también sirvieron para minimizar las asimetrías y evitar el repertorio narrativo pre-elaborado que tienen los habitantes de Peñasco para quienes los visitan o pasan por allí ocasionalmente.

Por lo general, para los antropólogos, el trabajo de campo consiste en residir en la comunidad estudiada durante un plazo largo que permita aprehender el lenguaje, los comportamientos y las normas sociales de la sociedad, en cuestión, gracias a la convivencia con la comunidad (Ariza y Velasco, 2015). En este sentido, la mayor limitante de este trabajo es que hizo falta residir un mayor tiempo en la comunidad de estudio, pues para el caso de los contextos rurales o semirurales, —como menciona Robert Redfield— son muchos más los años de inmersión en campo que se necesitan para llegar a vencer la proverbial introversión y reserva de las personas que habitan estos espacios (1968). La estrategia seguida, para compensar esta limitante, fue continuar de cerca el vínculo con algunos pobladores clave de la comunidad durante casi dos años más, a través de visitas, intercambio de mensajes, llamadas telefónicas y asistencia a sus festejos.

### *Cuestionario sociodemográfico*

Con la finalidad de conocer y cuantificar las condiciones materiales de las desigualdades en Peñasco (ingreso económico, bienes materiales, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos de la vivienda y acceso educativo, a la salud y seguridad social), se elaboró y aplicó un cuestionario sociodemográfico. Este instrumento cuenta con treinta y siete preguntas que indagan cinco tópicos: i) índices de migración; ii) espacio y servicios de la vivienda; iii) acceso a la salud; iv) composición de la estructura familiar; v) percepción sobre la efectividad, asignación y repartición de los apoyos federales brindados a la comunidad (véase anexo 5).

Para la elaboración del cuestionario, se consideraron los indicadores de carencia social 2008-2018, planteados por el CONEVAL, y los indicadores para medir el bienestar de la población mexicana<sup>7</sup>, contemplados por la OCDE. Si bien, en buena parte de este trabajo se cuestiona considerablemente la medición multidimensional de la pobreza del CONEVAL, en esta fase de la investigación se retoman sus indicadores, toda vez que los cuestionamientos posteriormente referidos no apuntan a eliminar esta forma de medición, sino a mostrar que, por si sola, resulta insuficiente. Esta medición es útil, en tanto se combine con el uso de otras herramientas de investigación social.

Para la aplicación del cuestionario se seleccionó una muestra probabilística de 157 casas habitadas, de un total de 265 registradas en la comunidad, de acuerdo con el censo realizado por el Inegi en el 2010. El cálculo del tamaño de la muestra representativa de la población se precisó en un nivel de confianza de 95% ( $k=1.96$ ), con un margen de error de 5%. La

---

<sup>7</sup> i) ingreso y riqueza; ii) empleo y salarios; iii) vivienda; iv) balance vida-trabajo; v) condiciones de salud; vi) educación y competencias; vii) comunidad; viii) compromiso cívico y gobernanza; ix) calidad del ambiente; x) seguridad personal; xi) bienestar subjetivo (OCDE, 2017).

selección de las unidades muestrales se realizó mediante una selección sistemática, según el elemento de  $2/k$ , esto es, la aplicación del cuestionario cada dos casas. Para asegurar que todos los estratos sociales se vieran reflejados en la muestra, se siguió la división realizada por los encargados de la Unidad Médica Rural #51, que agrupan a la comunidad en tres sectores. El primero cuenta con un total de ciento cuarenta hogares, de los cuales se tomaron ochenta y tres. El sector dos cuenta con un total de setenta y cinco hogares y su unidad muestral fue de cuarenta y cinco. Finalmente, el sector tres tiene un total de cincuenta hogares, de donde se censaron veintinueve.

**Segunda etapa: desigualdades y posicionamientos subjetivos contemporáneos de jóvenes estudiantes de bachillerato que habitan en la periferia noreste**

*Hay quienes dicen que nuestra acción anda siempre en busca del relato.*

Luz Pimentel, *El relato en perspectiva*

La aproximación biográfica abona a las principales preguntas de investigación, pero, especialmente, permite comprender cómo interaccionan las condiciones de desigualdad de recursos experimentadas en la comunidad de origen, con los posicionamientos subjetivos de los jóvenes estudiantes de bachillerato de la periferia noreste del municipio de San Luis Potosí. Esta herramienta resulta oportuna porque contribuye con la articulación de lo sociohistórico y lo individual de cada sujeto y, facilita construir puentes entre los diferentes niveles en que se presentan las desigualdades (individual, interaccional y estructural):

Las historias de vida tienen como centro los modos o maneras en qué un individuo construye y da sentido a su vida en un momento determinado y en lo que dice esa vida sobre lo social, la comunidad y el grupo. Una historia de vida pretende captar la totalidad de una experiencia biográfica, los cambios en la vida, sus ambigüedades, sus dudas, sus contradicciones, la visión subjetiva y las claves que permiten la interpretación de fenómenos sociales que acompañan la vida del sujeto (Reséndiz, 2013, p. 128).

En esta misma línea, Lanteri-Laura plantea que,

El sujeto es pues su propia historia singular, trascendente con respecto a cada experiencia vivida, hecha por la dialéctica de sus relaciones con los otros, en un contexto histórico definido. Es este contexto el que vincula la historia singular a la historia de la humanidad, en la medida en la que todos los aspectos concretos de la una dependen directamente de la otra (en Canto, 2015, pp. 116-117).

Cabe acotar que *historia de vida* no es lo mismo que *relato de vida*. De acuerdo con la clasificación de Daniel Bertaux (1997), los relatos de vida se utilizan cuando la prioridad recae en el estudio de las relaciones y los procesos sociales. A diferencia de las historias de vida completa, en las cuales el narrador abarca toda la existencia memorable y comunicable, desde los primeros recuerdos de infancia hasta llegar al mismo momento de la conclusión de la entrevista. Adicionalmente, los relatos permiten realizar una variante de las historias de vida con temáticas cruzadas, porque relacionan a “personas pertenecientes a la misma generación, conjunto, grupo, territorio”, con el objeto de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y polifónica del fenómeno de las desigualdades (Aceves, 1996).

En este sentido, se trabajaron relatos de vida porque permiten extenderse en cantidad, y no hacia la amplitud de una o dos narraciones. Se entiende por relato a “la construcción progresiva, por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional” (Pimentel, 2017, p. 10). Habitualmente, la construcción de los relatos es oral, aunque también puede contar con una etapa escrita (autobiografía), que incluso podría llegar a fungir como una práctica emancipadora y militante, a causa de la concientización que genera el mismo proceso narrativo:

La actualización de un sujeto de saberes ignorados que le son propios y que estaban nebulosos o al menos subutilizados —porque eran desconocidos por él— es, en sí mismo, una acción social de tipo emancipador porque va al encuentro de las inhibiciones y las alienaciones producidas por los desconocimientos y las subestimaciones (Cornejo, 2006, p. 9).

En esta investigación se utilizaron ambas modalidades de relato biográfico: siete orales y treinta y tres escritos. Para la construcción de los relatos orales, se realizaron entrevistas a profundidad, en un proceso individual de narración colaborativa. Con el fin de reconstruir su trayectoria de vida, así como sus narrativas sobre pobreza y riqueza, se elaboró un guion de preguntas detonantes de la narración, relacionadas con los momentos de cambio o transición significativos de la vida de los participantes (véase anexo 6).

La construcción de los relatos de vida escritos, se realizó a través del taller literario “Palabras que dan cuerda al mundo”, brindado a los estudiantes del bachillerato comunitario “Nicolás León”<sup>8</sup> ubicado en Peñasco, durante el periodo del trabajo de campo (agosto-diciembre de

---

<sup>8</sup> Es un bachillerato general por cooperación, en donde la mayor parte de los gastos corren a cargo de los padres de familia, por ejemplo, la nómina de los profesores se paga principalmente con las cuotas mensuales de los



2018). Este modo de acercarse a sus relatos de vida, aunque difícil, fue sin duda privilegiado: la autobiografía constituye la forma óptima de relato de vida, ya que la escritura lleva a la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador. Aunque en la práctica se suscitan más fácilmente los relatos de vida orales, en muchas ocasiones quedan como meras aproximaciones a la experiencia de vida de un sujeto (Bertaux, 1999). Es preciso distinguir que, de acuerdo con Juan Pujadas (2002), la autobiografía es la narración de la propia vida contada por el propio protagonista y, el relato de vida es el contenido narrativo resultante.

En torno a la construcción del taller literario, la idea de darle este nombre se desprende del planteamiento de que no hay verdades sociales incuestionables, sino sólo relatos acerca del mundo: relatos que nos contamos a nosotros mismos y contamos a los demás. Al nombrarlo así, se buscó ilustrar lo que vendría a ser la columna vertebral del taller: la condición de poder y peligrosidad del lenguaje, las palabras que de ningún modo son inocentes en sí mismas, que forman el significado que se le da a las cosas y éste, a su vez, influye en la manera de vivir (Andersen, 1995). Así, el estar en el mundo equivale al estar entretejidos por “jugadas” de lenguaje.

La finalidad del taller fue la construcción escrita de sus relatos de vida, entendidos como narraciones autobiográficas generadas en el marco del diálogo e interacción grupal. Esto no equivale a pensar que las autobiografías fueron escritas o leídas en medio de la clase. Si bien, la interacción del grupo permeó sus construcciones narrativas, se hizo hincapié en que fueran escritas en solitario, en sus casas, y ninguna de las narrativas fue compartida en público.

---

padres de familia, que corresponden aproximadamente a 300 pesos por alumno. El gobierno federal les apoya con otro monto por semestre escolar. Es de turno vespertino. Fue construido en el 2002 por iniciativa de los padres de familia de Peñasco; el actual juez ejidal y su esposa contribuyeron de manera directa en su conformación. El terreno sobre el que se encuentra edificado fue una donación de los mismos habitantes de la comunidad.

Para impulsar la escritura de sus autobiografías, se siguieron paulatinamente tres facetas. Primero, se realizaron actividades de mediación cultural lectora: juegos y lecturas en voz alta de poemas, refranes, canciones y cuentos, con la finalidad de que los participantes tuvieran un primer acercamiento a la escritura, como fuente de sentido. Posteriormente, se desarrollaron dinámicas destinadas a despertar su creatividad escritora. Al final, y ya provistos de algunos elementos literarios, se les invitó a escribir sobre sí mismos y sus experiencias de vida. Como respuesta, se presentó de todo: algunos participantes aceptaron favorablemente la invitación, otros escribieron su autobiografía, pero no la quisieron compartir con nadie, algunos otros no escribieron nada y también hubo algunos cuantos que, una vez obsequiado el diario, jamás lo volvieron a llevar al taller. Bajo la convicción de que la escritura es una decisión personal, fue respetado su derecho al silencio y al que no desearan escribir, menos aún escribir sobre sí mismos. Todas las sesiones estuvieron apoyadas por la metodología del juego (véase anexo 7). Se brindaron once sesiones a cada grupo del bachillerato, con una duración de noventa minutos por sesión, abarcando un total de setenta y siete estudiantes. En la tabla 1 se señala la distribución de la muestra.

La elección de aproximarse a la construcción de sus relatos de vida, a través de la mediación cultural lectora y no mediante otras formas de intervención, como la pintura, la música o la fotografía, respondió a que el proyecto de escritura de las autobiografías implicaba que sus protagonistas contaran, de antemano, con cierta sensibilidad ante la palabra escrita, un dejo de familiaridad o cercanía con la narrativa en papel y el aprecio de representar el dolor, los triunfos, las alegrías o complicaciones del vivir, en una hoja en blanco. Para este fin, la lectura progresiva resultó de suma ayuda.

**Tabla 1**

*Descripción de la muestra según el grado escolar, sexo y comunidad de procedencia de los participantes del taller “Palabras que dan cuerda al mundo”*

Distribución de la muestra							
Comunidad de procedencia		Peñasco	El Hacha	Tanque Uresti	Fracción Milpillas	Otras (Lechuguillas, Minguinero)	Total
Primer semestre	17 mujeres	14	2	1	7	1	25
	8 hombres						
Tercer semestre	14 mujeres	19	5	1	3	1	29
	15 hombres						
Quinto semestre	8 mujeres	15	2	1	3	2	23
	15 hombres						
<b>Total</b>		48	9	3	13	4	77

Fuente: elaboración propia.

El *Colectivo de palabras de arena de Ciudad Juárez* expresa que a quienes leen se les ofrece, por un instante o unas semanas, la posibilidad, no de la evasión, que siempre es más sencillo de encontrar a través de los medios de comunicación masiva, sino de oralizar los miedos, las angustias y las tristezas (2011). En pocas palabras, la lectura suma recursos a la escritura y esto tiene que ver con la exploración y el deseo (Bonnafé, 2016). Para poder escribir sobre cualquier cosa es menester haberse encontrado, primero, con algún tipo de afinidad por la palabra.

Otro de los motivos actuaba en términos de disputa del espacio interior, pues una manera de constituirse sujeto es pasar de la lectura a la escritura. Esto tiene que ver con la emergencia de una voz. De una voz que, hoy en día, puede considerarse subversiva, ante el escenario de malestar social contemporáneo que muestra que las patologías del *ser* ya no brotan tanto en

términos de la palabra, sino que lo hacen en el cuerpo (Canto, 2018). A través del trabajo narrativo no sólo se buscó recolectar sus relatos de vida, sino hacer posible la emergencia del ser o devenir sujeto: de poder disputar su historia.

### *Selección de los participantes*

Para la selección de los participantes del relato de vida oral se utilizó la estrategia de muestreo teórico, propuesta por Glaser y Strauss (1967), donde el número de personas entrevistadas no es lo más relevante, sino la información que dan para la interpretación del tema de interés. Mediante este tipo de muestreo, se busca tener información que complemente el tema de investigación o que complemente aquellas partes del proceso que aún no han sido observadas. El proceso termina con la saturación teórica, cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna información nueva o significativa para la comprensión del fenómeno.

Para los relatos de vida escritos se siguió el muestreo de participantes voluntarios, también llamado “autoseleccionado” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), debido a que la escritura de la vida propia debe responder a una decisión personal, a un deseo. Motivo por el cual, únicamente, se consideraron los escritos de aquellos participantes que respondieron activamente a la invitación. Por ello, se está consciente que este trabajo no consiguió un conocimiento total de las formas de desigualdad contemporánea, desde la perspectiva de todos los jóvenes, sin embargo, la información recolectada es un acercamiento a la comprensión de este fenómeno.

### *Análisis de la información*

Probablemente, el lector habrá oído o leído mucho sobre la desigualdad en estos últimos años, pero cabría preguntarse hasta qué punto sabe de otras dimensiones de la desigualdad que no sean sólo una cuestión de billetera. Para comprender el sentido cualitativo de las desigualdades fue necesario explorar su dimensión afectiva y psíquica, a través del método autobiográfico.

Para ello, se elaboró un modelo analítico de tres facetas que combina el análisis narrativo del relato (Genette, 2005; Pimentel, 2017 y Propp, 2019), con el enfoque del curso de vida (Coninck y Godard, 1998; Bayón, 2013; 2015; Mora y Oliveira, 2014). Primero se analizaron los relatos de vida de cada joven, en toda su anchura y extensión, para de ahí situar, en su justa magnitud, el lugar que ocupan las ventajas o desventajas heredadas en la amplitud del relato.

Para esta primera etapa, se siguió el modelo de interpretación del análisis narrativo propuesto por Luz Pimentel (2017), debido a que permite no sólo abordar analíticamente los relatos de vida, con la intención de comprenderlos mejor, sino que le ofrece al lector, como consecuencia práctica, la posibilidad de penetrar aquellos mundos narrados que traman la vida cotidiana de la periferia noreste, desde la perspectiva de sus jóvenes.

Para esta fase del análisis, se eligieron veinticuatro de los treinta y tres relatos de vida escritos, con que previamente se contaba. Esta selección respondió a que presentaron la mayor riqueza narrativa y de extensión del relato. En la tabla 2 se brinda una descripción sociodemográfica de los participantes.

Esta primera fase de análisis consistió en interpretar, de manera inductiva, cada autobiografía *per se*. Para ello, se siguieron los diferentes guiños y referencias que cada relato hacía; captando su sentido desde adentro e identificándose con sus huellas escritas (Bataille, 2016). Dejando que cada relato condujera adonde llevaba, no llevándolo hacia un fin o tema predeterminado. Como plantea Roland Barthes,

Leer es luchar para poder nombrar, es someter las frases del texto a una transformación semántica. Esta transformación es veleidosa; consiste en vacilar entre varios nombres: si se nos dice que Sarrasine tenía “una de esas voluntades fuertes que desconocen el obstáculo”, ¿qué debemos leer?, ¿la voluntad, la energía, la necesidad, la terquedad? [...] Tematizar es salir del diccionario, seguir ciertas cadenas sinonímicas (...) dejarse ir en una nominación en expansión (en Pimentel, 2017, p. 60).

En un sentido metodológico, esta primera fase implicó el desfile de múltiples contenidos temáticos y referentes teóricos, con cada relato, y la exigencia de un mayor rigor al momento de interpretar. Emergieron contenidos muy variados que, en total, pueden englobarse en nueve temas generales, que van desde aprender a defenderse de las agresiones del medio escolar, los juegos de la niñez, hasta la infidelidad de uno de los padres.

Con el fin de sistematizar toda la información, se emprendió una segunda faceta: la tabulación de las categorías del relato. A diferencia del primer análisis, donde los temas y categorías emergentes fueron determinados a partir de lo dictado por cada autobiografía, en esta segunda fase se buscó comparar a todas las autobiografías en su conjunto, en interrelación; con el fin

de identificar aquello que se repite en los relatos, que tienen en común o que contrasta significativamente.

Para esta faceta, se elaboró una tabulación del relato, con base en los dos criterios de organización narrativa propuestos por Pimentel: organización temporal y organización discursiva (2017), en triangulación con los datos sociodemográficos de cada joven (véase anexo 8). La comparación del contenido de cada elemento tabulado permitió estudiar las transformaciones o metamorfosis de cada dimensión del relato.

**Tabla 2**

*Descripción de la muestra según el grado escolar y comunidad de procedencia de los jóvenes seleccionados para el análisis narrativo de sus relatos de vida*

Comunidad de procedencia	Sexo	Primer semestre	Tercer semestre	Quinto semestre	Relatos de vida en total
Peñasco	Hombre	1	1	3 <sup>9</sup>	15
	Mujer	6 <sup>10</sup>	2	2	
El Hacha	Hombre			1	1
	Mujer				
El Minguinero	Hombre	1			1
	Mujer				
Las Manguitas	Hombre	1			1
	Mujer				
Fracción Milpillás	Hombre			1	5
	Mujer	3	1		
Lechuguillas	Hombre				1
	Mujer		1		
<b>Total</b>		12	5	7	24

Fuente: elaboración propia.

<sup>9</sup> Dos relatos de vida de estos jóvenes no permitieron realizar el análisis de su itinerario biográfico.

<sup>10</sup> Un relato de vida de estas jóvenes no permitió realizar el análisis de su itinerario biográfico.

En un tercer momento de análisis, y con la finalidad de comprender el inter-juego entre las constricciones estructurales y los posicionamientos subjetivos resultantes de las desigualdades experimentadas, se construyó el itinerario biográfico de cada joven, con base en el enfoque de curso de vida retomado de Minor Mora y Orlandina de Oliveira (2014). Para esta etapa, de las veinticuatro autobiografías, previamente analizadas, sólo se consideraron veintiuno, debido a que las tres restantes no brindaron la información necesaria para la construcción de sus itinerarios (véase anexo 9). Este análisis permitió reconstruir diferentes itinerarios biográficos que se pueden clasificar en tres rutas de vivencia escolar: i) aprecio y gusto por la escuela; ii) temor y desencanto escolar; iii) riesgo de exclusión o deserción escolar.

En la figura 2 se observa la importancia del eje temporal que distingue entre el “origen social”, referente al pasado, el “curso de vida” que transcurre del pasado al presente y, el “futuro probable” que enlaza el presente con el futuro; en tanto que la dialéctica del tiempo permite desentrañar las conexiones entre las experiencias vividas (pasado), las vivencias en curso (presente) y las experiencias esperadas (futuro probable). Experiencias en diferentes momentos en el tiempo, pero interrelacionados entre sí (Mora y Oliveira, 2014).

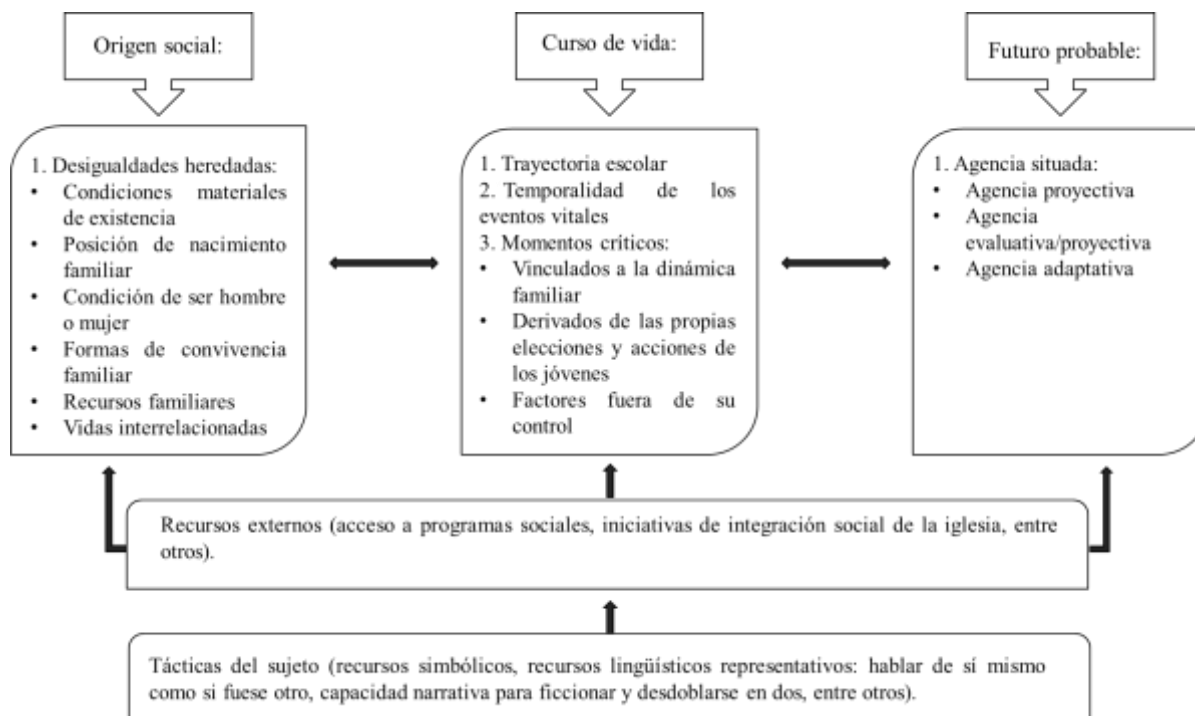
El primer eje analítico, “origen social”, busca rastrear las posibles ventajas y desventajas sociales, heredadas del núcleo familiar y contextual de cada joven. Este eje parte del presupuesto de que las condiciones de la familia de origen inciden, directamente, sobre las trayectorias educativas y laborales de los sujetos, sobre los procesos de movilidad intergeneracional, así como en la transmisión intergeneracional de las desigualdades. Los diversos elementos de este eje contemplan, i) las *condiciones materiales de existencia de la familia de origen*, tales como provenir de una familia con escasos, estables o múltiples



recursos económicos; ii) la *posición de nacimiento entre los hermanos*; iii) el *ser hombre o mujer*; iv) las *formas de convivencia familiar*, que engloban el tamaño de la familia, la presencia o ausencia del padre, la migración o algún otro factor estresor (como alcoholismo o violencia intrafamiliar), el grado de afecto del entorno familiar (el afecto brindado en la infancia no cumple la función de simple coloración emocional de las representaciones, sino una verdadera función estructurante del lenguaje y del sentido), las formas de encarar las dificultades económicas, así como las diferencias de lenguaje familiar en la vida cotidiana.

**Figura 2**

*Esquema del modelo analítico (fase III)*



Fuente: elaboración propia basada en el *Esquema analítico*, de Minor Mora y Orlandina de Oliveira (2014).

Los otros elementos del primer eje a considerar son: v) los *recursos familiares* que han tenido a su alcance, es decir, el apoyo afectivo o socioeconómico brindado por otros familiares, como tíos o abuelos, en momentos de crisis; éstos permiten garantizar la manutención cotidiana (casa, comida, vestido) o la permanencia en la escuela. Y, por último, vi) *vidas*

*interrelacionadas*, que enfatizan los núcleos de interacción social donde están inmersos los jóvenes. Generalmente, estos núcleos se forman en torno a la proximidad socio-territorial, y tejen vidas interconectadas que modulan la influencia de los eventos macrosociales sobre sus vidas.

Del segundo eje analítico, “curso de vida”, planteado por Mora y Oliveira (2014), en esta investigación, únicamente, se retoman tres componentes de los cinco que plantea el modelo original, porque son los que se corresponden con el ciclo de vida en que se encuentran los participantes:

- i. *Trayectoria escolar* de los jóvenes: años reprobados, obtención de diplomas académicos, formar parte de actividades extracurriculares (formar parte del grupo de coro, de fútbol o de la escolta, entre otras), socialización violenta en el aula, y más.
- ii. *Temporalidad de los eventos vitales*: apunta a considerar que la ocurrencia de un evento vital, como la entrada al mundo del trabajo, tendrá repercusiones diferenciales, de acuerdo con el momento del curso de vida en que suceda, y de las otras circunstancias de vida con que interactúe. De entre los múltiples eventos vitales a considerarse en una vida, en estos casos, se presentan mayormente aquellos relacionados con el ingreso al bachillerato, la entrada al mundo del trabajo y con la realización de actividades domésticas y de cuidado de otros miembros del hogar.
- iii. *Momentos críticos*: considera a las experiencias de vida que tienen hondas repercusiones en su trayectoria. Dentro de la narración de sus relatos, estas experiencias constituyen verdaderos puntos de quiebre en el curso de vida de los participantes. Desde la óptica de Mora y Oliveira:

Son puntos de inflexión en el curso de vida identificados por los propios sujetos como momentos cruciales en su vida, experiencias que modificaron de manera significativa sus condiciones de vida, su forma de ser y pensar, así como sus vínculos sociales significativos (2014, p. 92).

Se diferencian tres tipos de momentos críticos: i) los vinculados a la dinámica familiar que no dependen de las elecciones y decisiones de los jóvenes, como la muerte o enfermedad de uno de los progenitores, la migración a Estados Unidos, el desempleo o la separación conyugal de sus padres; ii) aquellos que si dependen, en mayor medida, de las decisiones de los jóvenes, tales como la interrupción de la trayectoria escolar o diversas experiencias de sociabilidad (por ejemplo, el ingreso al mundo de las drogas o experiencias de transgresión social); iii) los momentos críticos que son resultado del mayor peso de los constreñimientos sociales, como la violencia asociada al narcotráfico.

El tercer eje analítico, “agencia situada”, contempla las aspiraciones, expectativas y planes futuros de los jóvenes, para analizar cómo los proyectos futuros se vinculan con las elecciones y decisiones en el presente. Sus expectativas pueden orientarse hacia diferentes propósitos: terminar el bachillerato, formar una familia, migrar para trabajar en Estados Unidos, entre muchos otros. A su vez, estos planes dejan ver la diversidad de rutas que los jóvenes anhelan, en contraste, con aquellas en las que están inmersos.

Cuando hay planes, metas y propósitos explícitos se puede considerar que se trata de una agencia *proyectiva*. Si estos planes y proyectos son claros, y han sido evaluadas diferentes alternativas, en función de los recursos disponibles, es posible hablar de una agencia *evaluativa/proyectiva*. En contraste, cuando el futuro se percibe como incierto, lejano e

imprevisible y no hay posibilidad de elaborar planes o proyectos a largo plazo, generalmente porque depositan todas sus energías en el presente, se trata de una agencia *adaptativa*. Esto es, ante la demanda cotidiana de sobrevivir, quedan pocos espacios para planear la vida futura (Mora y Oliveira, 2014). Por supuesto, cualquiera que sea el tipo de agencia mostrada puede cambiar con el tiempo, en la medida en que el sujeto experimenta nuevas circunstancias de vida.

La categoría de “recursos externos” considera los recursos a su alcance, derivados del contexto social al que pertenecen los jóvenes. Por ejemplo, las oportunidades laborales, las iniciativas de integración social de la iglesia o algún otro organismo, el acceso a programas de inclusión social. O, incluso, la oportunidad de contar con profesores excepcionales que les cultiven el gusto por la lectura o la pintura.

Finalmente, la “táctica del sujeto” se centra en los recursos simbólicos de los jóvenes, como la capacidad reflexiva y la utilización de metáforas, analogías, símiles o dichos populares para expresar su sentir; observación de sí mismos, como si fuesen otras personas; el humor para reírse de los propios defectos, problemas o fallos; la capacidad narrativa para ficcionar su pasado y para reconstruirse a sí mismos a través de la escritura.

## Capítulo I. Desigualdades y subjetividades contemporáneas de jóvenes que viven en las periferias de México

*Tal vez el paso a la edad adulta sea el paso del ser al tener, tal vez el niño sea esencialmente un hecho de ser y el adulto del tener, en el sentido de poseer un pasado.*

Françoise Dolto, *La causa de los niños*

Desde los trabajos e informes generados por las instituciones públicas, gubernamentales y no gubernamentales, enfocadas al estudio y medición de la desigualdad como la Red de Estudios sobre Desigualdades de El Colegio de México (Colmex) o la Red Internacional de Investigación sobre Desigualdades Interdependientes en América Latina, así como las grandes instituciones que de manera primaria o secundaria procuran su disminución: la Oxford Committee for Famine Relief (Oxfam), el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), se publican constantemente artículos e informes plagados de cifras sobre la riqueza de unos cuantos multimillonarios, en contraste con el salario mínimo de la mayor parte de la población.

Algunas estimaciones son verdaderamente alarmantes, como la revelada por *Global Wealth 2019: The year in review*, elaborado por *Credit Suisse*, que plantea que 90% de la población mundial solo posee 18% de la riqueza global. De acuerdo con Oxfam México, para 2018 el 1% más rico del país tenía más de 8 veces la cantidad de riqueza que los 62 millones de

personas en situación de pobreza por ingresos (2018). La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), en 2017, señala que de los 30.6 millones de jóvenes que hay en el país, prácticamente sólo la mitad se encuentra ocupado y, de entre estos últimos, 9 millones, es decir, 60%, labora en el sector informal.

Sin lugar a duda, estos datos son estremecedores y resultan aún más alarmantes para el caso de los jóvenes; sin embargo, es necesario dar un paso atrás y analizar los supuestos epistémicos y procedimientos técnicos que hay detrás de estas cifras. Imagínese por un instante ¿qué harían estos 15.3 millones de jóvenes desempleados si los sistemas de gobierno que padecen actualmente les permitiesen organizarse de otro modo? Sin afán de rechazar o menospreciar dichas estimaciones, se desea mostrar que estas cifras pueden decir poco sobre la naturaleza sutil y diversa de las desigualdades, de las múltiples razones por las que se experimentan condiciones de marginalidad y, menos aún, sobre la potencia de actuar que presentan estos jóvenes. Potencia que la mayor parte del tiempo, actúa en formas invisibles e inconscientes.

No son las cifras brindadas por *The Global Wealth* o la ENOE lo que se pretende discutir, sino la forma en que una cierta epistemología dominante usa y manipula estos datos para ocultar los hilos subterráneos de las desigualdades. Con la mejor de las actitudes, estas cifras conciben sólo un aspecto muy concreto de la vida de un segmento de la población que vive de sus únicos ingresos monetariamente cuantificables; es decir, de “pobres” y de “ricos”, que no poseen más que un deseo apremiante por ganar dos o tres veces más que lo que ganan actualmente; pero dejan afuera a aquellos, escasos, segmentos de la población que no necesariamente priorizan al mundo en términos monetarios.

El presente capítulo es un esfuerzo por inventariar y sistematizar la producción en el terreno de la desigualdad en los jóvenes que viven en las periferias. Es posible que, con este contacto, se logre algo más flexible que una definición teórica: un conocimiento íntimo sobre las juventudes contemporáneas. Inicialmente, se realiza un breve recorrido sobre los basamentos teóricos de las desigualdades desde distintas perspectivas sociológicas. En la segunda sección, se aborda cómo se ha construido la categoría social “joven” y, paralelamente, se describen algunos de los aspectos relevantes experimentados a esta edad, con el fin de establecer algunas coordenadas que contextualicen la situación del joven como sujeto de múltiples desigualdades. En la tercera sección se revisan los principales estudios que han abordado la desigualdad de oportunidades desde la perspectiva de la juventud y, concretamente, sobre aquellos que habitan en las periferias.

De la mano del pensamiento psicoanalítico de Françoise Dolto (1991) y Marie Bonafé (2008; 2016), en la cuarta sección se desarrolla la dimensión subjetiva de las desigualdades y la relevancia de considerar otras dimensiones como la emocional y la psíquica, al momento de rastrear los impactos de las desigualdades estructurales en la juventud. Adicionalmente, en este apartado se caracterizan las nuevas subjetividades juveniles. En la quinta sección se ofrecen las conclusiones al capítulo.

### **1.1 Los basamentos teóricos de las desigualdades**

Inicialmente, la desigualdad ha sido definida, a partir de la dignidad humana y sus derechos. Pese a ser una cuestión que se deja o toma, según el ciclo económico, la atmósfera política y los paradigmas dominantes de cada época, la preocupación por la desigualdad global es un

tema relativamente nuevo en la economía y en el quehacer político contemporáneo. Se inauguró con las independencias, después de la primera y segunda guerras mundiales, de la mano de la economía del desarrollo. Posteriormente, se reavivó con los derechos humanos sociales y económicos que buscan un acceso mínimo a la salud, la educación y la vivienda. Y luego, desde las reformas estructurales y de liberalización de la economía, la preocupación se trasladó a erradicar las expresiones más agudas de la pobreza. En la época contemporánea se analiza la desigualdad desde dos vertientes: la justicia y distribución, y la perspectiva instrumental (los efectos de la desigualdad sobre objetivos socialmente aceptados) (Puyana, 2018; Puyana y Rojas, 2019).

Efectuando un breve recorrido por la epistemología dominante de la desigualdad en las ciencias sociales, tradicionalmente, desde el aporte de las teorías funcionalistas estructurales, Kingsley Davis y Wilbert Moore propusieron la teoría de la “estratificación social” como un sistema institucionalizado que explica la desigualdad. En éste, se considera la existencia de la estratificación social por su contribución a la conservación de la estabilidad del organismo social; esto no quiere decir que, en sentido estricto, su funcionalidad sea su causa, pero sí la razón de su persistencia y de su estabilidad estructural (en L. Castro, M. Castro y Morales, 2008). Bajo este foco, para aproximarse al nivel de desigualdad estructural de una sociedad, se estudian sus cadenas de movilidad social, es decir, el movimiento (ascendente o descendente de las personas) de un nivel socioeconómico a otro, en relación con la situación en la que nació. Así se mide a manera de termómetro, la igualdad-desigualdad de oportunidades de un país, región, grupo o persona. La desigualdad de oportunidades se define como el “grado de asociación entre las características heredadas o adscritas desde temprana



edad por las personas (también conocidas como circunstancias sociales de origen) y sus destinos sociales” (Oxfam, 2019, p. 7).

Algunos estudios, realizados desde esta perspectiva (Torche 2010; Cortés y Oliveira, 2010; Mora y Oliveira, 2014; Giglia y Miranda, 2014; Yaschine, 2015), han encontrado que para los jóvenes que viven en situación de pobreza extrema es muy difícil acabar con las desventajas sociales heredadas de la familia de origen y lograr una movilidad social ascendente, a pesar de contar con apoyos de inclusión social gubernamentales como Prospera<sup>11</sup>. Adicionalmente y, dicho entre paréntesis, identifican algunas claves que ayudan a revertir la exclusión social: el apoyo familiar en tanto se ofrezca como contención emocional, el acceso a una red de protección social que genere nuevas oportunidades, la generación de un proyecto laboral que contemple un nuevo espacio de inserción profesional, la voluntad de emprender un camino distinto, así como la implementación de políticas de diversa índole que conduzcan a la reducción de la desigualdad social y a la redistribución de las oportunidades no sólo educativas, sino también laborales entre los miembros de la sociedad.

En este punto, es necesario repensar el concepto de “movilidad social” y las ilusiones que entraña; así como las “soluciones” presentadas en forma de apoyos gubernamentales, que

---

<sup>11</sup> Programa de Desarrollo Humano “Oportunidades” que, a partir del año 2014, se transformó en el Programa de Inclusión Social “Prospera”, mediante el cual el gobierno mexicano buscó reducir la pobreza, a través de la promoción del capital humano y así mejorar la inserción laboral de los hijos de familias que viven en pobreza extrema. La intervención del programa se ha enfocado en la entrega de transferencias monetarias a las familias, el monto que recibían era de 470 pesos y se otorgaba de manera bimestral; los apoyos de becas educativas variaban según la composición de cada hogar (según el número de hijos e hijas y su grado escolar), el promedio de las percepciones era de 580 pesos mensuales, en algunas familias llegaban a recibir hasta 1520 pesos al mes. Las condiciones establecidas para conservar el apoyo eran la asistencia de sus integrantes a revisiones y talleres de promoción de la salud, y la asistencia de niños y jóvenes a la escuela, desde la primaria hasta el nivel medio superior. Adicionalmente, se entregaban complementos alimenticios a niños pequeños y mujeres en gestación y lactancia (Lahoz, Vázquez y Zapata, 2011).

suponen por fin impulsar la superación de las desventajas sociales. Como estos estudios señalan, la mayor parte del tiempo, dichas “soluciones” refuerzan las causas de los mismos problemas que pretendían combatir o, en el mejor de los casos, alivian temporalmente algunos síntomas. Por ejemplo, Alejandra Martínez (2011) encontró que en las comunidades rurales de Tzisco, Chiapas, el programa de transferencias monetarias Oportunidades contribuyó a reforzar la desigualdad de género, al asignar de manera directa a las mujeres las tareas de recolección y manejo de la basura, mediante el condicionamiento del pago de su apoyo económico.

Así, pues, una vez proyectado el problema de la desigualdad en términos monetarios, las “soluciones” que van en esta misma línea son legitimadas como “razonables” y como la “única” respuesta posible que se puede dar; además de que promueven la imagen de que las grandes instituciones benefactoras de ayuda son las únicas dispuestas a hacer algo en concreto por los “pobres”.

Además de estos estudios, que son casi exclusivamente de carácter económico y cuantitativo, existen otros que resultan fundamentales porque se encaminan no sólo hacia la comprensión de los mecanismos de producción y medición de las desigualdades, sino que analizan la reproducción, legitimación y sometimiento de éstas. Algunos trabajos son los de Robert Bullard (1990), y Javier Auyero y Débora Swistun (2008), en ambos trabajos se estudian los factores ambientales como determinantes de la reproducción de las desigualdades; entre éstos sobresale la dominación física y simbólica a la que están expuestos los habitantes de las zonas contaminadas. Esta dominación se reproduce colectivamente, a través de la confusión ocasionada por una gran diversidad de visiones y creencias, dudas, miedos, ignorancias, contradicciones y desacuerdos sobre su experiencia tóxica que culminan en un proceso de

inacción social frente a la amenaza. Esta reproducción colectiva de la dominación es experimentada por los dominados como un tiempo de espera, en un permanente ciclo de esperanza y desaliento, en que se espera que otros tomen decisiones y acciones sobre sus vidas, “condenados a vivir en un tiempo orientado hacia otros, un tiempo alienado” (Auyero y Swistun, 2008, p. 183), terminan confiando en que los actores responsables de su sufrimientos serán los mismos que los proveerán de las soluciones, sometiéndose así, continuamente, al poder de otras personas calificadas como “expertas”: abogados, médicos, jueces y funcionarios. Otra forma en que opera la dominación es a través de la incertidumbre y la confusión desatadas por las constantes, pero inciertas, amenazas de erradicación de su espacio y las disputas sobre quien tiene el poder administrativo de la comunidad.

Dentro del enfoque estructural, Charles Tilly (2000) describe la *desigualdad persistente* como un “proceso de larga duración”, donde perduran las desigualdades de una interacción social a la siguiente, y pone especial énfasis en las que persisten a lo largo de toda una carrera, una vida o una historia organizacional. Considera que las grandes y significativas desigualdades económicas responden, principalmente, a la clasificación estandarizada e inmóvil de las relaciones entre sujetos, definidas bajo diferentes pares distintivos que se basan en raza, origen étnico o afiliación religiosa. Clasificaciones que son desiguales y pareadas.

Bajo este planteamiento, se hace especial énfasis en que gran parte de la desigualdad que suele ser explicada como resultado de procesos mentales y diferencias individuales de capacidad o emprendimiento, es originada, en realidad, por mecanismos estructurales de

*explotación*<sup>12</sup> y *acaparamiento de oportunidades*<sup>13</sup> y mantenida a través de procesos de *emulación*<sup>14</sup> y *adaptación*<sup>15</sup>. Es decir, la desigualdad no se hereda a través de genes o ambientes compartidos que reproducen inclinaciones culturales. Ni consiste en sucesos mentales individuales, estados de consciencia o acciones autónomas de los sistemas sociales. Son los vínculos y, no las esencias, los fundamentos de la desigualdad persistente.

Desde la visión sociológica del último marxismo crítico, Göran Therborn concibe que la desigualdad es “una violación de la dignidad humana porque niega la posibilidad de que todos los seres humanos desarrollen sus capacidades” (2016, p. 9), este abordaje pone el foco en el aspecto cualitativo de la vida humana, al considerar los efectos de la desigualdad sobre la salud, el amor propio, el sentido de la identidad, los grados existenciales de libertad, dignidad y respeto, así como los recursos sociales y psíquicos para actuar y participar en este mundo. Clasifica tres tipos de desigualdad a partir de la pregunta: ¿qué requiere una vida merecedora de dignidad humana? Estos tipos de desigualdad son la vital, la existencial y la de recursos<sup>16</sup>. En concordancia con los planteamientos de Tilly (2000), dilucida cuatro

---

<sup>12</sup> Actúa cuando personas poderosas y “bien posicionadas” disponen de recursos de los que obtienen utilidades significativamente multiplicadas, gracias al esfuerzo de terceras personas a quienes no les comparten el valor agregado de su esfuerzo (Tilly, 2000).

<sup>13</sup> Alude a cuando los integrantes de una red categorial ganan el acceso a un recurso valioso o renovable, a través de la exclusión de personas ajenas a la red, impidiendo la competencia igualitaria por el acceso a dichos recursos (Ibíd.). En México, el mayor ejemplo de este acaparamiento se puede ver en la compañía Teléfonos de México (Telmex) adquirida en 1990 por el “Grupo Carso” de Carlos Slim.

<sup>14</sup> Se refiere a copiar modelos organizacionales, previamente establecidos, de relaciones sociales, de un ámbito a otro. La mayoría de las organizaciones nacen modeladas sobre otras ya existentes (Ibíd.). Esta adopción de pares categoriales como enfermera/médico o profesor/alumno, cumple un papel crucial en los patrones duraderos de desigualdad.

<sup>15</sup> Es cuando las estructuras categorialmente desiguales se llegan a naturalizar y a convertirse en rutina (Ibíd.).

<sup>16</sup> La definición de estos conceptos se desarrolló previamente en la sección “Planteamiento del problema” de este trabajo.

mecanismos que producen las desigualdades: el distanciamiento<sup>17</sup>, la exclusión<sup>18</sup>, la jerarquización<sup>19</sup> y la explotación<sup>20</sup>. Estos mecanismos parten de que “las desigualdades se producen y sostienen socialmente, como resultado de ordenamientos y procesos sistémicos, así como por la acción distributiva, tanto individual como colectiva” (Therborn, 2016, p. 59). Para cada uno de estos mecanismos productores de las desigualdades, plantea los correspondientes mecanismos de igualdad que se les oponen: i) aproximación; ii) inclusión; iii) desjerarquización; iv) redistribución y rehabilitación.

Desde el ámbito sociohistórico, Luis Reygadas coincide en que la desigualdad no se trata de un fenómeno sólo económico, sino que atañe a otros aspectos de la vida como el prestigio social, la estima, el conocimiento, la seguridad, las libertades, la posesión del poder y es resultado de procesos de muy diversa índole. En última instancia, considera que la desigualdad es una cuestión de poder. Y ni siquiera la desigualdad de ingreso puede ser explicada, exclusivamente, mediante los recursos económicos, pues las diferencias en la distribución monetaria entre las personas se encuentran estrechamente vinculadas con la clase social, el género, la raza y demás formas de clasificación y jerarquización social. Así, pues, define la desigualdad multidimensional como:

---

<sup>17</sup> Refiere dos polos de interacción social, donde en un polo está la distancia que se produce porque *A* está adelantado con respecto a *B*, debido a que recibió mayor ayuda de sus padres y la herencia de otras precondiciones mejores, como una capacitación superior o haberse criado en un clima familiar afectivo. Y cualquiera que haya sido la causa que generó la distancia social inicial, por lo general, con el pasar de los años, las distancias entre *A* y *B* tienden a reproducirse a lo largo de las generaciones, a través de los hilos de la distribución despareja de la información, los recursos sociales del entorno y una determinada conformación psíquica (Therborn, 2016).

<sup>18</sup> Resulta de impedir el avance o el acceso de otros, a través de un conjunto de obstáculos que se colocan delante de algunas personas, conjunto que incluye “techos de cristal”, discriminaciones de diversos tipos y compuertas cerradas, como la monopolización, el acaparamiento de oportunidades o la estigmatización (Ibíd.).

<sup>19</sup> Éste mecanismo pone de relieve la importancia de la organización formal y refiere a sistemas de orden jerárquicos, estamentos o castas, con divisiones de supra-subordinación, relaciones de patrón-cliente (Ibíd.).

<sup>20</sup> Éste mecanismo precisa una división categorial entre personas superiores y personas inferiores, en cuyo marco, las primeras, de manera unilateral, extraen valores de las segundas. Ejemplos clásicos son la esclavitud y la servidumbre (Ibíd.).

El resultado de la articulación de muchos procesos, desde la concentración de los principales recursos productivos hasta los dispositivos simbólicos que marcan fronteras de inclusión y exclusión, pasando por las interacciones cotidianas. La desigualdad es un fenómeno multidimensional, ya que es fruto de diversos factores (económicos, políticos, sociales y culturales), está relacionada con varias formas de clasificación social (a partir del género, la etnia, la edad, la clase social, los grupos de status, los conocimientos, etc.), se construye mediante relaciones de poder a distintos niveles (individual, relacional, estructural y global) y en distintos ámbitos de interacción social (2008, p. 351).

Esta aportación resulta de especial significancia, porque brinda algunas pistas para comprender que el misterio de las desigualdades en América Latina no debiera buscarse en los procesos generadores de mayores disparidades (tales como la secular concentración de la tierra o la distancia entre las elites y el resto de la población<sup>21</sup>), sino en la fragilidad de los dispositivos para reducirlas. Es decir, buscar en los mecanismos de redistribución de la riqueza y el bienestar, tales como las redes de solidaridad, la infraestructura social, la educación universal, la democracia política y un sistema fiscal redistributivo. Sintetizando, Reygadas sostiene que, si la desigualdad es un proceso relacional, es necesario comprender no sólo los mecanismos que la generan y mantienen, sino también aquellos otros tantos procesos que la compensan, confrontan o limitan.

Esta revisión, de las distintas concepciones sobre desigualdad, permite vislumbrar que sociohistóricamente se han creado las categorías dicotómicas de “pobre” y “rico”,

---

<sup>21</sup> Algunos otros elementos generadores de desigualdad son: la inserción temprana, pero en condiciones desfavorables en el mercado mundial, la yuxtaposición entre distinciones étnicas y diferencias de clase, la segmentación social y la reproducción de dinámicas culturales excluyentes (Reygadas, 2008).

oponiéndolas entre sí, como un tipo de orden social que se autoproclama natural, inevitable y como “el único” modo posible de organización social, en pro de un modelo civilizatorio capitalista que necesita maquinar la existencia de estas brechas de desigualdad social para mantenerse con vida, pero que cabe repetir, una vez más, no es el único modo posible de organización social.

En torno a la diferenciación conceptual de la desigualdad, generalmente, se la suele confundir o igualar con otros fenómenos como la pobreza, la exclusión o la marginación, porque ésta puede tomar muchas formas y surtir muchos efectos: muerte prematura, discriminación, abandono, inseguridad, angustia, violencia o mala salud. Pero no son lo mismo. En primer término, la pobreza es un elemento constitutivo de la desigualdad, no en el sentido de que represente un sub-problema de ésta, puesto que se ha demostrado que, en algunos países, aunque la desigualdad disminuya la pobreza se mantiene (Sen, 1992). Es un elemento constitutivo, en función de los modos en qué se articula con los excesos de riqueza<sup>22</sup>.

En un sentido práctico, la comunidad internacional se encamina a preguntarse qué hacer primero: erradicar la pobreza o reducir las brechas de desigualdad pues, generalmente, se presentan índices más altos de pobreza relativa en los países que presentan mayores desigualdades<sup>23</sup>. Y aunque no siempre es así, se suele pensar que si se reducen los índices de pobreza, a la larga, se reducirá también la desigualdad. La supuesta fórmula sería: a mayor pobreza, mayor desigualdad y, viceversa, a menores índices de pobreza menor desigualdad.

---

<sup>22</sup> Para Therborn, es posible separar conceptualmente ambas nociones: la pobreza puede ser una condición de relativa igualdad, si se piensa al interior de una comunidad o un determinado periodo histórico, mientras que la desigualdad puede interpretarse como parte de la transición de un sector de la población o país desde la pobreza hacia la riqueza (2016). La objeción a este planteamiento es que parece concebir que en la pobreza no hay desigualdad.

<sup>23</sup> Por ejemplo, “los índices más altos de pobreza relativa se registran en los tres países más desiguales de la OCDE: México, Turquía y Estados Unidos” (Therborn, 2016, p. 48).

Sin embargo, otros organismos internacionales como el Banco Mundial, sostienen que es al revés: para alcanzar el objetivo global de poner fin a la pobreza, en todas sus formas para 2030, será necesario reducir primero el elevado nivel de desigualdad,

Para poner fin a la pobreza, debemos lograr que el crecimiento beneficie a los más pobres, y una de las medidas más eficaces en ese sentido es reducir el elevado nivel de desigualdad, en particular en los países donde residen muchas personas pobres (2019, p. 56).

De ahí que el lema “No dejar a nadie atrás” se haya estipulado como el corazón del compromiso de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta cuestión podría ser planteada de otra manera: ¿la desigualdad es causa de la pobreza? Según el enfoque sociológico funcionalista, sí. La pobreza no es la imposibilidad de obtener un ingreso mínimo a voluntad, el ingreso insuficiente es una consecuencia de las desigualdades estructurales que genera el sistema económico (Macías, 2014). Es decir, los mercados crean riqueza pero también pobreza, a través de mecanismos que buscan una mayor productividad y crecimiento de las empresas, a costa de que no siempre paguen salarios acordes con la productividad, ni proporcionen servicios de salud adecuados o normas de seguridad en el lugar de trabajo; dando como resultado la imposición de regímenes laborales basados en el trabajo asalariado mal remunerado, en la producción de bienes en condiciones precarias, de trabajos inseguros e inestables por cuenta propia, y en formas degradantes de trabajo.

En sentido estricto, la pobreza se concibe como una cuestión de privación relativa de las necesidades básicas (necesidades mínimas en términos de bienes y servicios), que se determina mediante el método de ingreso: obtener la sumatoria ponderada de brechas de ingreso, es decir, cuántas personas tienen un ingreso económico tan bajo que no les alcanza



para satisfacer sus necesidades básicas y, de éstas, qué proporciones promedio tienen un ingreso aún más bajo. Con base en los trabajos llevados a cabo por Amartya Sen (1992), actualmente en México, el CONEVAL se encarga de la medición oficial de la pobreza desde una perspectiva multidimensional, con un enfoque de derechos sociales. Por lo que se define que una persona se encuentra en situación de pobreza multidimensional “cuando tiene una o más carencias sociales y, simultáneamente, sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades básicas” (CONEVAL, 2014, p. 16).

Por carencias sociales se consideran seis aspectos: i) rezago educativo; ii) acceso a los servicios de salud; iii) acceso a la seguridad social; iv) calidad y espacios de la vivienda; v) acceso a servicios básicos en la vivienda; vi) acceso a la alimentación. Para el aspecto económico se utiliza el ingreso laboral per cápita<sup>24</sup> y los umbrales de esta medición se construyen a partir de dos canastas<sup>25</sup>: la alimentaria y la canasta completa que, además de incluir a la canasta alimentaria, incluye también el conjunto de bienes y servicios de consumo básicos<sup>26</sup>. Adicionalmente, esta metodología permite no sólo conocer la incidencia de la pobreza, sino también su intensidad, dividiendo a la población que vive en situación de pobreza en dos estratos: la extrema (si tiene simultáneamente un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo, y tres o más carencias sociales), y la moderada (si tiene simultáneamente

---

<sup>24</sup> Es el cociente del ingreso mensual por trabajo recibido por toda la población, dividido entre la población total.

<sup>25</sup> “Dichas canastas se actualizan cada mes con el índice nacional de precios al consumidor” (CONEVAL, 2010, p. 15).

<sup>26</sup> Los bienes y servicios de la canasta no alimentaria se determinan a partir de los siguientes cuatro criterios: i) que los bienes y servicios muestren una elasticidad-ingreso menor a uno, es decir, que sean bienes necesarios; ii) que 50% o más de la población considere que el bien o servicio es necesario; iii) que la participación del gasto en el bien, con respecto al gasto total en el estrato de referencia, fuese mayor a la media de todos los bienes, la cual fue determinada en 16%; iv) que el porcentaje de los hogares que consumieron el bien o servicio en el estrato de referencia, fuese mayor a 20% (Ibíd., p.16).

un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo, y una o dos carencias sociales) (CONEVAL, 2010, 2014, 2019).

En segundo término, la relación entre desigualdad y exclusión es compleja. La desigualdad siempre implica excluir a alguien de algo. Para el enfoque de la apropiación-expropiación (Reygadas, 2008), que concibe la desigualdad como la distribución asimétrica de las ventajas y desventajas en una sociedad, resultado de relaciones de poder mediadas culturalmente, la exclusión actúa como un mecanismo básico de apropiación-expropiación de los bienes valiosos: protegen las riquezas reales o potenciales de un grupo, impidiendo que fluyan hacia otros sectores sociales o que éstos tengan acceso directo a ellas. El acaparamiento de oportunidades, los certificados académicos, el género y la raza, son algunos ejemplos de exclusión.

De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), la exclusión puede entenderse como una serie de procesos socioeconómicos y políticos que se vinculan con la imposibilidad de ejercer una ciudadanía plena: personas o grupos que no disfrutan de sus derechos y libertades fundamentales. Adicionalmente, de acuerdo con Reygadas (2008), la exclusión forma parte de las nuevas desigualdades, y, a la par, es también generadora de éstas. Es origen y consecuencia a la vez. Existen muchas formas de inclusión y exclusión y más que pensar en dos mundos completamente separados, es un solo mundo, complejo y diversificado, en el que los excluidos están fuera de unas redes, pero participan activamente en otras, aunque lo hagan de manera diferente, desde una posición periférica.

En tercer término, la noción de “marginación” es otro fenómeno directamente vinculado con la desigualdad. De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (Conapo), la marginación refiere a la carencia de oportunidades sociales y a la ausencia de medios para adquirirlas o

generarlas, así como a las privaciones o inaccesibilidad a bienes y servicios necesarios para el bienestar humano, cuya mitigación escapa del control personal o familiar (2011). Su medición se concentra en cuatro indicadores socioeconómicos: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios. En su versión más abstracta, la marginación intenta dar cuenta del acceso diferencial de la población al disfrute de los beneficios del desarrollo:

La marginación es un fenómeno multidimensional y estructural, originado, en última instancia, por el modelo de producción económica expresado en la desigual distribución del progreso, en la estructura productiva y en la exclusión de diversos grupos sociales, tanto del proceso como de los beneficios del desarrollo (Conapo, 2011, p. 11).

Debe notarse que la marginación es un fenómeno que afecta a las entidades geográficas y no, necesariamente, a las personas que viven en ellas. Una localidad puede ser de muy alta marginación, pero algunos de sus habitantes pueden no ser considerados al margen del desarrollo. En cambio, la marginalidad tiene como referente a los individuos y la marginalidad económica a las relaciones sociales de producción. Para Fernando Cortés (2006), la marginalidad es un concepto que se sitúa en la teoría de la modernización, según la cual las sociedades “subdesarrolladas” se caracterizan por la coexistencia de un segmento de la población tradicional y otro moderno, siendo el primero el principal obstáculo para alcanzar el crecimiento económico,

La noción de “marginal”, en su concepción más abstracta, remite geográficamente a las zonas en que aún no han penetrado las normas, los valores ni las formas de ser de los hombres modernos. Se trata entonces de vestigios de sociedades pasadas que

conforman personalidades marginales a la modernidad (Germani, en Cortés, 2006, p. 75).

En otras palabras, la marginación refiere a agregados sociales espacialmente localizados, ya sea en estados, municipios o localidades, mientras que la marginalidad predica sobre individuos y la marginalidad económica sobre relaciones sociales de producción. Las tres nociones anteriormente referidas, son originadas por una persistente desigualdad en el proceso de desarrollo y en la distribución del disfrute de sus beneficios.

Para cerrar este apartado, resta acotar dos aspectos más. Primero, la peligrosidad de las formas contemporáneas de desigualdad de ingreso reside en su exceso de positividad, es decir, en la existencia de políticas asistencialistas y paternalistas que “trabajan para ayudar a erradicar la pobreza”, pero, en un sentido cultural, agravan aún más la situación. O peor aún, de discursos perversos que plantean “salvar a los pobres”, “ayudarlos a progresar” o una pretendida “igualdad para todos” que, en muchos de los casos, sólo consiguen aumentar el poder de las instituciones y de los héroes evergetas.

En segundo lugar, se desea acentuar que la nueva generación de desigualdades en América Latina, caracterizada por las condiciones de precariedad laboral, impacta mayormente a los jóvenes y, aún más, a las juventudes rurales de la región. Si bien, éstas son un grupo etario heterogéneo que enfrentan importantes desventajas y, de acuerdo con Maia Guiskin (2019), presentan niveles de pobreza superiores a los adultos rurales, así como a los jóvenes urbanos, lo que los sitúa como un grupo especialmente vulnerable. Situación que se agrava todavía más si se es mujer, indígena o afrodescendiente.

## 1.2 Cuatro viñetas sobre el surgimiento de la categoría social “joven”

La Ley General de Juventud en México (artículo 2 de la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud), establece que los jóvenes conforman el sector de la población cuya edad queda comprendida entre los 12 y 29 años. El Consejo Nacional de Población (Conapo, 2020) estima que en 2019 existían, en México, más de 38.2 millones de jóvenes, lo cual representa 31% de la población total del país. Sin embargo, la juventud en términos sociológicos, antropológicos y psíquicos se define de manera menos cronológica.

Los jóvenes han sido concebidos históricamente y, en muchas culturas, como seres enigmáticos que se encuentran en una especie de tierra de nadie. Indefinida. Ya no son niños, pero tampoco son adultos. Esta condición puede llegar a suscitar, en los adultos, sentimientos contradictorios de atracción y rechazo, fascinación e incompreensión, protección y hostilidad hacia las juventudes. No obstante, la juventud representa un espacio sumamente relevante en la trayectoria de vida de una persona, como lo expresa Silvia Tubert, es “el momento en que por primera vez el ser humano se enfrenta con las coordenadas de su existencia, integración-desintegración, progresión-regresión, creación-destrucción” (2001, p. 13).

Para acercarse a este momento vital, es necesario adoptar una postura que reconozca la diversidad, la heterogeneidad y la desigualdad en la que crecen las juventudes de hoy en día. Del mismo modo que la niñez o la vejez, los estudios sobre juventudes la conciben como una categoría socialmente construida. Como afirma Pierre Bourdieu (1990), “*la juventud no es más que una palabra*”. A continuación, se destacan algunas configuraciones sociohistóricas que han contribuido a darle forma a esta noción, con el propósito de considerar el marco de referencia de los significados atribuidos a los jóvenes. Por principio, los juvenólogos hacen una distinción cardinal entre “pubertad”, como proceso biológico que ha existido a lo largo

de la historia, y “juventud”, como una categoría socialmente construida y relativamente reciente en la historia de la humanidad. Alfredo Nateras (2016) concibe a la adolescencia como una edad biológica, mientras que la juventud responde a una edad social.

1. La categoría “joven” debió encontrar las condiciones adecuadas para su gestación en la escena social. Sven Morch (1996) ubica su aparición en los albores del siglo XVIII, con el advenimiento del capitalismo (en Brito, 2002). Su surgimiento fue posible gracias a las transformaciones de tres de los principales escenarios de desarrollo del sujeto: la familia, la escuela y el trabajo. A partir de que la revolución industrial promoviera el trabajo asalariado, separado del trabajo artesanal que se aprendía y se llevaba a cabo en el seno de la familia, las funciones de ésta experimentaron un cambio. La familia volcada hacia sí misma, en una reorganización de sus funciones, reconoció al niño (que era considerado un adulto pequeño) como un ser delicado que requería de su protección y cuidado. La comprensión de la niñez hizo posible la posterior emergencia de la juventud, como una extensión de ésta, y como una fase específica de la vida en la que eran impuestas ciertas demandas y tareas (Brito, 2002). Por otro lado, cobró importancia la exigencia de acreditación formal de niveles de escolaridad y de conocimientos específicos para desempeñar el trabajo (sobre todo industrial), lo que dotó de relevancia al sistema de enseñanza escolarizado. La concepción que se tenía de los niños y los jóvenes como “inacabados”, justificó en ellos un periodo de enseñanza y capacitación. Así, para Roberto Brito (2002), el periodo de juventud respondió a las necesidades de reproducción de una burguesía naciente.

La juventud fue considerada, exclusivamente, como una etapa de formación, cuyo lugar privilegiado fueron las instancias educativas; por lo que los estudiantes eran los únicos representantes de la juventud, invisibilizando otros sectores juveniles como los campesinos y las mujeres pues, también, la representación de “joven” fue prioritariamente masculina (Brito, 2002).

2. Posteriormente, Rossana Reguillo destaca una reconfiguración en la idea de juventud en el periodo de la posguerra. Al término de la segunda guerra mundial, la sociedad reivindicó la condición de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho. Adicionalmente, con los avances tecnológicos y científicos, se dio un aumento en la esperanza de vida, acompañado de un aumento en la vida productiva de los sujetos (2013a). Esto reorganizó los procesos de inserción de los segmentos más jóvenes de la sociedad e implicó que las juventudes fueran retenidas, durante periodos más largos, en las instituciones educativas. Paralelamente, la industria cultural surgió con gran ímpetu, enfocándose en un nuevo mercado de consumo: las juventudes (Reguillo, 2013a). Los jóvenes pasaron a representar un actor clave del mundo globalizado.
3. Brito (2002) plantea que los jóvenes adquieren relevancia social en el momento en que su conducta difiere del resto de la sociedad, lo cual se ejemplifica, visiblemente, en el protagonismo que adquirieron las juventudes a finales de los años sesenta, en los movimientos estudiantiles del 68 en Francia y en México. En este periodo, las juventudes abanderaron la ilusión del cambio y la revolución ante los conflictos no resueltos y las paradojas de las sociedades modernas. Enunciaron sus desacuerdos con los sentidos sociales dominantes (Reguillo, 2013a).

4. Hacia finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, los jóvenes empezaron a ser considerados como los responsables de la violencia en las ciudades. Se volvieron visibles como “problema social”, en un contexto cifrado por el consumo y las drogas (los “chavos banda”, en México; los “maras” en Guatemala y el Salvador; los grupos de “sicarios” en Colombia; los “favelados” en Brasil, entre otros). Cuando sus conductas y expresiones entraron en conflicto con el orden establecido, y desbordaron el modelo de juventud que la modernidad occidental les tenía reservado, se extendió un imaginario que construía la figura de las juventudes como violentas y delincuentes (Reguillo, 2013a).

En relación con esta última concepción, José Velásquez (2009) encuentra que la ambivalencia es la forma en la que las sociedades latinoamericanas miran a sus jóvenes en la actualidad; como “una esperanza bajo sospecha” (Reguillo, 2013b, p. 13). A su vez, los jóvenes son vistos en calidad de víctimas que propician y reciben la violencia institucionalizada, y como la figura del temible enemigo interno que transgrede los órdenes de lo socialmente legítimo (Ibíd.).

A partir de estas viñetas, se observa que la juventud es un concepto polisémico, una construcción cultural cambiante, de acuerdo con la época y el espacio geográfico, donde los contenidos que se le asignan están en función de los valores asociados a este grupo de edad y a su condición social y cultural (Reyes, 2009a). Resumiendo, en las valoraciones más destacadas sobre los jóvenes, en este breve recorrido, se observa que, inicialmente, han sido concebidos como sujetos inacabados e inexpertos, que necesitan formación. Luego, como un relevo generacional, revolucionarios, contestatarios. Y, finalmente, como peligrosos, delincuentes y violentos.



En el marco de los estudios sobre movilidad social, algunos autores (Brito, 2002; Reyes, 2009b; Arzate, Castillo y García, 2010) consideran que la juventud representa un periodo de suma importancia en la formación del sujeto, por las decisiones que se toman en este tiempo y que trascienden sus condiciones de vida futura.

Para Tubert, en esta etapa ocurren una serie de re-significaciones subjetivas, tales como la renuncia al mundo infantil, el reconocimiento de la muerte, de la propia finitud y, la diferencia entre los sexos y entre las generaciones. Aspectos que le permitirán al joven reintegrarse bajo un nuevo estatus en la condición humana (2001). También, en este periodo, se sientan las bases de un proyecto de vida y se afirma una identidad tanto singular como colectiva, es decir, como miembros de la sociedad. Representa un momento donde la posibilidad de imaginar un futuro resulta imprescindible.

En el terreno del desarrollo cognitivo, la teoría de Jean Piaget (1958) propone que los jóvenes de bachillerato alcanzan el nivel de la lógica proposicional, el reconocimiento y la utilización de conceptos universales, e identifican las relaciones necesarias para que lo posible se llegue a realizar (en Flavell, 1988). Adicionalmente, la juventud es el momento privilegiado de la pregunta ¿quién soy?, hacia el final de este momento, el joven elabora una definición (provisoria) de sí mismo. Por lo que el reto, para quienes acompañan este proceso vital, consiste en fomentar su capacidad de seguir enunciando preguntas acerca de sí mismos (Tubert, 2001).

Sigmund Freud (1914) abrevia la definición cuando señala que la juventud de un sujeto está enmarcada por el apartamiento de la figura del padre. Es decir, “se aparta del discurso familiar que lo hace un sujeto infantil, que lo objetaliza, y se aparta en la medida que enfrenta el otro discurso, el de afuera, el de la calle, el de la realidad, que lo confronta con la

incertidumbre y el azar” (en Velásquez, 2009, p. 37). La construcción que el joven tiene por delante se realiza en dos aspectos: primero, se enfrenta al final del pensamiento mítico, imitativo y cercano, para vérselas con sus propios impulsos y nuevos modos de vivir los afectos y emociones. No se trata, en sentido estricto, de la disolución de lo infantil, pero sí de poner en entredicho los vínculos con lo familiar, sus dependencias para la subsistencia y dominio acostumbrados. El joven experimenta una pérdida o desencanto de seguridades tradicionales. En segundo término, se enfrenta al intento de afirmarse fuera del mundo familiar, a través del logro de una identidad, de la socialización, de la independencia que vaya ganando, la masculinidad o la femineidad que se empieza a reconocer, la conquista del afuera y, sobre todo, de su solvencia para ser feliz (Velásquez, 2009). Evidentemente, el logro de estas adquisiciones no se reduce a voluntades individuales, se trata de un proceso condicionado, desde las instituciones sociales, que llevan al joven a depender del mercado estudiantil, laboral, del consumo y demás regulaciones sociales.

Recapitulando, no se trata sólo de un período de transición en la vida, sino de un ciclo vital de formación y toma de decisiones, donde el joven quedará “impregnado”, por el resto de su existencia, de las consecuencias de tales decisiones, incluso cuando éstas no se hayan dado conscientemente, o cuando ese joven haya carecido de alternativas. De ahí que la desigualdad de oportunidades represente una cuestión tan decisiva para este momento de la vida, pues las oportunidades o alternativas brindadas a esta edad condicionan, en buena medida, la dirección que tomará su trayectoria de vida y los logros futuros.

### 1.3 Estudios de juventud y desigualdad de oportunidades en México

En la época contemporánea, las oportunidades brindadas a los jóvenes son escasas, cuando no, nulas. De acuerdo con el Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación (2016), se estima que 70% de los jóvenes que trabajan en México no están protegidos por un contrato laboral, sólo 16% tiene acceso a los servicios de salud y un porcentaje menor posee algún tipo de seguro médico o de crédito para vivienda. Asimismo, el Informe *Las y los adolescentes que México ha olvidado. Una aproximación integral a la salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes*, de Save the Children, refiere que: “vivimos en un país en el que las decisiones de las y los adolescentes están influenciadas por los contextos de pobreza, desigualdad, discriminación, violencia, falta de oportunidades, desigualdad de género y otras barreras culturales” (2016, p. 7). En esta misma línea, el estudio *El futuro de los jóvenes pobres en México*, publicado por El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en 2017, describe cinco aspectos problemáticos en la vida de los jóvenes, en hogares de bajos ingresos:

- A pesar de que en México ha aumentado la escolaridad, de manera significativa, la mayor parte de los jóvenes de bajos ingresos abandonó sus estudios por problemas económicos o domésticos (para reducir gastos del hogar, para generar ingresos, para cuidar a algún familiar enfermo o, bien, porque no conocen los sistemas de becas, o no han podido obtener acceso a ellas). Normalmente esto sucede en bachillerato, aunque hay casos más tempranos.
- El transporte deficiente, en los márgenes de las ciudades mexicanas, se combina con la inseguridad en barrios y colonias periféricas para limitar seriamente el acceso a la educación, el empleo y la socialización de los jóvenes, particularmente de las mujeres.

- La mayoría se encuentra en empleos precarios, una parte de éstos ve con normalidad, e incluso, con mayor reconocimiento, ciertos empleos ilegales como la venta de drogas o el comercio de objetos robados. Y los empleos formales a los que han tenido acceso, además de que proveen bajos ingresos, suelen ser del tipo “callejón sin salida”, es decir, que no abren oportunidades de ascenso.
- Hay una mayor proporción de partos en adolescentes que hace veinte o treinta años y, de acuerdo con el informe, preocupan tres cosas: “1) Se estima que 40% de estos casos no son producto de sexo consensual (en González de la Rocha y Martínez Rubio en este estudio). 2) Aunque haya sexo consensual, una buena parte de las jóvenes en este estudio afirman que no tenía la intención de embarazarse. 3) Por último, tanto la madre adolescente como su hijo (a) inician su relación en condiciones difíciles que comprometen su futuro” (CIESAS, 2017, p. 3).
- Los jóvenes son las víctimas y los victimarios de la violencia: la ejecutan, pero sobre todo la padecen:
  - 1) la principal causa de muerte entre niños de 10 a 14 años en México, durante la última década, es el homicidio. 2) 36% de quienes murieron violentamente entre 2008 y 2017 eran jóvenes, más de 30 000. 3) De los sentenciados por homicidio, 37% son jóvenes de entre 18 y 29 años. 4) El feminicidio, y en particular el de jóvenes, se ha incrementado alrededor de 40% en la última década (Ibíd., p. 3).

A pesar de sus fortalezas y sus tácticas cotidianas, el joven pertenece a un grupo de alta vulnerabilidad, dadas las condiciones de incertidumbre con que debe enfrentar los retos de la vida. Particularmente, se enfrentan a una gran paradoja: invierten en la escolaridad con la

esperanza de lograr una inserción laboral digna y, quizá, alcanzar el ascenso social, pero se estrellan con la creciente precarización de las condiciones laborales. Mayores niveles en escolaridad alcanzados son necesarios, pero ya no suficientes para lograr empleos que les ofrezcan protección laboral.

De acuerdo con Fiorella Mancini, en México los bajos niveles de escolaridad se asocian con trayectorias laborales inestables, entrecortadas y precarias, pero el contar con mayores certificados y credenciales educativas, tampoco es suficiente para lograr trayectorias laborales estables y protegidas (2014). La educación formal ya no garantiza el éxito en el mercado laboral y, al mismo tiempo, es una exigencia de formación de alto costo para empleos de baja calificación y mal remunerados.

José Valenzuela ha desarrollado una línea de estudio sobre las culturas e identidades juveniles provenientes de sectores empobrecidos y estigmatizados (1997; 2010; 2015a; 2015b). Entre sus trabajos se encuentra una amplia documentación sobre la criminalización y violación de derechos humanos y civiles que enfrentan muchos jóvenes, hombres y mujeres, para quienes el proceso de adscripción identitaria se vuelve una lucha contra la desacreditación constante de los imaginarios sociales. Entre ellos se encuentran los cholos, maras, emos, darks, punks, entre otros.

Recientemente, Valenzuela (2015b) emplea el término “juvenicidio” para denunciar las muertes de jóvenes ancladas a mecanismos de precariedad y de exclusión social en las que se encuentran muchos de ellos, “desacreditados” y “deteriorados”. Cuyo caso paradigmático fue la desaparición de los cuarenta y tres jóvenes estudiantes de la normal rural de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero en 2014.

Reguillo ha clasificado el repertorio de estudios de juventud, de acuerdo con la vinculación que los jóvenes tienen con las instituciones o el sistema, ya sea como incorporados o como alternativos (o disidentes). La autora observa una prevalencia de estudios sobre jóvenes disidentes, mientras que, sobre jóvenes incorporados, los estudios son escasos y dispersos. Destaca seis aspectos clave para abordar la condición juvenil: i) el acceso desigual a la educación; ii) la incapacidad del mercado para generar trabajo formal, acorde con la creciente demanda de los jóvenes; iii) la segregación espacial; iv) la discriminación; v) las atmosferas culturales; vi) los circuitos de violencia, crimen organizado y droga (2013b). Los autores, citados, destacan algunas premisas sobre las desigualdades en los jóvenes. Una de ellas es que las juventudes se encuentran entre los grupos más expuestos a múltiples tipos de desigualdad, y enfrentan mayores incertidumbres ante el resquebrajamiento del tejido social (Marcial, 2016).

Desde la perspectiva del curso de vida, basada en el análisis de relatos de vida de jóvenes, el estudio de sus trayectorias educativas, ocupacionales o migratorias permite profundizar sobre los procesos de ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas. Desde esta vertiente, Minor Mora y Orlandina de Oliveira (2014) se preguntan si *¿es posible salir adelante* cuándo la infancia y la adolescencia están marcadas por la pobreza?, *¿cuáles son las posibles rutas de salida?* y *¿cuáles son las trayectorias que impiden su superación?*

Se han realizado múltiples estudios, desde el ámbito de movilidad social, que analizan, en qué medida características como el nivel socioeconómico de la familia de origen, el género, la escolaridad de los padres, y las condiciones de las comunidades de origen de las personas, inciden sobre sus logros educativos, ocupacionales o económicos. La investigación en México se ha enfocado, principalmente, en tres dimensiones: la educativa, la ocupacional y

la económica. En el caso de la movilidad educativa, se ha encontrado que, a pesar del incremento intergeneracional en el nivel de escolaridad de la población, persiste una fuerte asociación entre el nivel educativo de los progenitores (orígenes) y sus hijos (destinos) (Hoyos, Martínez y Székely, 2010; Solís, 2018; Rivas, 2019). En un estudio suizo, elaborado por Dagens Nyheter, se encontró una fuerte correlación entre el desempleo de los adultos y el fracaso de los niños en la escuela, correlación más fuerte aún que la relación con los antecedentes migratorios (en Therborn, 2016).

En el ámbito ocupacional, las aportaciones de Fernando Cortés, Agustín Escobar y Patricio Solís (2007), revelan que, aunque la intensidad de la asociación entre orígenes y destinos ocupacionales no es particularmente alta en comparación con otros países, sí existe una fuerte rigidez social que dificulta la salida de las posiciones de menor jerarquía (“suelo pegajoso”), y obstaculizan el ingreso a las de mayor jerarquía (techos de cristal). Adicionalmente, los hijos viven en condiciones de inseguridad laboral más severas que las de sus padres, a pesar de contar con niveles educativos más altos que ellos (Cortés y Oliveira, 2010; Mancini, 2014; Solís, 2018). En los estudios de movilidad económica, se ha demostrado que la posición económica de la familia de origen es un fuerte determinante de la posición monetaria de los hijos (Solís, 2018; Oxfam, 2017; 2019).

Un aspecto que ha sido poco analizado por estos estudios, es el papel que juegan los rasgos psicoafectivos de la familia de origen sobre la reproducción o superación de las desventajas sociales heredadas; rasgos como el cuidado de la persona cuando era un infante o el grado de inmersión en el mundo del lenguaje durante sus primeros años de vida. Contrariamente a lo que se podría creer, un entorno familiar idóneo se reconoce menos por su lactación o su nivel de ingreso económico, que por su poder de comunicación. La voz y la mirada de quien da el

alimento es un factor muy significativo. Para Françoise Dolto, el lazo corporal cobra sentido gracias al lazo afectivo. Lo primordial para la primera etapa de vida, es la disponibilidad del adulto para entrar en contacto verbal y afectivo con el niño, antes que la higiene o la dietética:

En ciertos laboratorios de psicobiología infantil, los jefes de investigación empiezan a sostener que en el lactante humano la necesidad de afectividad precede a la de nutrición, cuando hasta ahora más bien se decía: el encariñamiento del niño se teje y se anuda alrededor del acto nutricional. Ese era el discurso corriente. Pero yo creo que es al revés: el niño vive más de palabras y deseo que se tiene de comunicarse con el sujeto que él es, que de cuidados físicos —asegurado, claro está, el mínimo vital— (Dolto, 1991, p. 193).

Existen investigaciones que establecen un nexo entre las dificultades en la adquisición de la lectura y la pobreza, tales como las realizadas por Marie Bonnafé, donde señala que:

Ciertos niños viven, desde su nacimiento, inmersos en un baño de lenguaje. Sus padres, o los adultos que los rodean, hablan mucho, de manera natural y no sólo por necesidad, aunque en otras familias la situación no es tan afortunada: También se le habla al bebé y los adultos hablan entre ellos delante de él, pero la necesidad (material o psíquica) predomina sobre el placer. Órdenes y amenazas, gritos y reproches son más frecuentes que la ternura y la ensoñación (2016, p. 16).

No se trata de establecer una oposición maniquea entre entornos familiares “buenos” y “malos”, ni de condenar a las familias generadoras de esta situación sociocultural. Sino de calibrar el peso de la dimensión psicoafectiva en la desigualdad de oportunidades. Estos rasgos afectivos y psíquicos, de la familia de origen, se encuentran entremezclados en la vida



cotidiana, y se llegan a originar esquemas tan variados que algunos jóvenes, pese a la precariedad de su entorno, logran poner en marcha su desarrollo psíquico por caminos divergentes y, a menudo, insospechados.

Al respecto, Ricardo Rivas (2019) señala que la estimulación infantil es crucial durante los tres primeros años de vida. Incluso el entorno fetal y el comportamiento de ambos padres, durante el embarazo, tienen consecuencias importantes para el desarrollo futuro del o la niña. Los primeros años de vida son el periodo por excelencia para la formación psíquica de la persona, de ahí que para profundizar en los procesos anímicos del joven haya que remontarse a esta primera etapa de la vida.

Durante la infancia se conforman los principales recursos y mecanismos psíquicos para enfrentar la vida, como la confianza. Pero sucede que a veces, a causa de las desigualdades estructurales que atraviesan al sujeto, estos recursos psíquicos son quebrantados o débilmente establecidos y pasan a fungir, en un futuro, como techos de cristal. A menudo funcionan de manera inconsciente, en el sentido de que una infancia marcada por carencias, precariedad y pobreza, atrae la reproducción de eso mismo en un futuro, debido a que se han establecido toda una serie de predisposiciones y configuraciones psíquicas, de aprendizajes y vínculos afectivos que van a tender hacia la repetición de las desigualdades heredadas.

Así como los hallazgos del informe *Desigualdades en México 2018* (Altamirano y Flamand, 2018), revelan que las personas que nacieron en hogares de bajos recursos tienen más probabilidad de permanecer en ese estatus que de ascender socialmente, del mismo modo, quienes crecieron con profundas carencias afectivas y psíquicas tienen una mayor probabilidad de que, en el futuro, estas carencias psicoafectivas se incrementen o repitan

intergeneracionalmente. La carencia de estos sostenes emocionales los vuelve más precarios, aunque posean dinero.

Tradicionalmente, el error ha consistido en partir del supuesto de que una vida de carencias materiales va a conllevar, por añadidura, una vida de múltiples carencias psicoafectivas. Y cuánto más profundas sean unas, mayores serán las otras. La teoría psicoanalítica ha demostrado que no necesariamente es así. En un estudio comparativo entre dos escuelas de educación básica de París: una de altos recursos económicos y la otra no tanto, se encontró que en la escuela de altos recursos monetarios lo que más habían sufrido sus niños eran dificultades afectivas y que se hallaban mucho más angustiados que los niños pertenecientes a la escuela de escasos recursos económicos, que presentaron una mayor presencia de alimento socio-afectivo (Dolto, 1991).

Al respecto, Dolto añade que en la época contemporánea se dispone de un espacio material más amplio a través del acceso a la televisión, a los viajes o las salidas en grupo, pero el espacio relacional afectivo se ha reducido: “para vivir los sentimientos que acompañan a las relaciones interhumanas, el niño está mucho más limitado que antes” (1991, p. 27) y éste es, precisamente, el alimento más necesario en esta etapa de vida.

En último término, cabe acotar que, de la misma forma en que ninguna de las condiciones de la familia o comunidad de origen, como la escolaridad de los padres o su nivel socioeconómico, inciden determinadamente sobre los logros futuros de sus hijos, ninguno de estos rasgos psicoafectivos determina, de forma totalitaria, el probable futuro de las personas.

#### 1.4 Nuevas subjetividades juveniles contemporáneas

En torno a las nuevas subjetividades juveniles que están fraguándose al calor de las desigualdades contemporáneas, desde la teoría psicoanalítica, Jorge Alemán plantea que la perspectiva capitalista ha transformado, también, las relaciones de desigualdad de clase. Sobre lo que clásicamente se conoce como “pobreza”, plantea que:

[...] el plus de gozar se ha infiltrado en todas las actividades y, por ello, lo que vemos operando en las chabolas, en las “villas miserias”, en los poblados o en las favelas es el par falta/exceso, sin posibilidad de ser experimentado desde lo simbólico. Así, también, en el tráfico de armas, en el mercado de las drogas sintéticas o en las marcas falsificadas, el goce taponar u obtura la división del sujeto, volviéndolo un “individuo”, que incluso, en medio de la miseria más atroz, se convierte o en un emprendedor de sí, en un empresario de su vida, o en un deudor, atrapado en una red sin salida (2014, p. 36).

Estas nuevas subjetividades juveniles han sido, ampliamente, retratadas en la literatura marginal. En personajes como Calixto en *Dios se fue a almorzar* (Ferréz) o en los niños y adolescentes de *Ciudad de Dios* (Paulo Lins), se aprecia la dominación del Deseo por parte del sistema capitalista, el ansía por poseer bienes materiales. Como exclama Régis, otro de los personajes de Ferréz: “dinero, dinero era la razón de todo” (2011a, p. 297). En la cúspide de esta nueva subjetivación, se encuentra el joven en guerra con todos y cada uno, y que sólo se asocia con los otros por “conveniencia”, en favor del sentido común: conquistar la mayor parte de la riqueza y el poder de la favela. Aquí el héroe es aquel que logra jugar bien el juego del capitalismo y recauda capital a cualquier costo.

Estas narrativas muestran la pérdida del modelo clásico de subjetivación del favelado, caracterizada por el vínculo del “favor” y la compensación de la inestabilidad económica a través de la “dádiva” y las “redes de intercambio recíproco”, planteado por investigadores como Antonio Cándido (1993), o Nancy Scheper-Hughes (1997). En su lugar, se muestra un cuadro subjetivo de imposible comunidad, del tipo “en vez de unirnos, de producir un movimiento, nos matamos” (Ferréz, 2011a, p. 296). Aquí el crimen no compensa, la comunidad no se une, se parte al medio.

Estas narrativas también señalan que la secuela más pesada del vivir, en contextos de desigualdad, se deja sentir en algo tan cotidiano e incontrolable, como es el barrio donde crecieron. En todos los casos, la colonia donde viven marcó sus vidas irremediablemente. Son contextos de una violencia tan exacerbada que, desde muy niños, se ven arrastrados hacia ella, casi por la inercia misma del fenómeno. Una vez que un primer encuentro violento fragmenta una parte de sus vidas, el resto parece sencillo, se suceden las violencias, una sobre otra.

Esto no quiere decir que los “pobres” o los “favelados” sean el segmento de la población que presenta mayores aflicciones emocionales o padecimientos psíquicos. De hecho, esta investigación parte de todo lo contrario: el mayor malestar social contemporáneo sobrevuela, especialmente, a la clase alta de la sociedad. Lo que se intenta poner sobre la mesa, es que las condiciones contemporáneas de desigualdad sistémica hieren el amor propio, disminuyen las posibilidades de elección de un joven, fragmentan el núcleo familiar y forjan identidades juveniles segmentadas, carencias simbólicas, inseguridades, pérdidas, miedos, angustias y, sobre todo, violencias como condición, apenas natural, de un contexto.

En este terreno, los impactos psicoafectivos de las desigualdades estructurales experimentadas durante la niñez o la adolescencia no tienen retorno. Pesan como losas aún más difíciles de romper que las carencias materiales o económicas. Resulta mucho más probable que, con el pasar de los años, las carencias materiales se logren suplir a través de un sin fin de artificios y redes de apoyo, pero las afectivas no. Porque éstas ya han configurado un habitus de vida y un tipo de subjetividad que, dicho entre paréntesis, en la mayor parte de los casos, ni siquiera se alcanzan a reconocer.

Lo peor de la precariedad y carencias materiales experimentadas, en los primeros años de vida, no es ni siquiera morir de hambre o no tener para comer; lo peor es que vacía el espíritu de las personas, las despoja de la carne de su experiencia íntima y de lo que representa una vida rica y plena. Penetra tan profundamente que vacía al sujeto del sentido de la vida, lo confunde y pierde de sí mismo: roto en cuerpo y alma.

Para comprender el impacto de las desigualdades sobre la dimensión psicoafectiva de los jóvenes, se debe tomar en cuenta dos elementos. Primero, que las precariedades experimentadas, a raíz de las desigualdades estructurales, se materializan en la falta de recursos económicos y en la falta de acceso a servicios sociales, como la calidad y espacios de la vivienda o el acceso a los servicios de salud, pero sobre todo, se cristalizan en la prevalencia de otros fenómenos sociales como la migración a Estados Unidos, crecer en un contexto de violencia extrema, la incidencia del embarazo en adolescentes, el ingreso a las redes del narcotráfico o la muerte prematura. Segundo, experimentar dichos fenómenos, durante la niñez y la adolescencia, desencadena una serie de aflicciones psicoafectivas que, precisamente por la etapa formativa en que se encuentran, resulta crucial para el desarrollo de su vida futura.

No es comparable tener que separarse de los padres, durante los primeros años de vida, porque migraron a Estados Unidos, a que suceda cuando se es adolescente o adulto. Como Dolto retoma, “se ha dicho: todo se juega antes de los seis años; posteriormente, se determinó que los tres primeros son los decisivos en la formación de la personalidad”, pero ella considera que “quizá todo se juegue en ocho días, los primeros días de la vida. La época de las primeras marcas indelebles y de las heridas cicatriciales se reduciría al período perinatal” (1991, p. 85). Esta afirmación es impresionante, y puede sonar extremista, si se considera la extensión de años de toda una vida, pero permite dar peso a los primeros años y experiencias de vida de una persona, sobre la decisión de su vida entera. Y no se refiere a la decisión de su carrera futura o su futuro éxito social, sino a la conformación de su estructura psíquica.

Existe toda una gama de elementos constitutivos de la psique de una persona, durante esta etapa de la vida, que van más allá de lo reconocido por el orden económico. Por ejemplo, que los niños y niñas, en su tercer año de vida, tienen un apetito y un interés activos por lo escrito. Es particularmente interesante que esto se dé antes de los cinco años, es decir, con antelación al aprendizaje formal de la lengua escrita, y es remarcable que este interés se dé por igual, sea cual sea la clase social de los niños, y tanto si los padres son o no lectores. Como Bonnafé señala:

Las rimas, las canciones de cuna y los libros ilustrados acompañan la evolución de los temores, así como los deseos de conquista y los escenarios afectivos y cognitivos del bebé. Hacia el año de edad, los bebés ya gustan de las historias que los llevan a hacer descubrimientos [...]. Con el segundo y tercer año de vida se producen mutaciones en poco tiempo: el bebé construye su lenguaje y hace múltiples adquisiciones. Le gustan las historias bien estructuradas, con el modelo de los

primeros cuentos populares. Esos relatos son universales, con temas idénticos, una estructura inmutable en la que se alternan aventuras temibles y tranquilizadoras con un final feliz (2008, p. 18).

Así, las desigualdades estructurales experimentadas en esta etapa de vida, tienen un peso aun mayor a las que se podrían experimentar en años posteriores, por ello, resulta de relevancia, para esta investigación, considerar las implicaciones de este fenómeno sobre las primeras etapas de desarrollo del ser humano.

### **1.5 Conclusiones al capítulo**

Habitualmente, cuando se habla de “juventud”, se refiere a una edad o época particular en la vida de los sujetos; pero lo que significa “ser joven”, para alguien, está en función de múltiples categorías, tales como “ser niño” o “ser adulto”; el contexto social, económico, político o cultural; el lugar de origen; el cohorte generacional al que se pertenece; las adscripciones identitarias a las que se está afiliado, y las relaciones intersubjetivas que se establecen con los otros (Nateras, 2016). De ahí que cuando se habla de juventud no se piense en un solo tipo, estático y homogéneo, de joven. Precisamente, el valor de los estudios sobre juventudes que adoptan esta perspectiva, radica en que muestran tanto su heterogeneidad como aquellas características compartidas que permiten hablar sobre jóvenes.

En este capítulo se adoptó una revisión multidimensional de la desigualdad, con el fin de poner en relieve las múltiples mediciones y corrientes de pensamiento que la definen. De entre todas éstas, para este estudio, se retoman las aportaciones de la visión sociológica del último marxismo crítico planteado por Therborn (2016), porque concibe que la desigualdad

social no se limita únicamente al dinero o a la riqueza material, sino que es, sobre todo, un ordenamiento sociocultural que daña el bienestar humano (afecta la salud, el amor propio, el sentido de la identidad, entre otros). Para profundizar en los procesos psíquicos y emocionales implicados en el bienestar humano, la teoría psicoanalítica resulta idónea, debido a que esclarece los procesos y actividades de la vida anímica de los sujetos. Especialmente, la teoría psicoanalítica que aborda el desarrollo infantil y adolescente (Dolto, 1991; Assoun, 2001; Bonnafé, 2008; 2016), permite tender un puente entre las desigualdades y la forma en cómo atraviesan los posicionamientos subjetivos de los jóvenes.

En otras palabras, la teoría de la (des)igualdad planteada por Therborn, resulta idónea para entretenerse con la teoría psicoanalítica porque da pie a explorar la dimensión psicoafectiva de las desigualdades. Asimismo, se retoman los tres tipos de desigualdad: la vital, la existencial y la de recursos, porque suman elementos a la dimensión cualitativa de las desigualdades, en el sentido de que —como plantea el autor— es necesario indagar aún más acerca de cómo las situaciones desiguales de los padres, afectan a sus hijos en el cuerpo y en la mente.

Debido a que esta investigación se centra en el trabajo con jóvenes, se profundiza en la desigualdad de recursos<sup>27</sup> porque contribuye a indagar acerca de los recursos desiguales asignados a cada joven y porque permite adoptar el enfoque de desigualdad de oportunidades. Cabe acotar que para este estudio se concibe que la desigualdad de oportunidades se desprende del estudio de la desigualdad de recursos planteada por Therborn. Ésta es un

---

<sup>27</sup> Recordará el lector que, bajo esta perspectiva, la desigualdad de recursos no refiere sólo el aspecto monetario. Los recursos para la acción son de diversos tipos: el apoyo de los padres, un clima familiar afectivo, el poder, las relaciones o contactos sociales a los cuales recurrir en caso de necesitar una recomendación laboral, obtener un préstamo o recibir consuelo ante la aflicción, entre otros.



subtipo de la desigualdad de recursos toda vez que las características heredadas o adscritas desde temprana edad por las personas, representan el recurso más significativo para su destino social.

En torno a los estudios sobre desigualdad de oportunidades y la formación de nuevas subjetividades juveniles contemporáneas en México, resulta difícil distinguir si el horizonte de vida de los jóvenes de bajos ingresos está más definido por problemas de empleo o por la violencia, pues, en su mayoría, estos estudios coinciden en señalar que la violencia permea la comprensión de la vida que tienen los jóvenes y define una desesperanza y una convicción de que construir un futuro es ilusorio. De ahí que, para el estudio de la juventud, precisamos, como sociedad adulta, encontrar otras formas de indagación de la realidad intrínseca de los jóvenes, sin recurrir a un criterio de orden económico, de rendimiento y rentabilidad.

Finalmente, la propuesta de esta investigación es que mirar más allá del ingreso económico, no implica excluir a la desigualdad de ingresos o de oportunidades, sino explorar otros mecanismos o dimensiones a través de los cuales las desigualdades se reproducen o superan. Una de estas dimensiones es la psicoafectiva.

## **Capítulo II. Trayectorias educativas de jóvenes estudiantes de bachillerato que residen en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, S.L.P., México**

*Si. Tú, la vida me  
entrenaste,  
no sé cómo pude fallarte...  
si tú siempre me valoraste y  
yo que nunca aprendí a  
amarte.*

Luisa, dieciséis años

Este capítulo explora el vínculo entre los posicionamientos subjetivos de un grupo de jóvenes de la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí y las condiciones de desigualdad experimentadas en sus comunidades de origen. Para lograr este objetivo, el capítulo se divide en tres secciones. En la primera se describe, brevemente, la morfología de los relatos escritos. La segunda sección desarrolla los itinerarios de vida de estos jóvenes y, la tercera sección puntualiza las conclusiones al capítulo.

Los resultados que aquí se ofrecen son el fruto de un minucioso trabajo de análisis de sus autobiografías, que se cumplió en tres facetas, aunque para el desarrollo de este apartado y, a fin de hallar un medio de exposición que no ponga demasiado a prueba la paciencia del lector, la información ha sido simplificada y abreviada en dos formas: la exposición de los itinerarios de vida de los jóvenes y la inmersión en sus mundos narrados. En el presente capítulo se presentan sus itinerarios de vida y, en el capítulo siguiente, se desarrolla la inmersión en sus mundos narrados.

## **2.1 Morfología de los relatos de vida escritos por jóvenes estudiantes de bachillerato**

El relato escrito no representa una historia, la significa por medio del lenguaje. Construye mundos de acción humana que se inscriben, necesariamente, sobre ciertas coordenadas espaciotemporales y de significado. Por tal, reflexionar sobre el relato de vida no es una actividad ociosa o fantasiosa, aislada de la realidad, sino una posibilidad de comprender la vida en comunidad y las posturas ideológicas que en ella pugnan.

Estudiar, por ejemplo, para estos jóvenes significa “la oportunidad de ser alguien mejor en la vida que sus padres” aunque, al mismo tiempo, piensen que “el estudio no va a servir de nada”. Habitan la contradicción entre concluir su bachillerato o dejar la escuela para irse a trabajar a Estados Unidos. Estos y otros mundos se proyectan al momento de leer sus autobiografías. Aunque, en esencia, sus relatos de vida refieran la historia de millones de mexicanos que han sido atravesados por la migración como experiencia fundante y que viven con la mitad de su familia en Estados Unidos.

Estos relatos están hechos de recortes, etapas inconclusas, fragmentos, recuerdos incompletos, postales de vida, muñones de la existencia cotidiana de un grupo de jóvenes, que fueron escritos y recabados a contrapelo. Y así como múltiples son sus vidas, así de diversas fueron las formas que tomaron sus escritos, desde las autobiografías más elaboradas y detalladas, las narraciones testimoniales, los monólogos interiores, hasta el compilado anecdótico más breve. La escritura de sus autobiografías fue tan libre y variada que algunos jóvenes comenzaron a narrar su vida a partir de su ingreso a la primaria, mientras otros terminaban de narrar justo ahí.

Cada uno de estos escritos es significativo, en tanto, no sólo se pacta un contrato de inteligibilidad con el lector sino también, no debe olvidarse, con el propio sujeto que escribe y que entabla una relación de aceptación, cuestionamiento o abierto rechazo entre su mundo y el que propone el relato. “Las intrigas que inventamos”, como indica Paul Ricoeur, son “una forma privilegiada por medio de la cual reconfiguramos nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en última instancia, muda” (1983, p. 13). Enfrentarse con sí mismos y tener un espacio personal pudo llevarlos a algún tipo de conflicto interno. Pero aquí, nadie más que ellos mismos decidieron lo que significaba cada escrito. Cómo enfrentaron la tarea de contarse a sí mismos. Qué tiene por decir y enseñarnos sobre las desigualdades una joven de dieciséis años. Qué intentan responder sus autobiografías. Son algunas de las interrogantes que guiaron este análisis.

En un sentido morfológico, la comparación de diversos relatos con un mismo esquema narrativo permite determinar las relaciones existentes entre todos los relatos. De manera análoga a como Vladimir Propp (2019) estudia las formas del cuento popular, con la misma precisión con la que se trataría a cualquier ser orgánico, como una planta; en esta investigación se propone un esquema general del relato (que presenta una estructura común de tres partes), construido a partir del conjunto de géneros y diversas formas que adquirieron sus escritos.

La escritura de sus relatos parte de una situación inicial. Se indica el nombre de quien escribe y su fecha de nacimiento. Por ejemplo, “*Mi nombre es Jayro Tobías Tobías*”<sup>28</sup>, *éste es el*

---

<sup>28</sup> A excepción de este joven, las personas de este escrito tienen nombres ficticios retomados de la novela de Manuel Payno *Los bandidos de Río Frío* (2014), con el objeto de proteger su anonimato.

*comienzo de mi vida, bueno yo nací el 11 de mayo del 2003*<sup>29</sup> o, bien, empiezan con la definición de su personalidad: *“Yo me llamo María Cecilia, soy una chica ordinaria, a la vez seria y a la vez ruidosa, me encanta el futbol y manejar motocicletas. Yo sólo tengo dieciséis años, a esta cierta edad he conocido personas grandiosas, también he aprendido de los errores y para mí es como un nuevo comienzo”*. Acto seguido, enumeran a los miembros de su familia: *“tengo tres hermanas mayores que yo, se llaman Casilda, Luz y Agustina, y dos hermanos menores, Luis y Pedro. Mi papá se llama Margarito y mi mamá Consuelo”* (Juliana). Este primer elemento morfológico es significativo porque hace explícitas, desde un inicio, las coordenadas de tiempo y espacio desde las cuales narran.

En la segunda parte de sus relatos se desarrollan las experiencias, conflictos, juegos, peleas, dinámicas y relaciones dentro del espacio escolar. La organización temporal de sus relatos de vida se estructura en torno a su ingreso a cada nivel escolar: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato. El tiempo escolar guía la narración de sus vidas. A esta edad, aún recuerdan con gran precisión y detalle los nombres y formas de educar de cada uno de sus profesores y profesoras, aún de aquellos que sólo permanecieron a cargo del grupo por un mes o dos. Recuerdan, sobre todo, detalles de su infancia: el verde pistache del vestido de graduación de la primaria, la maestra que se llamaba “Juana” pero le decían “Laura”, porque se parecía a Laura Bozzo, el compañero que no sabía decir “tres” y decía “tes”, la maestra a la que hicieron llorar en un día de muertos, porque les llevó un “pan de muertitos” que sabía muy feo. Básicamente, los mundos narrados por los veintiún jóvenes se desarrollan en torno

---

<sup>29</sup> A partir de ahora y, a lo largo de todo el capítulo, se utilizarán cursivas y entrecomillado para indicar que se cita la voz del joven.

a la experiencia escolar y los significados que allí se construyen y, en segundo término, aparecen las narraciones sobre la familia o el estar en casa.

En la tercera, y última parte de sus relatos, se distinguen tres maneras de cerrar la narración. Diez relatos concluyen con una breve reflexión o moraleja sobre lo vivido: *“Las drogas no son un juego, es muy fácil entrar en ellas, pero pa salir eso si está bien difícil, ‘valórense. Valen mucho’. Pues esta es mi historia, un poco difícil de contar, hechos muy dolorosos, pero siento que se me está quitando un peso de encima y ps es todo”* (Cecilia). Seis relatos terminan la narración en suspenso, dejan de escribir ahí donde más fuerte resuena el pasado: *“Jamás se lo conté a mi mamá, ni se lo contaré, como quiera ni me creería. La única persona que lo sabe es mi mejor amiga, es como mi hermana, Jacinta Hernández, si, ella con la que este año está conmigo en la prepa. Cuando se lo conté, ella me dijo: ‘—y por qué no se lo contaste a tu mamá’— pero pues es algo que también yo me pregunto. ¿Por qué no se lo dije?”* (Rafaela). O bien, concluyen su historia de manera cronológica, en el momento en que llegan a su etapa de vida actual, como fue el caso de ocho relatos.

## **2.2 Itinerarios de vida. Una perspectiva del entorno escolar**

La interrelación de los diferentes ejes analíticos, de los relatos de vida, permite comprender el impacto de las desigualdades heredadas sobre la experiencia escolar y el futuro probable de reproducción, acumulación o superación de las desventajas sociales que se perfila en el curso de vida de estos jóvenes. Si bien, de entrada, estos participantes ya cuentan con la preselección de encontrarse en el bachillerato, en comparación con otros jóvenes de la periferia noreste que dejaron de estudiar, aun así, es posible determinar algunas diferencias

sutiles, pero significativas, sobre su trayectoria escolar. Por ejemplo, la actitud hacia la escuela es una diferencia que se antoja minúscula, pero deriva en un elemento significativo cuando se comienzan a distanciar progresivamente los caminos de éstos jóvenes.

En el relato de vida de Mariana se observa una estrecha amistad con Isabel, su compañera de grado. La presencia de esta amiga en el relato le es presentada, al lector, como una mala influencia que, aparentemente, la impulsaba a “echarse la pinta” de la escuela o a arrancarle los números de las páginas al libro de su compañera. En medio del revoltijo de emociones y malentendidos que parecen amontonarse alrededor de su amistad, Mariana destaca que ellas pensaban la vida muy diferente: su amiga creía que “la secundaria no servía” y el pensamiento de Mariana era que sí, deseaba recuperarse de sus malas calificaciones y hacer una carrera. Después de los regaños y castigos realizados a ambas, sus caminos comienzan a diferenciarse cada vez más. Mariana se recuperó, incluso se graduó de la escuela con honores, mientras que a mitad del ciclo escolar Isabel reprobó la mayor parte de sus materias, perdió el año escolar y terminó juntándose con su novio a los catorce años. Luego, éste la dejó e Isabel ya no estudió ni trabajó. En este caso, la bifurcación de sus caminos responde a la intervención de múltiples elementos, sin embargo, este ejercicio permite apreciar, desde la perspectiva de la joven que escribe, el gran valor otorgado a la permanencia en la escuela como un factor de protección social.

Adelantando algunas reflexiones, es posible constatar, según sus narraciones, que una actitud de aprecio por el espacio escolar multiplica las oportunidades de continuar estudiando hasta, quizá, concluir el bachillerato o la carrera profesional. Sobre todo, para las mujeres parece pro-tejerlas y retrasar algunos eventos vitales como la entrada al mundo del trabajo, la salida de la casa de los padres, la primera unión o el nacimiento del primer hijo o hija. La bifurcación

aquí descrita pone en evidencia la trascendencia de algo tan sutil como pudiera parecer la “actitud hacia la escuela”, como uno de los elementos indicativos del curso de vida. Además, muestra lo significativa que es la escuela en esta etapa de vida, como una instancia de orientación social, más allá de la preparación escolar que ofrezca: el gran atributo de la educación básica y media superior es la formación de sujetos éticos (Freinet, 2004), especialmente en este contexto de marginación y violencia.

Subyace a este ejercicio la búsqueda de explicaciones que permitan comprender cómo y por qué jóvenes del mismo origen social, con perfiles sociodemográficos y socio-familiares semejantes, despliegan itinerarios biográficos contrastantes y formulan proyectos de vida disímiles. En este apartado, se elabora la reconstrucción sintética y analítica de veintiún relatos de vida, estudiados con la finalidad de comprender los encadenamientos de distintos itinerarios de vida que han sido englobados en tres tipos de trayectoria escolar: i) la ruta del aprecio y gusto por la escuela; ii) la ruta del temor y desencanto escolar; iii) la ruta del riesgo de exclusión o deserción escolar.

### *2.2.1 “Allí, yo y mis compañeros jugábamos a darnos ramazos y todos éramos felices”:*

#### la ruta del aprecio y gusto por la escuela

En esta ruta se muestra la experiencia de vida de un subgrupo de nueve jóvenes<sup>30</sup> que conjuntan una constelación de ventajas relativas, que van desde las heredadas, hasta la acumulación de logros académicos. A diferencia de los otros relatos, estos jóvenes se centran en narrar las experiencias gratificantes de la escuela. Manifiestan un afecto hacia el entorno

---

<sup>30</sup> Siete mujeres y dos hombres. Todos ellos residentes en Peñasco.



escolar, desde sus primeros años, que está directamente vinculado con las narraciones sobre la pericia del joven para establecer amistades. Subrayan que les gustaba mucho ir a la escuela porque habían hecho amigos y podían jugar con ellos. Más adelante, en la secundaria acudían a encontrarse con sus enamorados o enamoradas.

También, sobresalen narrativas de unión grupal: *“en grupo decidimos que íbamos a trabajar para que esos malos comentarios se convirtieran en buenos, pero creo que a ningún salón le caíamos bien. Pero eso [no] nos importaba, como solo éramos once, nos llevábamos muy [bien], éramos muy unidos”* (Juliana). Resaltan relaciones afectivas con algunos de sus maestros, ellos les aconsejaban sobre la vida y les brindaban apoyo emocional: *“más que una maestra era una amiga, ya que le teníamos mucha confianza y le podíamos contar lo que quisiéramos”* (Prudencia). Y resaltan las actividades artísticas de coro y música, así como los concursos escolares en los que participaban.

Habitualmente, estos jóvenes han obtenido reconocimientos de desempeño académico a lo largo de su trayectoria escolar y se saben *“buen alumno, alguien de buenas calificaciones, debido a esto, sé que tengo el potencial para estudiar y voy a estudiar, aunque aún no sé qué voy a ser”* (Manuel). Son los “mejores de la clase”. Esta forma de verse a sí mismos, les auxilia también en la conformación de una agencia proyectiva, hacia un futuro probable de superación de las desventajas sociales. En cinco relatos se visualiza que seguirán con los estudios de educación superior, y se cristaliza el anhelo del ascenso social por la vía de la escolaridad. Los cuatro relatos restantes no mencionan proyectos o expectativas a futuro.

Entre los elementos que han hecho posible una estrecha afiliación hacia la escuela se encuentran: condiciones materiales de existencia sólidas, como un ingreso económico suficiente o adecuadas condiciones de vivienda. Adicionalmente, aun cuando el tamaño de

la familia sea de dos o de seis hijos, ocupar el último o penúltimo lugar de nacimiento es un elemento en común que parece salvaguardar el cuidado de estos jóvenes en los momentos de crisis pues, por lo general, las hermanas mayores asumen, las más de las veces, tareas ligadas al trabajo doméstico y del cuidado de los hermanos menores. Y los hermanos mayores, por su lado, con el fin de suplir las dificultades económicas, generan ingresos derivados de su inserción precoz en el mercado laboral que, generalmente en estos casos, se busca en Estados Unidos. Y tanto hermanos como hermanas mayores ayudan, de igual forma, a los menores en la elaboración de las tareas escolares, como otra forma de suplir las carencias de estudio o de tiempo de los padres.

A excepción de una joven, contar con el apoyo emocional de una familia unida representa otra ventaja heredada. Estas formas de convivencia familiar se distinguen por contar con la presencia de ambos padres, constantes interacciones verbales con el joven, cuando es niño, y relaciones afectivas. Especialistas del periodo de vida infantil han confirmado que, incluso desde la llegada al mundo, los recién nacidos no necesitan sólo cuidados materiales esenciales, sino que las relaciones afectivas son también vitales para la construcción psíquica del niño (Bonnafé, 2016). Las fiestas y el baile son mencionados como los momentos, por excelencia, de unión familiar. En el caso exceptuado de la joven, la ausencia de sus padres es potentemente compensada por el apoyo emocional y simbólico de su tía, como elemento protector de su trayectoria escolar.

El segundo subgrupo, que también apunta a la ruta del aprecio y gusto por la escuela, está conformado por dos jóvenes<sup>31</sup> quienes, en contraste con el subgrupo anterior, relatan un cúmulo de desigualdades heredadas: condiciones económicas y de vivienda precarias,

---

<sup>31</sup> Una de ellas reside en Peñasco y la otra joven fuera de esta comunidad.

entornos familiares adversos, caracterizados por el desempleo de los padres, ser las primogénitas de la familia, haber sido criadas por padres adolescentes y el ser mujeres. Pese a ello o, quizá, precisamente debido a esto, manifiestan un afecto especial por la escuela.

De hecho, de entre todos los relatos, las narrativas de estas jóvenes son las que mayormente valoran el espacio escolar: *“dijeron que ya no me pagarían la escuela, así que no sé qué hacer, podía resistirlo todo menos esto, porque me he quedado completamente sola, sin apoyo de nadie, ya no sé qué hacer, cada vez es más difícil despertar cada mañana”* (Clara). Aunque, en el fragmento anterior, la joven no explica que ocasionó que sus padres consideraran dejar de pagarle la escuela, el sólo riesgo de que pudiera suceder significa para ella la última de las ruinas. Por su parte, Amparo, es el promedio más alto de todo el bachillerato.

Estas jóvenes han enfrentado momentos críticos, vinculados a las condiciones de precariedad de su entorno familiar. Evocan vidas estrelladas, a las que les ocurre un incidente tras otro. Ambas refieren haber experimentado violencia intrafamiliar durante su infancia. En Amparo, estas condiciones se anudaron con el nacimiento inesperado de sus hermanos trillizos, cuando ella tenía nueve años. Justo, a esa misma edad falleció el abuelo de Clara, quien era como su padre. A consecuencia de esto, la joven se sale de casa de sus padres para irse a vivir con su abuela que enviudó; a partir de ahí, aprendió a cocinar y las labores de limpieza y cuidado del hogar: *“ahí aprendí a hacerme más responsable, aprendí a cocinar y a hacer varias cosas. Me gusta mucho estar con mi abuela porque me siento tranquila, me siento muy bien. Mi abuela me hace bien y yo le hago bien”* (Clara).

Ambas jóvenes mencionan que comenzaron a trabajar desde los trece años, como meseras en eventos sociales y fiestas de las comunidades vecinas. La asunción precoz de

responsabilidades domésticas y de cuidado de sus hermanos menores, así como su ingreso al mercado laboral, pusieron en riesgo la continuidad escolar de aquellos años. Pero, a la larga, potencializó el aprovechamiento de su espacio escolar y, posiblemente, ello se relacione con el desarrollo de múltiples recursos simbólicos y representativos que presentan: hablar de sí mismas como si fueran otras, metaforizar, usar el humor en momentos difíciles. Adicionalmente, muestran una madurez anticipada y sus relatos se distinguen por una riqueza narrativa excepcional.

En el sentido de las tácticas cotidianas planteadas por Michel de Certeau (2000), lograron revertir una situación de múltiples desigualdades heredadas en una historia de superación académica. Para ello, fueron imprescindibles los recursos externos obtenidos. En el caso de Clara, menciona que el encuentro con “*una maestra muy lectora*” hizo que naciera su gusto por la literatura. Gusto que después se convertiría en su principal refugio simbólico: “*mi único consuelo eran los libros*”. Es decir, acudir a la secundaria le permitió encontrarse con una mediadora cultural, su profesora de primer grado. A partir de aquel momento, descubrió la lectura como un lugar simbólico para enfrentar las dificultades de la vida: “*el leer de alguna manera me hacía sentir mejor, me hacía sentir como si nada estuviera pasando, me hacía olvidar los malos ratos y me motivaba a seguir de pie. Cuando terminaba de leer algún libro le pedía otro a la maestra, del mismo autor, y me los conseguía*”. De ahí, fue encontrándose también con la escritura y su poder de significar las experiencias de vida.

Amparo describe que el encuentro con un profesor, en sexto de primaria, la impulsó de manera significativa: “*yo nunca había sacado un 1° lugar en la primaria, hasta que un maestro que tenía en 6°, Casimiro Collado, me dio un gran impulso en la educación; y desde ahí me propuse mejorar, y lo logré porque no hay nada imposible. Actualmente mantengo*

*mis estudios con calificación de diez o nueve*". A raíz de que ese año obtuvo su primer lugar en aprovechamiento académico, la premiaron con un viaje pagado a la huasteca potosina. Este viaje significó un parteaguas en la vida de la joven y describe que, a partir de ahí, se desempeñó de forma sobresaliente en el ámbito escolar.

En estas jóvenes, destaca la existencia de una agencia proyectiva, es decir, de metas y propósitos explícitos de continuar con sus estudios. Amparo señala que desea ser ingeniera o administradora de empresas: *"uno de los sueños que tengo es sacar adelante una ingeniería, o ser administradora en Empresas. Me fascinan los números, son mi pasión, cuando antes, de hecho, no me gustaba Mate, pero después le fui agarrando el gusto"*. Y Clara quisiera ser pediatra: *"quiero ser la mejor pediatra del mundo, por qué no. Quiero tener mi propia casa y darle a mi familia lo que nunca tuve yo. Quiero, por qué no, tener hijos. El casarme no lo sé, el matrimonio es algo que no va mucho conmigo, pero supongo que es algo tradicional"*.

2.2.2 *"a puro milagro salimos de la secundaria y todavía no nos hicieron graduación.*

*Fueron bien gachos los infelices, pero bueno salí de la secu"*:

#### la ruta del temor y desencanto escolar

En esta ruta predominan seis relatos de vida,<sup>32</sup> donde la experiencia escolar referida es de disgusto y desencanto. Sobresalen narraciones de profesores que no daban clase, que eran cambiados a mitad de ciclo escolar o a los que corrían: *"ese maestro era muy exagerado, porque cuando hacíamos cualquier ruido, aunque fuera chiquito, decía: 'ayy sálganse,*

---

<sup>32</sup> Cuatro mujeres y dos hombres. Cuatro mujeres y un hombre residen fuera de Peñasco y un hombre en Peñasco.

*sálganse que me duele la cabeza' y, sin embargo, cuando iba con el maestro Diego se le pasaba. Como a este maestro le gustaba el maestro Diego” (Micaela) o, bien, “en cuarto cambiamos de maestro, ahora era una maestra, tampoco nos ponía casi nada, sólo sumas, iba a la tienda y nos compraba churros o lo que le encargábamos. A veces iba ella con uno de nosotros, mientras los otros se quedaban en el salón jugando con el celular de ella” (Luisa). Se observa que, habitualmente, cuando existe un entorno familiar afectivo y de apoyo se presenta un gusto y afecto por la escuela, aún si en la familia de origen se experimentaron carencias económicas y de vivienda. Por el contrario, un entorno familiar hostil se vincula con un disgusto y desencanto escolar, aun cuando las condiciones económicas y de vivienda sean estables o privilegiadas.*

Esta ruta es transitada por jóvenes que ya fuera por la enfermedad de su madre, un entorno escolar hostil o el frecuente cambio de residencia, vieron irrumpido el curso de su proceso escolar. Con trayectorias escolares discontinuas, estos jóvenes han logrado mantenerse a flote, no han obtenido ningún reconocimiento de desempeño académico, pero tampoco han reprobado el año.

Las desventajas sociales acumuladas en este grupo se vinculan con carencias económicas y de vivienda y, en algunos casos, con un entorno familiar adverso, caracterizado por la ausencia del padre, a causa de su migración a Estados Unidos. Es importante distinguir que ausencia no significa necesariamente abandono. En el caso de Luisa y Valentín, la migración de sus padres, en combinación con otros elementos, implicó, también, un abandono afectivo. Pero en el caso de Cecilia no. Su padre migraba por temporadas, y a pesar de la distancia se percibe afectivamente cercano y permanente: *“al poco tiempo de que yo naciera, mi papá*

*decidió volver a E.U.A. para buscar una mejoría económica. Venía una vez al año, pero nunca se olvidaba de nosotros”.*

Adicionalmente, estos jóvenes no mencionan el acceso a recursos externos, como iniciativas de integración social o el encuentro con algún profesor mediador; ni tampoco el apoyo de algún familiar externo, como los tíos o los abuelos, que contribuyan a hacer frente a los momentos de mayores dificultades familiares. En este grupo, el futuro no se refiere como promisorio, sino que, por el contrario, asoma en forma de incógnita. Como un futuro incierto, lejano e imprevisible. Todas sus energías parecen estar depositadas en el presente. O, dicho de manera más exacta, parecen haberse resignado a un futuro sin futuro.

En este universo de casos destacan cuatro jóvenes residentes en la misma comunidad, que comparten un entorno comunitario hostil que está presente a lo largo de sus relatos. Como marco de sus narraciones, se presenta un contexto de violencia comunitaria: asesinato de vecinos y familiares de la comunidad, violencia intrafamiliar y, en uno de los casos, su familia es desplazada a raíz del crimen organizado y el narcotráfico. Llama la atención la similitud que muestran sus narrativas al detallar el aprendizaje de la violencia escolar: destacan su primera pelea a golpes, con una compañera o compañero, como un punto de quiebre en su trayectoria escolar. Como una llegada sin retorno: *“cuando estaba en tercero, me dejaba hasta que me hicieran llorar. De repente, todo cambió, cuando un compañero que entró, llamado Evaristo, me iba a pegar y no me dejé, les perdí el miedo que les tenía”* (Micaela), *“hasta que pasé a segundo, las cosas ahí sí cambiaron, porque yo ya no era la misma. Fui cambiando. Ya no era seria, era bien peleonera”* (Luisa).

Para estas jóvenes, el paso por la escuela parece haberles significado aprender a defenderse de las agresiones del medio escolar. Detallan que al principio las molestaban, les decían

insultos o golpeaban, y ellas no hacían nada. Con el tiempo, aunque todo parecía normal, no lo era, un día llegaban a su límite y explotaban en una escena de golpes. En Micaela todo cambió el día que un compañero le echó cloralex en los ojos. Para Luisa fue cuando una compañera, de un grado mayor que ella, la aventó contra la pared y la apretó del cuello hasta cortarle la respiración, mientras todos alrededor observaban y grababan con el celular. A Jipila, una chica que era de su salón de clases, constantemente la insultaba y le mandaba papelititos diciéndole “pobretona”. En el caso de Cecilia fue con una vecina que estudiaba el primer grado de su escuela que, al salir de su casa, todas las mañanas le gritaba cosas, hasta que un día la comenzó a golpear en la hora de la salida de la secundaria. En todos estos casos, las peleas ocurrieron dentro de la escuela y fueron interrumpidas por la mediación de alguna profesora, profesor o directora del plantel.

Posterior a esta entrada, al mundo de la violencia, continúan con la narración de múltiples escenas más de agresión: quitar la silla donde se va a sentar el compañero, enfrentamientos masivos de cincuenta contra veinte alumnos, chismes sobre la sexualidad de las jóvenes, peleas grupales del tipo: los del “A” contra los del “B”, con huevos rellenos de harina y confeti, y detallan la descripción de peleas entre mujeres. En este contexto, la violencia es narrada con naturalidad e ingenio, como escenas de aventura.

### 2.2.3 *“Mientras yo sea feliz no me importa no hablarle a nadie”:*

#### la ruta del riesgo de exclusión o deserción escolar

Esta ruta también es transitada por jóvenes que refieren que no les gusta ir a la escuela y ofrecen relatos sobre profesores que no les daban clase, *“ese maestro casi no nos enseñaba,*



*solamente le decíamos que nos pusiera películas para no hacer nada, el maestro muy obediente nos ponía películas de ‘Rápido y furioso’; entonces se acababa la película y para no hacer nada, porque nos aburríamos, la regresaban. Y así estábamos todo el día, viendo películas”* (Magdalena), o profesores que dejaban de acudir a clases y mejor se jubilaban.

A diferencia de los jóvenes del grupo anterior, que presentan problemas de conducta escolar como “echarse la pinta” o pelearse entre grupos, estos cuatro jóvenes<sup>33</sup> se encuentran en riesgo de deserción escolar o exclusión social porque relatan tener problemas para comprender el contenido de las materias y para hacer amigos o pertenecer a un grupo. La mayor parte de ellos menciona haber reprobado el año escolar y ser excluidos o ignorados dentro del salón: *“Y en primero yo tuve muchos problemas con mis compañeros, y cuando pasamos a 2° nomás me hablaba con algunos como con Baltasar, Camilo, Bedolla, Anselmo y Esperanza, eran con los que me hablaba. En tercero llegó uno de otra comunidad, bueno él se convirtió en uno de mis mejores amigos, porque muchos lo despreciaron porque le gustaba el chemo y la mariguana”* (Jesús), *“Al principio fue un poco batallosa, yo diría que era porque cada mes cambiábamos de maestro y no me acomodaba a la forma de trabajar de cada uno”* (Sebastián).

Estos jóvenes relatan haber afrontado desventajas sociales severas desde la niñez que los colocan, al momento de escribir sus relatos, en un alto riesgo de exclusión social. El principal factor de riesgo que describen es un ambiente familiar hostil donde la violencia intrafamiliar, la precariedad de las viviendas y las condiciones de hacinamiento, el abandono del padre y las carencias económicas extremas constituyeron realidades cotidianas de su infancia. Estas

---

<sup>33</sup> Una mujer y tres hombres. Dos de ellos residen en Peñasco y los otros dos fuera de éste.

vivencias representan experiencias fundantes de sus psiquismos, como grietas que no se borran nunca.

Más que una extensa lista de factores de riesgo, este grupo sobresale por sus ausencias materiales, afectivas y de recursos sociales. Ausencias que incluso se filtran en la forma narrativa de sus relatos: escriben poco y no hacen uso de metáforas o analogías para expresar lo vivido. En palabras de Paul-Laurent Assoun (2001), la exclusión viene acompañada por una especie de mutismo, estupefacción de la palabra de los excluidos. Observar lo que no existe en estos itinerarios de vida permite comprenderlos mejor. Así, pues, a diferencia de Clara y Amparo, que crecieron en condiciones de existencia materiales muy similares a las de los miembros de este grupo; para estos cuatro jóvenes, los apoyos de la familia extensa (abuelos, tíos, primos) fueron escasos y los apoyos institucionales de recreación inexistentes. En este sentido, más que pobreza, lo que caracteriza su situación presente es la exclusión social. Para este grupo, el futuro se presenta desahuciado. No muestran planes ni expectativas a futuro, sino dudas e incertidumbres.

### **2.3 Conclusiones al capítulo**

El análisis anterior permite dar cuenta de la complejidad social involucrada en los procesos de desigualdad y su posible reproducción, acumulación o superación. No se trata de establecer una oposición maniquea entre “buenas”, “malas” o “peores” trayectorias escolares, ni de condenar a las familias generadoras de esta situación, a la escuela o a los momentos críticos experimentados por cada joven; pues quién pudiera indicar cuál itinerario de vida es mejor que otro y con base en qué. El itinerario de vida es algo que sólo existe en el ejercicio

de mirar hacia atrás. Es una ficción del presente. Por tal, la intención de este análisis consiste en mostrar distintas rutas escolares y la singularidad de sus respectivos anudamientos.

La finalidad de este ejercicio analítico es dar cuenta, sobre todo, que el rezago académico es producto de las desigualdades heredadas, antes que una cuestión de falta de capacidad, inteligencia o voluntad de los jóvenes. No es fortuito que los alumnos que crecieron en un entorno familiar afectivo, con condiciones económicas y de vivienda estables y que residen en Peñasco (comunidad de la periferia noreste que centraliza algunos servicios y accesos sociales como el bachillerato, la iglesia, la clínica de salud, entre otros), sean los mismos que presentan una mayor disposición escolar, mejores calificaciones y procesos de socialización. Y, por el contrario, aquellos jóvenes que crecieron en condiciones materiales de existencia precarias y poco afectivas, residentes en comunidades alejadas de la urbe y de Peñasco, encabezan la ruta del riesgo de exclusión o deserción escolar.

En este ámbito, muchas veces las desigualdades no se ven, pero se traducen en forma de indisciplina, violencia o dificultades para aprender o para relacionarse con sus compañeros. Especialmente en este nivel educativo, contrario a lo que se podría pensar del alumno indisciplinado, pendenciero y de mal comportamiento que expresa: “que no le gusta ir a la escuela”; resulta en todo lo contrario, es precisamente este alumno indisciplinado quien más necesita estar ahí, pues ante un panorama familiar precario, depende totalmente de lo que se construya o no en el espacio escolar.

El desarrollo desigual de las habilidades de aprendizaje y socialización escolar en la primera infancia, relatado por algunos de estos jóvenes, pone en tela de juicio la idea del mérito. No es posible explicar la desigualdad de recursos al principio de la vida, con base en rasgos individuales vinculados al coeficiente intelectual, a la obediencia o a la autodeterminación.

Diferentes condiciones contextuales, que atraviesan las primeras etapas de vida, condicionan los logros futuros, más allá de las capacidades o voluntades de los sujetos. Como se muestra en la tabla 3, las ventajas o desventajas heredadas que los jóvenes acumulan, en el trayecto de su curso de vida, no se distribuyen aleatoriamente entre las tres rutas escolares anteriormente referidas.

En la ruta del aprecio y gusto por la escuela, se encuentran aquellos jóvenes que heredaron un mayor cúmulo de ventajas sociales y, en consonancia con ello, muestran un agradable paso y un mayor afecto por el medio escolar, así como la obtención de premios académicos, lo que genera un círculo virtuoso de desempeño escolar.

En contraste, las otras dos rutas restantes revelan que quienes no obtienen dichos premios académicos o presentan dificultades escolares, no es que, necesariamente, no se hayan esforzado en la misma medida que sus compañeros de la primera ruta, o que les haya faltado gusto por la escuela, sino que la herencia de múltiples desventajas sociales como: la violencia intrafamiliar, la ausencia parental, la amenaza de muerte por enfermedad experimentada por la madre, un contexto de violencia comunitaria o vivir a cuarenta minutos de la escuela, encaminaron sus vidas por otro cauce. En otras palabras, en las dos últimas rutas se observa una acumulación de condiciones de desigualdad vital, existencial y de recursos que permean la dirección de sus experiencias escolares.

**Tabla 3**

*Acumulación de ventajas (V) y desventajas sociales (D) de jóvenes estudiantes del bachillerato*

Rutas	Pseudónimo	Experiencias familiares								Condiciones contextuales			Agencia			Recursos externos	
		Entorno familiar afectivo	Presencia de bailes y fiestas	Ocupar el último o penúltimo lugar de nacimiento	Violencia intrafamiliar	Abandono del padre	Muerte, enfermedad, desempleo o migración parental	Padres adolescentes	Ser mujer	Comunidad de origen centroide	Condiciones materiales de existencia estables/privilegiadas	Violencia comunitaria	Proyectiva	Evaluativa	Adaptativa	Institucionales	Apoyo de la familia extensa
<p><i>“Allí, yo y mis compañeros jugábamos a darnos ramazos y todos éramos felices”:</i>  <b>Aprecio y gusto por la escuela</b></p>	Aurelio	V	V	V						V	V				D	V	
	Manuel	V		V						V	V		V			V	
	Viridiana	V	V	V					D	V	V		V				
	Juliana	V	V	V					D	V	V				D	V	
	Regina	V	V	V					D	V	V				D		
	Claudia	V	V	V				D	D	V	V				D	V	
	Pascuala	V	V	V					D	V	V		V				
	Prudencia	V	V					D	D	V	V		V			V	V

	Mariana	V	V				D		D	V	V		V			V
	Amparo		V		D		D	D	D	V			V		V	
	Clara		V		D	D	D	D	D				V		V	V
<i>“a puro milagro salimos de la secundaria y todavía no nos hicieron graduación. Fueron bien gachos los infelices, pero bueno salí de la secu”</i> : <b>Temor y desencanto escolar</b>	Martín		V			D	D								D	V
	Jipila		V	V			D		D			D			D	
	Micaela		V	V		D			D		V	D			D	
	Luisa		V	V		D			D			D			D	
	Cecilia	V	V				D		D			D		V		
	Valentín			V	D	D	D								D	V
<i>“Mientras yo sea feliz no me importa no hablarle a nadie”</i> : <b>Riesgo de exclusión o deserción escolar</b>	Jesús		V		D	D	D			V					D	
	Magdalena				D	D	D	D	D	V					D	V
	Jayro			V	D	D	D					D			D	V
	Sebastián		V		D	D	D					D			D	

Fuente: elaboración propia con base en las autobiografías recabadas en la presente investigación.

Sólo el caso de Clara y Amparo, las dos jóvenes que aun con las precarias condiciones materiales de existencia, experimentadas durante su infancia, lograron subvertir las desigualdades heredadas, son una excepción a la regla. Pero aún aquí, cabe recordar que ambas tuvieron a su alcance algún recurso externo, como el profesor Casimiro Collado, en el caso de Amparo y la familia extensa, como las tías Magloria y Batistina, en el caso de Clara. Así como una subjetividad, muy singular, que les permitió acercarse y acoger estos recursos. Ellas son el claro ejemplo de que infancia no es igual a destino. Y de que subvertir las desigualdades heredadas no sólo depende del recurso económico, sino de una red de apoyo social y de soporte emocional.

De este modo y, dicho entre paréntesis, se presenta un haz de elementos que, al actuar de manera simultánea, pueden favorecer la superación de las desigualdades heredadas. Apoyo de algún profesor o profesora que guíe, desde la temprana edad, hacia el logro académico o hacia algún recurso simbólico, como la lectura o la música. Oportunidades educativas y una singular chispa o fortaleza psíquica que no es posible nombrar o generalizar, pero basta decir que pertenece al orden “irreductible del ser”.

En resumen, el éxito académico no necesariamente es fruto de ser más inteligente o dedicado. Si bien, interviene un Deseo de estudiar, no es una cuestión de mucha o poca voluntad, o un mero producto de esfuerzos y sacrificios individuales. Creer esto sería aceptar una de las primeras caras de la meritocracia social, quizá, el antecedente necesario para futuras meritocracias laborales más profundas. El éxito académico puede ser leído, más bien, como un indicador de quien nació y creció en condiciones de existencia superiores o mejor colocadas que las de sus compañeros. Condiciones de existencia donde, incluso, un ligero detalle, como ser el primogénito de la familia o ser mujer, transforma radicalmente el curso

de vida y potencializan las desventajas sociales heredadas. Por ejemplo, el ser mujer en este contexto acarrea la expectativa de que interrumpan su vida escolar para dedicarse al cuidado de los hijos y a las labores del hogar. Ellas están, mayormente, expuestas a una doble presión: se espera que trabajen para apoyar en la economía familiar y, a la par, que estén en casa para el cuidado de los hijos, debido a que son pocos los apoyos institucionales con que cuentan para realizar estas tareas.

En segundo lugar, los recursos materiales de existencia no definen el curso de vida de un joven, tanto como las condiciones afectivas y de conformación psíquica de la familia de origen: contar con un espacio relacional afectivo, con festejos de desborde emocional y una riqueza de interacciones verbales hacia el niño, pues no se trata sólo de hablar con el niño, sino de hablarle al niño, en la lengua del relato, a través de un placer compartido.

Estos itinerarios de vida permiten dudar del supuesto de que, para combatir la desigualdad social, habrá que centrarse únicamente en brindar mayores recursos económicos y materiales y, pretendidos accesos sociales a aquellos que viven en condiciones de pobreza, cuando la situación es, ante todo, una cuestión de recursos socio-afectivos. Y como Françoise Dolto (1991) plantea, el alimento socio-afectivo, hoy por hoy, parece ir en dirección opuesta a la acumulación de bienes materiales.

Aunado a esta constelación de elementos que actúan de manera conjunta para moldear el curso de vida de los jóvenes, también es posible establecer un conjunto de hipótesis más específicas sobre el rol de la institución escolar. La escolaridad tiene un papel fundamental en la ampliación de las oportunidades de vida de los jóvenes, especialmente en los pertenecientes a la periferia de la ciudad, quienes tienen acceso a contadas oportunidades educativas, culturales, laborales y sociales. Mediante el otorgamiento de apoyos educativos,



como las becas para el bienestar Benito Juárez, brindadas a estos jóvenes, se han fomentado trayectorias escolares de mayor duración. Pero sería un error creer que, por añadidura, también van a fomentar el logro académico y que, por esta vía, se logrará la movilidad social ascendente. No necesariamente. Y en muchos de los casos no será así.

El valor de la escuela, en este contexto, no reside en su preparación escolar, tanto como en ser un espacio de sublimación cultural de las pulsiones arcaicas (Dolto, 1991). Es preciso repetir que el gran atributo de la institución escolar no es la formación de profesionistas, sino la formación de sujetos éticos: “no es suficiente que la escuela se considere como no nociva: debería realizar una tarea constructiva, educar y formar hombres viriles y osados, en vez de ser, a menudo, paralizante, a imagen de una sociedad en la que muy pronto el niño dejará de tener su sitio” (Freinet, 2004, p. 26).

Los problemas de educación y de cultura no son exclusivamente, como creen la administración gubernamental y sus funcionarios, problemas de reglamento, de horarios, de manuales, de contenidos académicos y de lecciones en un clima de lejana autoridad. Estos problemas también se plantean, y quizá con más fuerza, al nivel de los mismos educandos, de sus posibilidades, de sus necesidades y de sus exigencias, en función de la vida que tendrán que afrontar.

En estos casos, de una gran necesidad afectiva de la que los profesores no parecen, si quiera, percatarse, porque no es presentada como estamos acostumbrados a recibirla: en forma de súplica o como una llama que arde incandescentemente en el alumno ejemplar que participa y cumple con todas sus tareas. Las mayores necesidades psicoafectivas son mudas. Y, como tal, representan una forma de desigualdad invisible.

Desde un foco más amplio, no sólo se trata de que los jóvenes rurbanizados habiten territorios caracterizados por una relación ambivalente con el Estado, sino que ellos mismos, sus trayectorias de vida, encarnan la paradoja estatal. Experimentan una contradictoria doble orfandad: la de sus padres y la de sus profesores; pues, aunque en teoría cuentan con ambos, en la práctica, muchos de estos son padres y profesores ausentes, que están, pero no están. De esta forma, la ambivalencia estatal de su territorio parece filtrarse hasta las dimensiones más privadas de la reproducción de la vida, como es el espacio familiar y el escolar.

En el caso del espacio escolar, sucede que bajo una supuesta “educación para todos”: una escuela que se autodesigna igualitaria y obligatoria para todas y todos, se les dice a los jóvenes que no sólo tienen el derecho a estudiar, sino la obligación; y, en apariencia, se les brinda el acceso a ella. Pero en la vida cotidiana, ante las inasistencias de los profesores, el desinterés de algunos de ellos por impartir conocimientos, las largas distancias con que se topan los alumnos para llegar a tomar sus clases, el contexto de violencia de sus comunidades y al interior mismo de la escuela, los conflictos familiares de cada joven, las carencias materiales y afectivas heredadas, entre muchos otros factores, desembocan en una preparación académica echa humo.

Por supuesto, la condena no apunta a los propios profesores, que están vinculados a una tarea cuyas dificultades difícilmente se podrían intuir, como bien advierte Célestin Freinet (2009), el educador es la primera víctima. La condena es para el sistema estatal que aventura lograr una educación para todos, pero en la praxis no es capaz de asegurarla: nos encontramos con escuelas sin la infraestructura mínima adecuada, con distancias insostenibles que tiene que recorrer un profesor para llegar a dar su clase hasta la escuela de la comunidad, con que comúnmente se tardan varios meses (sino es que todo el ciclo escolar) en pagarles, entre

muchos otros factores más, que culminan en la intermitencia y renuncia de sus profesores. Esta desigualdad educativa deja más afecciones y huellas psíquicas sobre sus niños y jóvenes de lo que puede reconocerse. Como lo expresa Sebastián, “no teníamos maestros y los que teníamos se iban y ya no volvían, de este año no hay mucho que contar”: dicho silenciamiento no es menor. En la incapacidad de poder apalabrar la falta, se intuye su gravedad.

Finalmente, hay que añadir que en medio de tal ofuscamiento escolar, se entorpece que el joven imagine un mundo más allá de la escuela, “otra educación” sin la institución escolar, otras formas de establecer lazos que arrojen sus necesidades afectivas o, incluso, otros caminos para alcanzar la movilidad social ascendente.

### Capítulo III. Desigualdad de recursos y posicionamientos subjetivos: mundos narrados

*Estamos suspendidos entre  
un mundo ya muerto y otro incapaz  
de nacer.*

Jean Robert y Majid Rahnema, *La potencia de los pobres*

Con todo, cabe acotar que estos jóvenes, así como han sido presentados en el capítulo anterior, simbolizan los laureles de la victoria de sus comunidades. Son los que “van logrando salir adelante”. Aquellos que, al encontrarse en el bachillerato, libraron una batalla más en la cancha de las desigualdades. Hasta ese momento, no experimentaron embarazo en la adolescencia, ni habían dejado de estudiar, no han sido encarcelados y tampoco entraron prematuramente a formar parte de las filas del crimen organizado o del coyotaje. Sus relatos de vida resultan significativos porque, a pesar de estar colmados de múltiples obstáculos para continuar con sus estudios, de violencia escolar y comunitaria, de profesores que no daban clase y de un futuro que parece no prometer; son jóvenes que, de alguna manera, han llegado hasta el bachillerato y, en ese andar, han sido pro-tejidos por la escuela.

Pero entonces, qué representan estos jóvenes. ¿La pobreza? No. Sus historias no versan sobre la lucha diaria contra la desnutrición y el hambre, a la que se aplaca con agua hervida o pan. No refieren la falta de comida o de un techo donde dormir; ni tampoco representan a los favelados de Brasil. ¿Una historia de éxito de los programas educativos de inclusión social? No. Son jóvenes que difícilmente lograrán el ascenso social prometido por la educación, debido a las desigualdades acumuladas que experimentan y que, posiblemente, experimentarán. Aunque ya no figuró en sus autobiografías, se conoce, por la continuidad en el trabajo de campo, que varios de ellos dejaron la escuela y otros se incorporaron al trabajo

del coyotaje o migraron a Estados Unidos; únicamente tres jóvenes, de entre veintitrés alumnos egresados en julio de 2019, ingresaron a estudiar una carrera técnica y/o universitaria.

¿Representan el arte de la resistencia de los dominados? No. La resistencia pertenece a aquellos que se oponen con entereza y firmeza a la dominación, como la Escuelita Zapatista de las montañas del sureste mexicano, donde luchan por la defensa de la vida humana, la defensa de los territorios de sus pueblos y la defensa de la tierra en una perspectiva, abiertamente, anticapitalista y antipatriarcal. Las prácticas de estos jóvenes tampoco son las resistencias visibles de los esclavos y los siervos estudiados por James Scott (2000) que, generalmente, rechazan de manera abierta las condiciones de su subordinación, pero crean y defienden, a escondidas, un espacio social en el cual expresan una disidencia al discurso oficial de las relaciones de poder. Tampoco contienen el potencial emancipatorio de las sociedades vernáculas, como el motín de subsistencias o el “levantamientos de los pobres” de la Inglaterra del siglo XVIII<sup>34</sup>. Sus relatos de vida versan sobre la marginalidad y la exclusión juvenil, una de las caras de las desigualdades, y presentan tácticas cotidianas de aquel que vuela por lo bajo, como la perdiz.

A continuación, se presentan los resultados del análisis narrativo de cuatro relatos de vida, con el fin de problematizar un aspecto distinto del mundo juvenil en este contexto. Aspectos que, en conjunto, caracterizan las condiciones de desigualdad de recursos en la periferia noreste, desde la mirada de sus jóvenes. Inicialmente, el relato de Cecilia muestra el anudamiento entre violencia y desigualdad; la violencia parece ser el botón de emergencia

---

<sup>34</sup> Era una forma compleja de acción popular directa, disciplinada y con claros objetivos de “fijar el precio” de las provisiones alimenticias a un nivel popular (Thompson, 2019).

de la desigualdad: es lo que va a aparecer cuando se vive en un entorno que acumula diversos tipos de desigualdad. El relato de Mariana pone sobre la mesa de análisis el fenómeno de la migración a Estados Unidos y sus inherentes paradojas. Con el relato de Clara se ahonda en las huellas psíquicas de una infancia permeada por la pobreza y la marginación de su entorno. Finalmente, en el relato de Sebastián se reflexiona cómo, a pesar de tal panorama de precariedad y desencanto escolar, estos jóvenes continúan estudiando.

### **3.1 Aprender la violencia**

Cecilia tiene dieciséis años, es una joven de estatura media, figura delgada, tez morena y cabello muy largo, lacio. Porta su uniforme escolar con orgullo, muy limpio y planchado. Blusa blanca, calcetas azules hasta la rodilla, combinadas con un par de aretes azul marino. Sonríe frente a la cámara, en franca alegría. Le encanta jugar fútbol y manejar motocicletas. Es la cuarta de un total de siete hijos, justo la de en medio. Para llegar al bachillerato recorre, en su motocicleta, doce kilómetros que es la distancia que media entre su comunidad y Peñasco. Viaja a toda velocidad. Con base en la categorización de itinerarios escolares, anteriormente presentada, Cecilia forma parte de la ruta del temor y desencanto escolar.

La joven muestra una singular habilidad para transmitir emociones, que hace que el lector se sienta tocado al momento de leerla. En términos narrativos, su relato está escrito en forma de fábula<sup>35</sup>, pues a lo largo de su escrito va desplegando una intención didáctica sobre las drogas y la desobediencia a los padres, que desembocan en una moraleja final:

---

<sup>35</sup> Este género literario se presenta en forma de “breve relato ficticio, en prosa o en verso, con intención didáctica o crítica, frecuentemente manifestada en una moraleja final, y en el que pueden intervenir personas, animales y otros seres animados o inanimados. Narración de asunto mitológico” (Real Academia Española, 2019).

*“chavos y chavas valoren lo que tienen, ustedes juzgan mal a las personas, a veces se enojan con sus padres, pero no es porque no los quieran. Para ustedes sus regaños son una muestra de que no los quieren, pero, todo lo contrario, lo hacen por su bien, en verdad valórenlos, son lo más apreciado que hay en la vida”,* luego añadirá: *“también el tema de las drogas piénselo bien antes de cometer sus babosadas, uno toma las cosas en juego, que porque quieren saber los efectos, por curiosidad. Las drogas no son un juego, es muy fácil entrar en ellas, pero pa salir eso si está bien difícil, ‘valórense. Valen mucho’.*<sup>36</sup>

Más adelante se detalla porque estas frases son leídas como una moraleja; por ahora, basta decir que su relato de vida está estructurado en forma de fábula y tiene una doble organización temporal. En primer término, sigue una secuencia cronológica que, por dar un orden (aunque el lector reconocerá lo relativo de este quehacer), se divide en tres momentos: i) *la infancia*: donde retrata a su familia y los primeros recuerdos de su vida; ii) *la entrada a la adolescencia*: narración de la violencia escolar entre pares y el consumo de drogas; iii) *el momento actual*: descripción de la enfermedad de su madre. En segundo término, el nacimiento de sus hermanos y vicisitudes familiares van marcando el tiempo de su narración.

---

<sup>36</sup> Para una mejor comprensión del contenido semántico del relato, se han corregido las faltas ortográficas y de puntuación que presenta el texto original, respetando su orden sintáctico y gramatical. Por brindar un ejemplo, a continuación se muestra este mismo fragmento en su versión original:

*“chavos y chavas valoren lo que tienen ustedes juzgan mal alas personas aaveses se enojan con sus padres pero no es porque no los quieran. Para ustedes sus regaños es una muestra de que no los quieren pero todo lo contrario lo asen por su bien en verdad valórenlos son lo mas apresiado que hay en la vida.*

*Tambien el tema de las drogas pienselo bien antes de cometer sus babosadas uno toma las cosas en jeugo que xq quieren saber los efectos, por curiosidad*

*Las drogas no son un juego es muy facil entrar en ellas pero pa salir eso si esta bien dificil “valoreense valen mucho”*

Cecilia inicia su relato con la presentación de su persona diciendo “yo sólo tengo 16 años”<sup>37</sup>, como quien dice: ¡eyy mírame!, he pasado por más cosas de las que debería vivir una joven de mi edad. Y cierra su autobiografía con un “*gracias por nada*”. Estas formas dan la impresión que un dejo de reproche hacia la vida, casi imperceptible, sobrevuela su narración. Como si rondara una sensación de haberse visto orillada a tener que madurar antes que sus compañeros. Situación que la redignifica:

*“Yo solo tengo 16 años, a esta cierta edad he conocido personas grandiosas, también he aprendido de los errores y para mí es como un nuevo comienzo. Podría decirse que no me gusta mucho la escuela, pero en mis pensamientos quisiera hacer una carrera, me gustaría estudiar para enfermería. Esta carrera significa mucho para [mí] ya que quiero sacar adelante a personas que están en situaciones de vida y muerte, pues así me describo yo ante ustedes”.*

¿Por qué considera este momento como un nuevo comienzo? Este fragmento parece estar anticipándole al lector la tragedia de su vida. Los primeros recuerdos de su infancia giran en torno a las migraciones temporales de su padre, fenómeno que se analiza con mayor detalle en el apartado siguiente. Sobre sus experiencias en la primaria no refiere mucho, sólo que cuando entró tenía miedo porque era muy diferente al preescolar y que allí aprendió “*muchas cosas buenas y malas*”. En la narración de su ingreso a la secundaria, reitera que, al principio, “*todo parecía normal*” pero con el pasar del tiempo comenzó a tener problemas con algunas compañeras.

---

<sup>37</sup> A partir de ahora y, a lo largo de todo el capítulo, se utilizarán cursivas y entrecomillado para indicar que se cita la voz del joven.



*“Entré a la secundaria, todo parecía normal, seguí siendo la niña bien portada y cumplida, siempre llevaba tareas y entregaba trabajos. Siempre fui la mejor. Pasó el tiempo, empecé a tener problemas con otras chicas, ese año se casó mi hermano mayor, tuvieron dos niños: una niña y un niño. Entré a segundo de secundaria, todo parecía normal. Empecé a tener problemas con mi vecina, ella estudiaba el primer grado. Cada que salía de casa me gritaba cosas y yo, pues toda mensa, me dejaba y no decía nada. El día del amor y de la amistad teníamos la costumbre de hacer un buzón, entonces todos empezaron a hacer sus cartas de amor y así y, yo pues estaba fabricando una para mi vecina, la cual llevaba muchas groserías; entonces llegó la hora de repartirse y llegó la de ella: no dijeron nada, hasta después, llegó el maestro bien emputado que le dijeran quién la había escrito. Entons nadie dijo nada, hasta después que dije que había sido yo, me pusieron reporte y nada más”.*

Posiblemente éste sea uno de los indicios de que también con violencia se resiste. Los siguientes fragmentos muestran el despertar de Cecilia a la violencia y a las drogas y, las maneras progresivas en que éstas la cambiaron.

*“Seguimos con el problema, no dejaba de molestarme, y que entons un día salimos de la secundaria y que nos topamos, y que me agarra y me dice, y que le agarro y que le digo, y que nos agarramos y nos dijimos jajaja ntc. Nos empezamos a decir y que nos agarramos y que le meto una chinga y que la dejo marcada del cuerpo y que nos separan y se fueron. Yo me quede con mi tía porque las dos tomamos el mismo camino, entons me volvieron a poner reporte, pero con suspensión y ya fue todo lo que pasó en 2do. Y que entro a 3ro, amos chingao, entré y ps empecé a cambiar, era de los mejores lugares del salón, pertenecía a la escolta, era un ejemplo a seguir:*

*mis amistades eran buenas y ya así verdad. Entons en un tiempo me empecé a juntar con las shikillas del otro salón de 3ro, ellas consumían drogas, siempre me ofrecían, nunca acepté: mi respuesta siempre fue 'NO'. Hasta que un día si me llevo la curiosidad de saber que efectos tenían, qué era lo que causaba. Entons, que me decido a tomarme una pastilla, yo no sentía efectos ni nada, y ya así no tome importancia ni nada, y me fui con mis compis para la casa y, casi llegando a la casa yo y la otra chava empezamos a mirarnos, nos abrazamos y seguimos caminando, no podíamos sostenernos, eran muy fuertes y ya llegó a su casa y yo me pase a la mía, entré alucinando. No sabía lo que hacía, a rise y rise. Entons me quede dormida, cuando desperté estaba en mi cuarto; no supe como llegue ahí, simplemente llegue. Tenía mis ojeras marcadas y entons decidí a ir a dar la vuelta en la moto para olvidarme de lo que había hecho, pero fue peor: me caí y me raspé mis manos.*

*Entons, al día siguiente me ofrecieron otra en el salón y, pues que me la chingo y ahí fue donde los maestros se dieron cuenta que nosotras nos drogábamos, hablaron con nosotras y nos pusieron reporte y expulsión de 15 días. Yo seguí entregando trabajos, a pesar de estar expulsada; a todo esto me trajo muchos problemas, tanto de salud como de la familia, también me sacaron de la escolta, me comprometí a echarle ganas y que llega un pedo con unas de mi salón, nosotras le llamamos las 'lolas', empezamos a decirnos cosas, juntamos nuestro grupo: éramos como 50 y ellas como 20, tuvimos varios enfrentamientos, pero un día si nos agarramos a golpes y otra vez reporte, a puro milagro salimos de la secundaria y todavía no nos hicieron graduación, fueron bien gachos los infelices, pero bueno salí de la secu”.*

En un sentido discursivo, es interesante detenerse a considerar la velocidad con que narra estas escenas de su vida, como si un momento le pisara los pies al otro. No hace pausas, separaciones, ni usa comas o puntos aparte. Difícilmente se puede deber a carencias de estilo ortográfico y de redacción, puesto que en otros momentos de su narración si los utiliza. Quizá, dicha aceleración responda a que está narrando la violencia y las dificultades que esto conlleva. De ahí, también, que al final de su escrito reflexionará sobre algunas aristas de su vida, como la experiencia con las drogas, pero no sobre la violencia experimentada: a ésta no la cuestiona. Es como si la violencia simplemente hubiese sido incorporada en su modo de ser, como una cicatriz que no se irá nunca más.

Siguiendo el esquema de análisis narrativo que propone Luz Pimentel (2017), es importante distinguir entre el *hacer* y el *ser* del protagonista, es decir, entre la acción y la valoración de esa acción que realiza el narrador. En este caso, a la par que Cecilia va describiendo sus experiencias con las drogas, parece haber una mirada reprobatoria de trasfondo, a diferencia de las escenas sobre la violencia, que transmutan del temor a la hazaña. Lo que en un inicio es narrado con temor y consternación hacia las intimidaciones de su vecina, después pasa a ser narrado con indiferencia, como plantea Sara Fernández (2018), la indiferencia es un antídoto contra el espanto que niega la realidad y la vuelve soportable. Luego se idealiza la violencia, la pelea a golpes con su compañera es narrada en forma de hazaña, con un toque de broma y diversión. Siguiendo a Fernández, el exceso de violencia produce una desobjetivación, es decir, una pérdida de significación o una tergiversación de los valores tradicionales que pueden descomponer el tejido social o, como en este caso, derivar en una mutación de los hilos del tejido social, donde la violencia parece ser un destello que fascina.

También resulta significativa la dialéctica descrita entre haber pasado, de golpe, de ser la alumna ejemplar: “*la niña bien portada y cumplida, siempre llevaba tareas y entregaba trabajos*”, “*de los mejores lugares del salón, pertenecía a la escolta, era un ejemplo a seguir: mis amistades eran buenas*” al otro extremo, “*una niña drogadicta y, como todos decían, de la vida galante*”.

Este quiebre del estado de felicidad y prestigio que tenía frente a sus padres y comunidad, de acuerdo con la perspectiva de Cecilia, parece haber sido pagado a muy alto precio: “*empezaron a inventar chismes de que yo era una puta y cosas así, mis papás se basaron a los chismes y me regañaron y me dijeron lo más feo que unos papás puedan decir e incluso mi papá me corrió de la casa, me quitaron el celular y también la oportunidad de estudiar la preparatoria*”.

En último lugar, si uno se pregunta qué está intentando responder la narración de su vida, quizá pueda encontrar la respuesta en los siguientes fragmentos, escritos en la última parte de su autobiografía:

*“Mi mamá siguió mala, después de tanto estudio decidieron operarla, supuestamente tenía tumores en la matriz, dieron la orden para que la operaran. Yo no estuve con ella, me quedé a cuidar a mis hermanos en la casa. Después de [horas de] desesperación de ¿cómo seguía?, ¿cómo había salido?, ¿si estaba bien? Me llegó una llamada de mi hermana, la cual llorando me dijo que tenía cáncer maligno, que le quedaban 3 meses de vida, yo no la agarre en ese momento.*

*Me quede en shock, no sabía que pensar, todos los recuerdos vividos con ella entraron en mi cabeza y más unas palabras que me dijo: ‘no sabes cuánto te quiero.*

*Eres mi niña'. Yo comencé a llorar, no me podía controlar. Todos se pusieron mal, no sabíamos que hacer, mi papá estaba peor, solo con mirarlo mi mundo se venía abajo. Ya después dijeron que había una equivocación, que no estaban seguros de qué era. ¿Si era cáncer o no? Dieron de alta a mi mamá, dijeron que todos juntos saldríamos adelante, había una esperanza de que no fuera. Después de tantos análisis, radiografías, lágrimas, nos dijeron que no era cáncer sino una enfermedad que se disfraza igual que el cáncer, tiene los mismos síntomas y efectos, pero todavía no sabemos que es lo que en realidad tiene, ¿si tiene tumores o qué es lo que tiene?''.*

Con estos fragmentos, se engarzan algunos detalles de su relato y, sobre todo, se comprende el lugar desde el cual la joven elabora, implícitamente, los sucesos de su vida. Lugar donde la obediencia y el cuidado de los padres son valorados como lo más preciado del mundo. Con esto, también se termina de comprender el dejo de reproche hacia la vida, que ronda su narración y su anticipada exigencia de madurez. Como plantea Dolto (1991), vivir como adulto es aceptar la muerte. Esta es la gran diferencia que hay con el niño. De ahí el entendimiento que muestra la joven sobre lo que es la vida: *“mi vida ha sido un gran reto, he vivido cosas que muchos no, he llorado, he sonreído, he caído, me he levantado, pero siempre con mi sonrisa”*. Adicionalmente, estos fragmentos permiten comprender cómo las violencias cotidianas se encabalgan con lo trágico, con otras situaciones de vida o muerte, que a manera de círculo vicioso envuelven al sujeto en más y en otros tipos de violencias.

De manera global, la violencia narrada por Cecilia fue una constante entre las múltiples narrativas de los jóvenes. De las veinticuatro autobiografías estudiadas, la mitad de éstas narra un entorno inmediato de violencias e inseguridad: violencia intrafamiliar, asesinatos, violencia escolar y violencia asociada al narcotráfico. La presencia de inseguridad y violencia

comunitaria sobresalen en una de las localidades más próximas a la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, por sus narrativas de asesinatos:

Jóvenes, como Juliana y Micaela, han conocido de cerca experiencias de homicidios y crímenes perpetrados en contra de sus primos, tíos y amigos. En el caso de Juliana, relata que asesinaron a uno de sus amigos: *“Cuando cumplí quince años [...] falleció un amigo muy querido, recuerdo que ese día tenía mucho coraje porque lo conocía y sabía que era una buena persona, que no merecía irse, que no merecía que le quitaran la vida... pero ahora estoy muy tranquila porque sé que está descansando en paz”*.

El relato de vida de Micaela narra los asesinatos de dos primos y un tío. El asesinato de sus primos ocurrió, aproximadamente, en 2015; primero mataron a uno de ellos, que era su vecino y, después, a los dos meses, a su otro primo. En torno al fallecimiento de su tío, tampoco relata las causas asociadas al asesinato, pero sí narra que experimentaba violencia intrafamiliar:

*“También fue la pérdida de un tío al que queríamos mucho, porque lo mataron. Lo triste fue cuando murió, al ver a mi mamá, es lo último que quería ver, a mi mamá, ese día sentí que se destrozó algo en mí. Le tengo coraje a su esposa, porque no entiendo por qué le lloró, ni su hija; si siempre lo trataban mal y hubo una vez que su esposa intentó hacer lo mismo, una vez le picó el pie con un cuchillo y la otra le picó a un lado del abdomen, yo pienso que lloró porque se le adelantaron”*.

Tanto la violencia comunitaria como la violencia intrafamiliar, presentes en este espacio, se filtran al interior de las escuelas, presentándose en forma de violencia física, verbal y psicológica entre pares. En diez autobiografías se narran experiencias de socialización

violenta dentro del espacio escolar, tales como: vandalismo en las instalaciones de la escuela, enfrentamientos violentos grupales, agresiones físicas entre mujeres, inventar chismes de otras compañeras y excluir a miembros del grupo. Principalmente, sobresalen experiencias de violencias ejercidas hacía, y entre, las mujeres.

De manera similar a lo narrado por Cecilia, el estigma de “ser una puta” fue un constante entre las múltiples narrativas de las jóvenes, de quince relatos escritos por mujeres, al menos ocho hicieron referencia al temor de ser consideradas tal, o a la angustia de los chismes que afirmaban que lo eran: “*mi mamá no quiso que estudiara en [la secundaria] de mi rancho, pues ella creía que yo iba a andar de loca*” (Pascuala); “*piensas que tu hija es ‘una perdida, una rebelde, una cualquiera, una grosera’, y todooo lo que se te ocurra. Por el simple hecho de que su estúpida naturalidad, le da el impulso de que alguien le gusta. Por el simple hecho de tener amigos y hablar con ellos*” (Clara); “*la pelea que había surgido era entre nosotras, no tenía que meter terceras personas. Le comentó a mi amigo Gilberto que a nosotras nos consideraba una ‘putas’, sin duda eso nos molestó demasiado*” (Amparo).

En este contexto, las formas de entrada al mundo de la violencia son inimaginables y parecen estar ancladas a la pertenencia grupal y como medio de resistencia o sobrevivencia en el entorno social. La violencia es presentada como una condición de su vida cotidiana. Las experiencias aquí narradas dan cuenta de que los jóvenes son víctimas de diferentes formas de violencia y, a la vez, también la ejercen. Se corrobora lo planteado por Elena Azaola (2017), respecto a que los jóvenes son las víctimas y los victimarios de la violencia: la ejecutan, pero sobre todo la padecen. Estas formas de violencia representan un momento de crisis en el joven o en el colectivo social, pero al mismo tiempo son un punto vivencial final.

### 3.2 Familias transnacionales

Mariana tiene quince años y cursa el primer semestre del bachillerato. Es de los mejores promedios del grupo. Su complexión es robusta, piel morena y ojos muy grandes: siempre a la expectativa. Le gustan mucho los animales, especialmente un perro que se llama “dólar”, él es su favorito. Considerando la categorización de itinerarios escolares, anteriormente presentada, esta joven forma parte de la ruta del aprecio y gusto por la escuela. Vive junto con su hermana, sus abuelos y su tía materna. Sus padres migraron, de manera indocumentada hacia Estados Unidos, cuando ella era niña y desde entonces no los ha vuelto a ver:

*“Cuando tenía 4 años yo vivía con papá y mamá, en un rancho cercano a Peñasco<sup>38</sup>, allá entré al kínder. Acabando de cumplir los cuatro años, mamá y papá decidieron irse a Estados Unidos. Para mí esa noticia fue muy fuerte, ya que la extrañaba mucho y, para una niña de 4 años no era adecuado alejarse de su mamá. Ellos nos dejaron con mis abuelos maternos, el motivo por el que ellos se fueron fue porque querían darnos una mejor vida. Al tiempo que ellos se fueron, ingresé al kínder, me faltaba un último año, mi tía desde ese momento se volvió mi tutora de escuela. A la vez, no me acuerdo mucho de mi infancia, en primer grado de primaria creo que todos empezamos una nueva etapa y que ya nada iba a ser lo mismo.*

*Después ingresamos a segundo grado y con la profa que nos tocó era muy enojona y, siendo sincera, yo si le tenía mucho miedo, pero duró poco, porque nunca me regañó. Se llegaron las fiestas del rancho y a mí me emocionaba bastante, lo que no me gustaba era que a mí y a mi hermana nos vistieran iguales, no me gustaba verme*

---

<sup>38</sup> Líneas modificadas por la autora para eliminar datos puntuales de la informante.



*igual que ella, creo que éramos estilos diferentes, pero teníamos mucho en común, ya no era lo mismo sin mamá y no era lo mismo como estar en tu propia casa, por más humilde que fuera, yo la extrañaba.*

El relato brinda poca información sobre las causas o razones que tuvieron sus padres para tomar esta decisión y, quizá, la imaginación no alcanzaría a figurarlas. Pero sí deja ver que, anteriormente, vivían en una casa muy humilde y, a lo largo de la narración, irá poniendo énfasis en las carencias y compensaciones económicas experimentadas en su familia. Esto brinda algunas pistas sobre las circunstancias en que fue tomada la decisión de migrar a Estados Unidos. Una de las consecuencias que conllevó esta decisión, para la joven, fue que se le *americanizó* la vida. Aunque banal, no hay mejor ejemplo que lo detalle que el nombre de su mascota favorita. La relevancia del nombre no es menor, como retoma Luz Pimentel, “el Nombre (...) es un signo, es un signo voluminoso, un signo siempre cargado de un espesor pleno de sentido que ningún uso puede reducir” (2017: 66), así, pues, es significativo que el nombre de su perro sea, precisamente, el mismo que el de la moneda oficial de Estados Unidos.

Otro ejemplo lingüístico que manifiesta la americanización de su vida se observa en su sintaxis, cuando utiliza, en repetidas ocasiones, el adjetivo posesivo “my”, en lugar del “mi”, para referir la posesión de su historia: “*my autobiografía*”. Aunque de manera sutil, esto también da cuenta del advenimiento de la cultura norteamericana en su vida. Y aunque nunca ha visitado Estados Unidos, la joven parece vivir entre estos dos países, en medio de dos realidades materiales muy distintas. Podría decirse que, precisamente, en esta etapa del ciclo de vida en que se encuentra, es llamada a construir su identidad, por lo que la experiencia de vivir entre dos realidades, tan contrastantes, influye de forma determinante en su

conformación subjetiva. Esta realidad transnacional atraviesa completamente las características de su identidad, está entre la tradición y la modernidad, entre lo propio y lo ajeno.

En torno a su vida cotidiana en familia, el relato dice muy poco, pero rescata el reconocimiento del apoyo económico brindado por sus padres y los cuidados, castigos, regaños y recompensas de su tía materna:

*“A mí me gustaría ser veterinaria o abogada, tener una casa para papá y mamá que, aunque no estén conmigo, ellos se han encargado de que a mí no me falte nada, y yo estoy segura que cuando termine una carrera ellos estarán conmigo y yo les daré las gracias por darme la oportunidad de haber estudiado. También, a mi tía que no me apoya económicamente, pero ella me apoyó con todo su amor y me quiere como a una hija, yo también la quiero como una segunda mamá, por más que yo le haga hacer enojos, ella siempre va a dar la cara por mí y nunca me va a dejar sola”.*

Quizá el lector no se percate de lo significativas que resultan estas últimas palabras, —dar la cara por alguien— es una de las mayores expresiones de afecto y entrega que se le pueden brindar a alguien. Y el “nunca me va a dejar sola”, es por demás significativo, considerando el antecedente de la partida de sus padres. De este modo, aquella tía que en un inicio fue signada como su tutora de escuela, con el transcurrir de los años ha simbolizado una verdadera madre.

De forma global, el relato de vida de Mariana es, posiblemente, un testimonio sobre la orfandad por la migración. Una de las mayores bondades de la escritura es que permite hablar sobre las experiencias más fuertes de la vida, sin tener que decir las de manera directa; así,

pues, la joven parece enfrentarse al desafío de formular la añoranza de sus padres, a través de un cúmulo de retazos fantasmales, nudos y cortes que le permiten anudar su vida en torno al espacio escolar. Este espacio ocupa el centro del universo del relato y ya sea kínder, primaria o secundaria, el mundo escolar yace como telón de fondo de toda su narración. Considerando el análisis de la dimensión espacial del relato, es el único lugar físico que esboza.

*“Y así pasaron los años hasta que llegue a sexto de primaria, ya era algo rebelde, a cada rato me peleaba con el profe, él era buena onda sólo que a mí me gustaba picarle la cresta y hacerlo enojar. El día de mi graduación fue uno de mis mejores días, arreglarme para bailar el vals con mi compañero; y nuevamente cerré un ciclo y empezó la etapa de la secundaria fue la más chida, de cosas que creí nunca hacerlas. En primer grado de secundaria me juntaba con una chava, la cual era mi segunda mejor amiga, a veces pensábamos muy diferente, cuando llegué a segundo grado entró un profe que era muy estricto, yo me dejaba llevar por mi amiga, a veces también por mi flojera a no hacer las cosas. Una vez, mi amiga y yo le arrancamos los números de las páginas a un libro de una compañera, eso estuvo muy mal, y ella nos la devolvió cortándonos los números de las páginas. Ella le dijo al profe, y él tomó medidas de traerle un libro nuevo a mi compañera y si no, no entrábamos a la secundaria. Yo se lo traje después de un tiempo, y nos expulsó a mí y a mi compañera y, nosotras, los días que no íbamos [a la escuela] pues nos íbamos de pinta.*

*Nos fuimos a la presa del rancho, con lo que nosotras no contábamos es que el profe nos iría a buscar a nuestras casas, y le dijo a mi tía y a la mamá de mi amiga que nosotras no íbamos a la secundaria desde hace una semana, ellas se enojaron, la más*

*enojada era mi tía y me regañó bien feo, a la vez, creo que yo lo merecía por no haberle dicho nada. Me quitó el celular y me dijo: ya no irás a la escuela, para que aprendas a hacer las cosas bien. A mí sí me asustó mucho, pues no fui como en tres semanas. Y fue cuando ella me dijo: fui a la escuela y a la que creías tu amiga, te echo toda la culpa y los cargos a ti, sin saber los profes que parte de todo eso lo hizo ella. Aun así, yo quería a mi amiga. Mi tía me dijo: regresaras a la secundaria, a mí me dio mucha emoción, pero me dijo: no quiero verte con esa muchacha. Pero yo la quería tal como una hermana y pues salía con ella sin que nadie se diera cuenta.*

*Ella me decía que la secundaria no servía, lo cual ella estaba porque su mamá la obligaba, pero mi pensamiento no era eso, el mío era recuperarme de mis calificaciones y hacer una carrera, a mitad de año ella iba muy mal en la escuela. Por suerte creo que yo sí entendí, después de que mi tía me dio una regañada. Mi amiga terminó juntándose con su novio a los catorce años, yo la echaba de menos, pero logré acoplarme con mis demás compañeras, ellas eran muy diferentes, ellas me decían que no podía perder el año por lo que había hecho, me motivaban mucho y, pues así logré entrar a tercer grado. Fue un año bonito, lo cual tuve un novio que también igual que mis compañeras me motivaban mucho y aún lo tengo. En tercer grado mis calificaciones subieron y a mí, mi tía me devolvió mi celular, diciéndome: te lo entrego, ya que cuando uno quiere y se esfuerza las cosas sí se pueden, y por fin tuve mi celular de nuevo. Creo que sí me sirvió su regañón, ya que me saqué el tercer lugar en la escuela, ella estaba orgullosa de mi logro y yo tampoco lo pude creer; y así se llegó el día de mi graduación, todo salió tan perfecto como lo espere; lo que sí me dolió es que mi supuesta mejor amiga no salió conmigo y se quedó en segundo*

*grado, a mitad de tercero. Ella se separó de su novio y la dejó. Ella ya no estudió y tampoco hizo por buscar mínimo un trabajo”* [Los subrayados son míos].

Estos fragmentos permiten analizar dos particularidades. En primer lugar, llama la atención que, en lugar de describir las peleas o conflictos con sus familiares o vecinos, como regularmente lo hacen sus compañeros, el relato de la joven alude a sus profesores, profesoras y compañeros de clase: ellos y ellas eran quienes estaban alertas de lo que hacía o dejaba de hacer. Los subrayados anteriores sugieren la presencia de un vínculo cercano socioafectivo con éstos. La hipótesis del presente análisis es que la escuela pro-teje a la joven de una nada, del agujero abismal que dejó la partida de sus padres. Desde la teoría psicoanalítica, el lugar del espacio escolar, para este relato, representa esos retazos de tela que buscan reparar, a la vez que evidencian lo absolutamente irremediable de su vida.

En segundo lugar, aunque en el capítulo anterior, ya se ha hecho alusión a la narración de Mariana y su relación con su amiga Isabel, con el fin de mostrar el peso brindado a minúsculos elementos como “la actitud hacia la escuela”, sobre la reproducción o superación de las desventajas heredadas; se vuelve necesario retomarla en este momento, para exponer cómo opera uno de los mecanismos generadores de desigualdad en el ámbito escolar.

Desde el lente del último marxismo crítico, cabe poner de relieve el contexto sistémico del distanciamiento entre Mariana e Isabel, en oposición a la perspectiva ideológica individualista del relato, en la que el éxito académico de Mariana es presentado como un logro individual de la joven, fruto de su esfuerzo, motivación y acatamiento de los regaños de su tía, que su amiga no demostró. De acuerdo con Göran Therborn (2016), esta bifurcación de sus vidas puede ser leída a través de uno de los mecanismos generadores de las (des)igualdades: el *distanciamiento*. Este mecanismo es un proceso estructural que se

desarrolla en sistemas preparados para forjar ganadores y perdedores; donde hay una distancia que se produce porque el sujeto *A* está adelantado con respecto al sujeto *B*, gracias al mayor apoyo que recibió *A* de parte de sus padres u otras precondiciones mejores. Mientras que *B* va quedando “atrás” porque no vio que se abría un nuevo atajo, porque no sabía que había nuevos medios de producción o transporte a su disposición, por mala salud o por cualesquiera otras razones. En este caso, la distancia inicial entre Mariana e Isabel responde al capital enviado por los padres y la americanización del mundo de Mariana, como elementos que representan un mayor apoyo económico y cultural, en contraste con la situación de Isabel, que tiempo después quedó fuera del entorno escolar.

A través de la conformación psíquica y cultural de estas jóvenes, las distancias sociales – cristalizadas, inicialmente, en el logro escolar– tienden a reproducirse y multiplicarse a lo largo de los años. Y, muy probablemente, a través de las generaciones. Lo que aquí es presentado, desde la mirada personal de Mariana como un “logro académico”, responde, sobre todo, a un proceso sistémico mayor en el que se enmarca el distanciamiento de sus trayectorias de vida: la migración a Estados Unidos de los padres de la joven y un tejido social familiar y de amistad que la contuvo, orientó y apoyó en el momento de mayor crisis.

Frente a este escenario, se desea plantear, una vez más, la interrogante de qué ha significado que sus padres migraran para darle a Mariana una “mejor vida”, pues ahora se observa con mayor claridad que no sólo ha sido una cuestión de ofrecerle mayores recursos económicos o de permitirle seguir estudiando. El mayor cambio o salto cualitativo que este suceso acarrió en su vida, se juega en un sentido cultural y subjetivo; en su posicionamiento femenino y en la posibilidad de construir un proyecto de vida diferente al de sus compañeras.

Desde una perspectiva sociológica, tanto la migración a Estados Unidos como el apoyo de la tía y abuelos de Mariana, dan cuenta de dos de los principales mecanismos comunitarios de limitación a la desigualdad multidimensional: la resistencia de los dominados y el intercambio recíproco entre las redes de parentesco, respectivamente. Mecanismos que, en el marco del construccionismo social, Luis Reygadas define como dispositivos de reciprocidad que operan de manera horizontal en la reducción de las desigualdades, pero que provienen “desde abajo”; a diferencia de los impuestos progresivos, gasto estatal en educación, salud y servicios sociales, actividades filantrópicas y de asistencia social que operan “desde arriba” (2008).

El caso de Mariana permite adentrarse en la realidad de muchas familias, de este contexto, que se enfrentan a la fragmentación de su núcleo familiar, ya sea por la migración temporaria o la migración de manera definitiva. Entre las veinticuatro autobiografías analizadas en la presente investigación, once jóvenes indicaron que su padre, madre o hermano mayor migró a Estados Unidos como respuesta a las condiciones de empobrecimiento, precariedad laboral o violencia experimentadas en su lugar de origen. Las principales condiciones referidas por sus relatos fueron: falta de empleo, bajos ingresos económicos y viviendas en condiciones de hacinamiento.

Entre los efectos de los movimientos migratorios se encuentra el surgimiento de las familias transnacionales, las cuales se caracterizan por la dispersión geográfica de sus miembros. Para María Lora y Eric Roth, “las familias transnacionales son aquellas cuyos miembros, o por lo menos algunos de ellos, se encuentran en el país de origen mientras que otros residen en el país de destino” (2013, p. 82).

De acuerdo con Nina Glick, *et al.*, (1992), el elemento definitorio de la familia transnacional es su capacidad de reproducción social a través de las fronteras. En este sentido, no todas las familias que se encuentran separadas, en distintos países, pueden considerarse transnacionales, sólo lo serán aquellas que mantengan el vínculo familiar y la unión emocional a pesar de la distancia (Lora y Roth, 2013).

Las siguientes frases escritas por los jóvenes resultan ilustrativas: *“Amor a distancia. Sin fronteras. La mejor familia. ¿Nuestra familia es distante? Sí, pero en el territorio, no en la comunicación”* (Amparo); *“No importa lo pobre que sea una persona, si tiene familia es rica”* (Valentín); *“¡Amor a la distancia!”* (Magdalena); *“Familia, como las ramas de un árbol. Crecemos en direcciones diferentes, pero las raíces siguen siendo las mismas”* (Mariana). Este componente emocional, necesario para poder hablar de familias transnacionales, es posible gracias a lo que Carmen Peñaranda define como “proximidades tecnologizadas”, es decir, el acercamiento a otras personas, a través de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o los nuevos medios de transporte, que ofrecen a las familias la posibilidad de aproximarse mediante tres elementos clave: la voz, el verse y el envío de regalos que expresa que se tiene presente al otro. No obstante, tanto los migrantes como sus familiares tienen que invertir una gran cantidad de tiempo y esfuerzo en mantener y consolidar estos vínculos (Vera, *et al.*, 2013). Como ilustra el siguiente fragmento del relato de Cecilia, estudiante de tercer semestre del bachillerato, estos tres elementos son fundamentales en la consolidación del afecto, especialmente el envío de regalos:

*“Cuando yo nací, mis papás decidieron que yo me llamaría María Cecilia, al poco tiempo de que yo naciera mi papá decidió volver a E.U.A. para buscar una mejoría*



*económica. Venia una vez al año, pero nunca se olvidaba de nosotros; tras pasar el tiempo, fue la necesidad de que mi papá estuviera conmigo, yo lo quería cerca. Tuve una fiesta de tres años a la cual mi papá llegó tres días antes, mi vestido fue amarillo. Me acuerdo que ese día estaba debajo de la mesa comiéndome el pastel y traía puesto un gorrito que mi papá me había regalado y que cuando me andaban buscando me encontraron y, yo solo me tapaba los ojos con el gorrito*” [Los subrayados son míos].

Las frases en subrayado evocan un sentimiento de haber sido acogida en el mundo con amor, a pesar de la migración intermitente de su padre y de las condiciones económicas limitadas. De ser una hija deseada. Situación contrastante con la mayoría de las autobiografías de sus compañeros. Y aunque no menciona la fecha exacta en que su padre dejó de migrar y se estableció en México, las narraciones posteriores dan cuenta de ello. Se han referido, anteriormente, unas sospechadas condiciones económicas limitadas, porque a pesar de que la joven no lo enuncia de manera directa, narra una breve escena que da cuenta de ello:

*“Cursé segundo, tercero, cuarto, en ese tiempo nació mi otro hermano Gonzalo, [con] el cual batallaron mucho porque padecía neumonía, la cual le dio cuando nos mudamos de casa. Llegamos y solo habían dos cuartos y, estaba en medio de milpas”.*

Esta nueva casa representa el telón de fondo que explica las condiciones materiales de su familia, sin mucha necesidad de que ella tenga que explicarse. En aquella casa a la que se mudaron, fría, húmeda y en medio de la milpa, se compendia y toma cuerpo el espíritu de las condiciones socioeconómicas en que creció: era una casa humilde, con una precariedad que enfermó a su hermano menor. Para Pier Pasolini (1985), éste es el lenguaje mudo de las

cosas que enseñan dónde uno ha nacido y, sobre todo, en qué mundo vive y las posibilidades que le están reservadas en él.

Recapitulando, los movimientos migratorios implican un complejo entramado de riesgos, situaciones dolorosas, secuelas y costes emocionales para todos los miembros de la familia y, en especial, para los hijos. Para comprender estas implicaciones es preciso considerar la situación social de estos jóvenes. De acuerdo con Lora y Roth, la ausencia por migración de uno o ambos padres conlleva consecuencias paradójicas para los hijos:

Por un lado, se ven beneficiados por el apoyo económico que reciben y, por otro, pagan un alto costo afectivo y emocional que puede traducirse en dificultades escolares, problemas de conducta, exposición a situaciones de riesgo (problemas de salud, maltrato, violación) y transgresiones a la ley. En el caso específico de las hijas mujeres, el riesgo de sufrir abuso sexual es altísimo y, como consecuencia, lo es también la presencia de embarazos tempranos no deseados (2013, p. 95).

Entre los participantes de la presente investigación, las reacciones afectivas más frecuentes ante la migración de sus padres fueron: amor, resignación, soledad, agradecimiento, ira, angustia, tristeza. Cuando a la migración a Estados Unidos se suman otros elementos de marginalidad como la falta de dinero, el desempleo, el que sus padres hayan experimentado embarazo en la adolescencia, e incluso haber sido el primogénito de la familia o ser mujer, es muy probable que el joven experimente un sentimiento de abandono parental.

Se remite a la noción de “abandono parental”, en tanto los padres ofrecen poco o nada de contacto físico o apoyo emocional, durante largos periodos de tiempo. Clara, estudiante de tercer semestre del bachillerato, cuyo padre migra temporalmente y de manera

indocumentada a Estados Unidos, refiere esta situación como la condición de tener un padre lejano:

*“Mis papás son Juan García, él es alto de piel morena, pelo negro lacio y pues él es el sustento de la familia, mi convivencia con él es ni muy buena ni mala, casi no lo miro. Porque él se fue a Estados Unidos a trabajar, así que solo lo miro en temporadas como en diciembre hasta marzo”.*

Es revelador que la joven haya comenzado con la descripción de su padre en los primeros seis renglones de su escrito, puesto que en los 474 renglones restantes no lo volverá a hacer. Asimismo, narra que desde los nueve años se salió de casa de sus padres y comenzó a vivir con su abuela, concibe que su nacimiento no fue deseado y que no puede hablar con sus padres; como se profundizará en el apartado siguiente, la conjunción de estos elementos desencadena en un estigma de su persona.

En conjunto, estos casos ilustran que los sentimientos que los hijos experimentan, tras la partida del padre o la madre, son muy diversos y van a estar en función, en gran medida, de elementos como la etapa del ciclo de vida en que se encuentren, el tipo de migración realizada por sus padres, la relación que establecen con la persona a su cuidado o el vínculo que mantienen con el padre o la madre ausente. Para muchos jóvenes, cuyos padres han migrado a Estados Unidos, el cuidado y protección brindados por los familiares que se quedan a su cuidado (abuelos, tías e incluso hermanos mayores) contribuye sustancialmente a amortiguar esta aflicción.

De acuerdo con Lora y Roth (2013), cuando los hijos se quedan al cuidado de otros parientes, se modifican los vínculos entre la familia transnacional nuclear y la familia extensa que se

reacomoda y se adapta a las nuevas circunstancias; “no sólo emigran las personas sino también las ideas y las posiciones simbólicas de los miembros en una familia y en la sociedad en general” (p. 74). Por tal motivo, no es posible hablar de la existencia de una única tipología de familia transnacional, sino de un abigarrado de expresiones familiares que permiten hacer frente a las condiciones desiguales de su entorno. Como plantean Vera, *et al.*, (2013), con la migración a Estados Unidos la familia persiste como institución, se adapta a su nueva realidad y establece nuevas formas de mantener y fortalecer los vínculos familiares en una nueva estructura transnacional.

### **3.3 Orfandad sistémica**

Clara es una joven de dieciséis años. Delgada, de corta estatura, piel morena, cabello negro, lacio y de un largo que casi roza la cintura; también sus ojos son de color negro: grandes y brillantes. La encarnación del ideal expresado en la palabra “bonita”, al estilo vaquero. Su persona parece hecha de una serenidad que raspa el estoicismo. Aunque en su autobiografía menciona poco sobre sus amigos y amigas, en lo cotidiano se le observó como una joven muy sociable, con facilidad de palabra. Sus compañeros de clase la distinguen por ser “una gran lectora, amante de las novelas de amor”.

En el momento en que comenzó a escribir su autobiografía estudiaba el tercer semestre de bachillerato. Vive con su abuela paterna en un pueblo vecino de Peñasco. Es la primogénita de un total de cinco hijos: un hombre y cuatro mujeres. Su padre trabaja por temporadas en Estados Unidos y su madre es ama de casa, cuando hay oportunidad, Clara trabaja de mesera en eventos sociales de las comunidades aledañas a la suya. Si se considera la categorización

de itinerarios escolares, presentada en el capítulo anterior, forma parte de la ruta del aprecio y gusto por la escuela.

Su relato de vida presenta una riqueza narrativa excepcional, que se distingue por complejos ritmos narrativos, entretejidos con la sutil alternancia de diferentes tipos de discurso. Su narrativa es trazada desde el género literario dramático: el drama romántico. Y no en el sentido de que despliegue necesariamente temas amorosos, sino porque mezcla lo cómico y lo trágico, exalta la imaginación y el sentimiento, el ansia de libertad y se muestra una heroína pura, sensitiva, predestinada, desde el momento en que ama, al dolor y a la muerte, nacida para el amor y capaz del mayor heroísmo y sacrificio por él. Es desde este lugar que, en su narración, se representa al hombre como sinónimo de seguridad, protección, como “*la cima*”, pero también como aquello que lastima: la infidelidad por placer. En contrapunteo, la mujer es presentada como lo que se usa y se desecha: es “*una más*”; el símbolo de una rosa roja “*en las manos de quienes no tienen intención de conservarla*”.

De manera global, se distinguen tres grandes temas que la joven prioriza en la construcción de su relato: 1) el desamor, 2) el rechazo materno y, 3) la infelicidad. Quizás, a primera vista, el texto promete hablar de la dicha y las desgracias de una joven enamorada, prácticamente un cliché de la adolescencia. Casi una oda al amor. Pero no es tan simple como pudiera parecer. El relato de vida de Clara es más bien una historia sobre la pérdida y el abandono, un testimonio sobre la “mutación antropológica” del ser humano, de un *ser-ahí*, en plena conformación de su identidad, que pende de hebras de hilos. Hay una pregunta vacilante que resuena por todo el relato: ¿por qué las personas importantes se van? Además de la migración de su padre, referida anteriormente, la joven narra que las condiciones contextuales de su nacimiento fueron difíciles:

*“Mi mamá es Fantina. Y con ella casi no me llevo, no sé porque, pero sé que con ella no se puede hablar. Porque empiezo a gritar y demás, pero he notado que con mi otra hermana no es así, no sé por qué será, por qué le tiene mucha confianza: algo que yo no le tengo; porque por miedo, porque no sé cómo vaya a reaccionar o no sé. Hubo un tiempo en el que pensaba que me odiaba, porque siempre era todo contra mí, pues ya que ella se embarazó de mí tan solo cuando tenía dieciséis años, y pues viéndolo de ese punto, por qué no odiarme si fui como su, como la que arruinó su joven vida. Porque me pongo en su lugar y a mí no me hubiera gustado nada de eso, ‘embarazarse a los dieciséis, tener que casarse para estar junto a alguien con quien tenía, según, poco tiempo de conocerse’, con alguien que no trabajaba, para según vivir feliz, con cinco hijos y tener que pelear cada día con tu hija mayor de dieciséis años porque, no sé, piensas por una estúpida y loca idea de que está loca”.*

*“Dicen que no hay mejor amiga en la vida que tu mamá, que no hay mejor que ella que te comprenda con su amor incondicional, pero este no es mi caso, ya que yo nunca pude encontrar en mi mamá una mejor amiga. No encontré confianza para aliviar mis penas, ni unos abrazos que me cobijaran cuando mi alma sentía frío, tampoco buena consejera en la vida, ni apoyo cuando más lo necesitaba, mucho menos oí decir un ‘te quiero’, un ‘no te preocupes, aquí estoy yo’. Parecen cosas sin sentido, pero soy un ser humano como cualquiera, y necesito solo un abrazo, un te quiero, la verdad aún no sé cuál fue mi error, o que hice mal, para merecer el rechazo de mi propia madre. Y es que me he esforzado de verdad para llevarme bien con ella, pero no se puede, no quiere, siempre termina echándome de la casa cada vez que voy y, es que en verdad no sé porque lo hace. Admito que no soy la mejor hija, cometo*

*errores, pero no creo que merezca esto ¿o sí? Ella no sabe nada de mí, no sabe por qué lloro, por qué estoy feliz, no sabe por qué me enojo o porque prefiero estar encerrada todo el día o, el por qué el cambio de mis emociones. Nada. Porque nunca estuvo para preguntármelo, ni para escucharme cuando se lo decía, y en cada intento por cambiar esta situación terminaba por encerrarse en su mundo, y yo llorando en un rincón preguntándome el porqué de las cosas. Por qué el rechazo hacia mí, por qué con mis hermanas era distinto, es como si yo tuviera algo que no le gustaba, pero no sé qué es, tal vez mi persona o mi forma de pensar, qué era, no sé, he tratado de comprenderla, que tal vez sea que está cansada por el trabajo de la bebé, pero no puedo, nada explica esto” [Los subrayados son míos].*

Las repetidas frases subrayadas “no encontré” o “nunca estuvo”, remiten a imaginar a una bebé que llega al mundo y no encuentra brazos que la reciban. Pero, ¿por qué no la recibieron estos brazos? Posiblemente, porque cuando nació su madre tenía dieciséis años, aún era una adolescente en formación, que necesitaba tanto o más apoyo que esa bebé que llegó; no tenían dinero, su padre no trabajaba, por lo que emigró a Estados Unidos para conseguir “mejores” oportunidades de empleo. Aun así, el dinero era insuficiente para mantener a toda la familia, por lo que las hermanas del padre le apoyan con los gastos. De su madre, deja entrever que se encuentra sobrecargada de trabajo, cada vez que la visita le pide que la ayude con el cuidado de la bebé. En su condición de primogénita, Clara se topó de forma más dura con la precariedad familiar, de ahí que con sus hermanas sea distinto, porque los brazos con que ellas se encontraron, al nacer, ya habían madurado a la fuerza de los años, con dolor. Por eso no hay explicación para la joven, no hay algo que hubiera hecho mal, ni ella ni su mamá.

Hasta aquí pueden leerse algunas notas, ¿podría decirse que las precarias condiciones materiales de existencia, como bajos ingresos económicos o desempleo de los padres, se traducen, en un sentimiento de abandono parental y estigma en los hijos? En el contexto de nacimiento de esta joven, se advierte una singular configuración de fenómenos sociales y familiares que se trenzan, donde el embarazo en la adolescencia de sus padres, la falta de dinero, el desempleo, la precariedad laboral, la migración de su padre, e incluso haber sido la primogénita y mujer, la colocaron desde su llegada en una situación de desventaja social. Bajo la ilusión histórica y socialmente cultivada de la singularidad irreductible de la persona, dichas precariedades de su entorno son interiorizadas por Clara como una culpa propia, se atribuye el rechazo materno a un defecto interno de personalidad, “*es como si yo tuviera algo que no le gustaba, tal vez mi persona o mi forma de pensar*”. Sin embargo, cabe subrayar que tanto las precarias condiciones materiales de existencia y sus consecuencias sociales y afectivas al interior de la familia, responden, sobre todo, a la dimensión estructural de las desigualdades experimentadas. De acuerdo con Therborn (2016), las desigualdades no dependen solo de los diferentes recursos de los que dispone un sujeto o una familia, también son determinadas por las estructuras en las que se enmarcan sus vidas e interacciones.

Considerando los momentos en que la realidad parece irrumpir el relato de vida de Clara, se identifican dos escenas que, a pesar de encontrarse escritas en distintas partes de la narración, fueron firmadas bajo una misma denominación: “*un corazón roto*”. En éstas, la falta de apoyo familiar, de oportunidades laborales y de dinero se dejan sentir, de forma más directa e indiscutible, ya sin intermediaciones ni réplicas. Son momentos en que, gracias al tiempo y estilo narrativo en que están escritos, pareciera que invitan al lector a pasar a sentarse, en primera fila, a formar parte de la representación de su vulnerabilidad; misma donde, acto



seguido, deja ver al alcohol como una salida de escape: como un sucedáneo de la cultura. A continuación se muestra el primer fragmento que fue escrito durante la noche de navidad:

*“Amm, aún sigo sin saber que rayos hago escribiendo en un cuaderno en blanco, pero necesitaba desahogarme, porque qué se hace a estas horas, sola, sentada en una silla esperando morir, o lo que sea, son fechas importantes según, pero yo creo que la felicidad de la navidad no es para todos o al menos no para mí, se supone que como la tradición debería estar en familia cenando todos juntos, compartiendo sonrisas, conviviendo, pero no. En su lugar, estoy vestida elegantemente sola, en casa, con el teléfono en la mano viendo como todos están en familia, qué rayos pasó, por qué no todo es como antes, por qué las personas importantes se van, porque si en esto consiste crecer ya no quiero, que se joda todo.*

*11:19 p.m.”*

No puede haber mejor escena que represente la “mutación antropológica” del ser humano. Ante el eclipse de lo simbólico que, en este caso, se cristaliza en el deterioro del ritual de la cena navideña familiar (es decir, en el desmoronamiento de las tradiciones y valores de la institución familiar), se abre un vacío ante la joven. Vacío que prueba llenar con el consumo excesivo de alcohol, pues –como señala Clara– permite hacer la fuga: “la gran negación” de la pérdida. De manera ilusoria, permite acceder a la cultura de las risotadas, “comenzaba a reírme por todo, por un momento me sentí bien”. Considerando la economía libidinal del sujeto, la intoxicación es una técnica de defensa contra el sufrimiento, donde resulta sumamente eficaz en la lucha por la felicidad y el alejamiento de la miseria; esta es, precisamente, la propiedad de los narcóticos como el alcohol, que entraña su mayor peligro y nocividad (Freud, 2017).

*“Siempre me he preguntado qué es la felicidad, qué es eso que nos causa por un momento una alegría, intensa, supongo que no lo sé, supongo que no es para todos. Siempre pensé que para saber qué era, necesitaba entenderla o algo así, y lo hice, siempre observo a las personas que ríen sin razón alguna, o que sonrían siempre que están en paz, y note que la felicidad depende de uno mismo, pero éste creo que no es mi caso, es increíble como tu felicidad también depende de personas, lo es para mí, ya que siempre que tengo un momento feliz lo pago siempre con lágrimas, no es normal y la verdad me estoy hartando, ya que todo va de mal en peor, mi vida es un completo desastre, que no tiene inicio ni fin. Comenzaré contando un fragmento de mi estúpida vida, o más bien, ni se cuándo comenzó todo esto, en qué momento me convertí en una hipócrita, culera, mentirosa, idiota, para mis padres, son palabras que me lastiman, palabras que no soporto escuchar, es como un golpe bajo.*

*En qué momento todo empezó, no lo sé, ya no sé qué onda conmigo, no he hecho nada o al menos eso creo, para que ellos me tacharan así, dijeron que ya no me pagarían la escuela, así que no sé qué hacer, podía resistirlo todo menos esto, porque me he quedado completamente sola, sin apoyo de nadie, ya no sé qué hacer, cada vez es más difícil despertar cada mañana. Odio decir esto, pero olvide el motivo por el cual estoy aquí, necesito dinero, necesito ayuda, necesito a alguien que me diga que todo va a estar bien, qué diablos se supone que haga una estúpida adolescente de 16 ½, sin empleo, sin dinero, sin ayuda, sin apoyo, sin nadie. Con muchos sueños por delante, con muchos que cada vez son pocos, quería olvidar por un momento toda esta situación así que, comencé a beber alcohol, no en exceso, comencé con una o dos cervezas, mi cuerpo no estaba acostumbrado a esto y comenzaba a reírme por*

*todo, por un momento me sentí bien, pues me quedaba dormida sin razón alguna, olvidándome de todo.*

*Obviamente esto lo hacía por las madrugadas, cuando nadie me miraba, comenzó a empeorar todo porque comencé a beber más y más, ya no eran 2 cervezas, eran 6 o 10, no lo sé, ya no recuerdo bien, pero qué hago, ya no sé qué hacer, mi vida esta arruinada, acabada, quiero trabajar pero no encuentro empleo y eso me pone aún más molesta con toda la maldita sociedad, en qué momento mi vida empezó a depender del dinero, en qué momento comencé a lastimar a las personas que están a mi alrededor, porqué, tantos porqués, sin respuestas, tantas lagrimas tengo que derramar, para acabar con esto, lo he olvidado, he olvidado el motivo por el que estoy aquí, que hago, por qué no logro encajar en nada, por qué tiene que ser así, no lo sé, puta vida.”*

De entrada, una se pregunta cómo accedía a las cervezas si no tenía dinero. Es contradictorio, pero refleja otro prisma de la realidad de estos jóvenes: la sociedad no les ofrece trabajo, pero sí infinitos modos de olvidar el presente y de no pensar en el futuro (Pasolini, 2018). Posteriormente, cuando se pregunta por la felicidad y concluye que ésta tampoco es para todos o, al menos, no para ella, una se queda pensando, entonces para quién sí estará destinada la felicidad, ¿para aquellos que tienen alguien que los cuide y les pague la escuela?, ¿aquellos con empleo y dinero? Como plantea Pier Bourdieu (2013), no es casualidad que la banalidad del discurso más ritualizado se imponga con frecuencia en las situaciones más graves de la vida cotidiana, como la única manera de decir lo indecible. Preguntarse “*por qué no logro encajar en nada*”, es sin duda la única manera concebible, para una joven cuya existencia aún depende de sus padres, con dificultades económicas para seguir accediendo a la

educación media superior, que necesita dinero y no encuentra empleo, de poder expresar el sentimiento de condena de un futuro que se le anuncia desahuciado. Y los sentimientos, en sentido pasoliano, no se pueden cambiar, son históricos y reales, pese a todos los rodeos e insinceridades que podamos tener con nosotros mismos, de ahí que resulten tan apocalípticos.

Cabe agregar que de todas las autobiografías analizadas en este trabajo, catorce jóvenes que pertenecen, principalmente, a las comunidades aledañas a Peñasco, refirieron una infancia permeada por precarias condiciones materiales, caracterizadas por: insuficientes recursos económicos familiares, inestabilidad laboral o desempleo de sus padres, vivienda en condiciones de hacinamiento, dificultades para transportarse a la escuela o algún otro espacio fuera de las inmediaciones de su comunidad y un entorno comunitario caracterizado por la presencia de violencia armada, degradación de sus tierras, falta de alumbrado público, de drenaje y pavimentación de sus calles. No cuentan con patrullaje ni casetas de seguridad social. En los casos en que se refirió contar con una familia monoparental (la madre como jefa de hogar), se observan condiciones aún más extremas de precariedad material y de vivienda.

Magdalena refiere que, constantemente, su familia presenta dificultades económicas. La joven tiene dieciséis años y vive en casa de sus abuelos, junto a su madre, su hermano mayor, dos tías maternas y sus respectivas familias. Trece personas en total. Aunque no lo menciona en su relato, se conoce, por la observación participante realizada en el trabajo de campo, que después de que su padre migrara a Estados Unidos perdieron contacto con él. Su madre trabaja en la venta de frituras, dulces y raspados en la puerta de su casa. Al momento de escribir su autobiografía, cursaba el tercer semestre del bachillerato y se encontraba en riesgo de dejar la escuela.

Las condiciones materiales que este grupo de jóvenes narra, declinan en ciertos fenómenos sociales o transformaciones experimentadas al interior de la familia. Además de la presencia de la migración del padre o madre a Estados Unidos, anteriormente desarrollada, en cinco autobiografías aparece el embarazo en la adolescencia de sus padres y, en al menos catorce casos de la muestra, sus relatos de vida están atravesados por la figura de la ausencia y la pérdida afectiva de uno o ambos padres.

En los primeros años de vida, de un niño o niña, es fundamental para el desarrollo psíquico la presencia de esas primeras relaciones personales que le “sostienen” y “aguantan”. Asimismo, son decisivas el tipo de características o circunstancias de vida en que se encuentran estos depositarios de su confianza básica; ya que cuando esta función falla, reiteradamente, el desarrollo será deficitario. De acuerdo con Donald Winnicott (2013), cuando fallan esos primeros objetos de amor imprescindibles y no se logra establecer un sostén confiado, esas necesidades se congelarán en la espera de otra oportunidad futura para hallar una respuesta, posiblemente, en la amistad o en la poesía. De este modo, es posible intuir porque la ausencia de la figura parental, durante estos primeros años de vida, tiene un impacto psíquico tan profundo y decisivo en la vida futura de estos jóvenes; así como las implicaciones del embarazo en la adolescencia. Es el caldo de cultivo ideal para el desarrollo de posteriores padecimientos psíquicos y, para la reproducción y acentuación de las desigualdades heredadas. Como plantean José Díaz y Andrea Campo,

Los niños son más vulnerables ante la pobreza. Familias con problemas de paro, hogares monoparentales y de gran tamaño son las características de las familias en las que los niños tienen más probabilidades de sufrir problemas derivados de la pobreza

y permanecer en ella. Los niños experimentan la pobreza como un entorno que no es propicio para su desarrollo, antes que como una mera falta de ingresos (2007, p. 38).

Recapitulando, la experiencia de la ausencia parental parece venir dada de una especie de orfandad sistémica: ya sea por la migración parental, la concepción de un alto número de hijos, que sus padres hayan experimentado embarazo en la adolescencia, que procedan de hogares en condiciones materiales escasas, o todas las anteriores juntas, como en el caso de Clara, se fragmenta, de manera indirecta, la vida anímica de los hijos y el vínculo familiar. Vínculo que, precisamente en este contexto, representa la principal base socioeconómica de sus comunidades.

### **3.4 La paradoja escolar**

Los alumnos galopan a toda prisa por el patio de la escuela, mientras Sebastián permanece quieto, sentado en la esquina del salón. Rayonea algunas frases en su libreta y mira al resto de sus compañeros con reserva o, quizá, desinterés. Se define como “*el más alto de la familia*”, y añade que lo que más le gusta hacer es “*trabajar, salir de paseo o de fiesta todos los fines de semana o cada que haya oportunidad*”. Tiene dieciocho años y ocupa el octavo lugar de un total de trece hijos: siete varones y seis mujeres. Es de piel morena, requemada por el sol, cuerpo considerablemente delgado, de estatura alta, pelo lacio y ojos pequeños, negros. Tiene algunas cicatrices en cara y cuello y manchas cenizas en el rostro. Su padre trabaja de ayudante de albañil y su madre es ama de casa. Vive, junto con su familia, en una comunidad que se encuentra a veinte minutos de Peñasco.

Al momento de escribir su autobiografía estudiaba el quinto semestre del bachillerato, a la par que trabajaba por las mañanas en la actividad del pastoreo de los animales. Aunque meses después, Sebastián lograría algo que, hasta entonces, nadie en su familia había conseguido: culminar el bachillerato, su relato de vida sobresale por el tejido de dificultades y problemas de socialización que ha presentado con los profesores y compañeros de la escuela.

Llama la atención que casi no aparece su familia, pues ésta representó el techo común por el que la mayoría de los otros alumnos iniciaron la narración de sus primeras experiencias de vida. Para comenzar a narrar su vida y en toda la organización temporal de su relato, el joven toma como punto de referencia (o quiebre histórico), su ingreso a la escuela. De hecho, su historia se encuentra ordenada, estructural y gramaticalmente, en torno al inicio de cada grado escolar.

*“Bueno, yo entré a la primaria cuando tenía 4 años de edad. En mi primer año no recuerdo mucho, solo recuerdo que no me gustaba ir porque tenía pena, de igual manera solo conocía a algunas personas o compañeros.*

*Después pasó un año más, pasé a segundo, ahí tuve un maestro que al principio la llevábamos bien, pero pasaron unos cuantos meses y se notó un cambio muy drástico en ambos dos; supuestamente decía que mi comportamiento era muy malo y desde esa acusación, nuestra convivencia era muy mala. Llegó el momento que me pegó con los metros que usa un maestro para medir. En ese año reprobé. Fue una gran pérdida” (Los subrayados son míos).*

Estos fragmentos remiten a pensar que su único referente de vida se inaugura con el ingreso a la escuela y las posibilidades de socialización que le abrió: en un primer momento sentía

pena-vergüenza, posteriormente construyó un vínculo significativo con su profesor, vínculo que meses después se rompería y desencadenaría en una gran pérdida, no sólo académica sino, especialmente, afectiva: reprobó el año. Esto da algunas pistas sobre lo significativo que ha sido el espacio escolar para el joven y la importancia que tiene la figura del maestro, como un adulto en quien se pueda confiar plenamente: una guía en quien se pueda creer. De acuerdo con Dolto (1991), en esta etapa de la vida, estas figuras adultas resultan fundamentales para suministrar la confianza a un niño. Confianza afectiva que más tarde permitirá su devenir adulto.

*“En tercero de primaria se me quitó el miedo, bueno, en realidad no era miedo, era pena. Como por arte de magia desapareció la pena y me hice un muchacho muy inquieto, ya que a cualquier rato mandaban a hablar a mis papás para que les platicaran los profes cual era mi comportamiento en el aula, ya que, ‘no había día que no hiciera travesuras o les pegara a los demás compañeros’, y como mis compañeros eran más débiles, lloraban por cualquier cosa que les hacía. En sí no me gustaba realizar travesuras a los demás, pero me divertía al verlos que tenían miedo y ya no querían salir a receso por temor a mí”.*

Resulta interesante el revés experimentado al ingresar a tercero de primaria: *“como por arte de magia desapareció la pena y me hice un muchacho muy inquieto”*. Aunque no lo expresa en la narración, para este momento él ya había re-cursado un año, por lo que se comprende que el lugar grupal que ocupaba fuese distinto al del resto. Posiblemente, dicho revés es la puesta en acción de aquello que él previamente ya había ensayado o experimentado: una forma de socialización violenta, basada en infundir temor y agresiones. ¿Por qué echa a andar este tipo de socialización y no otro?, ¿este era el modelo de convivencia con que previamente



contaba? Luego describe: “*los demás eran más débiles, lloraban por cualquier cosa que les hacía*”, ¿será porque en edad eran menores a él o será que Sebastián ya había recibido esas mismas agresiones y había resistido? Aunque el joven no lo nombra, es probable que experimentara violencia intrafamiliar desde muy temprana edad. La violencia que si logra significar es la de su profesor: le pegaba con los metros de medir y lo señalaba por mal comportamiento. Con el transitar por la escuela, estas formas de socialización violenta se fueron conteniendo:

*“Después, en el siguiente año, me fui comportando mejor, ya que los regaños y expulsiones de la escuela me hicieron pensar de otra manera; me hice amigable con mis compañeros, pero el juntarme con ellos fue un poco más difícil, ya que no hacía caso a los estudios, en un momento llegué a pensar que el estudio no me iba a servir de nada. Pero, en fin, se me volvió a la mente el seguir estudiando”.*

*“Después comenzó la secundaria, ay la secundaria. Al principio fue un poco batallosa, yo diría que era porque cada mes cambiábamos de maestro y no me acoplaba a la forma de trabajar de cada uno. En la secundaria me sentía raro porque estudiaba entre puras mujeres y ya se imaginaban lo que me hacían hacer, escuchaba pura música para mujer, en los eventos que hacíamos, realizábamos lo que ellas querían y yo ni como decir que no; si decía que no, se molestaban y mejor prefería que fuera lo que ellas quisieran; salían mis compañeras de la secundaria y como no había nadie quien las acompañara en su vals pues yo las acompañaba.*

*Pasé a segundo, las cosas con los profes cambiaron y ya no era el único hombre en el salón, ya éramos dos, pero para mí desgracia le gustaba la misma música [que a*

*sus compañeras] y otras cosas más que no eran de mi agrado. Era como volver a entrar”.*

*“Hablando del profe, era un profe muy estricto, al principio me caía bien, nada más que su forma de trabajar hizo que cambiara todo por completo. Nos trabajaba de 8:00 de la mañana a 8:00 de la noche. Eso no me agradaba para nada, porque no me quedaba tiempo para salir a la calle.*

*En tercero ya las cosas volvieron a ser iguales que al principio, no teníamos maestros y los que teníamos se iban y ya no volvían, de este año no hay mucho que contar”.*

*“En la prepa todo es igual, al principio yo no quería estudiar porque como no había tenido maestros pues yo sentía que las cosas iban a ser difíciles, pero entré y las cosas no eran como yo las pensaba y, hasta ahorita la prepa se me ha hecho de lo más fácil...”.*

La forma en que Sebastián narra el inicio y transitar por cada grado escolar, evoca imaginar a la escuela como un camino con diversos obstáculos a vencer; donde cada año aprobado significaba un paso más adelante en la hazaña de la escolarización: primero golpes con los metros de medir, regaños y expulsiones de la escuela, más tarde se presentaron las dificultades que entrañaban los cambios mensuales de sus maestros o la rareza de ser el único varón del salón, luego la llegada de un profesor muy estricto, hasta las dificultades de tener una serie de profesores que pasaban en desfile: llegaban y se iban a mitad del ciclo escolar para no volver más. Lo relevante es que estas dificultades, en su andar escolar, tienen como eje rector la relación afectiva con los distintos profesores con que se encontró. Las frases subrayadas a lo largo de su narración, remiten a la experiencia de un desencanto escolar.

Desde la perspectiva que orienta el relato, parece existir un persistente temor a continuar estudiando, debido a las múltiples dificultades escolares que pudieran aguardar en el camino, y se intuye un juicio implícito del joven, que duda sobre la relevancia de seguir acudiendo a la escuela. No obstante, lo interesante de este relato es comprender que, a pesar de tan decepcionante escenario, Sebastián continuó estudiando. ¿En dónde reside el tremendo valor que la escuela ha tenido para él? Los siguientes fragmentos quizá brinden algunas pistas:

*“Después, en quinto de primaria conocí una muchacha, la cual fue mi amiga por un tiempo, la cual llegó a ser mi novia, pues con ella todo marchaba bien, pero pasó el tiempo y todo seguía bien con ella, pero como éramos tan niños no sabíamos nada de lo que se podía hacer en un noviazgo, eso era como un juego para mí: porque éramos muy pequeños para enfrentar una experiencia como esta.*

*Duró este noviazgo más o menos como un año, ya cuando yo estaba en sexto de primaria ya no sabía nada de ella: habíamos terminado en cuatro meses. Pero, en fin, se fue pasando el año, se acercaba la salida mía de la primaria, ya no me acordaba nada de ella, estaba tan emocionado con lo de mi salida y no tomaba ninguna importancia a nada. Pero bueno, se llegó el gran día de mi salida, todo tan bello: la ceremonia y el festival. En fin, se llegó la hora de bailar el vals grupal, lo bailamos y cuando lo terminamos vi a lo lejos que una persona decía adiós u hola, que sé yo, hacia la dirección mía, pero como había mucha gente no se alcanzaba a distinguir bien quien era y no le puse importancia. Bueno pasaron unos cuantos minutos y se llegó la hora de bailar el vals con los padrinos, todos los demás (o sea, mis compañeros) ya se encontraban en cancha con sus padrinos a un lado, nada más*

*yo era el que no me presentaba, no era porque no quería, sino que mi madrina no se encontraba y ni como bailar el vals ahí yo solo.*

*Cuando de repente vi a mi madrina que se dirigía hacia mí, iba con una muchacha acompañada, llegaron hasta donde yo estaba: no podía creerlo, era Guadalupe, mi ex, la cual fue a bailar conmigo el vals. Cuando andábamos bailando me platicaba de que fue a pedir de favor a mi madrina que la dejara bailar conmigo, que porque si viera sido por mí no la hubiera visto. Bueno, ya terminó todo y mi mamá me andaba buscando para ya irme para la casa con ella, para cenar con los compadres, y no me encontraba porque me había ido con Guadalupe a platicar y, no, ya no es mi novia, ahora solo es mi amiga”.*

El ritmo de máxima retardación de la narración, un mayor detalle espacial y el uso de nombres propios indican lo afectivamente significativa que resulta esta escena para Sebastián. Quizá aquí resida el mayor valor que la escuela ha tenido para el joven: su inmersión en la cultura y la socialización, que se alcanza a intuir a través del baile de graduación y en la oportunidad de haber establecido, en este espacio, una relación afectiva con Guadalupe. Los rituales festivos de la graduación escolar vienen a significar un rito de pasaje colectivo, donde se da lugar a un desborde emocional necesario.

Recapitulando, el sentido de su historia se centra en un tejido de dificultades escolares, de tipo social (en relación con sus profesores o compañeros). Esta significación invita a preguntarse: ¿qué es lo que lo colocaba en esa dificultad en comparación con el resto de sus compañeros? De acuerdo con la medición multidimensional de la pobreza del CONEVAL, la familia de Sebastián se encuentra en situación de pobreza extrema, dadas las condiciones de inestabilidad ocupacional de su padre, sus bajos ingresos monetarios y la falta de

prestaciones sociales. Esta condición material, aunada a los trece embarazos, casi consecutivos, experimentados por su madre, la precariedad de su vivienda y las condiciones de hacinamiento en que creció, desembocan en lo que este análisis intuye, la experimentación de una ausencia afectiva parental que, de entrada, lo colocaba en cierta desventaja social frente a su grupo escolar; desventaja expresada por el joven en sentimientos de vergüenza o temor y en conductas agresivas. Contrario a lo que se nos ha hecho creer, la huella más profunda de la desigualdad de recursos se juega en el terreno psicoafectivo, a través de configuraciones familiares y carencias materiales que desembocan en un abandono emocional de los padres. Abandono que resulta letal para los primeros años de un niño, en tanto su vida anímica se encuentra en plena formación.

La paradoja escolar, que este caso pone en escena, es que allí donde más se necesita del espacio escolar, como el último cordón que queda para sostenerse, más se duda, se le señalan sus imperfecciones y se le rechaza. Es una especie de impasse de la práctica educativa. De forma global, desde la mirada del resto de los participantes de esta investigación, la calidad de la enseñanza educativa recibida, en los primeros años, sobresale por la ausencia de sus profesores y las carencias psicoafectivas experimentadas por cada joven, pero al mismo tiempo, sobresalen, también, las narrativas que valoran el espacio escolar como lo máspreciado de su vida.

De las veinticuatro autobiografías estudiadas, los escritos de los jóvenes proyectan un desfile de profesores rebasados en su labor educativa: pierden el control del grupo, faltan, lloran, no quieren dar clase, no saben cómo enseñar, renuncian, se jubilan. Sus relatos de vida están repletos de escenas donde el control grupal y el límite se pierden cada vez más, conforme avanzan en su escolarización. Advertir que un adulto, que ha sido depositario de su cuidado

y educación, se encuentra sobrepasado en su tarea, puede ser altamente angustiante a esta edad, que es cuando más se precisa de un soporte adulto. Y, como en la narrativa de Sebastián, la vulnerabilidad aumenta cuando se tiene una historia de previos abandonos.

Las dificultades educativas que sortean estos jóvenes, están en gran medida potenciadas por las desigualdades presentes en su espacio. En primer término, el acceso a la educación media superior es limitado para la mayor parte de éstos, debido a que en sus comunidades de origen no cuentan con bachillerato y, en algunos casos, ni con planteles de educación básica. Aunado a que sus comunidades de origen se encuentran a grandes distancias de la capital potosina, por lo que, para muchos, el bachillerato ubicado en Peñasco significa su única opción.

En segundo término, pese a la calidad de la enseñanza educativa, anteriormente referida, cabe señalar el esmero con que los padres de estos jóvenes invierten en la escolarización. El bachillerato de Peñasco es un ejemplo ilustrativo: la formación del bachillerato comunitario fue resultado de arduas iniciativas y acciones para la construcción del plantel, así como de la inversión de múltiples recursos económicos de los padres de familia. Éste es un bachillerato general por cooperación, en donde la mayor parte de los gastos corren a cargo de los padres de los estudiantes; sin contar los gastos de inscripción, libros de textos y uniformes, pagan una cuota de 4200 pesos al año, por cada hijo. Si se compara esta cuota de padres de familia con la de un Colegio de bachilleres del estado de San Luis Potosí, en donde pagan, aproximadamente, 800 pesos de cuota al año, por cada hijo, se puede advertir que en esta periferia la educación media superior les cuesta casi como si se tratara de una escuela privada. Estos datos confirman los hallazgos de Oxfam (2016), quienes plantean que, a menudo,

quienes experimentan un mayor grado de marginación pagan más por los mismos servicios públicos que el resto de la sociedad.

Uno de los aspectos más significativos, de los testimonios aquí recuperados, es que ponen sobre la mesa la tensión entre el imperativo político nacional, que supone la inclusión de todas y todos en la enseñanza obligatoria, y los modos como se articula este imperativo con las prácticas singulares de los pobladores de este contexto. Como ilustra el relato de Sebastián, en muchos casos, la forma en que se reproducen las desigualdades heredadas de la familia de origen, no sólo depende de una precaria posición ocupacional o un bajo nivel socioeconómico de los padres, estas condiciones materiales también se encabalgan con otras características psicoafectivas de la familia de origen, que funcionan a manera de “suelo pegajoso” sobre los destinos sociales de sus hijos; condiciones psicoafectivas como la ausencia parental, la enfermedad de uno o ambos padres, la presencia de violencia intrafamiliar o crecer en un espacio relacional hostil.

En el caso de Cecilia, estudiante del tercer semestre del bachillerato, la tensión familiar originada a partir de que su madre enfermara de gravedad, deterioró su pertenencia escolar: *“en agosto tenía que entrar de nuevo a la prepa, pero hubo un problema: como mi mamá empezó a ponerse mala la tuvimos que internar, hicieron de todos estudios, no encontraban nada. Entraron en la prepa y yo seguía sin estudiar, así que le dije al maestro que si me daba chance de regresar, ya que andábamos mal en los recursos económicos y dijo que ‘si’. Regrese, no era lo mismo, se llevaban diferente, yo me sentía extraña”*. De este modo, la huella más profunda de la desigualdad de recursos se juega en el terreno psicoafectivo, dislocando su sentido de pertenencia estudiantil. De ahí que la desigualdad no es sólo una cuestión de billetera, sino un ordenamiento sociocultural que reduce las capacidades de

funcionar como seres humanos, así como de los recursos para actuar y participar en este mundo (Therborn, 2016).

Sin embargo, ni los jóvenes, ni sus padres aceptan de forma pasiva esta realidad. La escuela que se ha bordeado aquí se antoja más un espacio en decadencia, que un refugio cultural. Desmantelada. En derrumbe. Pero es precisamente esta escuela, señalada por sus imperfecciones, quien más ha asistido a las familias de la periferia noreste en medio de la crisis, de la violencia y la marginación de su entorno. Aún con todos los desperfectos que se le pudieran reprochar, ha sido el principal espacio de sostén y asilo para los niños y jóvenes de este contexto (sino es que el único que les queda), en medio de las dificultades que se suceden a su alrededor.

Al menos para este contexto y nivel educativo, estos profesores, antes que ser transmisores del conocimiento académico y científico, son presentados como compañeros de juego y consejeros de vida. Con sus múltiples objeciones, han fungido como padres y madres simbólicos. O como Serge Boimare (2000) lo nombra, “mediadores culturales”. Lo interesante de la escolaridad en la periferia noreste aquí bordeada, es que, justamente en su más profundas limitantes y carencias académicas (débil contenido teórico y falta de rigurosidad de sus clases), reside su mayor virtud: sus profesores y profesoras están demasiado ocupados en los dramas de la vida social de la escuela (atender los problemas familiares con que llega cada alumno al iniciar las clases, intercambiar o venderles celulares que les traen del centro de San Luis Potosí, jugar y estar al pendiente del complejo entramado de quienes son novios de quienes), que en la mayoría de las ocasiones no les queda tiempo para priorizar el desarrollo del coeficiente intelectual de sus alumnos o la preparación eficaz para su ingreso al mundo laboral de la zona industrial. Y si se preocupan por ello, la mayoría



de las veces lo hacen en último término. En su pertenecer a la periferia, logran sobrevivir en medio del ordenamiento social contemporáneo, sobre sus bordes. Su condición de “periféricos” es, justamente, lo que los salva de ser cooptados en su totalidad, por los mandados del sistema capitalista contemporáneo.

### **3.5 Análisis contextual de los relatos de vida**

Las dificultades y aflicciones presentadas anteriormente, de manera singular, no sólo hablan de estos jóvenes en cuestión, también son indicativo de procesos sociales mayores experimentados en la periferia noreste de la ciudad. Como plantea Bourdieu (2011), sería un error intentar comprender una vida como una serie única y suficiente, en sí misma, de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un “sujeto”, de quien no tenemos mayor constancia que la de su nombre y, para esta investigación ni siquiera eso, ya que sus nombres han sido modificados con el fin de proteger su anonimato.

Estos relatos fueron seleccionados en función de la representatividad grupal que presentan sus aflicciones y problemáticas sobre los jóvenes estudiantes de bachillerato de la periferia. Las experiencias aquí documentadas tienen la intención de articular el estado de bienestar psíquico de los jóvenes, con las dimensiones sociales de sus vivencias. Por tal, se utiliza la noción de “aflicción” para hablar de experiencias que, a pesar de la forma en como fueron narradas por cada joven, no pueden ser entendidas desde un enfoque puramente psicológico, reservado sólo a los procesos internos del individuo. Sus aflicciones son miedos, perturbaciones o experiencias dolorosas que están íntimamente ligadas a las condiciones de su entorno. Es posible agrupar estas condiciones en tres tópicos transversales a sus narrativas:

- i. Presencia de diversas modalidades de violencia
- ii. Migración a Estados Unidos
- iii. Pobreza y marginación

Inicialmente, tanto la violencia intrafamiliar, escolar y comunitaria son el marco narrativo de algunos relatos de vida. Este fenómeno se vincula con que, precisamente, en estos años (entre 2007-2016), con el advenimiento de la violencia asociada al narcotráfico, se recrudecieron y aumentaron las formas de violencia en todo el país, tras lo que se conoce como “la guerra contra las drogas”. Esta fue una estrategia de seguridad nacional, e internacional, surgida en el inicio del sexenio del presidente Felipe Calderón Hinojosa, cuya finalidad parecía la desarticulación de las organizaciones criminales y la erradicación de tráfico de drogas en México. Los saldos de esta guerra, en términos de cifras, son alrededor de 130 000 muertos, 26 000 desaparecidos y, al menos, 185 936 personas desplazadas (Díaz y Pérez, 2016; Bautista, 2017). Como resultado de esta estrategia, se transformó la vida cotidiana de diversos jóvenes que, como los referidos en este trabajo, se enfrentaron a la cooptación y exacerbación de las violencias presentes en su medio.

En torno al binomio desigualdad-violencia, cabe distinguir que la desigualdad no es sólo un asunto de acumulación de ventajas o desventajas sociales, es también un problema de violencias en la vida cotidiana de los participantes. Retomando la articulación de pobreza-desigualdad-violencia, planteada por Jorge Arzate, et al., (2010), en estos relatos de vida, las violencias también funcionan como el eje articulador de las narrativas y otras situaciones de exclusión y estigma experimentadas por éstos jóvenes. Adicionalmente, se encontró que aquellos que residen en las comunidades de la periferia noreste con mayor grado de

marginación y pobreza, fueron los mismos que presentaron mayores narrativas sobre la violencia.

En torno al segundo tópico, aunque no fue referido por los jóvenes, los movimientos migratorios descritos en sus autobiografías no sólo responden a las condiciones de pobreza y marginación de su entorno inmediato, también están estrechamente vinculados con la historia de la migración México-Estados Unidos<sup>39</sup>. Pensar en las fuerzas responsables de la migración, en este contexto, implica ir más allá de comprender que sus padres lo hacen en la búsqueda de mejores sueldos y empleos, si bien es cierto que recibir un salario de Estados Unidos equivale a tres de México (Massey, Durand y Malone, 2009), las fuerzas responsables de su migración responden también a las transformaciones político-económicas acontecidas en Estados Unidos.

Si bien, las remesas que envían los migrantes son de gran utilidad cuando fracasan las cosechas, se da una caída en los salarios, algún familiar enferma o sufre un accidente de gravedad, las fuerzas responsables de la migración mexicana son diferentes a una simple sumatoria de decisiones de costo-beneficio tomadas a nivel individual o familiar, como lo plantea la hipótesis de la economía neoclásica. Además de deberse a las transformaciones socioeconómicas masivas que se suceden a su alrededor, esta migración es causada por las transformaciones estructurales acontecidas en Estados Unidos. Como Douglas Massey, Jorge Durand y Nolan Malone señalan:

---

<sup>39</sup> Este es un caso único en el conjunto de la historia de la migración internacional, pues además de la antigüedad de su relación, los estándares de vida y el nivel de desarrollo económico de ambos países son muy diferentes, pese a que comparten una misma línea fronteriza de 3000 kilómetros de extensión (Massey, Durand y Malone, 2009).

La migración mexicana quizá no hubiera empezado si no hubiera sido por las transformaciones estructurales paralelas en Estados Unidos, que generaron una demanda de mano de obra tan intensa que los empleadores estadounidenses y, posteriormente, el gobierno federal tuvieron que recurrir a empresas privadas para asumir labores de reclutamiento de mano de obra mexicana, en forma directa e intencional (2009, p. 38).

De acuerdo con estos autores, la migración México-Estados Unidos tiene una larga historia que puede ser dividida en cinco fases. En la primera fase, “la era del enganche” (1900-1929), se consintió que los trabajadores migrantes, correspondientes a la generación de los bisabuelos de los jóvenes participantes de esta investigación, entraran como migrantes legales a Estados Unidos: se les atrajo masivamente para enviarlos a trabajar a los campos de agricultura estadounidenses.

En la segunda fase: “la era de las deportaciones” (1929-1941), se dio un lapso temporal de deportaciones de migrantes mexicanos; la principal característica de este periodo fueron las actitudes hostiles de los ciudadanos estadounidenses hacia los migrantes mexicanos, debido a que el desempleo en Estados Unidos aumentó hasta alcanzar niveles nunca antes vistos, los migrantes mexicanos se convirtieron en los chivos expiatorios de dicho desempleo masivo (Hoffman en Massey, *et al.*, 2009). Esta primera ola de trabajadores migrantes experimentó una fuerte vulnerabilidad social, debido a que se encontraban lejos de su hogar, familia y demás redes de intercambio recíproco, a merced de un sistema que en los momentos difíciles de crisis los expulsaba hacia su lugar de origen.

Durante la tercera fase del sistema migratorio: “la era de los braceros” (1942-1964), la segunda ola de trabajadores migrantes, es decir, la generación de los abuelos de los

participantes de esta investigación, lograron acumular capital social con la construcción de sólidas redes de apoyo en Estados Unidos. Para 1960, bajo la administración de Franklin D. Roosevelt, se negoció un tratado binacional de importación temporal de trabajadores agrícolas mexicanos. Aun así, el número de braceros era insuficiente para responder a la demanda del campo estadounidense por lo que, a finales de los cuarenta, los agricultores norteamericanos decidieron reclutar trabajadores por su cuenta (Massey, *et al.*, 2009). Esto estimuló el aumento de la migración indocumentada y acarreó condiciones laborales precarias y con salarios muy bajos, casi de subsistencia.

En la cuarta fase, “la era de la inmigración indocumentada” (1965-1985), se dio la terminación definitiva de las políticas migratorias en Estados Unidos. La cuestión es que, para estas alturas, los agricultores estadounidenses se habían vuelto muy dependientes de la mano de obra mexicana; y los migrantes, gracias al Programa Bracero, ya habían creado un considerable capital social en cientos de comunidades mexicanas. Por ello, la migración de indocumentados emergió como la mejor salida posible, para dar continuidad a las fuerzas que promovían la migración puesta en marcha por el Programa Bracero, y por los cambios estructurales acontecidos en ambos países.

Fue hasta 1985 y 2000 que, en sentido estricto, se dejó de consentir que los migrantes indocumentados ingresaran a Estados Unidos, aunque en la práctica cotidiana continuó sucediendo. Esta representa la quinta fase del sistema migratorio, nombrada “la gran escisión”, pues con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), en 1994, se instauró una era de profunda ambivalencia, pese a lo esperado (que se forjaría una red más amplia de contactos profesionales y de lazos sociales entre ambos países), con el tratado se priorizó la exportación de bienes mexicanos, pero no el ingreso de

personas a Estados Unidos; por lo que las autoridades federales echaron mano de políticas cada vez más duras y represivas, para mantener la impresión de que la frontera era una línea que todavía separaba los países, durante una época de integración transnacional generada por el gobierno (Massey, *et al.*, 2009).

Posterior al nuevo milenio, Douglas Massey, Karen Pren y Jorge Durand et al, (2009), anunciaron el advenimiento de una nueva fase en la historia de la migración México–Estados Unidos, “la era de la marginalización”, surgida a partir de los sucesos críticos del 11 de septiembre de 2001. En este año, se comenzó a intensificar el proceso de militarización de la frontera y, en este contexto de guerra antiterrorista, se definieron nuevas políticas represivas destinadas a sancionar no sólo a los indocumentados, sino también a los migrantes legales residentes en Estados Unidos, al no permitirles acceder a una serie de servicios y prestaciones, especialmente, en el campo de la salud. Una consecuencia directa de la militarización de la frontera fue que los migrantes indocumentados tuvieron, necesariamente, que contar con los servicios de coyotes para incrementar sus posibilidades de éxito, aun cuando éstos aumentaron notablemente sus precios<sup>40</sup>. El efecto más contundente, de las medidas restrictivas tomadas, es que dadas las dificultades que implicaba el retorno, los migrantes indocumentados dejaron de circular y empezaron a establecerse de manera indefinida en Estados Unidos, donde la aplicación de políticas antiinmigrantes va en aumento, lo que los sitúa en una posición de marginalidad y extrema vulnerabilidad (Ibíd.).

---

<sup>40</sup> Al final del Programa Bracero, sólo 40% de los indocumentados utilizaba los servicios de guías y coyotes. [...] en 1980 cerca de 80% utilizaba polleros o coyotes, y la tendencia se incrementa en el 2005, cuando prácticamente 96% de los migrantes indocumentados tiene que contar con guías y coyotes cada vez más caros y sofisticados (Massey, *et al.*, 2009, p. 114).

En este marco histórico de la migración México-Estados Unidos es posible comprender que el alto índice de migración indocumentada de los padres, las madres y los hermanos, referido por los participantes de esta investigación, responde a la fase del sistema migratorio que sus antecesores experimentaron y al grado de desigualdad en el ejercicio del poder, entre países.

Retomando lo planteado por Massey, *et al.*, (2009), cabe subrayar cinco elementos del contexto migratorio en el que se desarrollan los participantes de esta investigación: i) están en una nueva era, en la historia del sistema migratorio mexicano, donde la marginalidad de la población migrante de origen mexicano es la característica fundamental; ii) a diferencia de sus antecesores, por primera vez en la historia de la migración mexicana, las probabilidades que tiene un joven de migrar de manera indocumentada a Estados Unidos es casi nula, “están prácticamente en cero y las de repetir un segundo o tercer viaje han caído a cinco por ciento” (Ibíd., p. 117); iii) las generaciones de los bisabuelos, abuelos y padres de estos jóvenes, migraban de forma temporal y circular, actualmente, debido a las condiciones anteriormente referidas, aquellos jóvenes que migren como indocumentados tienen altas probabilidades de no retornar a sus comunidades de origen y establecerse a vivir en Estados Unidos; iv) dadas las condiciones de militarización de la frontera, el campo laboral migratorio en México se ha extendido en dirección a trabajos clandestinos, como el coyotaje; v) retomando las reflexiones de Therborn (2016), en este marco histórico del sistema migratorio, es posible apreciar que la tarea igualitaria primordial no radica en regular el alcance de la migración internacional, sino en garantizar que todos los trabajadores migrantes obtengan una transacción justa.

En torno al tercer tópico, pobreza y marginación, se identificaron un conjunto de condiciones materiales precarias en las que se desenvuelven los relatos de vida de estos jóvenes. Estas

condiciones materiales se vinculan, estrechamente, con que el contexto de la periferia noreste es un espacio en disputa, en donde, históricamente, el Estado se ha apropiado de manera desigual del territorio, mediante el establecimiento de relaciones desiguales de poder en torno a los circuitos de desarrollo; lo que ha generado transformaciones físicas en el suelo, la vegetación, la hidrología, la fauna y, sobre todo, en la cultura y en la dimensión psicoafectiva de sus pobladores.

En este espacio ha primado una lógica económica de apropiación del territorio por sobre las lógicas de apropiación territorial de los pobladores locales, principalmente, a través de dos fenómenos: la instalación de basureros en la zona y las políticas asistencialistas de erradicación de la pobreza, destinadas a estos pobladores. El origen de estos fenómenos responde a que, en escala municipal, la relación entre la periferia noreste y la Zona Metropolitana de San Luis Potosí se asienta sobre dinámicas de desigualdad territorial y social. De acuerdo con el Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021 (Nava, 2018), la ciudad de San Luis Potosí no sólo constituye el mayor centro de población del estado, sino también el más desarrollado en lo referente a la planta productiva instalada, la cobertura de servicios y la complejidad que representa la diversidad social, cultural y política de la población.

El proceso de industrialización, en el estado de San Luis Potosí, se inició en la década de los sesenta, cuando se establece en la capital potosina la primera zona industrial al sureste de la zona urbana (Ayuntamiento de San Luis Potosí, 2007). Para 1980 se comenzó a destacar el desarrollo de la industria en la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, la cual pasó de ocupar 71 hectáreas en 1970 a 113 hectáreas en 1983 y así continuó creciendo hasta llegar en 2009 a ocupar 647 hectáreas (Martínez, 2014). Esto significó, desde la primera expansión, un crecimiento poblacional constante, pues comenzaron a llegar familias a la ciudad en busca



de trabajo: en 1970 había 267 951 habitantes en la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, cifra que en 2010 alcanzó los 772 604 pobladores (Inegi, 2011).

Este desarrollo industrial implicó el acelerado incremento de desechos: para la década de los cincuenta, se generaban en la Zona Metropolitana un promedio *per capita* de 300 gramos de desechos al día, cantidad que casi se triplicó para el 2000 (865 gramos por habitante al día) y aunque ya no de forma tan súbita, continuó aumentando en el transcurso de los años (Macías, 2009). La exacerbación en la producción de desechos requirió de un territorio para su almacenamiento, los cuales fueron mayormente depositados en la periferia noreste del municipio.

Desde la década de los setenta, esta periferia se ha destacado por ser el espacio de alojamiento de restos y desechos de calles, comercios, hospitales, centros comerciales, parques, industrias y hogares de la capital de San Luis Potosí, de las delegaciones de Villa de Pozos y la Pila y los municipios de Ahualulco, Santa María del Río y Villa de Reyes (Balcorta, 2009). Al momento de escribir este texto, la periferia noreste es la zona de desechos más importante del municipio, se concentran allí tres sitios: i) el antiguo “tiradero de Peñasco”, ahora nombrado *Estación de Transferencia de Residuos Sólidos Urbanos del municipio de San Luis Potosí*, en el cual se realiza la labor de pepena; ii) el *Confinamiento y Acopio de Residuos Industriales de manejo especial*, el cual confina residuos que requieren de un manejo especial y proceden de empresas, comercios e industrias; iii) el actual *Sitio de Disposición Final de Residuos Sólidos Municipales*, conocido como “San Juanico El grande”, en el cual se almacenan los residuos domiciliarios; algunos tiraderos clandestinos a cielo abierto y el Rastro municipal tipo inspección federal (TIF), ubicado en las inmediaciones de Peñasco.

No obstante, los desechos no llegaron de un sólo golpe a esta zona, fue un proceso gradual, paulatino y, por la forma en como es narrado por sus pobladores, la apertura del tiradero de Peñasco jugó un papel paradigmático en la proliferación de otros basurales a lo largo de la periferia. De acuerdo con la reconstrucción que elabora Montserrat Balcorta (2009), la sección de la periferia noreste, más próxima a la capital, transitó de una economía agrícola a una economía de la pepena: a finales de los años setenta, especialmente en fracción Milpillas, sus pobladores comercializaban la tierra de barro y maceta, que dejaban hoyos de gran perímetro en la tierra. A la par de estas actividades, a lo largo de la zona noreste, se desarrolló la construcción de ladrillos en hornos familiares, lo que contribuyó a acrecentar el perímetro a lo largo y ancho de estos hoyos, que fueron aprovechados por algunas empresas nacionales, como “la Chalita”, para tirar sus desechos de manera ilícita, práctica que también realizaban los habitantes del ejido. Posteriormente, dicho hoyos serían bautizados por los locatarios como “tiraderos clandestinos”.

Para finales de los años noventa, se instaló el “tiradero de Peñasco” en las inmediaciones de fracción Milpillas, con el argumento de que era a causa de las características físicas que presentaba, como una forma discursiva de justificar el uso de este terreno como basural. Esta representación del espacio, elaborada por los funcionarios públicos, descansa en la hipótesis de una supuesta pureza inicial identificable como “naturaleza”. Como un punto cero de la realidad humana o como concepción del espacio “vacío en principio”, que invita a ser llenado por una vida social: el terreno de fracción Milpillas fue pensado como basurero bajo el

supuesto de que sus grandes y profundos hoyos, en la tierra, “incitaban” a ser llenados de desechos<sup>41</sup>.

Posteriormente, en febrero de 2007, ante las condiciones tan precarias de funcionamiento del tiradero de Peñasco, el pleno del Cabildo aprobó por unanimidad conceder a la empresa regiomontana Vigue, Relleno Sanitario S.A de C.V., la remediación del sitio (Macías, 2009). Antecedente que, posteriormente, favoreció que a finales de 2009 se aprobara la concesión del servicio del manejo de desechos sólidos municipales, durante los siguientes quince años, a ésta misma empresa.

Recapitulando, material y simbólicamente, la periferia noreste condensa en sus entrañas múltiples residuos que van desde los domiciliarios, industriales, cárnicos, hasta los cuerpos desechados del narcotráfico, rasgos que, en el marco de una crítica al desarrollo, permiten repensarla como una zona que da cuenta de la ineludible relación entre desigualdades y desarrollo. En términos sistémicos, es posible plantear que para que la Zona Metropolitana de San Luis Potosí haya logrado un significativo desarrollo industrial, necesitó invariablemente de una zona donde depositar sus remanentes: un patio trasero necesario para su subsistencia, que en este caso se asentó sobre la periferia noreste.

El crecimiento económico de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí está muy lejos de generar bienestar en toda la población, por igual. Para la periferia noreste, donde habitan los participantes de esta investigación, significó la degradación de su espacio. Los impactos de

---

<sup>41</sup> Concretamente, el “tiradero de Peñasco” se instaló en 1995 bajo la administración municipal de Luis García Julián (1994-1997), se echó a andar a pesar de que no contaba con las condiciones mínimas de prevención, ante posibles daños al medio ambiente, bajo el argumento de la falta de recursos financieros, por parte del Ayuntamiento, aunado a la explicación de que la próxima administración se haría cargo del problema (Macías, 2009). Como se mencionó previamente, esta fecha coincide con el desarrollo industrial de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí: en 1995 la industria instalada en el oriente de la ciudad duplicó su extensión total de hectáreas.

un tiradero de basura son el riesgo de contaminación del aire, agua y suelo de las comunidades vecinas a éstos, así como por la presencia de enfermedades respiratorias, metabólicas, del desarrollo y del sistema nervioso, entre otras, ocasionadas por la exposición a las dioxinas y los bifenilos policlorados, presentes en los lixiviados que escurren de los tiraderos de basura (Díaz-Barriga, 1996; 2002; 2017; Ochoa, 2014).

No obstante, como se desarrollará en el capítulo IV, los asaltos del desarrollo, en su versión capitalista, no son absolutos, los pobladores locales despliegan múltiples microtácticas cotidianas frente a éstos. Por ejemplo, cabe señalar que el tiradero de Peñasco también se ha convertido en el sostén económico de las familias de las comunidades aledañas a éste. Es el mundo de las mujeres que, después de una jornada laboral de pepena, regresan a casa para dar inicio al festín de obsequios encontrados en el tiradero: el cinturón que Berta encontró para “el viejito”, las sandalias descubiertas por Doña Silvestra para su nieta Magali, o la “suerte” que tuvo Lena de encontrar “ropa buena” para su hija adolescente (Balcorta, 2009). Estas prácticas forman parte de las mil maneras de habitar un espacio, específicas de una comunidad, y dan cuenta de la complejidad con que los habitantes de la periferia noreste se adaptan a las transformaciones y se apropian de este espacio: subsanan los hoyos de su espacio —no de tierra, sino gubernamentales—, a partir de microbianas formas de organización.

### **3.6 Conclusiones al capítulo**

Las aflicciones y problemáticas sociales, desarrolladas en este capítulo, revelan que los jóvenes conforman un grupo social altamente vulnerable, expuesto en muchos sentidos a las

contingencias generadas por las transformaciones económicas, sociales y culturales de su entorno inmediato y macrosocial. Los jóvenes de la periferia noreste viven en una sociedad diametralmente diferente a la de sus antecesores, con las ventajas que implican las posibilidades de acceder al mundo digital, pero, a la vez, están insertos en una sociedad cuya característica fundamental es la marginación.

Como lo reveló el análisis contextual de la migración, a diferencia de la generación de sus padres o abuelos, estos jóvenes se enfrentan, por primera vez en la historia de la migración mexicana, al verdadero obstáculo de migrar como indocumentados. Si se considera que la migración a Estados Unidos ha sido el principal sostén económico de las familias que habitan en la periferia, este escenario es alarmante en su porvenir. Y aún más, si se le suma la histórica degradación de su territorio, la marginación de su espacio y las múltiples violencias experimentadas, el campo laboral más próximo de estos jóvenes se extiende en dirección al trabajo clandestino y/o a la incorporación en las redes del narcotráfico.

Especialmente aquellos que nacieron durante y después del año 2000, enfrentan este proceso de exclusión laboral. Quedar fuera del empleo formal es particularmente doloroso, no sólo porque un trabajo de esta naturaleza garantiza, por lo general, un salario básico y prestaciones sociales que permiten determinado estatus social, sino, especialmente, porque deteriora la confianza en sí mismos y, en muchas de las ocasiones, debilita los vínculos sociales y familiares. Este es un tipo de desigualdad por desconexión, por quedar fuera de las redes del empleo formal. Este escenario se vincula con lo que Luis Reygadas (2008) identifica como la nueva generación de desigualdades en América Latina: i) el crecimiento de la exclusión; ii) el desempleo y la economía informal; iii) la precarización del trabajo formal (disminución de los salarios, trabajo a tiempo parcial, disminución de la regulación sindical); iv) las

brechas digitales; v) los diferenciales de salario dentro de las empresas; vi) la aparición de una “superclase” de multimillonarios. Estas nuevas desigualdades han reproducido la geografía de las viejas desigualdades, se han construido sobre las inequidades previas, intensificándolas, sobre todo en la dimensión laboral.

El rezago en la prestación de los servicios municipales como los servicios públicos domiciliarios, falta de drenaje sanitario, alumbrado público o seguridad social en esta zona, así como las experiencias de aflicción narradas por los jóvenes en este estudio, reflejan la forma en que éstos experimentan la desigualdad de recursos. Las desigualdades presentes en la periferia noreste pueden tomar muchas formas y surtir muchos efectos: surgimiento de familias transnacionales, violencia, degradación de su territorio, paradoja escolar, exclusión social.

En torno a la caracterización de los posicionamientos subjetivos de los participantes, este trabajo parte de que sus escritos autobiográficos son ciertos productos psíquicos que permiten adentrarse en su configuración psíquica. Si se piensa a estos jóvenes como tejedores de historias, las formas de su escritura, la amplitud o acortamiento de sus narraciones, el tiempo lingüístico utilizado, los silencios o detalles presentados, entre otros, simbolizan esos cortes, remiendos y nudos con que hilvanan su vida, y las tramas desarrolladas en sus escritos figuran como aquellas telas o retazos de tela con que conforman su existencia; si se piensa así, es posible apreciar que el espacio escolar simboliza el retazo de tela predilecto para biografiar sus vidas. El imaginario sobre la escuela, les permite mitificar o novelar una historia individual y colectiva, a través de sus palabras escritas. Desde esta perspectiva, se distingue, lo significativo que es el espacio escolar para estos jóvenes, en un sentido anímico.

En la relación entre las condiciones de desigualdad y la conformación de los posicionamientos subjetivos de estos jóvenes, sobresale la figura del abandono y la pérdida afectiva de uno o ambos padres. Se posicionan subjetivamente desde la pérdida o la ausencia. Es decir, alrededor de este sentimiento de abandono, o desde este sentimiento de abandono, organizan sus pasos y traspiés, articulan su habla y, sobre todo, organizan su estar-en-el-mundo y la relación con los demás. Las formas que toma este posicionamiento en cada caso son múltiples, van desde aquellos casos de reivindicación de su infancia a través de la hazaña de continuar estudiando, hasta los posicionamientos más aguerridos del tipo: “la vida no te pregunta si quieres ser fuerte, te obliga a serlo”, “Yo sólo tengo tres objetivos en la vida: 1- Tener una troca perrona, 2- Mi propio corrido, 3- Que me maten a balazos”, “En esta vida o te haces cabrón o hasta el más pendejo te puede chingar”<sup>42</sup>. Son testimonios juveniles sobre un ser-ahí, en plena conformación de su identidad, que pende apenas de hebras de hilos.

Esta experiencia de abandono parental tiene su origen en las desigualdades estructurales; viene dada de una especie de orfandad sistémica, resultado de la migración de sus padres, la falta de recursos económicos, la concepción de un alto número de hijos, que sus padres hayan experimentado embarazo en la adolescencia y desempleo o precarias condiciones de vivienda, entre otras.

En torno al binomio pobreza-desigualdad, cabe destacar que, aunque la pobreza ha sido un tema políticamente importante desde siglos atrás, posterior al 2000, la pobreza y luego la desigualdad, en sí misma, comenzaron a ser el centro de los reflectores en materia de política pública. Ciertamente, han existido épocas de angustia más dolorosa, miserias más crudas,

---

<sup>42</sup> Frases compartidas por los jóvenes participantes durante el taller “Palabras que dan cuerda al mundo” (agosto-diciembre de 2018).

nuevos órdenes de crueldad más ostentosa, pero ninguna tan fría, generalizada, mediática y perversa como ésta. Con la implementación de la *Estrategia Nacional de Inclusión*, se desplegó un gobierno, mediáticamente paternalista, que tras el eslogan de “pretender erradicar la pobreza” (proporcionarle a los “pobres” las escaleras que les hacen falta para escapar de las trampas de la pobreza), se comenzó a intervenir sobre las dinámicas y lógicas internas de las comunidades rurales y rurbanizadas, desestructurando sus mecanismos de supervivencia para alienarlos y garantizar así su incorporación a un sistema capitalista.

Y ya sea que se romantice la pobreza o se le considere como una plaga a erradicar, su discusión encubre una cuestión más profunda sobre la desigualdad. Se le utiliza como cortina de humo para encubrir las relaciones desiguales de poder de trasfondo. El conflicto subterráneo son las disputas por la apropiación de los bienes considerados valiosos que se dan, mayormente, entre los grupos dominantes. Lucha campal donde los más afectados terminan por ser los nombrados “pobres”, ya que experimentan la aniquilación de sus culturas y saberes tradicionales que, otrora, los mantenían a flote.

Esta forma de concebir y relacionarse con la pobreza oculta su doble condición: no obstante que los “pobres” sostienen al sistema capitalista, a su vez, también lo amenazan (a través de sus prácticas y capacidades de subsistencia). De ahí que en el discurso público se proclame que es necesario instrumentar paliativos para “combatir la pobreza” aunque, en realidad, no busquen revertirla en sí, sino incorporarla al sistema para cooptar su resistencia. Lo que en realidad se busca con los programas para combatir la pobreza, es mantener bajo control cierto nivel de desigualdades. Dichos programas y políticas de erradicación de la pobreza son un mecanismo social que busca soportar la situación de desigualdad, y poder de unos cuantos, sin alterarla de una manera decisiva. De este modo, la historia del combate a la pobreza está



llena de equívocos. De proyectos fallidos que proclaman querer devolver sus derechos a los pobres, pero terminan en formas de desigualdad sistemática, cada vez más sofisticadas y profundas.

**Capítulo IV. “*Que la cumbia suene más fuerte que tus problemas*”: tácticas cotidianas de jóvenes estudiantes de bachillerato que residen en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, S.L.P., México**

*Mi nombre es amor,  
mi apellido es venganza.*

Ferréz, *Manual práctico del odio*

Si es cierto que por todos lados se extienden y agudizan las brechas de desigualdad, resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad o una comunidad no se reducen a ellas: qué procedimientos, prácticas y creencias contrarrestan los mecanismos que reproducen las desigualdades. Toda vez que no es posible describir a unos sin los otros, en este trabajo se han desarrollado, primero, las formas de desigualdad sistemática y sus impactos sobre los posicionamientos subjetivos de los jóvenes estudiantes de bachillerato de la periferia noreste. En este capítulo, se exploran algunas tácticas cotidianas ante dichas formas de desigualdad. Por tal, se partió de la siguiente pregunta de investigación general: ¿cuáles son las tácticas cotidianas que emplean, mayormente, los jóvenes estudiantes de bachillerato que habitan en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, ante la desigualdad de recursos?

Se busca comprender cómo ante la marginación de su entorno comunitario, la escasez de recursos económicos y la violencia escolar narrada por Cecilia, ésta dejó de consumir drogas y no recayó en ellas, meses después, ante la enfermedad con pronóstico de muerte que embistió a su madre. De dónde emana toda esa potencia de vida que Clara encarna sí, desde su nacimiento, múltiples factores de riesgo social atravesaron su existencia. O, bien, por qué Sebastián, a pesar de tantos traspiés e infortunios en su andar escolar, concluyó el

bachillerato. En otros términos, ¿de dónde brota la fuerza de vida en contextos de precariedad y marginación?, lo que Baruch Spinoza (2011) nombra bajo la noción de *conatus*: las ganas de vivir y vivir bien.

Lo relevante de este capítulo es que ninguno de los jóvenes participantes se identifica como víctima o de forma pasiva, ante las precariedades anteriormente descritas, una de las características que hoy en día se atribuyen más a la condición de ser joven. Sus narrativas demuestran que se trata de sujetos activos y creativos. No son héroes, ni vencedores, pero sí constituyen un enorme desafío. Recordando el análisis de José Pedrosa sobre lo heroico<sup>43</sup>, las tácticas cotidianas de estos jóvenes residen, precisamente, allí en donde están sus carencias y restricciones; al final del día éstas son lo único que verdaderamente poseen.

De acuerdo con Michel de Certeau (2000), las “tácticas” son un procedimiento que no puede contar con un lugar propio, por lo tanto, no tienen más lugar que el del otro. Debido a su no lugar, dependen del tiempo: atentas a “coger al vuelo” las posibilidades de provecho, en las circunstancias que el instante preciso de una intervención transforma en situación favorable.

En cambio, las “estrategias” son acciones que, gracias al principio de un lugar de poder (la

---

<sup>43</sup>¿Qué es un héroe o qué es una heroína?

¿Un ser más fuerte que los demás?, —no, justamente el Ogro de los cuentos es el más fuerte, pero acaba siendo vencido siempre por un héroe de menores fuerzas, de igual manera que Goliat era más fuerte que David, pero acabo a los pies de éste.

¿Un ser más sabio e inteligente?, —no, la sabiduría suele ser atributo de algún auxiliar del héroe, por ejemplo, de algún anciano o anciana que le ofrece alguna potencia o arma mágica, pero no del mismo héroe.

¿Un ser más hábil o astuto?, —no, es justamente la habilidad y la astucia el atributo definidor también de las figuras más perversas y odiosas de muchas ficciones.

¿Un ser más hermoso?, —no, Paris y Helena, los más hermosos de entre los troyanos y las griegas, eran justamente la encarnación de lo anti heroico.

¿Un ser entonces que lo reúna todo en grado sumo: fuerza, inteligencia, habilidad, astucia, hermosura?, —no, abundan los malvados y las malvadas en los mitos clásicos, en la ciencia ficción o en el cine, actual, que son tanto más perversos y peligrosos cuanto más fuertes, inteligentes, hábiles, astutos o hermosos [...].

Intentaré demostrar que el héroe parte de una situación de limitación o carencia, pero que es capaz de superarla con esfuerzo, valentía y alianza de sus auxiliares, para alcanzar una situación de plena satisfacción, o de no limitación final de bienes.

propiedad de un lugar propio), elaboran lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores), capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas. Según Von Bülow, “la estrategia es la ciencia de los movimientos guerreros fuera del campo de visión del enemigo; la táctica, [se encuentra] en el interior de éste” (en De Certeau, 2000, p. 43).

La táctica no cuenta pues con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo. Obra poco a poco. Aprovecha las "ocasiones" y depende de ellas, sin base donde acumular los beneficios, aumentar lo propio y prever las salidas. No guarda lo que gana. Este no lugar le permite, sin duda, la movilidad, pero con una docilidad respecto a los azares del tiempo, para tomar al vuelo las posibilidades que ofrece el instante. Necesita utilizar, vigilante, las fallas que las coyunturas particulares abren en la vigilancia del poder propietario. Caza furtivamente. Crea sorpresas. Le resulta posible estar allí donde no se le espera. Es astuta [...].

Las estrategias ponen sus esperanzas en la resistencia que *el establecimiento de un lugar* ofrece al deterioro del tiempo; las tácticas ponen sus esperanzas en una *hábil utilización del tiempo*, en las ocasiones que presenta y también en las sacudidas que introduce en los cimientos de un poder (Ibíd., pp. 43-45).

En el contexto de la obra decerteana, estas prácticas cotidianas son concebidas como tácticas del consumo, y refieren a las ingeniosidades del débil para sacar ventaja del fuerte, en el marco de la relación desigual existente entre el poder del mercado y los sujetos consumidores. La finalidad de su pensamiento no es señalar las redes de dominación de estos últimos, sino desplazar la atención del consumo pasivo de productos recibidos, a los ardidés de los consumidores, es decir, a la creación anónima con base en estos productos. Para esta

investigación, se retoma la teoría de las prácticas ordinarias, en tanto, la invención de lo cotidiano también disputa el ejercicio de poder de las desigualdades experimentadas en las comunidades de origen de los jóvenes estudiantes de bachillerato. En las mil formas de tipo táctico, en cómo se apropian de su espacio y de su cultura.

#### **4.1 Tácticas del arte de hacer**

Los resultados empíricos de este estudio revelan que las tácticas cotidianas de los jóvenes urbanizados son múltiples y actúan en las fluctuaciones; se hallan en los detalles cuasimicrobianos de prácticas tan cotidianas como hablar, habitar, caminar, leer o jugar. Principalmente, en el escuchar música, caminar los cerros y jugar, residen las maneras predilectas del arte del hacer de estos jóvenes.

Jayro tiene quince años y cursa el primer semestre del bachillerato. Es alguien con quien resulta fácil encariñarse. Al momento de escribir su autobiografía, el joven había reprobado la mayoría de sus materias. Vive junto con su madre y sus hermanos en una comunidad ubicada al norte de la ciudad, que tiene un aproximado de ochenta y seis habitantes.

De entre todas las comunidades que rodean al bachillerato, ésta es la más alejada. Le toma más de cuarenta minutos llegar al bachillerato, eso siempre y cuando un profesor le dé un raité. Es el menor de un total de cinco hijos: cuatro varones y una mujer. Su padre trabaja de manera indocumentada y, por temporadas, en los campos de cultivo de San Antonio, Texas, Estados Unidos. De acuerdo con la categorización de itinerarios escolares, anteriormente presentada, este joven forma parte de la ruta de riesgo de exclusión o deserción escolar.

A lo largo de su autobiografía menciona, reiteradamente, que la vida es difícil. Ya sea que se refiera a los trabajos escolares, a la separación de sus padres o a las dificultades del ser adolescente, la vida para este joven parece resumirse a que “siempre va a haber problemas”. Parecería que el destino le impone un sufrir constante, ¿será esta otra característica del vivir en condiciones de desigualdad?

No obstante, Jayro presenta una lucha diaria por mantener la mínima estabilidad familiar, en actos tan cotidianos como escuchar música, pero no por ello menos valiosos:

*“lo bueno que no todos los días son tan difíciles. Hay días en que me gusta pasar el tiempo, por ejemplo, caminando con mis primos y platicando, escuchar música como: los vallenatos, cumbia, reggaetón, matiz y algunas de laberinto. A mí la música me tranquiliza cuando ando enojado, me divierto en salir a la cancha y jugar al fútbol y a las escondidas”<sup>44</sup>.*

Estas prácticas ordinarias, como caminar con sus primos, escuchar música o jugar, son de tipo táctico porque lo reconfortan anímicamente: a través de la dispersión y de lo familiar que las caracteriza, ablandan lo que parece ser, parece este joven, la norma de vida: las dificultades. Con estas acciones no es que el joven pugne por cambiar o subvertir las dificultades de su vida, pero si les da la vuelta, desde un modo de vida que se define a partir de un sentimiento de comunidad y simplicidad.

Estas tácticas son múltiples y, en muchos de los casos, se realizan de manera inconsciente. Desde la mirada de Jayro es posible presenciar mejor que de ningún otro lugar, la dinámica relacional de sus padres. La infidelidad de su padre, el abandono de éste y el llanto y coraje

---

<sup>44</sup> A partir de ahora y, a lo largo de todo el capítulo, se utilizarán cursivas y entrecorillado para indicar que se cita la voz del joven.

de su madre. Coraje en el doble sentido de la palabra: como irritación e ira y, como una impetuosa decisión y fuerza de salir adelante:

*“Yo supe que mi papá estaba engañando a mi mamá y la verdad sentí mucho coraje, porque él mismo fue el que nos dijo. Ese día lloré mucho, pensé que mi mamá ya no quería estar con nosotros y que se quería ir para dejarnos solos, eso fue lo que tenía miedo, porque no nos quería hablar para nada y duró como una semana sin hablarnos, mi mamá fue la que lloró mucho más que nosotros. Ella nos dijo con mucho coraje que con él o sin él íbamos a salir adelante, que no importaba las caídas muy duras, por más fuertes que fueran nunca decir que no, siempre hay que decir para arriba.*

*Cuando [mi padre] llegó a mi comunidad, pero antes de eso, él estaba en Estados Unidos y llegó aquí, y mi mamá lo que hizo fue recibirlo, y yo al verlo sentí mucho coraje y ese es el motivo por el cual le digo Evaristo, y en verdad lo pienso para decirle ‘papá’. Aparte uno se entera de él mismo lo que hizo, pero no todo, muchas cosas que él no nos dijo y nos llegamos a enterar de otras personas y, también pasaron problemas que había entre la familia muy fuertes, y le pienso mucho para decir ‘papá’, pero mi mamá me ha enseñado en que todo se perdona, pero yo lo dudo”.*

Ante la aparente enseñanza que obtiene de su madre: pese al engaño y la infidelidad cometida, cuando el hombre desee regresar a casa hay que perdonarlo todo y recibirlo de nuevo, resulta prometedora la frase con que concluye su relato: *“mi mamá me ha enseñado en que todo se perdona, pero yo lo dudo”*. El “pero yo lo dudo” es posiblemente un asomo de irreverencia ante esta realidad, un embrión de resistencia ante la desigualdad de género, que aunque dentro

del relato no se identifica como tal, recuerda uno de los pilares de este tipo de desigualdad: el arquetipo psicológico del “eterno femenino”, una cultura que refuerza el perdón reiterado, el amor abnegado y el cuidado incondicional de la felicidad del hombre como símbolos del ideal femenino, en complementación con el arquetipo del “Don Juan”, como emblema de masculinidad.

Por su parte, en el relato de Clara, el sentimiento que expresa de no haber sido una hija deseada, ha sido presentado como una desventaja social heredada cuando, en realidad, en el día a día le representa todo lo contrario. De acuerdo con la teoría psicoanalítica, aunque no haya sido “programada” o querida por sus progenitores, todo ser, por el hecho de que nace, ha deseado nacer. Y es preciso recibirlo así. Si esta joven no fue programada es una ventaja, en tanto, hay menos posibilidad de que la madre se apropie de su ser y se identifique con él.

Como plantea Françoise Dolto, se nace de un deseo inconsciente y, aún más, por no haber sido conscientemente anhelado, deseado por tus padres, y aquí te tenemos, vivo, por ello más eres sujeto de deseo. “Eres tanto más sujeto de tu ser de deseo cuanto que no eras objeto de su espera durante su abrazo, cuanto que la concepción fue una sorpresa para tus padres, pero porque te permitieron llegar hasta el final” (1991, p. 112). Los niños y niñas que fueron deseados y concebidos, después de una larga espera de sus padres, no tienen esa potencia vital de vida secreta a espaldas de todos, puesto que satisfacen el deseo de sus padres.

En cambio, el niño-deseo, es decir, el sorpresa, el inesperado, es el prototipo de ser humano más rico anímicamente por su pura dinámica vital, que no alertó al comienzo de su existencia. Él ha deseado nacer, mientras que sus padres no sabían que él deseaba surgir, tuvo al menos, tres semanas, cuando no de uno a tres meses (antes de que su madre tuviera sus reglas menstruales siguientes) para ser un ser viviente, sólo conocido por sí mismo, como



significante del deseo inconsciente de sus dos progenitores. Y dirigiéndose a la juventud, Dolto añade:

La frase más escuchada estos últimos años, pronunciada por adolescentes y por no tan adolescentes, es: “No hemos pedido nacer”. Tal vez no han “pedido”, pero sí “deseado” [...] demanda y deseo no son lo mismo. El deseo es inconsciente y la demanda es consciente. Lo han deseado, de lo contrario no estarían aquí (1991, p. 120).

En realidad, esta queja representa una asunción implícita del deseo de sobrevivir, es un grito de vida. Habrá que dejar de ver sólo a una juventud de necesidades y comenzar a verla como una juventud de deseos.

#### **4.2 Tácticas narrativas**

En torno a las tácticas vinculadas con las acciones narrativas, en casos como el de Manuel (estudiante del quinto semestre del bachillerato) o Clara, sobresale la lectura como un lugar simbólico para enfrentar las dificultades de la vida:

*“Prefería mil veces estar leyendo que estar haciendo cualquier actividad, pero no era tanto por estar sola o, bien, si no que el leer de alguna manera me hacía sentir mejor, me hacía sentir como si nada estuviera pasando, me hacía olvidar los malos ratos y me motivaba a seguir de pie, cuando terminaba de leer algún libro le pedía otro a la maestra del mismo autor, y me los conseguía”.*

*“No quería estar con nadie, mi único consuelo eran los libros”.*

La presencia intermitente del joven en un ambiente imaginario, como el que ofrecen los libros, permite ficcionar las dificultades y precariedades de la vida para soportarlas. Adicionalmente, como señala De Certeau, leer es una cacería furtiva, incluso aún mayor que la escritura:

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de labriegos de antaño, pero sobre el suelo del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos. La escritura acumula, conserva, resiste el tiempo con el establecimiento de un lugar y multiplica su producción con el expansionismo de la reproducción. La lectura no está garantizada contra el deterioro del tiempo (se olvida de sí mismo y se le olvida); no conserva, o conserva mal, su experiencia, y cada uno de los lugares donde pasa es repetición del paraíso perdido (2000, p. 187).

Como aquel que se ha entregado a la lectura de novelas de aventuras o de amor y que, atraído y fascinado por sus héroes, va lentamente, de día en día, concentrando en ellos su pensamiento y su voluntad, hasta acabar circulando entre los otros como un sonámbulo; así se abre una puerta para el lector: su lugar no está ni aquí ni allá. O, mejor dicho, está presente en muchas partes al mismo tiempo, pues leer es estar en otra parte, en otro mundo del que se entra y se sale a voluntad: “es crear rincones de sombra y de noche en una existencia sometida a la transparencia tecnocrática y a esta implacable luz que, en Genet, materializa el infierno de la enajenación social” (Ibíd., p. 186).

Y aunque Clara inició con la lectura, después transitó a la escritura, como un modo de significar las experiencias de su vida. Y aunque menos furtiva, la escritura, para ella, es una forma de acompañamiento emocional y un ícono de identidad:

*“[Me considero] una persona que, en sí, está acostumbrada a la soledad, a los libros, a la música, que se resguarda en lo que escribe”.*

*“Ya no quiero más problemas, pero es que de alguna forma tenía que dejar descansar mi alma y no encontré mejor remedio que el poder de la escritura: mi mejor consuelo”.*

*“Nunca he hablado con nadie sobre esto, pero necesitaba escribirlo y como estaba desesperada no encontré otra cosa más que este diario. Ya paré de llorar, y será mejor que vaya a dormir. Será mejor que mi alma al fin descanse, pero esta vez descansará bien, al saber que fue escuchado (no literalmente) o, más bien, que pudo decir lo que sentía, así que descansará en pocas palabras”.*

*“Mira cómo escribo de ti. Mira cómo escribo. Cómo tiraste este regalo y lo rompiste en miles de pedazos, mira cómo escribo, cómo recogí todas esas piezas y construí un nuevo regalo, que me doy a mí misma.”*

La escritura es irreverente, precisa un lugar de poder y la fundación de un lugar propio, de un cuarto propio, —como lo nombraría Virginia Woolf—. Con la escritura en el diario, la joven despliega juegos del lenguaje y distintas maneras de narrarse su historia. A pesar de que la narradora no parece percatarse de la naturaleza móvil y transitoria del sí mismo, lo personifica: comienza con la firma de su nombre propio “Clara”, para luego autonombrarse “una escritora aburrída”, después se cubre tras la analogía “delirios de un corazón roto”,

luego “una escritora solitaria”, hasta terminar firmando bajo el pseudónimo “una puta escritora”. Así, escribir en el diario no es sólo el acto de desahogarse, sino una posibilidad de transformar, al tiempo que escribe, su propia historia e identidad.

El cambio emerge en y, a través, de las descripciones generadas por el contar y recontar de su historia familiar y relaciones amorosas; no sólo emergen historias o puntos de vista nuevos, sino que la persona misma cambia en relación con cada uno de ellos. La situación enunciativa de la narradora cambia al ritmo de las olas, movimiento circular que propone simultáneamente secuencia y estallido, donde se deja ver un tiempo interior puesto en el relato; su voz va y viene de forma inconsciente, primero la voz emocional: la del alma, y luego la voz del pensamiento o la razón, y así seguidamente.

De manera general, las narrativas literarias de este grupo de jóvenes despliegan una tradición oral de cuentos e historias donde se presentan imágenes del mundo al revés y jugarretas o picardías en torno al manejo de la riqueza. Como lo ilustran los siguientes cuentos<sup>45</sup>, son relatos y formas de la lengua, donde se invierten las relaciones de desigualdad y jerarquías establecidas:

*“El corazón bondadoso de Yair”*

*Érase una vez un joven muy rico y atractivo que observó cómo estaba la gente muy pobre y decidió ir al pueblo a ver a esa gente. Entonces, él le llamó a su trabajador y le dijo: —Juan, necesito que ordenes a todos los trabajadores que vengan, he decidido que iré al pueblo a llevar despensas para la gente, juguetes para los niños*

---

<sup>45</sup> Estos cuentos fueron elaborados por los jóvenes estudiantes de bachillerato, como parte del taller literario “Palabras que dan cuerda al mundo”, realizado en esta investigación. La escritura de los cuentos se realizó a partir de la consigna de reescribir el cuento “El corazón peludo del brujo” de J. K. Rowling (véase anexo 10), adecuándolo al contexto en el que viven, con elementos de su cultura y entorno físico.

*y a los señores les daré herramientas para que trabajen en sus milpas. Entonces Juan le contestó, —sí señor, yo ordenaré todo y le avisaré a la gente que usted vendrá. Y Yair le dijo: —sí, vaya.*

*Yair fue con su mamá y le dijo: —mamá iré al pueblo a ver a la gente y les llevaré algunas cosas. Entonces la mamá le dijo: —qué estás loco, qué te pasa, cómo te vas a juntar con ese tipo de gente, no, no, no. Yo ordenaré que no se cumpla. Y Yair le respondió: —yo iré, quieras o no quieras, es mi dinero y yo haré lo que te he dicho. Pasaron días y Juan llegó a la hacienda de Yair y le dijo: —ya está todo listo señor. Y Yair le contestó, —está bien, hoy mismo iremos.*

*Entonces llegaron al pueblo y toda la gente estaba esperando al rey Yair, cuando una muchacha muy bonita, y muy amable se arrimó con el rey Yair y le dijo: —muy buenas tardes señor. Yair se quedó como enamorado de ella, y le preguntó: — ¿cómo te llamas? Ella respondió: —me llamó Galilea. Yair dijo: —mucho gusto, yo soy Yair. Después, Juan le dijo: — ¿ya damos las cosas señor? Y contestó que sí. Y ya las dieron. Y pasó el tiempo, Yair se casó con Galilea y repartía su dinero a la gente pobre y eso fue lo que enamoró a Galilea, pero como la mamá de Yair era bruja, mató a Galilea (Prudencia).*

### *El corazón lampiño del mago*

*Era una vez un mago muy feo y rico que no tenía talento alguno, que observó que sus hermanos querían ser unos magos como él, pero no podían, y les donó una parte de su riqueza para que hicieran su sueño realidad; pero intervino una bruja que*

*encontró en la puerta de su casa y le dijo que se casaría con su hija o se iba a arrepentir.*

*Al día siguiente, tuvieron que ir con otra bruja para que le quitara el espanto y ésta le dijo que fuera muy fuerte y que fuera a tratar con la bruja. En la noche fue a la montaña donde se encontraba y le dijo: que sí se iba a casar con su hija...*

*Al mes siguiente ya iban a casarse, pero tenía que entregarle sus riquezas a su esposa, pero ya las había donado a sus hermanos, y una parte a sus padres. Entonces, la bruja ya no quería que su hija siguiera con él, sino tenía riqueza, pero él ya se había enamorado de la hija de la bruja, por lo que la bruja decidió asesinarlo. Fin... (Pablo).*

Una parte de las tácticas cotidianas de estos jóvenes se reflejan, también, en estas historias, que invierten, a menudo, las relaciones de fuerza y como los relatos de milagros aseguran al desventurado la riqueza en un espacio maravilloso, utópico, como le ocurre al personaje de Galilea, en el primero de los cuentos. De acuerdo con De Certeau, este espacio de la fantasía protege las armas del débil contra la realidad del orden construido: “y ahí donde la historiografía cuenta en pasado las estrategias de poderes instituidos, estas historias "maravillosas" ofrecen a su público (al buen entendedor, pocas palabras) una posibilidad de tácticas disponibles para el porvenir” (2000, p. 28), aunque, al final, dicha subversión les cueste la vida misma.

Asimismo, las leyendas y relatos de los pobladores de este espacio (no sólo de los jóvenes), están cargados de historias donde el deseo desmedido, por obtener más dinero o tesoros, culmina en la muerte del codicioso, a manera de castigo, o en la repentina desaparición del

dinero. O, bien, ante el abuso del oro o las riquezas encontradas, éstas se convierten en tierra o piedras, como lo ilustra el cuento siguiente:

*El joven y la dama*

*Érase una vez un muchacho que veía el amor como algo tonto e inútil, veía como sus amigos se perdían en el proceso del enamoramiento y él no quería verse igual. Pero un día sus padres murieron y para recibir toda la herencia tenía que buscar una muchacha para casarse, él realmente no quería algo serio, solo la herencia. Al culminar la boda recibió lo deseado, pero la dama era muy atenta con él porque realmente ella lo quería. El muchacho comenzó a enamorarse de la dama, pero los prejuicios y el orgullo hacían que hiciera todo lo contrario. Él sabía que la quería, pero no podía dejar enamorarse igual que todos los “tontos”, y decidió matar a la muchacha. Pero en cuanto murió la dama, todo el oro desapareció, y él quedó solo y pobre. Fin (Viridiana).*

Si se persiguen las minucias del lenguaje cotidiano de estos jóvenes, la inversión simbólica del mundo se deja sentir, incluso en su extraño sentido del humor. A menudo, estos jóvenes te indicarán un adjetivo para expresar su justo contrario: “huele a viejo”, para designar que “huele a nuevo”, o “estoy muy contento” para expresar su tristeza. Adicionalmente, en un sentido narrativo, resulta de especial interés las frases escritas por algunos de ellos en el margen de las hojas de sus diarios, porque dan cuenta de las figuras o formas que toma su unión colectiva:

- “Cuchillo navaja, mi equipo no se raja” (Jipila).
- “¡Primero lo que deja y luego lo que apendeja!” (Luisa).

- *“Que la cumbia  
suene más  
fuerte que  
tus problemas...”* (Luisa).
- *“El que anda abriendo  
la boca, muerte en el barrio  
le toca, critican mi vida  
loca!  
ya no vuelvo a tropezar con la misma  
roca”* (Fragmento de canción de Richard Ahumada).
- *Tantas lágrimas de soledad, formaron un mar de reciprocidad* (Clara).

Estas frases, colocadas al borde, están cargadas de fuerza y defensa ante sus dificultades. Manifiestan que estos jóvenes no son sujetos pasivos de sus circunstancias, y que la música y su pertenencia colectiva, como barrio, representan dos de los principales pilares de sus tácticas cotidianas. En especial, sobresale escuchar música como sostén psíquico y comunitario: es lo que les permite desapegarse, por un momento, de los problemas, pero también es lo que los define y los une con los otros. Dependiendo la comunidad de la que se trate, los géneros musicales que mayormente predominan son el hip-hop, la cumbia y el huapango.



### 4.3 Tácticas del espacio

A nivel comunitario, sus autobiografías hicieron hincapié en tres tácticas ante las desigualdades presentes en su espacio: i) la permanencia de los jóvenes en el entorno escolar; ii) el apoyo socioeconómico de la familia extensa; iii) la presencia de fiestas. La primera de éstas ya ha sido ampliamente descrita en el capítulo II de este trabajo, y muestra lo primordial que resulta el espacio escolar en este contexto, como una instancia de orientación social, más allá de la preparación escolar que ofrece.

El apoyo socioeconómico de la familia extensa se refiere al afecto y unión de tías, tíos, primos y abuelos para auxiliar a la familia nuclear, cuando se encuentra en momentos críticos: les brindan a los hijos o nietos un “hogar” donde vivir temporalmente; pagan las colegiaturas de la escuela; cubren sus necesidades materiales contingentes, como los útiles escolares, el vestido de graduación de la secundaria o de la fiesta de XV años. Con ello, no solo cubren una aparente necesidad material, sino que es una forma indirecta de mostrarles afecto e importancia. Este vínculo fue materializado en los relatos de vida de los jóvenes, a través de regalos y favores hechos por padrinos y madrinas de bautizo o graduación, como lo expresa Clara en el siguiente fragmento:

*“Al graduarnos todos elegimos ir de color vino, un color muy elegante; recuerdo que ese vestido mío, me lo regaló mi tía Magloria como regalo de XV años, ya que no tuve una fiesta bonita por falta de recursos. Mi vestido era el más bonito y único de todos: era de dos partes”.*

Principalmente, la familia extensa (tíos y tías), apoya en la dimensión afectiva de los jóvenes, como una manera de compensar las ausencias o amputaciones afectivas de sus padres.

*“He encontrado en mi tía una gran amiga, mi tía Batistina es como una mamá para mí, ella ha sabido escucharme, ayudarme y entenderme como quiero, estar en su casa, con ella, me trae una tranquilidad muy bonita, me hace sentir parte de su familia” (Clara).*

*“A los dos años de edad, mi papá se fue para el otro lado. Y yo no tenía con quién jugar, así es que jugaba con mi tío Beto y él me enseñó a bailar, entre muchas cosas más” (Valentín).*

Lo anterior ilustra la importancia del vínculo familiar, como sostén comunitario de la periferia noreste y como un mecanismo de compensación ante la desigualdad de recursos. De acuerdo con lo referido en las autobiografías, este apoyo fue especialmente utilizado por las familias que presentaron un mayor cúmulo de desigualdades heredadas.

Por último, en sus autobiografías sobresalen las fiestas y celebraciones como ritual colectivo de unión familiar. El siguiente flash-back, relatado por Cecilia, muestra una escena clave que da cuenta de esto: *“gracias a Dios estamos saliendo adelante todos juntos. Meses antes de todo esto, tuvimos un evento donde mis padres fueron los novios: festejamos sus veinticinco años de casados, fue la más bonita fiesta, convivimos todos juntos”*. Durante las fiestas se activan múltiples ritos de legitimación de las desigualdades y, al mismo tiempo, se desarrolla un abanico de mecanismos niveladores de la riqueza comunitaria, aun cuando las fiestas sean de carácter familiar.

Para ilustrar lo anterior, se retoma el caso de Peñasco. La comunidad se vive en diversos tiempos anuales que se mueven al son de sus celebraciones: festividades patronales, patrióticas, cumpleaños y bodas. Si estos pobladores consagran más de la mitad de sus

jornadas diarias a planear, celebrar o simplemente conversar sobre las fiestas de su comunidad, es porque, para ellos, la convivencialidad no es un ideal sino una condición de su subsistencia.

Aunque no es lo mismo la fiesta patronal, en honor a la Virgen de Guadalupe, que el festejo de XV años de una joven, ambas tienen en común una lógica de la cooperación, similar al Potlatch, según Marcel Mauss (2009), juego de prestaciones voluntarias que cuentan con la reciprocidad y organizan una red social articulada por "la obligación de dar". Si se trata de celebraciones y fiestas, todas las familias de Peñasco aportan algo, en la medida proporcional de su riqueza: las más adineradas son quienes más dinero y mercancías donan. Dicho entre paréntesis, también son quienes más involucradas se encuentran en las funciones de la iglesia, como el coro parroquial, la danza y los rezos del rosario. Se rechaza a aquellos que no forman parte de estas celebraciones, esto es, las cinco o seis familias que se convirtieron en testigos de Jehová o son devotos de la Santa Muerte.

Más allá de la redistribución monetaria inmediata que permiten, por ejemplo, las celebraciones religiosas, el dinero compartido carece de una estrategia política a largo plazo, toda vez que la dimensión que se prioriza es el fortalecimiento del vínculo social con los migrantes de Estados Unidos que retornan a la comunidad: estos son los días predilectos para formar nuevas uniones familiares.

El espíritu del ahorro de los meses trabajados en Estados Unidos, la idolatría por las casas "a la americana" y la ostentación monetaria son tres elementos esenciales de su mentalidad económica. En este sentido, los habitantes de Peñasco no consiguen dinero para invertirlo en la producción de una mayor cantidad de dinero, sino que se gasta mayormente en la ostentación del mismo y, para tal fin, las fiestas son el espacio idóneo. A reserva de los muy

particulares significados que adquiere para cada familia, de manera general, el dinero les sirve para tres propósitos: invitar las cervezas en las reuniones con los amigos, para hacer mejoras en la construcción de su casa y para donar a las fiestas y celebraciones parroquiales.

En una palabra, el dinero les sirve para ser tenidos en más y se gasta rápidamente al llegar a su comunidad. Ser tacaño es una cualidad ampliamente rechazada entre todos los miembros del pueblo, no importa si se cuenta o no con el dinero. Este rasgo se vuelve claramente visible en las fiestas patronales de diciembre, en donde cada habitante dona múltiples cantidades. Por lo menos, se tiene que aportar una cantidad mayor a los 100 pesos hasta llegar a donaciones de 5000 o 10 000 pesos.

Además de lo monetario, las familias también realizan cuantiosas donaciones en especie para estas fechas: cincuenta docenas de cohetes, el arreglo del arco del barandal de la iglesia, arreglo floral para los novenarios de los días dos y tres de diciembre, guías para el atrio, un castillo de pólvora, trescientas tortas para la peregrinación de Lechuguillas y Charquito Blanco, entre otras.

De manera general, se donan todas las comidas para los danzantes y músicos durante, por lo menos, una semana; así como el desayuno y la comida de los más de cuatrocientos peregrinantes que visitan a la Virgen de Guadalupe el 12 de diciembre. Adicionalmente, como parte de estas ofrendas, los peregrinos también ofrecen múltiples productos para la iglesia, tales como cirios, escobas, paquetes de cerillos, trapeadores, limpiadores multiusos, franelas, recogedores para la basura y más.

La manera en que los habitantes de Peñasco administran su dinero y sus fiestas, les permite, sobre todo, mantener el equilibrio entre las familias de la comunidad y contribuye a su

cohesión social. De ahí que, en todas las autobiografías de los jóvenes, las fiestas de cumpleaños y graduaciones de la escuela fueron rescatadas como momentos extraordinarios de su vida diaria. No hubo una sola autobiografía que no hiciera alusión a la importancia de las celebraciones y fiestas.

#### **4.4 Conclusiones al capítulo**

Las desigualdades son un fenómeno relacional y procesual que requiere, para su estudio, la comprensión dialéctica, tanto de los mecanismos que las reproducen como de aquellos otros que las resisten, por tal motivo, es de especial utilidad la exploración de estos últimos. Luis Reygadas plantea que “el misterio de las desigualdades de América Latina no se refiere a un proceso generador de disparidades, sino a la fragilidad de los dispositivos para reducirlas” (2000, p. 152). Este vínculo dialéctico de la acción de una fuerza que se opone a otra fuerza, requiere mucho más que la contraposición del binomio igualdad-desigualdad, de acuerdo con Márgara Millán, *et al.*, (2017), requiere pensarla a partir de la contingencia. Es decir, como una resolución provisoria de los choques entre fuerzas colectivas que disputan el sentido de la vida en común: la desigualdad no puede, en realidad, configurarse sin los mecanismos de igualdad, porque se alimenta de éstos, de forma parasitaria. Además, dichos mecanismos fluctúan incansablemente.

Esta forma de concebir la desigualdad permite dejar de plantear que unas sociedades se rigen exclusivamente por los lazos comunitarios, el don, la reciprocidad y las creencias igualitarias (generalmente asociadas con el campesinado u, otrora, los pueblos salvajes), mientras que otras sociedades, mayormente asociadas con las ciudades, se guían por las lógicas del

mercado, la competencia, la ganancia y las jerarquías. Lo cierto es que en la vida cotidiana coexisten en una misma sociedad todos estos elementos, en una tensión contradictoria, con diferentes intensidades, formas de articulación y una infinita multiplicidad de combinaciones.

Por ello, es imprescindible identificar y caracterizar las tácticas cotidianas emprendidas en respuesta al trenzado de las múltiples desigualdades presentes en cada espacio, pues ¿realmente en todos los casos es posible hablar de resistencia o, a veces, solo se sobrevive o se aguantan las condiciones de pobreza y desigualdad? Dónde encontrar la reserva de posibilidades creativas que permiten la construcción de lo Común, la resistencia al vaciamiento de la vida contemporánea o la organización colectiva ante la marginación.

En la bibliografía especializada poco se han comprendido las tradiciones de lucha y resistencia minoritarias que permiten sobrevivir, pese a las crecientes desigualdades de carácter global. Desde las ciencias sociales, algunos estudios tradicionales, sobre el tema, han puesto el acento en los dispositivos económicos y de orden sistémico, como los trabajos de Reygadas (2008) y Therborn (2016) quienes, desde la vieja escuela, abordan los procesos de igualdad planetaria desde su estructura. Ambos autores oponen los procesos sistémicos de igualdad a los mecanismos que la producen y reproducen. Therborn los divide en cuatro tipos: el primero se fundamenta en la acción afirmativa: “la aproximación” que consiste en la discriminación positiva de reservar algunas vacantes educativas y empleos públicos para las personas o grupos considerados en desventaja.

El segundo tipo es la “inclusión” que abre la admisión de miembros, otorga derechos a quienes antes estaban excluidos y sustituye las barreras de la exclusión por reglas contra la discriminación. En México, el ejemplo más nítido son las políticas contra la discriminación racial y de etnia.

El tercer tipo de mecanismo de igualdad, es la “desjerarquización”, la cual engloba un vasto arsenal de estrategias y leyes gubernamentales que buscan establecer un piso para la escala salarial, a fin de proteger a los trabajadores más vulnerables, por ejemplo, la legislación del salario mínimo. Algunas otras estrategias gubernamentales son: la democratización, los incrementos al salario mínimo, la nivelación institucional, las posibilidades de recalificación materna, entre otras.

El cuarto mecanismo de igualdad son la redistribución y rehabilitación, que se contraponen a la explotación, a través de un sistema tributario de transferencias y servicios sociales, rectificación pública y compensación. Históricamente, la redistribución ha sido la principal ruta utilizada en México, mediante las transferencias sociales. Estos cuatro mecanismos de igualdad pueden incidir tanto en el ordenamiento sistémico (presentado anteriormente), como en un nivel local, a través de la agencia directa de los sujetos.

En este mismo tenor, bajo la noción de mecanismos “desde arriba” y “desde abajo”, que limitan la desigualdad, Reygadas (2008) engloba un vasto arsenal de procesos que limitan o compensan los niveles de desigualdad. Entre los mecanismos que operan “desde arriba”, incluye la redistribución proporcionada desde el Estado (o alguna otra instancia centralizadora que reúna recursos y los reparta), a través de impuestos progresivos, del gasto estatal en educación, salud, servicios sociales y actividades filantrópicas de asistencia social.

Entre los mecanismos que operan “desde abajo”, identifica el intercambio recíproco que se da de manera horizontal, las limitaciones legales para la compra-venta de tierras, una doctrina igualitarista que condena el enriquecimiento individual, la resiliencia colectiva y la apropiación no legitimada de los recursos: robos a pequeña escala, trabajo a desgana, comercio ilícito, negocios informales, entre otros.

Las tácticas cotidianas exploradas en este trabajo no se corresponden con los mecanismos de resistencia a las desigualdades, planteados por Therborn o Reygadas, porque no buscan la igualdad, ni contienen la fuerza de oponerse a las desigualdades, todo lo contrario, los jóvenes de este contexto legitiman y reproducen las desigualdades, para luego, de manera subterránea, darles la vuelta o burlarlas. Sus tácticas representan prácticas cotidianas que apuntan a vivir con dignidad en medio de las desigualdades, antes que tratar de enfrentarlas.

También, cabe distinguir que, a diferencia de los mecanismos estructurales de igualdad anteriormente retomados, las tácticas retomadas en este trabajo actúan a nivel local. Principalmente, operan a nivel individual y familiar, y, sólo en algunos casos, como en las fiestas y la permanencia de los jóvenes en el entorno escolar, a nivel comunitario.



## Capítulo V. Conclusiones generales

*Habrá que erosionar a la fortuna.*

Baruch Spinoza, *Ética*

En esta investigación se exploraron, desde el orden subjetivo, los mecanismos que reproducen las desigualdades y las tácticas que las limitan, desde la perspectiva de un grupo etario de jóvenes estudiantes de bachillerato que residen en la periferia noreste del municipio de San Luis Potosí, S.L.P. Con este objeto, las desigualdades estructurales fueron abordadas no sólo como una cuestión de ingreso o riqueza material sino, también, como un ordenamiento sociocultural que hiera el amor propio, daña el desarrollo psíquico, la confianza en sí mismo, la identidad, la experiencia escolar y disminuye las posibilidades de elección de un joven.

Los capítulos de este trabajo ofrecen una aportación en el entendimiento de la configuración de distintas dimensiones de la desigualdad que se entretajan en la periferia noreste. Recordando que la desigualdad de recursos implica un comando desigual de los múltiples recursos de los que puede disponer una persona para actuar, la mayor parte de los escritos autobiográficos, de los participantes, refieren una acentuada distribución desigual de los recursos brindados en la familia de origen en, al menos, siete aspectos: i) insuficiente ingreso económico familiar; ii) falta de empleo formal; iii) condiciones precarias de vivienda (hacinamiento) y rezago en la prestación de servicios públicos domiciliarios, tales como falta de drenaje, alumbrado público y pavimentación de sus calles; iv) acceso desigual al servicio de calidad en la educación; v) entorno familiar hostil; vi) débil red o tejido social que contiene y sostiene en los momentos de crisis (familia extensa, profesores, amigos); vii) degradación de su espacio.

Adicionalmente, los jóvenes residentes en las comunidades aledañas a Peñasco refirieron que a estas formas de desigualdad se les suma el acceso desigual al servicio de transporte público. La ineficiencia del transporte condiciona el acceso a la escolaridad, al empleo y a actividades de recreación o esparcimiento, entre otras oportunidades de vida, fuera de las inmediaciones de sus comunidades de origen por lo que, para muchos, las oportunidades ofrecidas en Peñasco significan su única opción.

En este contexto, independiente al número de integrantes que conformen la familia, ocupar el primer lugar de nacimiento fue referido como una desigualdad vital, en tanto, en su condición de primogénitos se encontraron de forma más dura con las condiciones de precariedad familiar, teniendo a su disposición menores oportunidades de vida. A diferencia de aquellos jóvenes que ocupan el último o penúltimo lugar de nacimiento en la familia, que refirieron encontrarse mayormente protegidos por sus hermanos y hermanas mayores, ante las posibles condiciones de precariedad familiar de orden material o anímico.

En conjunto, las dimensiones de la desigualdad, anteriormente referidas, se articulan con otros fenómenos sociales como la migración a Estados Unidos, la pobreza, el embarazo en la adolescencia y la violencia, en una misma dinámica de marginación. Conocer el sistema de relaciones que se tejen en la vida cotidiana entre las condiciones de desigualdad, los fenómenos sociales vinculados a éstas y las repercusiones subjetivas en cada joven, significa comprender los procesos colectivos e individuales, mediante los cuales se trenza la carencia material con la reducción del bienestar de los participantes de esta investigación.

La semántica existente entre: desigualdad de recursos + familia en condición de pobreza + embarazo en la adolescencia + migración a Estados Unidos + violencias cotidianas, permite

comprender que la perpetuación de la desigualdad actúa de manera acumulativa, a manera de suelo pegajoso.

Por principio, la violencia es el botón de emergencia de las desigualdades. Es lo primero que va a aparecer en un espacio cuando se vive en condiciones de desigualdad y, cuanto más extremas sean estas condiciones, mayor será la intensidad de la violencia y las formas que adopte. De ahí que las desigualdades no sean sólo un asunto de acumulación de ventajas o desventajas sociales son, al mismo tiempo, un problema de violencias en la vida cotidiana de los participantes. En muchas de las autobiografías, la violencia fue el eje articulador de sus narrativas sobre las escasas condiciones materiales, las situaciones de exclusión de su persona y sobre la experiencia escolar.

Por su parte, el embarazo en la adolescencia está culturalmente arraigado entre los hombres y mujeres de este contexto, y se anuda con la desigualdad, a manera de círculo vicioso, que perpetua las condiciones de precariedad familiar. Al mismo tiempo, este fenómeno también se conecta con la migración a Estados Unidos, toda vez que los padres de familia migran en la búsqueda de un empleo que les permita enfrentar los problemas económicos que experimentan sus familias. Para algunos teóricos de la desigualdad y la marginalidad, procedentes de diversas corrientes (Lomnitz, 1975; Reygadas, 2008; Therborn, 2016), la migración internacional es un mecanismo de reducción de las desigualdades en un sentido estructural, mientras que en el orden local es experimentada de manera paradójica por los hijos: por un lado se benefician del apoyo económico que reciben y, por otro, pagan un alto costo afectivo y emocional que se traduce en dificultades escolares, exposición a situaciones de riesgo o transgresiones a la ley. Cuando a la migración a Estados Unidos, se le suman otros elementos de precariedad social (violencia intrafamiliar, el que sus padres hayan

experimentado embarazo en la adolescencia, e incluso haber sido el primogénito de la familia o ser mujer), es muy probable que el joven presente un sentimiento de abandono parental.

Desigualdad y pobreza son dos fenómenos diferenciados, pero, a la vez, constitutivos de sí. Ya sea que se compare al interior de la periferia noreste o se contraste con la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, este espacio presenta significativos contrastes de riqueza y pobreza. De acuerdo con los escritos autobiográficos, analizados en este trabajo, aquellas familias o comunidades que se encuentran, mayormente, en situación de pobreza, presentan también una exacerbación de otras problemáticas sociales.

Extrapolándolo a una dimensión mayor, ya sea que se romantice la pobreza o se le considere como una plaga a erradicar, su discusión encubre una cuestión más profunda: las redes de las desigualdades de trasfondo. La consideración de la pobreza es utilizada, a menudo, como una cortina de humo que encubre la disputa por la apropiación de los bienes considerados valiosos, que se juega, mayormente, entre los grupos dominantes. La hipótesis aquí es que los programas focalizados contra la pobreza, incluso las políticas de bienestar social, funcionan como un mecanismo social que soporta la situación de desigualdad y ejercicio del poder de unos cuantos, sin alterarla, prácticamente, mediante la incorporación y cooptación al sistema dominante de los millones de personas que viven en situación de pobreza en México.

El análisis de la desigualdad de recursos y su encabalgamiento con otros fenómenos sociales, desarrollados en este trabajo, muestran que el contexto social, económico, laboral y ecológico en el que se desenvuelven las vidas de estos jóvenes, es diametralmente diferente al de sus antecesores. Están insertos en una sociedad cuya característica principal es la marginación. De acuerdo con los resultados del análisis de la migración a Estados Unidos, a diferencia de

sus padres o abuelos, estos jóvenes se enfrentan, por primera vez en la historia de la migración México-Estados Unidos, al verdadero obstáculo de migrar como indocumentados y, para aquellos que lo logren, de experimentar una posición de marginalidad y extrema vulnerabilidad, debido al aumento en la aplicación de políticas antiinmigrantes (Massey, *et al.*, 2009). Aunado a esta situación, la periferia noreste también se caracteriza por la conjunción de múltiples violencias, la presencia del narcotráfico, la sequía de sus tierras, el incremento del confinamiento de desechos al interior de su espacio, la reproducción de la relación desigual con la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, en términos de desarrollo, y la precariedad laboral contemporánea que, en suma, vulneran y entorpecen las posibilidades de que los jóvenes que residen en este espacio construyan un proyecto de vida y puedan devenir adultos.

En otra vertiente, el enfoque de desigualdad de oportunidades permitió abordar los recursos brindados por la familia de origen y el entorno social de los primeros años de vida, como circunstancias de inicio que tienen implicaciones significativas sobre los destinos sociales de los jóvenes rurbanizados. La pregunta específica que orientó este tipo análisis fue, cómo se vinculan las condiciones de desigualdad de recursos experimentadas en el lugar de origen, con los posicionamientos subjetivos de estos jóvenes. En concreto, cómo impactan las desigualdades heredadas sobre la experiencia escolar y el futuro probable de reproducción, acumulación o superación de las desventajas sociales que se perfila en el curso de vida de estos jóvenes.

El acercamiento cualitativo, basado en la construcción y en el análisis de las autobiografías escritas por los jóvenes, hizo posible acceder a sus posicionamientos subjetivos y formular sus diversos itinerarios biográficos. La relevancia brindada a esta aproximación biográfica

responde a que permitió articular las principales aflicciones experimentadas por los jóvenes, con procesos mayores de desigualdad en los que se enmarcan sus vidas e interacciones y, como más adelante se desarrolla, comprender que la huella más profunda de la desigualdad de recursos se manifiesta en el terreno psicoafectivo.

Las diversas modalidades de desigualdad de recursos, presentes en este contexto, se configuran causalmente de manera compleja con los posicionamientos subjetivos de los jóvenes que participaron en este estudio. Atraviesan, de manera indirecta, la conformación psíquica de estos jóvenes, mediante la acción de las problemáticas sociales asociadas a las desigualdades presentes en este espacio.

En la mayor parte de los casos, aquí analizados, cuando las condiciones de desigualdad de recursos se encabalgan con la marginación y la precariedad familiar, como la migración del padre a Estados Unidos y el embarazo en la adolescencia de los padres, se produce en el hijo un perjuicio o daño del yo, en torno al cual se configura su posicionamiento subjetivo. Es decir, alrededor de este perjuicio del yo, o desde este perjuicio, el joven organiza sus pasos y traspiés, articula su habla, pero, sobre todo, organiza su estar-en-el mundo y la relación con los demás (Assoun, 2001).

Las principales modalidades subjetivas del perjuicio del yo en estos casos, se asentaron sobre la figura de la pérdida y el sentimiento de abandono parental: ausencia del padre, rechazo materno, significación de la vida como un cúmulo constante de dificultades, sentimientos de vergüenza y temor durante la infancia y herida del amor propio. A partir de esto, el posicionamiento subjetivo de cada joven instaura una relación singular con las coordenadas de espacio y tiempo de su entorno, y, sobre todo, en la relación consigo mismos. De acuerdo con Paul-Laurent Assoun (2001), según cada caso, el joven reactualizará el perjuicio inicial

con otras relaciones o situaciones y repetirá el malestar, o construirá un hormigón que le permita vivirse a sí mismo como una excepción a la regla.

En torno a la relación consigo mismos, las autobiografías analizadas se caracterizan por una estigmatización de su persona o del vivirse con un defecto de personalidad: “soy muy corajudo”, “una perdida, una rebelde, una cualquiera, una grosera”, “una puta, una niña drogadicta de la vida galante”, “decían que mi comportamiento era muy malo”. Lo que Rossana Reguillo (2013b) nombra la “inadecuación del yo”, es decir, la insuficiencia biográfica o la sensación de ser culpable de algo inaprensible, así como la angustia experimentada ante lo que se percibe como fallas propias e individuales.

Respecto al análisis del impacto de las desigualdades heredadas sobre la experiencia escolar y el futuro probable de reproducción, acumulación o superación de las desventajas sociales de estos jóvenes, se encontró que el rezago académico es producto de las desigualdades heredadas, antes que una cuestión de falta de capacidad, esfuerzo o voluntad de éstos.

No es fortuito encontrar que los alumnos que crecieron en un entorno familiar afectivo, con condiciones económicas y de vivienda estables y que residen en Peñasco (comunidad centroide de la periferia noreste), fueron los que mayor disposición escolar, mejores calificaciones y procesos de socialización escolar presentaron. Y, por el contrario, aquellos jóvenes que crecieron en condiciones materiales de existencia precarias y poco afectivas, residentes en comunidades alejadas de la urbe y de Peñasco, fueron quienes menor disposición escolar manifestaron: bajas calificaciones escolares, socialización escolar violenta y ocupar un lugar periférico en el grupo de pares. En este ámbito, muchas veces las desigualdades no se ven, pero se traducen en forma de indisciplina, conductas violentas o dificultades para aprender y relacionarse con sus compañeros o profesores.

En segundo lugar, el análisis comparativo de las desigualdades heredadas, en los participantes, mostró que los recursos materiales de existencia de la familia de origen no condicionan el curso de vida de un joven, tanto como las condiciones afectivas y de conformación psíquica del núcleo familiar, tales como contar con un espacio relacional afectivo, con festejos familiares de desborde emocional y una relación amorosa entre sus padres. Y cabe repetir, una vez más, que mayores ingresos económicos o de acumulación de bienes materiales no equivalen a la posesión de mayores recursos psicoafectivos. El alimento psicoafectivo es de una naturaleza distinta a lo monetario y, como tal, precisa de un tratamiento específico, en materia de política pública.

Las narraciones, centradas en el espacio escolar, también permitieron identificar uno de los principales mecanismos de reproducción de las desigualdades: el distanciamiento social. A través de una cultura del éxito/fracaso, como resultado de una mayor o menor dedicación, voluntad o acato a las normas familiares y del sistema escolar, se invisibiliza que los contrastantes itinerarios de vida de estos jóvenes responden a la distancia social que se produce entre éstos, porque unos están adelantados con respecto a los otros, gracias al mayor grado de ayuda y precondiciones mejores de la familia y comunidad de origen en que crecieron. Desde la perspectiva del sujeto, se le suele nombrar “logro” a este mecanismo, en el que no se reconoce una reproducción de las desigualdades, sino una asignación de recompensas legítimas: “el distanciamiento es ante todo un proceso sistémico que se desarrolla en sistemas preparados para forjar ganadores y perdedores —incluida la definición de lo que constituye ‘ganar’—, así como una distancia de recompensas y ventajas entre ellos” (Therborn, 2016, p. 60). La estructuración y normativa de las recompensas es otra forma,



entre muchas, de legitimar y fortalecer la reproducción de las desigualdades en el ámbito escolar.

Retomando la pregunta de investigación general: ¿cuáles son las tácticas cotidianas que emplean, mayormente, los jóvenes estudiantes de bachillerato que habitan en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, ante la desigualdad de recursos? Los resultados empíricos de este estudio señalan que sus tácticas cotidianas son múltiples y se encuentran en los detalles cuasimicrobianos de prácticas ordinarias como hablar, escuchar música, caminar con los primos, jugar, leer o escribir, así como tácticas de carácter inconsciente. De entre éstas, sobresale la música como sostén psíquico y cultural de los jóvenes, especialmente, géneros musicales como el hip-hop, la cumbia y el huapango. Lo que diferencia las tácticas de estos jóvenes de lo que realizan otros jóvenes, en otros espacios o de las tácticas realizadas por los adultos, es que las tácticas de éstos jóvenes surgen de un modo de vida que se define a partir de un sentimiento de comunidad y simplicidad.

Las narrativas literarias de este grupo de jóvenes despliegan una tradición oral de cuentos e historias donde se presentan imágenes del mundo al revés y jugarretas o picardías en torno al manejo de la riqueza. Son relatos y formas de la lengua, donde se invierten las relaciones de desigualdad y jerarquías establecidas. A nivel comunitario, sus autobiografías hicieron hincapié en tres tácticas ante las desigualdades presentes en su espacio: i) la permanencia de los jóvenes en el entorno escolar; ii) el apoyo socioeconómico de la familia extensa; iii) las fiestas.

No obstante, cabe señalar que las tácticas cotidianas exploradas en este trabajo no se corresponden con los mecanismos de compensación o limitación a las desigualdades planteados por Göran Therborn (2016) o Luis Reygadas (2008), porque no buscan la igualdad

ni contienen la fuerza de oponerse a las desigualdades, al contrario, las legitiman y reproducen, para luego, de manera subterránea, darles la vuelta. Sus tácticas representan prácticas cotidianas que apuntan a vivir en medio de las desigualdades, antes que tratar de enfrentarlas.

Las tácticas retomadas en este trabajo representan tan sólo un minúsculo fragmento del vasto arsenal que diariamente practican los jóvenes de la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí. La mayoría de éstas son de naturaleza subterránea y actúan de manera tan vedada que resultaron de escaso acceso para esta investigación. Esta significó una de las principales limitantes del trabajo.

Debido a su naturaleza fugaz y anónima, tampoco fue posible profundizar en las actividades antagónicas, realizadas por estos pobladores (coyotaje, compra-venta de camionetas chocolate, robo a pequeña escala, entre otras actividades y negocios clandestinos), en las que descansan, en parte, sus economías clandestinas de subsistencias. La espontaneidad, el anonimato y la ausencia de organización formal representan modos efectivos de protesta y acción, en lugar de ser el reflejo del escaso talento político de estos pobladores o de la incapacidad para practicar modos más avanzados de acción política. En este sentido, otra de las principales limitantes de esta investigación es la escasa problematización de las relaciones de poder, como unidad de análisis de las desigualdades.

Una tercera limitante responde a que las distintas dimensiones de la desigualdad de recursos, las tácticas cotidianas y los itinerarios de vida de estos jóvenes, están significativamente permeados por los roles de género propios de su cultura, especialmente, cuando se trata de violencia. Los análisis desarrollados en esta investigación contemplan la dimensión del género, más no parten de una perspectiva analítica de género. La desigualdad de género,

presente en este espacio, es una vertiente muy vasta y requeriría, como mínimo, un trabajo de investigación doctoral propio. Por lo que una opción sería un estudio de caso a profundidad donde se exploren, se analicen y se les dé seguimiento a las múltiples manifestaciones de la desigualdad de género en las periferias del país, desde una mirada de la juventud.

De igual forma, en el marco de las violencias contemporáneas, se detectó la necesidad de continuar con investigaciones que den seguimiento a la desigualdad socialmente construida entre las oportunidades de vida de los jóvenes que habitan las periferias de México. Es decir, estudiar las tasas de mortalidad, la esperanza de vida, la esperanza de salud, entre otros indicadores de salud juvenil, que den cuenta del grado de desigualdad vital en este segmento de la población, aproximándose a su estudio no desde una mirada criminalizadora o asistencialista, sino desde el reconocimiento de una juventud de deseos. Esta es una vertiente de investigación que puede rendir frutos significativos, dado el reciente incremento, de manera acelerada, de lo que José Valenzuela (2015a) ha denominado “juvenicidio”, es decir, las muertes de los jóvenes provenientes de sectores empobrecidos y estigmatizados.

Por último, otra de las líneas investigativas que este trabajo ha podido identificar es el estudio de la construcción y caracterización de las subjetividades juveniles que habitan en las periferias, en el marco del capitalismo contemporáneo. Toda vez que las subjetividades juveniles no son sólo resultado de los procesos adversos del capitalismo que se producen en las periferias, también son resultado de procesos de seducción y adhesión al sistema.

La cultura norteamericana y el desarrollo de la economía digital representan dos de los principales procesos de adhesión capitalista en esta periferia. Especialmente, el desarrollo de la economía digital fue una panacea. Cumbre y abismo fundidos en una sola cosa. Facilitó

que jóvenes conectados, desde sus teléfonos móviles, accedieran a bloques de noticias de Internet, música y entretenimiento, así como a innovadoras plataformas virtuales de socialización que les permitieron lo, hasta entonces, impensable: ver y escuchar por videollamada de WhatsApp a familiares que emigraron a Estados Unidos, desde hacía más de quince años. Aunque, a la par, facilitó que dejaran de ocupar un lugar geográfico específico, para conectarse a través de la moda, con un espacio mundial de consumo y acceso a la cultura de las clases dominantes.

Esta es una línea de investigación valiosa, en tanto, la imagen del adolescente global se ha convertido en el símbolo más poderoso de la globalización, y cada vez se vuelve más probable encontrarse con que los primeros maestros de un joven ya no son las enseñanzas del *lenguaje de las cosas*, descritas por Pier Pasolini (2018), ni siquiera las de sus pares; sino las enseñanzas de las marcas. Esto es, personas convertidas en marcas y marcas “como si” fueran una nueva cultura. La cultura de la moda. Aunque en realidad, represente un vaciamiento de la cultura, pues lo que la moda hace es destruir el valor de uso en favor de la racionalidad del aumento de la ganancia económica. Se trata de poderes económicos globales que determinan la identidad de las personas (Klein, 2014). El punto sin retorno para estos jóvenes es que la expansión de las marcas produce una colonización, no sólo del espacio físico o virtual de éstos, sino de su dimensión psíquica.

## **ANEXOS**

Anexo 1. Resumen del material recopilado durante el período de trabajo de campo (agosto-diciembre de 2018)

Audiograbación de 11 sesiones del taller “Palabras que dan cuerda al mundo”.	Iniciaron 77 estudiantes (39 mujeres y 38 hombres). Terminaron 74 estudiantes (38 mujeres y 36 hombres).
3 mapas participativos elaborados por estudiantes del bachillerato.	1 de la periferia noreste del municipio de San Luis Potosí. 2 de la comunidad de Peñasco.
33 relatos de vida escritos por los estudiantes del bachillerato comunitario. (Edades: 14 a 19 años).	16 estudiantes de 1° semestre. 6 estudiantes de 3° semestre. 11 estudiantes de 5° semestre.
7 relatos de vida reconstruidos a través de entrevistas individuales con diferentes habitantes de Peñasco.	-Hombre estudiante (15 años) de 3° semestre de bachillerato. -Mujer desempleada (21 años). -Hombre campesino (63 años) ejidatario. -3 mujeres amas de casa en edad adulta. -Hombre campesino retirado (88 años) ejidatario.
6 Entrevistas semi-estructuradas.	4 hombres y 2 mujeres residentes en la comunidad de Peñasco.
Registro de observaciones participantes sobre la vida cotidiana en Peñasco.	-Registro en diario de campo (232 páginas escritas). -2 audiograbaciones: asistencia a las asambleas de padres de familia y asamblea de Prospera, con mujeres. -3 audiograbaciones y documentos de asistencia a las asambleas de red ambiental.
Registros de revisión documental y fotográfica de Peñasco.	Documentos del Archivo Histórico del Estado y el Archivo Municipal de San Luis Potosí y 63 fotografías de Peñasco: 12 tomadas por el juez auxiliar de la comunidad, 25 por una joven estudiante de bachillerato y 26 por un hombre campesino.
Cuestionario sociodemográfico en Peñasco.	Muestreo estadísticamente representativo: n= 157.

Fuente: elaboración propia. Anexo 2. Criterios a seguir para tomar notas de campo

El registro de las observaciones se realiza a través de las notas de campo. Las notas de campo corresponden a los apuntes realizados durante el día, sobre lo que se ha observado y experimentado. A continuación, se presentan algunos criterios que se siguieron para esta investigación:

- 1) deben redactarse lo más extensas y completas que sea posible, recordando que son descriptivas y no evaluativas.
- 2) Cada nota debe empezar con una carátula titulada que incluya:
  - a. Número de página
  - b. Fecha, momento y lugar en que se realizó la observación
- 3) Cuando se trate de espacios nuevos, se dibujará un diagrama general del escenario
- 4) Dejar márgenes amplios para comentarios u observaciones propias o de otras personas
- 5) Los comentarios subjetivos de la investigadora deberán distinguirse de los datos descriptivos con las iniciales “C.O.” (comentarios del observador)
- 6) Es muy relevante registrar al final de las notas de campo nuestra propia conducta (cómo nos sentimos, que dudas surgieron o qué no se comprendió)

## EJEMPLO DE UNA NOTA DE CAMPO

**Número de página:** 164.

**Fecha de realización:** 13 de noviembre de 2018.

**Lugar de observación:** casa de don Moisés y de doña Dominga.

Son las 11:30 a.m., el cielo está nublado y se siente mucho frío. Don Moisés y doña Dominga limpian el patio de su casa, para “aplacar el frío” prendieron una gran lumbre en el suelo, como fogata, en donde aprovecharon para quemar las hojas, nopales y palos secos que ya no quieren. Cuando me acerco a ellos alcanzó a escuchar que doña Dominga le dice a don Moisés: “ya le estás limpiando su pedazo a Caro”, al preguntarles a qué se referían, don Moisés me cuenta que hace tiempo se le descompuso la bomba del pozo de su milpa y tuvieron que venderle esa parte de terreno a Carolina y Cirilo para poder pagar su reparación, el pedazo de terreno mide, aproximadamente, 20 metros y ellos les prestaron 20 000 pesos. Cirilo y Carolina son la familia que posee mayor riqueza económica en toda la comunidad. Carolina es hermana menor de doña Dominga.

Mientras me cuenta, doña Dominga nos interrumpe para decirme con mucha emoción que fueron a contratar a don Moisés para trabajar: una vecina que les va a comprar leche, vio las hileras de nopales tan bonitas que plantó, y le contó que de 100 que ella hincó, solo cuatro le “prendaron”. En cambio, veía que a don Moisés, con excepción de dos o tres, le “prendaron” todos. Dice que quiere que le vaya a plantar los nopales a su casa.

Después, durante el desayuno tomamos café (preparado con cuatro cucharadas de azúcar en cada taza) con galletas de animalitos (las preferidas de don Moisés); me contaron que hace como cinco años, vinieron un grupo de tres mujeres húngaras a la comunidad. “Anduvieron de casa en casa, se decían ser curanderas”. A don Moisés y doña Dominga les dijeron que el



mal se encontraba en su televisión, por lo que se la tenían que llevar “quesque a componerla”. Ellos les creyeron y dejaron que se la llevaran. Don Moisés resalta con indignación que todavía al día siguiente, doña Dominga les tenía preparados unos huevos revueltos como forma de agradecimiento, porque ellas les prometieron que regresarían, pero nunca más las volvieron a ver. Me dicen que su tele era lo más costoso que conservaban, les había costado 3000 pesos. Doña Dominga recuerda que cuando sucedió eso, ella se hacía la tonta y no les quería dar el control y cable de la tele, pero la húngara le dijo que los necesitaba para poder prender la tele y sacarle el mal [C.O. su historia me recuerda el cuento que recién leí de “La gente astuta”, escrito por los hermanos Grimm].

Por la tarde, don Moisés se fue a regar la milpa y a traer alfalfa para sus animales, junto con su yegua y su perro. Y doña Dominga se fue a su recámara a ver el video de una boda que se celebró en la comunidad hace dos años. Repite varias veces el momento del baile de la boda, al verlo se entusiasma y nombra a todas las personas que aparecen en la toma del vídeo. [C.O. ¿Por qué ven una y otra vez los mismos cinco o seis vídeos de bodas y XV años? Quizá esta sea una manera de “re-tener” aquellos momentos, quizá la videocinta sea un objeto que les permite volver (una y otra vez) sobre aquello que, de entrada, ya está irremediablemente perdido. Bailes que ya terminaron].

### Anexo 3. Guía de entrevista para los habitantes de Peñasco<sup>46</sup>

El objetivo de esta entrevista es conocer la forma en que se relacionan las personas de su comunidad, qué actividades llevan a cabo, qué les gusta hacer y cuáles son sus principales problemáticas.

N° de entrevista: <input type="text"/>		
<b>INFORMACIÓN DEL PARTICIPANTE</b>		
Nombre: _____		
Nombre(s)	Apellido paterno	Apellido materno
Edad: _____		
Sexo: Hombre ( <input type="checkbox"/> ) Mujer ( <input type="checkbox"/> )		
Grado de escolaridad actual: _____		
Estado Civil: _____		Número de hijos: _____
Ocupación: _____		
Horas trabajadas en promedio a la semana: _____		
Ingreso mensual aproximado: _____		
Escolaridad de padre: _____		
Escolaridad de madre: _____		
¿Se le ha brindado algún tipo de apoyo gubernamental? Sí ( <input type="checkbox"/> ) No ( <input type="checkbox"/> )		
Cuál (es): _____		
_____		
¿En qué año empezó a ser beneficiaria (o)? _____		

<sup>46</sup> Algunas preguntas fueron retomadas del trabajo de Miguel Székely Pardo “Lo que dicen los pobres” (2003).

## **1. Características generales de la comunidad**

- a. ¿De qué viven las personas de su comunidad?
- b. ¿Conoce o sabe de personas en la comunidad que vivan de la siembra? ¿Cómo es esa siembra? (p. ej, en pequeñas o grandes cantidades, solo de consumo familiar o se vende a otros)
- c. ¿Cómo diría que es la gente de aquí? “p. ej. tradicional” ¿usted cree que esto es verdad? o bien,  
  
Dígame una palabra que defina a Peñasco (p. ej. bravura, basura) profundicemos más en esto, ¿ustedes conocen la historia de Peñasco?
- d. ¿Cómo se divierte la gente de aquí?
- e. ¿Cuáles son las aspiraciones de las personas de la comunidad?
- f. ¿Cuáles son las formas en que la gente se las arregla para “salir adelante” cuando hay problemas económicos?
- g. ¿Qué significa para usted vivir aquí?

## **2. Valoración de los apoyos de inclusión social**

- a. ¿Cuáles son los apoyos de gobierno que han tenido en la comunidad?
- b. ¿Usted cuenta con algunos de estos apoyos?, ¿por qué cree que fue seleccionado para recibir el apoyo?
- c. ¿Qué importancia ha tenido este apoyo en su vida?
- d. ¿Qué uso le da al apoyo que recibe?, ¿para qué le sirve?
- e. ¿Considera que ha cambiado algo en usted a partir del apoyo que recibe? o quizá, ¿alguien le ha dicho que ha cambiado algo?
- f. ¿Cree que los apoyos de gobiernos les han llegado a todas las personas que lo necesitan? ¿quiénes faltan?, ¿quiénes no debieran estar?

- g. ¿Considera que los programas de apoyo del gobierno funcionan o no, por qué?
- h. ¿Cuáles programas cree que funcionan mejor que otros y, por qué cree que sea así?

### **3. Migración**

- a. ¿Cuántos familiares tiene que vivan en Estados Unidos?
- b. ¿Cuánto tiempo tiene que se fueron?
- c. ¿Por qué se fueron?
- d. ¿Por qué algunos inmigrantes regresan en diciembre? (número de viajes en promedio al año)

### **4. Desigualdad social y mecanismos de compensación**

- a. ¿Qué es para usted la desigualdad social?
- b. En su experiencia de vida ¿por qué cree que existe la desigualdad?
- c. ¿Qué piensa de las siguientes frases: “La honestidad no compensa”, “En el mundo siempre habrá ricos y pobres”?
- d. ¿Cuáles ha visto que son las consecuencias de la desigualdad en su comunidad?
- e. ¿Quiénes ha observado que son las mayores víctimas de la desigualdad social?
- f. En su opinión, ¿qué se necesita para disminuir la desigualdad social?
- g. Para ayudar a resolver el problema de la desigualdad social, ¿con quién preferiría colaborar? (gobierno, familia, vecinos, iglesia, alguna organización, no le interesa colaborar).
- h. ¿Cuál cree que sea la forma más efectiva en que el gobierno puede acabar con las desigualdades?

- i. ¿Cuáles son las cualidades o características que hacen que una persona “salga adelante” o sea “exitosa”?
- j. ¿Usted cree que una mujer pobre tiene más o menos problemas que un hombre pobre?, ¿por qué?
- k. ¿Cómo imagina que será en un futuro la situación económica de sus hijos/nietos?
- l. ¿Cómo considera que lo trata la sociedad, como de primera o de segunda?

Anexo 4. Tabla de datos socioeconómicos de los participantes entrevistados

Sexo	Edad	Nivel educativo	Ingreso económico aproximado (mensual)	Ocupación laboral
Varón	37	Licenciatura	9500 pesos	Área educativa
Varón	58	Tercer grado de primaria	6000 pesos	Vigilancia
Varón	78	Sin escolaridad	3500 pesos	Campesino
Varón	35	Ingeniería	13 000 pesos	Comerciante
Mujer	48	Primaria	No recibe ingreso	Ama de casa
Mujer	53	Técnico	14 000 pesos	Sector salud

Fuente: elaboración propia.

## Anexo 5. Cuestionario sociodemográfico

Buenos días-tardes. El Colegio de San Luis realiza una investigación sobre *Seguridad Humana*, por esta razón solicitamos su colaboración y se lo agradecemos de antemano. Ustedes han sido seleccionados al azar y las opiniones se mantendrán en estricto anonimato y secreto. Por tanto, nos gustaría saber si ustedes desean participar en esta actividad, para nosotros es importante contar con sus experiencias. Gracias por su colaboración.

INFORMACIÓN DEL PARTICIPANTE	
Edad: _____	Sexo: Hombre ( ) Mujer ( )
Estado Civil _____	No. de hijos _____
Grado de escolaridad actual: _____	
Ocupación: _____	
Horas trabajadas en promedio a la semana: _____	
Genograma:          	
Ingreso mensual aproximado por hogar: _____	
¿Tiene alguna enfermedad crónica (presión alta o presión baja, azúcar, asma, cáncer o alguna otra)? _____	
¿Se le ha brindado algún tipo de apoyo por programas de gobierno? Sí ( ) No ( )	
(En caso de que usted no reciba un apoyo gubernamental, ¿sabe de alguna persona que lo reciba?)	
Cuál o cuáles: _____	
¿En qué año empezó a ser beneficiaria (o)?	
Prospera: _____	65 y más: _____
Procampo: _____	PESA: _____
Cruzada nacional contra el hambre: _____	Otro: _____

**Instrucciones:** A continuación hay una serie de preguntas con múltiples respuestas, por favor indique con una X en la columna que está de lado izquierdo la respuesta que usted considere correcta, o conteste las preguntas abiertas, en caso de ser necesario.

1.	¿Considera que los apoyos de gobierno han llegado a todas las personas que les corresponde?
<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No
(Quiénes faltan o quiénes no debieran estar)	

2. ¿Qué programas sociales considera que funcionan mejor que otros?, ¿por qué?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Qué uso le da mayormente al estímulo económico de Prospera?, ¿para qué le sirve?  
\_\_\_\_\_
4. ¿Qué considera que ha cambiado en usted o en su familia a partir de contar con Prospera?  
\_\_\_\_\_
5. ¿Quién sostiene actualmente el hogar? (madre, padre, hijo mayor, hijo menor o algún otro)  
\_\_\_\_\_
6. A su juicio, ¿cuál sería la mayor necesidad de su familia en este momento?  
\_\_\_\_\_
7. ¿Cuál considera que sería la mayor necesidad de su comunidad en este momento?  
\_\_\_\_\_
8. Como parte de sus ingresos, ¿se encuentra también el envío de alguna ayuda económica de parte de familiares que viven en Estados Unidos?    Sí ( ) No ( )  
¿Desde cuándo? \_\_\_\_\_

9.	Del dinero que usted recibe de Estados Unidos, ¿qué porcentaje ocupa de su ingreso total?
<input type="checkbox"/>	25% o menos
<input type="checkbox"/>	50%
<input type="checkbox"/>	75% o más



## Datos de vivienda y población (Inegi, 2010)

¿De qué material es la mayor parte del piso de esta vivienda?

¿Cuántos cuartos se usan para dormir sin contar pasillos?

¿Cuántos cuartos tiene en total esta vivienda contando la cocina? (No cuente pasillos ni baños)

¿Hay luz eléctrica en esta vivienda?

¿En esta vivienda tienen:

agua entubada dentro de la vivienda?

agua entubada fuera de la vivienda, pero dentro del terreno?

agua entubada de llave pública (o hidrante)?

agua entubada que acarrean de otra vivienda?

agua de pipa?

agua de un pozo, río, lago, arroyo u otra?

¿Tiene excusado, retrete, sanitario, letrina u hoyo negro?

¿El servicio sanitario tiene descarga directa de agua, le echan agua con cubeta o no se le puede echar agua?

¿Esta vivienda tiene drenaje o desagüe conectado a:

la red pública?

una fosa séptica?

una tubería que va a dar a una barranca o grieta?

una tubería que va a dar a un río, lago o mar?

¿No tiene drenaje?

¿En esta vivienda tienen:

\_\_\_ tinaco \_\_\_ boiler \_\_\_ cisterna o aljibe \_\_\_ regadera \_\_\_ radio

\_\_\_ televisor \_\_\_ refrigerador \_\_\_ lavadora \_\_\_ automóvil/camioneta

\_\_\_ computadora \_\_\_ internet \_\_\_ teléfono celular \_\_\_ teléfono fijo

¿El combustible que más usan para cocinar es?

¿La basura de esta vivienda:

la recoge un camión o carrito de basura?

la tiran en el basurero público?

la tiran en un contenedor o depósito?  
la queman?  
la entierran?  
la tiran en un terreno baldío o calle?  
la tiran a la barranca o grieta?

Cuándo tiene problemas de salud, ¿en dónde se atiende?

¿Tiene derecho a los servicios médicos:  
del Seguro Social (IMSS)?  
del ISSSTE?  
del ISSSTE estatal?  
de Pemex, Defensa o Marina?  
del Seguro Popular o para una Nueva Generación?  
de un seguro privado?  
de otra institución?  
¿no tiene derecho a servicios médicos?

En su vida diaria, ¿tiene dificultad al realizar las siguientes actividades:  
caminar, moverse, subir o bajar? \_\_\_\_, ver, aun usando lentes? \_\_\_\_, hablar, comunicarse o  
conversar \_\_\_\_, oír, aun usando aparato auditivo? \_\_\_\_, vestirse, bañarse o comer? \_\_\_\_,  
poner atención o aprender cosas sencillas?

Anexo 6. Guía de preguntas para la construcción de relatos de vida

El objetivo del relato de vida es que condense los acontecimientos más importantes de la vida del entrevistado que se encuentren relacionados con la desigualdad.

INFORMACIÓN DEL PARTICIPANTE			
Nombre: _____			
Nombre(s)	Apellido paterno	Apellido materno	
Edad: _____			
Sexo: Hombre ( ) Mujer ( )			
Grado de escolaridad actual: _____			
Estado Civil _____		Número de hijos _____	
Ocupación: _____			
Horas trabajadas en promedio a la semana: _____			
Ingreso mensual aproximado: _____			
Escolaridad de padre: _____			
Escolaridad de madre: _____			
Lugar y fecha en que se realiza: _____			
Número de sesiones en que se concluyó la historia de vida: _____			
1.	Hora de comienzo:	____:____	Hora de finalización: ____:____
2.	Hora de comienzo:	____:____	Hora de finalización: ____:____
3.	Hora de comienzo:	____:____	Hora de finalización: ____:____
4.	Hora de comienzo:	____:____	Hora de finalización: ____:____
5.	Hora de comienzo:	____:____	Hora de finalización: ____:____

1. ¿Dónde nació? En caso de que no haya nacido en la comunidad, ¿cómo llegó ahí?
2. ¿Cómo fue su infancia?
3. ¿Cómo era Peñasco cuando era niño (a)?
4. ¿A qué edad comenzó a trabajar?
5. *Historias de orgullo y sobrevivencia*: ¿cuáles son algunas de las cosas de las que siente orgulloso (a)?
6. Si tuviera que elegir los momentos o hechos que provocaron cambios importantes en su vida, ¿cuáles serían?
7. *Percepción del trabajo*: ¿qué es lo más importante de trabajar?
8. ¿Cuáles han sido las decisiones más importantes que ha tomado en su vida hasta este momento?
9. Por favor, narre aquellos momentos en que la desigualdad se ha hecho presente en su vida. ¿De qué manera considera que impactó en su vida?, ¿cómo afrontó ese acontecimiento?, ¿mediante qué acciones?
10. ¿Cuáles eran sus sueños de infancia?, ¿cuáles fueron las promesas de su juventud?, ¿Cuáles son sus expectativas y motivaciones actuales? y, ¿hacia el futuro?
11. ¿A qué le tendría usted más miedo que llegará suceder en su vida en los próximos cinco o diez años?

Anexo 7. Descripción del taller de lectoescritura: “Palabras que dan cuerda al mundo”

El objetivo general del taller es la construcción escrita de relatos de vida, entendidos como narraciones autobiográficas que se generan en el diálogo y la interacción grupal. Para el desarrollo del trabajo narrativo, inicialmente se realizaron actividades de mediación cultural como lectura de poesía, cuentos, novelas, refranes y canciones y, en cada sesión, se desarrollaron dinámicas detonantes de la creatividad lectora y escritora, con la finalidad de que los participantes tuvieran un primer acercamiento a la escritura como fuente de sentido. Posteriormente, se incentivó la escritura de sus relatos de vida, a través de distintas fases, que iniciaron en los primeros años de vida hasta llegar al momento actual.

**Tabla 5**

*Planeación del taller de lectoescritura: “Palabras que dan cuerda al mundo”*

Número de sesión	Actividades	Horario (semana y hora)
1. Presentando a mi amigo	Presentación.	20 al 24 de agosto
2. Mi árbol familiar	Elaboración y presentación grupal del genograma.	27 al 31 de agosto (2:00 a 3:40 p.m.)
3. Poetizar la vida	Lectura de poemas, fragmentos de libros, novelas, cuentos y canciones de manera colectiva.	03 al 07 de septiembre (5:00 a 6:30 p.m.)
4. ¡En un cuaderno en blanco, todo es posible!	Ejercicio de imaginación que incentive escribir o dibujar una pequeña carta de presentación del narrador de ese cuaderno que a partir de ahora “no estará más en blanco”.	10 al 14 de septiembre (2:00 a 3:40 p.m.)
5. Los guardabosques	Dar lectura a las cartas de los participantes de “Linternas y bosques” que hablan sobre su gusto por la lectura.	17 al 20 de septiembre (5:00 a 6:30 p.m.)
6. Los mitos de origen	Lectura en voz alta del cuento: “El corazón peludo del brujo” y su reescritura. Breve exposición de los elementos que participan al escribir una historia de vida.	24 al 28 de septiembre (2:00 a 3:40 p.m.)

	Abrir la visualización a aquellos años, intencional la aparición de una imagen creadora.	
7. Ese universo nuevo que es la escuela	Segunda parte de la historia de vida: los años de la primaria	01 al 05 de octubre (5:00 a 6:30 p.m.)
8. La revolución de la adolescencia	Tercera parte de la historia de vida: los años de la secundaria	08 al 12 de octubre (2:00 a 3:40 p.m.)
9. El presente	Cuarta parte de la historia de vida: los años actuales	22 al 26 de octubre (5:00 a 6:30 p.m.)
10. Mapas participativos	Elaboración de un mapa colaborativo	29 al 02 de noviembre (2:00 a 3:40p.m.)
11. “Nuestras vidas suman muchas historias”	Despedida y cierre del taller. Intercambio de chocolates y poemas.	05 al 09 de noviembre (5:00 a 6:30 p.m.)

Fuente: elaboración propia.

Anexo 8. Materiales para una tabulación de las autobiografías

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	
1	Datos sociodemográficos							Información sobre el relato						
2								Organización cuantitativa		Organización cualitativa			Violencia	
3	Pseudónimo	Edad	Semestre	Comunidad de procedencia	Trabaja	Genograma	Economía familiar	Secuencia cronológica de la historia	Rituales-Fiestas	Trama de la historia	Relaciones intertextuales	Socialización violenta en la escuela	Socialización violenta en la familia	
3	Ana		Primero	Peñasco	No	ambos padres (es la primogénita de dos hijos)		En torno a los sucesos familiares	Graduación del preescolar, de la primaria y la secundaria	aquella heroína que supera los infortunios (aún y cuando no nos diga de qué trata)				
4	Camila	16	Primero	Peñasco	No	ambos padres (es la menor de dos hijos)	Tienen recursos económicos	Con base en los accidentes o lastimadas del cuerpo que le han sucedido	fiesta de tres años y de XV	accidentes que ha vivido	Su fiesta de tres años fue con la temática de Cencienta			
5		16												

	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
1	Posicionamiento subjetivo y desigualdad									
2	Escuela						Familia			
3	Violencia en el entorno	Gusto por la escuela	Historias de rezago académico	Historias de éxito académico	Profesores que no daban clase	Profesores significativos que enseñaban	¿Qué resaltan de la escuela?	Vínculo familiar	Descomposiciones sobre sí mismo (a)	Migración
3		Gusto					la convivencia con sus compañeros: a sus amigas y a las maestras con quienes estableció sus amigas	Apego familiar		no
4		Disgusto	X		Cuando entré a la secundaria e en la secundaria conocí a una			Apego familiar	"era muy tímida"	no
5			X		En segundo de secundaria tuvo un maestro que le caía mal e ir:					

Fuente: elaboración propia.

Anexo 9. Ejemplos de la construcción del itinerario biográfico de cada participante

Año	Pseudónimo	
	Magdalena	Regina
2000		Nacimiento (es la menor de dos hijos).
2001		
2002	Nacimiento (hija única).	
2003		
2004		
2005	3 años. Ingresa al preescolar "odiaba ir al kínder".	5 años. Ingresa al preescolar. Aprendió a leer.
2006		6 años. Ingresa a la primaria. Obtuvo varios diplomas de desempeño académico.
2007		
2008	6 años. Ingresa a la primaria. Le toca una maestra "muy mala".	
2009	7 años. Le toca una "maestra muy buena gente".	9 años. Su hermano deja de vivir en casa [migra a Estados Unidos).
2010		
2011		
2012	10 años. Los alumnos hacen llorar a la maestra.	12 años. Ingresa a la secundaria. Dividen al grupo en dos grupos.
2013	11 años. Le gusta ir a la escuela porque conoce a una amiga.	
2014	12 años. Ingresa a la secundaria. Ella quisiera estar en el preescolar.	
2015	13 años. El profesor la deja faltar. Se ausenta casi todo el año.	15 años. Ingresa al bachillerato "sin nada de gusto, de emoción". Vuelve a ver a su hermano.
2016	14 años. El profesor "ya no los aguantaba" y se jubiló, en su lugar entró un maestro que no les daba clase, les ponía películas de " <i>Rápido y furioso</i> " para que no se aburrieran.	
2017		
2018		

Fuente: elaboración propia



## Anexo 10. Cuento: “El Corazón Peludo del Brujo”

Había una vez un brujo joven, atractivo, talentoso y rico que había decidido no enamorarse, ya que no quería comportarse como un idiota, como les pasaba a sus amigos. Así pues, empleo las artes oscuras para evitarlo. Todos decían que cambiaría cuando se enamorara de alguna doncella. Aunque varias doncellas utilizaban sus encantos para seducirlo, ninguna consiguió cautivar su corazón. Los amigos del brujo comenzaron a casarse y tener hijos, los cuales lloraban y hacían que el joven brujo se felicitara por la decisión que había tomado.

No lloró cuando sus padres murieron, al contrario, se alegró ya que ahora el reinaría en el castillo. Guardó su mayor tesoro en el sótano y se entregó a una vida de lujo y desahogo. Él pensaba que todos envidiaban su soledad, pero un día escuchó a dos lacayos hablando de él. Uno dijo sentir pena por soledad, pero el otro preguntó riendo cual sería la razón de que un hombre con tanto oro y dueño de un castillo no consiguiera una esposa, lo que llegó al orgullo del mago. Por esto decidió casarse de inmediato con una doncella como ninguna otra. Para su suerte, al día siguiente en que decidió buscarla, una doncella que cumplía todas las características que él pedía, llegó a la región. El brujo comenzó a cortejarla, y sorprendió a varios por el cambio de actitud, y le dijeron a la doncella que había logrado lo que nadie antes. La doncella se sentía fascinada, y al mismo tiempo repelida por las atenciones del brujo, ya que jamás había conocido a un hombre tan frío y distante. Como los parientes de ésta pensaron que era una unión conveniente, aceptaron la invitación al banquete que el brujo organizaba en honor a la doncella.

Durante el banquete, el brujo le dedicaba tiernas palabras a la doncella, palabras que les había quitado a poetas, sin tener idea de lo que significaban. La doncella reconocía que eran bellas palabras, pero no le gustaban, ya que pensaba que él no tenía corazón. El brujo sonrió y le

dijo que lo acompañara. Ambos salieron del salón y se dirigieron a la mazmorra, donde él guardaba su mayor tesoro. En un cofre de cristal estaba el corazón del brujo, que estaba marchito y cubierto de pelo. La doncella se horrorizó al ver esto y le dijo al brujo que lo devolviera a su lugar. Éste, lo hizo, ya que sabía que tenía que complacer a la doncella. Abrió el cofre, se cortó el pecho y devolvió el corazón a su cuerpo.

La doncella, feliz, le dijo que ahora podría conocer el verdadero amor y después lo abrazó. Esa caricia, el susurro de su aliento y la fragancia de su cabello traspasaron como lanzas el corazón del brujo, pues el exilio en que había estado el corazón, lo había vuelto extraño, ciego, salvaje y con un apetito perverso. Los invitados comenzaron a preguntarse dónde estaría el brujo y la doncella, así que los buscaron por el castillo. Cuando llegaron a la mazmorra presenciaron un espantoso espectáculo. La doncella estaba en el suelo muerta y con el pecho abierto, a su lado se encontraba el brujo, sosteniendo en una mano el corazón de la doncella, mientras lo lamia y juraba que lo cambiaría por el suyo. En su otra mano estaba la varita mágica, con la que intentaba extraerse el corazón marchito, pero el corazón peludo no quería volver al cofre. El brujo, dejó la varita y tomó una daga y, después de jurar que no se dejaría gobernar por su corazón, se lo sacó del pecho. Por un momento quedó arrodillado triunfante, después cayó sobre el cadáver de la doncella y murió.

## Referencias

- Aceves, J. (1996). *Historia oral e historia de vida, teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*. Ciudad de México: CIESAS.
- Aguinaga, M., Lang, M., Mokrani, D. y Santillana, A. (2012). Pensar desde el feminismo: Críticas y alternativas al desarrollo. En M. Lang y D. Mokrani (Coords.), *Más allá del Desarrollo. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo*, (pp. 55-82). Ciudad de México: El Conejo.
- Alemán, J. (2014). *Soledad: Común. Políticas en Lacan*. Buenos Aires: Capital Cultural.
- Altamirano, M. y Flamand, G. (2018). (Coords.), *Desigualdades en México 2018*. Ciudad de México: Red de Estudios sobre Desigualdades de El Colegio de México.
- Andersen, T. (1995). El lenguaje no es inocente. *Psicoterapia y familia*, 9(1), 3-7.
- Ariza, M. y Velasco, L. (2015). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/El Colegio de la Frontera Norte.
- Artículo 2 de la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1999. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/87\\_020415.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/87_020415.pdf)
- Arzate, J., Castillo, D. y García, G. (2010). La articulación pobreza-desigualdad-violencia en la vida cotidiana de los jóvenes. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 19(3), 521-539.

- Assoun, P. L. (2001). *El perjuicio y el ideal. Hacia una clínica social de trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Auyero, J. y Swistun, D. (2008). *Infamable: Estudio del sufrimiento ambiental*. Buenos Aires: Paidós.
- Ayala, C. (2017). Desincronizando el entendimiento de la economía. En D. Inclán, L. Linsalata y M. Millán (Coords.), *Modernidades alternativas* (pp. 39-60). Ciudad de México: Ediciones del Lirio.
- Ayuntamiento de San Luis Potosí (2007). Modificación específica del plan municipal de desarrollo urbano del municipio libre de San Luis Potosí en la sección sur oriente de la intersección formada por la carretera a Rioverde y el libramiento oriente de cuota. Recuperado de [http://sanluisimplan.gob.mx/wp-content/uploads/2019/04/PMDU\\_SLP.pdf](http://sanluisimplan.gob.mx/wp-content/uploads/2019/04/PMDU_SLP.pdf)
- Azaola E. (2017). *Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México*. Ciudad de México: Unicef.
- Balcorta, M. (2009). *Pepenando la identidad: El ser mujer entre las pepenadoras de la comunidad de Milpillas, del municipio de San Luis Potosí, S.L.P.*, Tesis de maestría, Antropología social, El Colegio de San Luis, México.
- Banco Mundial (BM). (2019). Objetivos de desarrollo del milenio. Recuperado de <http://www5.bancomundial.org/odm/>
- Banerjee, A. y Duflo, E. (2019). *Repensar la pobreza. Un giro radical en la lucha contra la desigualdad global*. Ciudad de México: Taurus.

- Bataille, G. (2016). *La experiencia interior. Suma ateológica I*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Bautista, M. (2016). *El murmullo social de la violencia en México*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bayón, M. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos* (XXXI), 87-112. Recuperado de <http://www.fiap.redalyc.org/articulo.oa?id=59830136004>
- Bayón, M. (2015). La construcción del otro y el discurso de la pobreza. Narrativas y experiencias desde la periferia de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, LX(223)*, 357-376.
- Berenzon, S. (2003). *La medicina tradicional urbana como recurso alternativo para el tratamiento de problemas de salud mental*, Tesis de doctorado, Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bertaux, D. (1997). Los relatos de vida en el análisis social. *Módulo virtual: Memorias de la Violencia*, 1-13. Recuperado de [https://eva.interior.udelar.edu.uy/pluginfile.php/23687/mod\\_resource/content/0/Bertaux%20-%20Los%20Relatos%20de%20Vida%20en%20el%20Análisis%20Social.pdf](https://eva.interior.udelar.edu.uy/pluginfile.php/23687/mod_resource/content/0/Bertaux%20-%20Los%20Relatos%20de%20Vida%20en%20el%20Análisis%20Social.pdf)
- Bertaux, D. (1999). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Boimare, S. (2000). *El niño y el miedo de aprender*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Bonnafé, M. (2008). Libros y lectura: ¿por qué comenzar con los más pequeños? *Debate. Cero en conducta*, 11-22.
- Bonnafé, M. (2016). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Ciudad de México: Océano exprés.
- Bourdieu, P. (1990). La "juventud" no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, 163-173.
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, (56), 121-128.
- Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brito, R. (2002). Identidades juveniles y praxis divergentes: acerca de la conceptualización de juventud. En A. Nateras (Coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bullard, R. (1990). *Dumping in dixie. Race, class, and environmental quality*. San Francisco: Westview Press, Inc.
- Cándido, A. (1993). *Dialéctica da malandragem*. Sao Paulo: Livraria Duas Cidades.
- Canto, R. (2015). *Filosofía y psicopatología: una aproximación crítica a los procesos enfermizos de la actualidad*, Tesis de doctorado, Departamento de filosofía II, Universidad de Granada. España
- Canto, R. (2018). El deseo: un semblante de lo político aún por venir. En M. Millán, (Coord.), *Prefiguraciones de lo político* (pp. 275-314). Ciudad de México: Ediciones del Lirio.
- Castro, L., Castro, M. y Morales, J. (2008). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Madrid: Tecnos

CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social). (2017).

*El futuro de los jóvenes pobres en México*. Ciudad de México: Serie "Mejores Políticas".

Colectivo palabras de arena (2011). *Sueños de palabras en la estepa. Experiencias lectoras contra la violencia en Ciudad Juárez (2001-2010)*. Ciudad de México: Eón.

Conapo (Consejo Nacional de Población). (2011). *Índice absoluto de marginación 2000-2010*. Recuperado de [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice\\_Absoluto\\_de\\_Marginacion\\_2000\\_2010](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_Absoluto_de_Marginacion_2000_2010)

Conapo (Consejo Nacional de Población). (2020). *Proyecciones de la población 2010-2050*. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/es/Conapo/Proyecciones>

CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social). (2010). *Metodología para la dimensión multidimensional de la pobreza en México*. México: CONEVAL.

CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social). (2014). *Medición Multidimensional de la Pobreza en México. El Trimestre Económico, LXXXI (321), 5-42*.

CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social). (2018). *Medición de Pobreza en México 2008-2018*, México: CONEVAL.

CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social). (2019). *El aumento del ingreso de las familias y la ampliación de la cobertura de seguridad social, retos para superar la pobreza*. México: CONEVAL.

- Coninck, F. y Godard, F. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En L. Zamudio, T. Lulle, y P. Vargas (Coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales* (pp. 250-292). Barcelona: Anthropos.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1-17.
- Cortés, F. (2006). Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y exclusión social. *Papeles de población*, 12(47), 71-84.
- Cortés, F., y Oliveira, O. (2010). *Desigualdad social*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Cortés, F., Escobar, A. y Solís, P. (2007). (Coords.), *Cambio estructural y movilidad social en México*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Credit Suisse Research Institute (2019). *Global Wealth 2019: The year in review*. Recuperado de <https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz-Barriga, F. (1996). Los residuos peligrosos en México. Evaluación del riesgo para la salud. *Salud Pública de México*, 38(4), 1-11.
- Díaz-Barriga, F. (2002). *Sitios contaminados en el estado de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.



- Díaz-Barriga, F. (2017). *Foro de vinculación con las comunidades: Los residuos industriales tóxicos y los derechos humanos en México*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Díaz, J. y Campo, A. (2007). Calidad, género y equidad en la atención integral a la salud de la infancia y adolescencia. Informe Salud Infancia Adolescencia y Sociedad. *SIAS 5*, 36-50. Madrid: Sociedad de Pediatría Social.
- Díaz, R. y Pérez L. (2016, 1 de enero). Desplazados por violencia. La tragedia invisible. *Nexos*. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=27278#ftnref26>
- Dolto, F. (1991). *La causa de los niños*. Ciudad de México: Paidós.
- ENOE (Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo). (2017). *Población de 15 años y más de edad*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- Fernández, S. (2018). Entre Apalabr(a)rte y Goz(a)rte. El objeto (a) en la Plástica. Ciudad de México: Universo de letras.
- Ferréz. (2011a). *Dios se fue a almorzar*. Buenos Aires: Corregidor.
- Ferréz. (2011b). *Manual práctico del odio*. Buenos Aires: Corregidor.
- Flavell, J. (1988). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Franco, F., Tirado, L., Venado, A., Moreno, J., Pacheco, R., Durán, L. y López, M. (2011). Una estimación indirecta de las desigualdades actuales y futuras en la frecuencia de la enfermedad renal crónica terminal en México. *Salud Pública México*, 53(4), 506-515.
- Freinet, C. (2004). *La educación moral y cívica*. Ciudad de México: Fontamara.

- Freinet, C. (2009). *Consejos a los maestros jóvenes*. Ciudad de México: Fontamara.
- Freud, S. (2017). *El malestar en la cultura*. Madrid: Akal
- Friedrich, P. (1991). *Los príncipes de Naranja. Un ensayo de método antropológico*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Genette, G. (2005). *Figuras V*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Giglia, A. y Miranda, A. (2014). *Precariedad urbana y lazos sociales. Una mirada comparativa entre México e Italia*. Ciudad de México: Juan Pablos.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Glick, N., Basch, L. y Blanc, C. (1992). Towards a transnational perspective in migration: race, class, ethnicity and nationalism reconsidered. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645, 1-24.
- Guiskin, M. (2019). "Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe". *Revista de la CEPAL*, núm. 181. Ciudad de México, CEPAL.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Hoyos, R., Martínez, J. y Székely, M. (2010). Educación y movilidad social en México. En F. Torche y J. Serrano (Coords.), *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*. Ciudad de México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Idrovo, J. (2005). Desigualdad en el Ingreso. Corrupción y esperanza de vida al nacer en México. *Salud Pública México*, 7(2), 121-129.

- Inegi (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2010). *Catálogo de claves de entidades federativas, municipios y localidades*. Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/>
- Inegi (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2011). *Censo de Población y Vivienda*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Inegi (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2018). *Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el segundo trimestre de 2018*. México.
- Inegi (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2020). *Censo de Población y Vivienda*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Jaidopulu, M. (2017). Para mirar lo invisible: una aproximación a la dinámica de la vida cotidiana. En D. Inclán, L. Linsalata y M. Millán (Coords.), *Modernidades alternativas* (pp. 131-154). Ciudad de México: Ediciones del Lirio.
- Juárez, C., Márquez, M., Salgado, N., Pelcastre, B., Ruelas, M. y Reyes, H. (2014). La desigualdad en salud de grupos vulnerables de México: adultos mayores, indígenas y migrantes. *Salud Pública México*, 35(4), 284–90.
- Klein, N. (2014). *No logo. El poder de las marcas*. Ciudad de México: Paidós.
- Lahoz, D., Vázquez, V. y Zapata, E. (2011). ¿Viven hombres y mujeres la pobreza de la misma manera? Una mirada al interior de hogares indígenas de la Sierra de Santa Marta, Veracruz. *Redalyc*, 17, 125-150. Recuperado el 18 de febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11221584006>

- Latinobarómetro (2018). *Informe 2018*. Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro.
- Lins, P. (2015). *Ciudad de Dios*. Ciudad de México: Elefanta del Sur/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Lomnitz, L. (1975). *¿Cómo sobreviven los marginados?* Ciudad de México: Siglo XXI.
- Lora, M. y Roth, E. (2013). La familia transnacional en Bolivia. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y familia: nuevos retos en el siglo XXI* (pp. 75-102). Ciudad de México: Trillas.
- Macías, C. (2009). *Pepenadores en el tiradero de Peñasco, San Luis Potosí: Estrategias de organización, negociación y resistencia frente a cambios en la gestión de residuos sólidos municipales*. Tesis de maestría, Antropología social, El Colegio de San Luis, México.
- Macías, A. (2014). Crecimiento, desigualdad y pobreza. Estado de la cuestión. *Revista de Economía Institucional*, 16(31), 101-126.
- Mancini, F. (2014). El impacto de la incertidumbre laboral sobre el curso de vida durante la transición a la adultez. En M. Mora y O. Oliveira (Coords.), *Desafíos y paradojas: los jóvenes frente a las desigualdades sociales* (pp. 147-188). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Marcial, R. (2016). Fronteras juveniles y delito. *Última década*, 180-197.
- Martínez, A. (2011). *Percepciones y prácticas en torno a los residuos sólidos en Tziscaco: aproximación hermenéutica*. Tesis de maestría, Ciencias en recursos naturales y desarrollo rural, El Colegio de la Frontera Sur, México.

- Martínez, R. (2014). *Impacto ambiental generado por el crecimiento industrial sobre el recurso hídrico en la ciudad de San Luis Potosí, México*. Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Massey, D., Durand, J. y Malone, N. (2009). *Detrás de la trama. Políticas migratorias entre México y Estados Unidos*. Ciudad de México: Porrúa.
- Massey, D., Pren, K. y Durand, J. (2009). Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos. Las consecuencias de la guerra antiinmigrante. *Papeles de Población*, (61), 101-128.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Katz.
- Millán, M., Inclán, D. y Linsalata, L. (2017). (Coords.), *Modernidades alternativas*. Ciudad de México: Ediciones del Lirio.
- Mora, M. y Oliveira, O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LIX(220), 81-116.
- Muro, M. (1910). *Historia de San Luis Potosí. Tomo I*. San Luis Potosí: M. Esquivel y Cía.
- Nateras, A. (2016). *Juventudes sitiadas y Resistencias afectivas. Tomo I. Violencias y aniquilamiento*. Barcelona: Gedisa.
- Nava, F. (2018). Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021. San Luis Potosí, S.L.P.  
Recuperado de

[http://www.cegaipslp.org.mx/HV2019.nsf/nombre\\_de\\_la\\_vista/9BE292A92504E62E8625839B0075DC4D/\\$File/Plan+Municipal+de+Desarrollo+2018-2021.pdf](http://www.cegaipslp.org.mx/HV2019.nsf/nombre_de_la_vista/9BE292A92504E62E8625839B0075DC4D/$File/Plan+Municipal+de+Desarrollo+2018-2021.pdf)

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2015). *Health at a Glance*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/health/health-at-a-glance-19991312.htm>

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2017). *Hacia un México más fuerte e incluyente. Avances y desafíos de las reformas*. Ciudad de México: Serie "Mejores Políticas".

Ochoa, J. (2014). Los tiraderos de basura y sus impactos socioambientales en la población circunvecina. El caso del tiradero de Milpillas, Tetlama, en el estado de Morelos. Tesis de doctorado, Ciencias políticas y sociales con orientación en sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Oxfam (Oxford Committee for Famine Relief). (2016). *Los 12 mexicanos más pobres. El lado B de la lista de millonarios*. Ciudad de México: Planeta.

Oxfam (Oxford Committee for Famine Relief). (2017). *Una Economía para el 99%. Es hora de construir una economía más humana y justa al servicio de las personas*. United Kingdom: Oxfam GB.

Oxfam (Oxford Committee for Famine Relief). (2018). *Premiar el trabajo, no la riqueza. Para poner fin a la crisis de desigualdad, debemos construir una economía para los trabajadores, no para los ricos y poderosos*. United Kingdom: Oxfam GB.

- Oxfam (Oxford Committee for Famine Relief). (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. Ciudad de México: Oxfam México.
- Pasolini, P. (1985). *Cartas luteranas*. Madrid: Trotta.
- Pasolini, P. (2018). *Todos estamos en peligro. Entrevistas en intervenciones*. Madrid: Trotta.
- Payno, M. (2014). *Los bandidos de río frío*. Ciudad de México: Porrúa.
- Pedrosa, J. (2003). La lógica de lo heroico: mito, épica, cuento, cine, deporte... Modelos narratológicos y teorías de la cultura. En Ureña (Coord.), *Los mitos, los héroes* (pp. 37-63). Zamora: Centro Etnográfico de Castilla y León.
- Pimentel, L. (2017). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Propp, V. (2019). *Morfología del cuento*. México: Colofón.
- Pujadas, J. (2002). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Puyana, A. (2018). Exclusión social y discriminación étnica en los orígenes de la desigualdad: Chile, Colombia, México y Perú. En M. Puchet y A. Puyana (Coords.), *América Latina en la larga historia de la desigualdad* (pp. 147-176). Ciudad de México: Flacso.
- Puyana, A. y Rojas, M. (2019). Introducción. Desigualdad y deterioro laboral. ¿Es posible romper el círculo? En A. Puyana y M. Rojas (Coords.), *Desigualdad y deterioro de*

- las condiciones laborales. Un círculo vicioso en América Latina* (pp. 7-20). Ciudad de México: Flacso.
- Real academia española (RAE). (2019). *Fábula*. Recuperado de <https://dle.rae.es/f%C3%A1bula>
- Redfield, R. (1968). La pequeña comunidad, puntos de vista para el estudio de un todo humano. En O. Lewis, *Tepoztlán. Un pueblo de México* (pp. 207-218). Ciudad de México: Joaquín Mortiz.
- Reguillo, R. (2013a). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Norma.
- Reguillo, R. (2013b). Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro. *Open Access*, 137-151.
- Reséndiz, R. (2013). Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos. En M. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 127-158). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Reyes, A. (2009a). *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México: Flacso.
- Reyes, A. (2009b). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147-174.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos.
- Ricoeur, P. (1983). *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Siglo XXI.



- Rivas, R. (2019). Factores hereditarios y sociales que explican la desigualdad en las habilidades tempranas: el caso de los niños chilenos. *Revista de la CEPAL*, (128), 207-223.
- Robert, J. y Rahnama, M. (2011). *La potencia de los pobres*. Chiapas: Cideci-Unitierra.
- Rowling, J. (2008). *Los cuentos de Beedle el Bardo*. Barcelona: Salamandra.
- Salgado, J. y Zepeda, G. (2012). Desigualdad y crecimiento en México: un análisis por entidad federativa. *Papeles de Población*, 18(71), 213-237.
- Sánchez, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 93-126). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Save the Children (2016). *Las y los adolescentes que México ha olvidado. Una aproximación integral a la salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes*. Ciudad de México. Recuperado de <https://www.savethechildren.mx/sci-mx/files/d7/d797cdaa-914f-4068-8bfc-0ef299feb2c7.pdf>
- Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*. Madrid: Ariel.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ciudad de México: Era.
- Sen, A. (1992). Sobre conceptos y medidas de pobreza. *Comercio Exterior*, 42(4), 1-13.
- Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación (2016). Iniciativa que expide la Ley General de Juventud y reforma el artículo 4º. De la Ley del Instituto

Mexicano de la Juventud. Recuperado de [http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/12/asun\\_3471487\\_20161216\\_1479843992.pdf](http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/12/asun_3471487_20161216_1479843992.pdf)

Solís, P. (2018). Barreras estructurales a la movilidad social intergeneracional en México: Un enfoque multidimensional. *Revista de la CEPAL*. Ciudad de México: Serie Estudios y perspectivas.

Spinoza, B. (2011). *Ética*. Madrid: Alianza.

Székely, M. (2003). *Lo que dicen los pobres*. Ciudad de México: Serie Cuadernos de Desarrollo Humano 13.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Therborn, G. (2016). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Thompson, E. (2019). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

Torche, F. (2010). Cambio y persistencia en la movilidad intergeneracional en México. *Centro de Estudios Espinosa Yglesias*, (98), 71- 134.

Tubert, S. (2001). *Un extraño en el espejo: la crisis adolescente*. Madrid: Ludus.

Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2016). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*. Recuperado de

[http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/04/Anexo11\\_InformeMundial\\_Espan.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/04/Anexo11_InformeMundial_Espan.pdf)

- Valenzuela, J. (1997). Culturas juveniles. Identidades transitorias. *Jóvenes*, 23-50.
- Valenzuela, J. (2010). Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España. Barcelona: Ned.
- Valenzuela, J. (2015a). *Vida de barro duro. Cultura popular juvenil y graffiti*. Baja California: El Colegio de la Frontera Norte.
- Valenzuela, J. (2015b). El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles. Barcelona: Gedisa.
- Vannucci, M. y Garro, F. (2014). Prácticas de escritura y posicionamiento subjetivo en la formación docente. Un análisis desde la experiencia de los estudiantes. *Argonautas*, (4), 124-137.
- Vela, F. (2015). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-92). Ciudad de México: Flacso.
- Velásquez, J. (2009). La juventud y la época: temeridad y cobardía. Patologías de la individualización en el joven contemporáneo. *CES Psicología*, 2(1), 35-51.
- Vera, A., Ávila, M., Martínez, B. y Amador, M. (2013). Familia y pobreza. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y familia: nuevos retos en el siglo XXI* (pp. 55-74). Ciudad de México: Trillas.

Winnicott, D. (2013). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Yaschine, I. (2015). ¿Alcanza la educación para salir de la pobreza? Análisis del proceso de estratificación ocupacional de jóvenes rurales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LX(223), 377-406.