

Óptica sociológica y dimensión cultural en el estudio de los jóvenes en un contexto urbano marginal

Ksenia Sidorova, Universidad Autónoma de Yucatán, México

Resumen: *¿Cómo podemos estudiar la construcción del sujeto en el caso de un grupo de jóvenes estudiantes de un bachillerato universitario, algunos de los cuales provienen de las familias de origen maya, habitantes de una zona urbana marginal, en el sureste de México? Arguyo que su forma de ser, relación con las estructuras, proyectos a futuro y nociones de la vida buena cobran inteligibilidad mediante un acercamiento que pone a dialogar los conceptos de experiencia social (Dubet, 2011) y alteridad. El primero representa una herramienta conceptual valiosa para descubrir una dialéctica sui generis de integración-subjetivación que caracteriza la relación de estos jóvenes con las diversas instituciones y actores sociales. El segundo ubica a los jóvenes como constructores de un universo de sentido, en el que interactúan elementos culturales propios de sus familias de origen y el bachillerato universitario, entre otros. La representación del sujeto joven que construyo se aleja de aquellos estereotipos –generalmente negativos y homogeneizantes– que circulan acerca de los jóvenes de la zona en cuestión; asimismo permite comprender las necesidades y aspiraciones de estos individuos acorde a sus propias nociones de la vida buena en las cuales se funden lo individual y lo comunal.*

Palabras clave: *jóvenes como sujetos, experiencia social, alteridad*

Abstract: *How can we approach the process of construction of young men and women as subjects in the case of a group of high school students, who, in some cases, come from the families of maya origin and are inhabitants of a marginalized urban area in the southeast of Mexico? In this paper I argue that their way of being, relationship with structures, future projects, and notions of “good life” become intelligible through an approach that puts into dialogue the concepts of social experience (Dubet, 2011) and otherness. The first one is a valuable tool that allows to discover a particular dialectic of integration-subjectivation, which characterizes the relationship of these young people with social institutions and actors. The second one locates the students as constructors of a symbolic universe, where different cultural elements, among them those originated in the family and in school, interact. The representation of a young subject that I construct differs from the stereotypes – usually negative and homogeneous– that are used to describe the urban area in question; it also allows to understand the necessities and aspirations of these individuals according to their own notions of good life, in which the individual and the communal aspects are merged.*

Keywords: *Young People as Subjects, Social Experience, Otherness*

Introducción

Este trabajo gira en torno a una propuesta conceptual que integra las perspectivas de la sociología y la antropología para estudiar a los jóvenes como *sujetos*. La propuesta surge como una exigencia por ofrecer un retrato más dinámico y completo de un grupo de individuos quienes fungieron como “sujetos de estudio” en mi investigación de doctorado y a quienes conocí a principios del año 2012, al realizar el trabajo de campo en un bachillerato universitario, creado para atender la problemática educativa de la población joven de una zona popular-marginada de una ciudad media en el sureste de México e incidir en el desarrollo de esta zona mediante proyectos sociales que impacten en la comunidad y sean promovidos por los propios jóvenes.¹

¹ La investigación de doctorado referida se desprende de un proyecto de investigación colectivo, en el que participamos tres investigadoras (Roxana Quiroz Carranza, Astrid Karina Rivero Pérez y la autora de este trabajo). El proyecto colectivo tiene como área de interés la relación existente entre los estudiantes del bachillerato y sus oportunidades para el desarrollo, en un contexto caracterizado por la precariedad económica y la marginación social. Los temas de los proyectos individuales, que forman parte del proyecto colectivo, se enfocan en el estudio de los jóvenes y los derechos humanos (R. Quiroz), de las redes personales (A. Rivero) y, en el caso de la autora, de los jóvenes como sujetos cognoscentes. La construcción del objeto empírico



Un primer acercamiento a los jóvenes y su bachillerato fue realizado a través de las entrevistas con los profesores, quienes hablaron de las múltiples problemáticas (económicas, sociales y, específicamente, familiares) que enfrentaban los estudiantes que provenían de esta zona, pero también de sus cualidades excepcionales –la calidad humana– que distinguían a estos jóvenes². Otro tema común eran las carencias en materia educativa que presentaban los estudiantes, aunque algunos maestros mencionaban también sus saberes particulares: el conocimiento de la flora y la fauna locales, así como la facilidad para aprender la lengua maya, ofrecida a modo de una materia optativa en el bachillerato. A su vez, los profesores de las materias centradas en el desarrollo y el trabajo comunitarios, señalaban la vocación de muchos estudiantes por aportar a la comunidad y la dedicación que mostraban a los proyectos sociales. En este contexto definí mi interés investigativo como el estudio de los jóvenes como sujetos, de sus conocimientos y saberes, así como de la relación que guardan estos últimos con los proyectos de vida y la noción de la vida buena³, construida por los jóvenes.

Una primera inspiración teórica para delimitar la categoría de *sujeto*, central en este estudio, constituyeron las propuestas sociológicas de Dubet (2011), León (1997), Touraine (2005) y Zemelman (1997). No obstante, en el proceso de interacción con los jóvenes a través de las entrevistas biográficas, tuve que poner en duda la suficiencia heurística de estos planteamientos y volver la mirada hacia otra disciplina social, la antropología, para aprehender aquellas cualidades de los jóvenes cuyo origen no terminaba de ubicar: su insistencia en la centralidad de la familia y la comunidad, su vocación por apoyar al prójimo y una marcada actitud de solidaridad con los demás. Cabe precisar que realicé historias de vida de catorce jóvenes, todos ellos habitantes de una zona urbana popular-marginada, integrantes de la primera generación del bachillerato. A partir de sus relatos biográficos, pude conocer que trece tenían uno o varios parientes cercanos (por lo general, padres y/o abuelos) maya hablantes o de origen maya. Para comprender mejor al sujeto que se construye en este contexto socioeconómico y cultural, los conceptos de cultura y alteridad resultan particularmente útiles.

Dicho esto, a continuación explícito estas dos dimensiones –sociológica y antropológica– de la propuesta para el estudio de estos jóvenes como sujetos y realizo su integración. Posteriormente, presento algunos de los hallazgos del estudio y su interpretación basada en la propuesta teórica construida.

Del sujeto sociológico: sujeto-conciencia y modos de relación con la sociedad

“Sujeto” es una categoría y como tal un modo de representación. Ofrece a los investigadores de los procesos sociales y culturales un lente interpretativo para el estudio de los individuos en su relación con la sociedad. La pregunta ¿qué hacen y piensan las personas y por qué lo hacen de esta manera?, puede ser respondida de formas distintas, dependiendo del andamiaje conceptual que hayamos construido con el fin de aprehender de la manera más compleja, completa y fiel posible aquella parcela de la realidad en la que hayamos anclado nuestra mirada.

En el afán por comprender qué tipo de sujeto son los jóvenes estudiantes del bachillerato universitario referido párrafos arriba, partí de la idea de Touraine (2005) quien atribuye la cualidad de agente reflexivo a los individuos que están en la búsqueda del sentido de vida y de la mejora de las

de cada proyecto individual se apoya en la información recabada de forma colectiva (entrevistas a profesores y cuestionarios a los estudiantes de todos los grados del bachillerato) e individual. Para mi proyecto elegí como técnicas principales la observación etnográfica y entrevistas biográficas; para realizar estas últimas conté con el apoyo de Astrid Karina Rivero Pérez.

² La mayoría de los maestros no había tenido experiencia previa del trabajo docente en esta zona urbana. Algunos –antes de integrarse al bachillerato– compartían el estereotipo extendido sobre esta parte de la ciudad, según el cual esta última se presenta no solamente como pobre, sino también peligrosa y violenta por la existencia de bandas juveniles, personas maleantes, vagos, etcétera. La población joven de la zona está especialmente afectada por este imaginario negativo generalizado (Quiroz, Díaz y Mena, 2009).

³ En el proyecto colectivo, del que se desprende este estudio, se dio privilegio a un acercamiento *emic* a nuestros sujetos de estudio, aunque sin descartar la relevancia de un estudio de las condiciones objetivas de su existencia y de los factores “externos” que pudieran explicar sus acciones y formas de pensar. Por lo mismo, a modo de alternativa al concepto predominante y a la vez polisémico del desarrollo, empleamos “vida buena” como una noción situada y endógena del buen vivir, construida por los individuos, que refleja sus propias maneras de definir aquello que representa el modo de vida deseable, verdaderamente bueno y feliz para su grupo (Krotz, 2003).

condiciones de existencia propia y de otras personas a su alrededor. Las dos afirmaciones de este autor –“El sujeto es siempre un retorno, una reflexión sobre sí mismo” (Touraine, 2005) y “El sujeto [...] se manifiesta en la conciencia del actor” (Touraine, 2005, p. 152)– son clave para centrar el núcleo de la noción de sujeto a definir. Este sujeto-conciencia, como lo denomina González (1988), posee una ética de ser e (inter)actuar particular: al reconocer a sí mismo como sujeto, reconoce el derecho de serlo a su prójimo en un acto de reciprocidad. Por lo mismo, los sujetos touraineanos son promotores de un lazo social basado en

el respeto a la individualidad de cada uno. Es el reconocimiento del otro como tal lo que permite la comunicación e incluso la integración. Idea que se opone a la imagen clásica pero vacía de la superación de los intereses individuales necesaria para asegurar un vínculo colectivo. (Touraine, 2005, p. 157)

Esta forma de ser sujeto debe ser entendida, entonces, como una toma de conciencia de sí mismo, pero siempre a partir de la colocación del individuo en relación con la sociedad y el lugar que en ésta le es “otorgado”. La resistencia a ser reducido a una serie de papeles predefinidos – hombre/mujer, hijo/a, joven, estudiante, trabajador/a, etcétera– coloca al sujeto en un plano de relación dialéctica con la sociedad, en un intento por redefinir su posición en la misma; esta posición se transforma a menudo en una oposición, un cuestionamiento y, en algunos casos, una lucha. En este sentido, el sujeto es un ser histórico y su historicidad es otra propiedad clave que está en el núcleo de la definición del sujeto. Zemelman (1997) explica que éste actúa

en momentos concretos del devenir histórico. La conciencia, como visión del propio ser social y de sus horizontes de acción posibles, transforma al hombre histórico en sujeto, de manera que este último deviene en la historia transformada en voluntad de acción. (p. 26)

Es por ello que en términos metodológicos,

el análisis de cualesquiera sujetos sociales y sus múltiples emanaciones implica por necesidad el problema del tiempo y del espacio, ya que es en sus coordenadas en donde se manifiesta como realidad concreta buena parte de la especificidad que reviste un sujeto frente a otros sujetos, otros tiempos y espacios. (León, 1997, p. 43)

Al preguntarnos si todos los individuos somos sujetos y poseemos las cualidades que los definen, no obtendríamos una respuesta unívoca. Touraine (2005) habla de “la marca del sujeto en todos los individuos” (p. 139), mientras que Dubet (2011) matiza diciendo que el sujeto nunca es “real”, aunque desea serlo. Entonces, el sujeto es una construcción –siempre incompleta (en proceso)– y una búsqueda: es un proyecto que tiene tanto una historia, como también una dimensión utópica. Lo cierto es que no hay sujeto que no se coloque conscientemente en las coordenadas que delimitan su situación social y ejerza la reflexividad que permite adoptar una postura y decidir sobre el modo de ser y de actuar. Esta colocación, la toma de conciencia y la acción que emana de ésta no son extraordinarias, sino que permean las situaciones de la vida y suelen ser cotidianas. Por lo mismo, según Touraine (2005), “El sujeto está en nosotros *hic et nunc*, búsqueda viva e inquieta del sentido de cada uno de nuestros gestos, de cada uno de nuestros pensamientos” (p. 143).

Consideré la propuesta de Touraine (2005) como base para el estudio de los jóvenes estudiantes. La observación que realicé en el salón de clases y la interacción con ellos a través de las entrevistas biográficas, hicieron que me percatara de su cualidad reflexiva, de la agudeza de sus comentarios, de la multiplicidad de dudas ante los problemas académicos y de su realidad cotidiana, de su deseo de “salir adelante” y de “construir una vida”, según mencionaba uno de ellos. De allí que seguí con la búsqueda de las herramientas teóricas que pudieran orientar el análisis del sujeto en su proceso de construcción, desde el eje pasado-presente, pero también con la posibilidad de trazar una trayectoria tentativa del presente hacia el futuro.

La propuesta de experiencia social de Dubet (2011) ofrece herramientas conceptuales para llevar a cabo este análisis, partiendo de la noción del individuo activo, quien elige entre los diversos cursos de acción, dependiendo de la forma cómo se relaciona con la sociedad. Cabe mencionar que

una de las fuentes de la propuesta de este autor ha sido su propia investigación realizada con los jóvenes que habitaban suburbios pobres de Francia, en quienes reconoció esta cualidad de individuo activo o, podríamos decir, de sujeto en construcción. Dubet (2011) sostiene que “nadie, aunque sea joven y marginal, es reductible a las presiones, las restricciones y los estigmas que se ejercen sobre él. Esta afirmación no es sólo un principio ético, sino también un postulado metodológico” (p. 42).

En busca de la comprensión de los procesos de construcción de los individuos como sujetos, Dubet (2011) introduce la noción de experiencia social, entendida como “la cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos” (p. 117). Estas lógicas se infieren a partir de las situaciones y acciones cotidianas, a través de las cuales podemos aprehender y explicar el modo en que se estructura “la vida social más global. [Así,] Paradójicamente, interesándose en la singularidad de los actores se hallan más oportunidades de descubrir la manera en que se articulan las ‘fuerzas’ y los ‘hechos sociales’” (Dubet, 2011, p. 124).⁴

De acuerdo con Dubet (2011), los individuos recurren a tres lógicas de acción: de integración, estratégica y de subjetivación. La integración es producto de la socialización en el seno de las instituciones sociales y ocurre en la medida que “el sistema precede al actor” (Dubet, 2011, p. 118). Las instituciones preestablecen roles a asumir y normas a acotar, que sirven de guías de acción para los individuos y les permiten integrarse aporoblemáticamente a la sociedad.

En el caso de la lógica estratégica, el sujeto actúa en el marco de un sistema ya dado, en el que persigue sus propios fines y para ello emplea los medios a su alcance. Dubet (2011) puntualiza que esta lógica de acción no está sujeta solamente a la voluntad y la creatividad del individuo, sino que también es restringida por los recursos de los cuales dispone el individuo, ubicado en un sistema de relaciones y convenciones sociales que pueden restringir o ampliar el margen de su acción.

Por último, la subjetivación implica un distanciamiento del sistema preestablecido, que da pie a una relación consciente y dialéctica entre el sujeto y el sistema. Es aquí donde se manifiesta el sujeto-conciencia. Coincidiendo con Touraine (2005), Dubet (2011) señala que no hay nada “heróico” o “grandioso” en esta lógica de acción. Más bien pone de manifiesto cómo en su día a día el individuo “trabaja” para dotar de mayor sentido su vida, siendo más fiel a sí mismo, a su forma de ser, pensar y soñar. Es así como esta lógica

funda un tipo de reflexividad, distancia respecto de uno mismo y del mundo, una dimensión ética y “gratuita” de la relación con los demás de la que sería fácil demostrar que el arte da representaciones tangibles a través de la singularidad de las experiencias, la disidencia y, más trivialmente, la resistencia del fuero interno. (Dubet, 2011, p. 122)

Dicho lo anterior, estamos ante un esquema conceptual, sociológicamente fundamentado, que nos permite realizar una indagación sobre un grupo de individuos jóvenes en una situación de desventaja social, quienes luchan por alcanzar una vida mejor. Sin embargo, también conviene preguntar: ¿a qué obedece la elección de las lógicas de acción? Si la subjetivación es un proceso de dotación de sentido, ¿de qué recursos simbólicos dispone el individuo y cómo estos recursos simbólicos se ven involucrados en los procesos de ponderación sobre sí mismo y el mundo, para darse cuenta del pasado y del presente, así como ir construyendo proyectos a futuro?

Del sujeto antropológico: ser cultural y creador de sentido

Si bien la mirada sociológica permite conceptualizar la relación entre los individuos y la sociedad a partir de los supuestos que ubican a los primeros como actores irreductibles a las restricciones del sistema, desentrañando las múltiples maneras de enfrentarse al mundo en un intento por alcanzar las metas y lograr una vida más plena; incorporar una óptica antropológica resulta ser una tarea teórica

⁴ En sintonía con esta afirmación, Martuchelli y Singly (2012) han señalado que la sociología del individuo no debe considerarse una microsociología, puesto que “El individuo individualizado está atrapado en una red de normas macrosociológicas que señalan cómo debe ser el individuo” (p. 35).

igualmente imprescindible. Los jóvenes quienes narraban sus vidas eran habitantes de una zona urbana popular-marginada y su condición económica precaria, la problemática familiar –“familias desintegradas”– y una preparación académica deficiente eran las tres características más comúnmente mencionados por los maestros del bachillerato. En términos de Boivin, Rosato y Arribas (2004), diríamos que fueron construidos como *otros* “por la desigualdad”. Únicamente el maestro del idioma maya destacaba la pertenencia cultural de algunos jóvenes: decía que la lengua maya estaba “dormida” en ellos, pero su aprendizaje era fácil, puesto que en sus casas muchos de ellos tenían el contacto cotidiano con este idioma⁵. De allí que a la caracterización predominante de estos jóvenes “por la desigualdad” se añadía otra, aunque minoritaria, “por la diversidad” (Boivin, Rosato y Arribas, 2004). Dicho esto, contar con el enfoque antropológico, cuyo objeto es la condición cultural de los seres humanos, es un imperativo en el estudio sobre los estudiantes, a quienes, a primera vista, los distinguía únicamente su condición socioeconómica marginal.

La perspectiva antropológica nos ubica como individuos que pertenecemos a comunidades con culturas propias. En esta condición de ser cultural, el individuo

no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades “naturales” como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras –todo esto significa también, como resultado y creador participe de un proceso histórico específico, único e irrepetible. En esto no se trata de una sencilla suma de un ser humano y su cultura o de una cultura y sus seres humanos. Al divisar a otro ser humano, al producto material, institucional o espiritual de una cultura o de un individuo-en-sociedad, siempre entra al campo de visión el conjunto de la otra cultura y cada elemento particular es contemplado dentro de algo integrado sin tensiones –y, al mismo tiempo, concebido como su parte integrante, elemento constitutivo y expresión. (Krotz, 1994, p. 9)

Cuando hacemos referencia a esta condición cultural distintiva de un individuo o un grupo humano, cuyas formas de pensar y de actuar nos parecen extrañas, estamos caracterizándolo en términos de la otredad. Krotz (1994) explica que *otredad* o *alteridad* “Se dirige hacia aquellos, que le parecen tan similares al ser propio, que toda diversidad observada puede ser comparada con lo acostumbrado, y que sin embargo son tan distintos que la comparación se vuelve un reto teórico y práctico” (p. 9). De allí que conviene asumir, que “Entre el grupo propio y el grupo extranjero existe, pues, una relación semejante a la que hay entre lo conocido y lo desconocido en el acto cognitivo, donde lo último es accesible casi siempre sólo a partir de lo primero” (Krotz, 1994, pp. 9-10). Como bien señala el antropólogo citado, el universo simbólico propio es nuestro primer lente cognitivo –sesgado por el etnocentrismo– en el intento por aprehender a la otredad. No obstante, únicamente podemos aprehender lo *propio* de la otredad en el marco de un universo simbólico que contiene sus propios símbolos, códigos y modos de su operación. Retratar e intentar comprender la cultura en sus propios términos es imperativo de un análisis que aspira ofrecer una representación fiel de un individuo o grupo humano desde su condición cultural.

Hacia la integración de la óptica sociológica y la dimensión cultural

Introducidas las dos perspectivas que considero imprescindibles para el estudio de los jóvenes como sujetos, procederé con su integración. La idea es construir un esquema heurístico que ayude a desentrañar las lógicas de acción, a través de las cuales los jóvenes encaran la realidad en el marco de lo que Krotz (2003) ha denominado un “multiverso cultural”, construido de una manera asimétrica. Como ejercicio analítico, considero pertinente ubicar en este multiverso –integrado, a nivel empíri-

⁵ Los cuestionarios aplicados en la fase colectiva del trabajo de campo en todos los grupos del bachillerato (véase nota al pie 1), mostraron que el 61% de los jóvenes tenía uno o más parientes (abuelos, padres, tíos, algunos hermanos) maya hablantes. No obstante, era mínimo el porcentaje de los estudiantes (4.4%) que hablaban la lengua maya, mientras que un porcentaje ligeramente mayor (16%) correspondía a aquellos jóvenes quienes la entendían.

co, de múltiples configuraciones culturales en interacción— dos grandes sistemas simbólicos relacionados entre sí dialécticamente: la cultura hegemónica y la subalterna o “popular”. Dadas las connotaciones que ha tomado la idea de lo “popular” y el debate nada nuevo sobre la actualidad del concepto (véase Giménez, 1987), considero posible su uso en el sentido que le atribuyeron Bonfil (1982), desde la óptima antropológica, y Giménez (1987), desde la mirada del análisis sociológico de la cultura.

Pese a que las propuestas de los dos autores no son completamente coincidentes, ayudan a ubicar las propiedades del concepto si se relacionan entre sí. Según Bonfil (1982), las culturas populares “corresponden al mundo subalterno en una sociedad clasista y multiétnica de origen colonial” (pp. 14-15). Pérez (1999) precisa que para este antropólogo todas las configuraciones culturales subalternas en las sociedades como la mexicana (“de origen colonial”) poseen un componente indígena independientemente de si los individuos reconocen o no elementos de ese origen en sus prácticas y creencias. A diferencia de este planteamiento, Giménez (1987) distingue

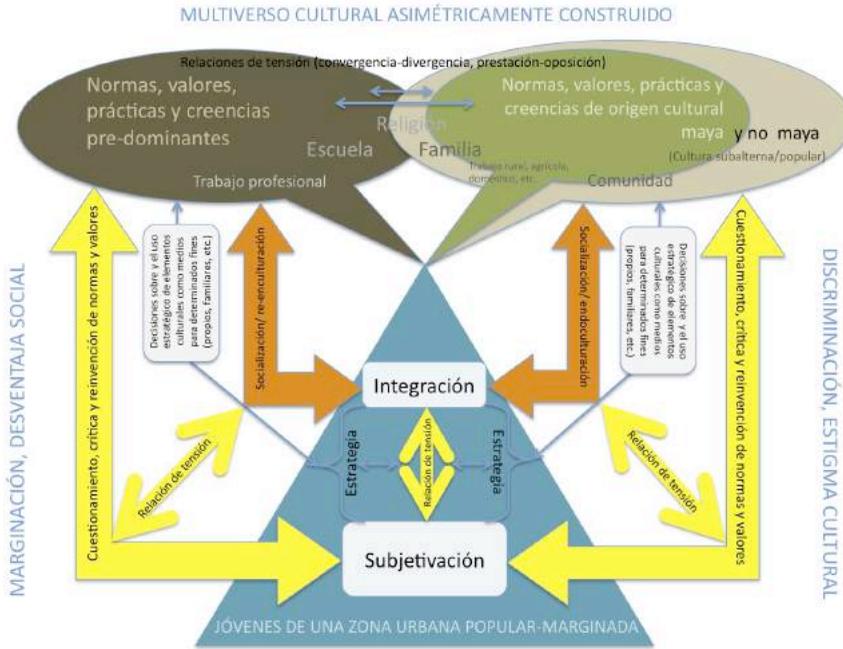
dos grandes familias de culturas populares: las que son propias de los grupos definidos prioritariamente por el sistema de clases y, por lo tanto, por el aparato económico de una sociedad (el ejemplo típico para las sociedades industriales sería la clase obrera); y las que son propias de actores sociales cuya dependencia aparece marcada sobre todo por su posición periférica en la organización espacial de la sociedad, a las que caracterizan prioritariamente su inscripción y arraigo en un territorio determinado, así como una memoria colectiva frecuentemente condicionada por especificidades étnicas, regionales y de formas de sociabilidad. (p. 83)

Sin abundar sobre los alcances y limitaciones de cada una de estas formas de definir la cultura popular, arguyo que para el caso que nos atañe es necesario reconocer a) la situación subordinada del grupo estudiado; y b) la presencia de elementos culturales tanto de origen étnico (maya) como no étnico en la configuración del sistema simbólico “popular” propio de los jóvenes, sus familias y la comunidad urbana a la que pertenecen. Por lo mismo, en la Figura 1 la “cultura popular” aparece conceptualizada precisamente en función de estas características que marcan la procedencia y la pertenencia de los sujetos de estudio.

La figura permite observar también que las lógicas integradora, estratégica y de subjetivación, que buscamos descubrir detrás de las acciones que emprenden los jóvenes, cobran sentido únicamente en la medida que se colocan en el marco de referencia simbólico (un “multiverso cultural”) de una sociedad desigual y excluyente. En este contexto los jóvenes —quienes habitan en una zona urbana popular marginada y provienen de las familias, algunos de los integrantes de las cuales han migrado del campo a la ciudad, hablan maya o son de este origen cultural— encaran la realidad caracterizada por la marginación social (que los coloca en una posición de desventaja social) y la discriminación cultural (que marca un estigma por el hecho de ser portadores de algunos elementos de la cultura maya). Las acciones que emprenden están dotadas de sentidos culturales que integran sistemas simbólicos que los jóvenes interiorizan y re-inventan al interactuar en los diversos ámbitos de la vida (familia, comunidad, iglesia, escuela, trabajo) con diferentes actores y grupos de actores, participando de esta forma en los complejos y continuos procesos de endoculturación y reenculturación⁶. La pregunta que planteo, apoyándome en este esquema, es qué tipo de sujeto son estos jóvenes y cuáles son las particularidades del proceso de su construcción.

⁶ En términos de Krotz (2002), este concepto se emplea para “designar las adecuaciones mediante las cuales individuos y grupos responden a la experiencia de cambios en su sociedad” (p. 38).

Figura 1: Propuesta para estudiar la construcción del sujeto



Fuente: *Elaboración propia, 2014.*

La construcción del sujeto “enlazado”: una dialéctica integración-subjetivación

Las familias de los jóvenes: una breve semblanza

Los jóvenes que participaron en investigación habitan en una zona popular-urbana de una ciudad media en el sureste de México. En la mayoría de los casos, fueron sus abuelos o sus padres quienes se asentaron en la ciudad, puesto que originalmente vivían en el campo. Trece de catorce jóvenes, cuyas historias de vida construyo como parte de la investigación, tienen por lo menos un pariente cercano hablante de maya; son más los parientes que no hablan maya pero tienen este origen.

Por lo general, los parientes que se asentaron en la ciudad, por un lado, trataron de reproducir el modo de vida rural (algunos obtuvieron terrenos para cultivar), pero a la larga se vieron obligados a adaptarse a la vida urbana, obteniendo empleos urbanos y renunciando al trabajo agrícola, aunque algunas mujeres seguían cultivando pequeños huertos y criando animales de traspatio. A pesar de que llegaron a la ciudad en la espera de mejorar sus condiciones de vida, la mayoría de los hombres seguía teniendo trabajos precarios y mal pagados; algunas de las mujeres salían a trabajar, mientras que otras se dedicaban a las labores del hogar. Tener pequeños comercios (carnicería, venta de comida) en sus casas o vender verduras, frutas o comida en el mercado era una estrategia común para contribuir a la economía doméstica.

Desafortunadamente, las dificultades económicas también desencadenaban problemas relacionales. Varios jóvenes hablaban de los pleitos por el dinero (o más bien su falta) y conflictos diversos al interior de la familia nuclear y/o extensa. Otros problemas eran el alcoholismo y el abandono de la familia (en particular, por parte de los integrantes varones). Por otro lado, la participación en las actividades de la iglesia (ya sea de denominaciones católicas o protestantes) propiciaba importantes procesos de integración, en especial, en el caso de las familias, en las cuales varios miembros compartían creencias religiosas y eran miembros activos de la iglesia. Era más común, empero, que fueran las mujeres quienes tuvieran mayor participación en las actividades religiosas.

En cuanto al nivel educativo, en el caso de los padres no superaba la primaria (a veces trunca) o la secundaria (también a menudo trunca). Únicamente una madre, de origen urbano, era profesionalista. A diferencia de los padres, algunos de los hermanos de los jóvenes, que habían nacido en la ciudad, tenían estudios a nivel preparatoria y algunos, inclusive, universitarios, aunque también había hermanos que decidían no seguir estudiando después de la secundaria. Aunado a la participación en las instituciones y la vida cotidiana urbanas, mediante la escolarización cada vez mayor de los jóvenes se iba dando un importante proceso de re-enculturación.

Aproximación a los procesos de construcción del sujeto: del pasado al presente

Integración subjetivada en el ámbito familiar

Dos rasgos principales caracterizan la socialización de los jóvenes en el seno de las familias: su construcción como hombres y mujeres de acuerdo con la tradición propia de las familias mayas y/o de origen rural, por un lado, y la orientación (en especial, por parte de sus madres) hacia la “superación”, por el otro.

Después de la revisión de la literatura sobre la niñez maya, Reyes (2012) señala que los niños en las familias mayas se ven integrados en las actividades cotidianas del hogar desde temprana edad y no se consideran como “diferentes” de los demás miembros del hogar. Por lo mismo, la autora explica que no existe como tal un mundo infantil o unas actividades especiales –propiamente “infantiles”– para los niños. Ayudar en labores domésticas –como cargar cosas no muy pesadas y realizar pequeños encargos– es tarea de niños, quienes conforme crecen y según el sexo, van adquiriendo responsabilidades cada vez mayores hasta convertirse en hombres y mujeres plenamente capaces de encargarse del hogar. En este proceso colaboran con los demás miembros de la familia, tanto mayores como menores (puesto que cuidar de sus hermanos pequeños también forma parte de sus tareas) (Reyes, 2012). La mayoría de los jóvenes describía su niñez en términos similares. Por ejemplo, un joven explicaba que las labores del hogar “por edad iban”, es decir,

había cosas para los grandes, cosas para los chicos. Y yo recuerdo de antes cuando se hace la cochinita enterrada, yo me acuerdo yo decía: “Yo quiero ayudar a espulgar el achiote”, porque se cosechaba el achiote para el condimentado. Yo decía: “Yo quiero hacerlo”, y me decían: “No, es para grandes, deja que tu hermana lo haga”. Y cuando empecé a crecer, a mi me decían: “Ahora te va a tocar hacerlo”... Me tocaba hacerlo y a mis hermanitos.

Por otro lado también, los jóvenes estaban motivados por sus madres (salvo un caso en el que el padre-líder religioso fue el principal motivador de su hija) a “superarse”. Sin cuestionar ni relegar a un segundo plano la necesidad de aprender las labores, las normas, los valores y los modos de comportar que definen a una “buena mujer” y un “buen hombre” –cuya principal característica es ser integrante pleno de la familia, capaz de organizar, mantener y reproducirla–, las madres impulsaban a los hijos a seguir estudiando. Estas mujeres, según las historias que solían contar a sus hijos, habían sido privadas de la posibilidad de estudiar y adquirir una profesión, de manera que deseaban que sus hijos tuvieran más y mejores oportunidades en la vida.

Las dos enseñanzas –el ser “buen hombre” o “buena mujer”, entendidos como integrantes plenos/“funcionales” de la familia y personas de bien, y el “no conformarse” y buscar “superarse”– son propiedades principales de la socialización en la familia, que implica dos procesos en tensión: la endoculturación y la re-enculturación. Su incidencia en la construcción de los jóvenes como sujetos es doble. Por un lado, ayudan a construir una ética de acción recíproca, característica de un individuo colaborativo y solidario, con una fuerte tendencia hacia la integración. Por otro lado, propician los procesos de subjetivación, en la medida en que el individuo denuncia las acciones “desintegradoras” en el seno de su hogar⁷,

⁷ Algunos jóvenes han observado y denunciado el descuido de las responsabilidades recíprocamente contraídas para con la familia (por ejemplo, no dar dinero para el mantenimiento de la familia, gastándolo en el alcohol), así como también el abandono del hogar por parte de algunos integrantes varones de sus familias (en particular, los padres). En este contexto, los jóvenes toman partido y apoyan a las personas “integradoras” del hogar, por lo general, sus madres.

pero a la vez cuestiona la necesidad y la (in)equidad de los roles pre-establecidos (lógica de subjetivación), en una búsqueda de la autorrealización propia que, en el caso del individuo guiado por la ética de la acción recíproca, no es un mero acto individualista, sino que es un medio tanto de la satisfacción propia, como también del grupo familiar. De esta suerte, las dos lógicas de integración y subjetivación entran en una relación dialéctica y se produce un tipo de sujeto que denomino “enlazado”, deseoso de superar la situación limitante propia y de su familia, para lograr una realización personal como acto individual y comunal a la vez, pues constituye un acto de “retribución” a la familia y un medio para hacer posible un cambio –personal, familiar e, inclusive, comunitario– para bien.

Este modo de ser sujeto hace recordar el cuestionamiento que realiza Sahlins (2011) de la visión “occidental” del ser humano, representado como individualista y egoísta “por naturaleza”. En particular, los resultados de la investigación apuntan a una construcción del sujeto similar al que describe Sahlins (2011) en el caso de las sociedades “no occidentales”: “Claramente, en estas sociedades el yo no es sinónimo del individuo delimitado, unitario y autónomo que conocemos: él en particular, como sucede en nuestra teoría social, si no en nuestra práctica de parentesco” (Sahlins, 2011, p. 64). En estas sociedades “en las relaciones de parentesco otros se vuelven predicados de la propia existencia, y viceversa” (Sahlins, 2011, p. 65). El autor aclara: “[...] Me refiero a la integración de ciertas relaciones, y por lo tanto a la participación de ciertos otros en el propio ser de uno. Y si ‘Yo soy otro’, entonces el otro es también mi propio propósito” (Sahlins, 2011, p. 65). He aquí nuestro primer resultado: estamos ante un sujeto “enlazado”, cuya ética de acción recíproca, reflexiva y crítica de toda inequidad, injusticia y privación –las cuales peligran con desmejorar los lazos solidarios y relaciones de mutualidad–, se manifiesta en sus acciones guiadas por la lógica dialéctica de integración-subjetivación.

Subjetivación integradora en el bachillerato universitario

Otro ámbito que participa de manera importante en los procesos de la construcción del sujeto es la escuela.⁸ Los jóvenes que colaboraron en el estudio eran integrantes de la primera generación de un bachillerato universitario, con una orientación hacia el desarrollo comunitario. La estancia en el bachillerato representó un “rito de paso” para la mayoría de ellos, debido al cambio notorio del sistema de enseñanza-aprendizaje que experimentaron. De las escuelas “típicas” de su zona urbana pasaron a formar parte de un proyecto universitario que además vinculaba sus actividades con la vida y los problemas de la comunidad.

Tres propiedades pueden ser destacadas para hablar de lo “diferente” de este proyecto, desde la perspectiva de los jóvenes: la exigencia académica, la aplicación de los conocimientos a través de los proyectos sociales y la reflexión constante sobre los procesos personales, los conocimientos adquiridos y los proyectos desarrollados. El primer rasgo fue clave para que los jóvenes tomaran conciencia de sus hábitos de estudio y se conocieran mejor en su papel de estudiantes. La posibilidad de aplicar los conocimientos a través de los proyectos sociales fue un descubrimiento importante, gracias al cual la escuela dejó de ser una institución totalmente ajena al quehacer familiar y comunitario. Si bien exigía mucha dedicación en detrimento de las obligaciones familiares –un conflicto que fue difícil de resolver para algunos jóvenes y sus familias–, también permitió que tomaran conciencia de la particular utilidad de los conocimientos disciplinarios y de la metodología del trabajo comunitario para instigar los procesos de mejora de las condiciones de vida familiares y comunitarias. Finalmente, la reflexión que se propiciaba en y fuera del salón de clase dio pie, en primer lugar, al proceso de autoconocimiento y descubrimiento de un individuo activo, capaz de pensar, actuar y soñar, detrás de un conjunto de atribuciones sociales que ocultaban lo único de cada joven y su verdadero potencial. En segundo lugar, permitió vincular el potencial propio con el conocimiento que se adquiriría, de manera que hacia el final del bachillerato los jóvenes lograron elegir una carrera en la que mejor podrían desarrollarse como personas y futuros profesionales. El proceso

⁸ En este artículo hago referencia únicamente a dos ámbitos: la familia y la escuela. En la investigación doctoral abordé también la experiencia social en el ámbito religioso (que tiene una importancia particular para algunos jóvenes, en especial, las mujeres) y laboral (en el que han participado activamente algunos jóvenes varones).

de autoconocimiento y la toma de posición crítica ante la realidad y el potencial propio (individual) y social (de la familia y la comunidad) desencadenaron procesos de subjetivación, mientras que el reencuentro con la escuela como una institución preocupada por el bienestar de los estudiantes, sus familias y su comunidad, dio paso a un proceso de integración, cuya evidencia fue la decisión de la mayoría de los jóvenes de seguir estudiando a nivel superior.

He de reconocer que este escenario académico es particular y difícilmente generalizable, sin embargo, enseña la manera en que la endoculturación familiar (en el seno de las familias con las características ya descritas) y la re-enculturación escolar (en un proyecto universitario innovador) pueden resultar complementarias e integrarse simbióticamente en la conformación del sujeto. La lógica de acción incorporada en el bachillerato puede denominarse subjetivación integradora. En el caso de los jóvenes, las dos lógicas –integración subjetivada, fundamentada en una ética de acción recíproca, y subjetivación integradora, basada en la búsqueda del potencial propio que pudiera ser canalizado a través de una profesionalización universitaria y la vocación por el trabajo en comunidad– posibilitaron la construcción de sus proyectos a futuro, en el marco de una concepción de la vida buena, en la cual las dimensiones individual y comunal se interdefinen y se complementan.

Debo precisar que esta forma de ser sujeto caracteriza a los jóvenes con la experiencia social de integración subjetivada (que es el caso de la mayoría de los jóvenes que participaron en el estudio). Los jóvenes quienes habían tenido experiencias muy dramáticas en su niñez, en las cuales predominaba el conflicto sobre la convivencia y colaboración familiar, experimentaban procesos de subjetivación *en oposición a* la integración y, de allí, en su vida presente y futura apostaban por la reinención más radical de las instituciones sociales, incluyendo la familia, privilegiando cualidades personales, que incluían la vocación por la colaboración y la solidaridad, pero no como producto de la socialización familiar (y en algunos casos religiosa), sino como resultado de los procesos de su crítica y la reflexión sobre el papel del individuo capaz del pensamiento autónomo y, como tal, el principal responsable de sus acciones en pro del bienestar personal y colectivo.

Del presente al futuro: proyectos a futuro y noción de la vida buena

En los proyectos a futuro de los jóvenes encontramos la cualidad del sujeto “enlazado” que los define. Dos rasgos distinguen estas proyecciones: por un lado, la aspiración de obtener una profesión “noble”, según la adjetivaba uno de los jóvenes, y el deseo de no separarse de la familia y poder compartir la vida –una vida mejor– con las personas cercanas.

En cuanto a la elección de la profesión, los jóvenes privilegiaban tanto sus gustos personales, como la posibilidad de aportar a la familia, comunidad u otras personas a través del ejercicio de la profesión elegida. Los siguientes testimonios de dos jóvenes ejemplifican de lo anterior:

Escogí la facultad de Derecho por hacer justicia. Bueno, yo he visto que hay mucha injusticia hoy en día. De que quizá yo podría ser el ejemplo, pudiera hacer la diferencia entrando allí. ... Me gustaría crear una asociación donde yo ayudaría a las personas que viven en la calle, porque a veces al caminar en el Centro [de la ciudad], ves las personas que están pidiendo caridad, que están allí tiradas... Yo me pongo a pensar dónde están sus hijos realmente, donde están. ¿Por qué permiten esto? Y mi idea es crear una asociación donde yo podría ayudar a estas personas. Y creo que esto me orilló a tomar mi decisión de decir yo quiero estudiar en la facultad de Derecho para aprender a socializarme más con las personas, a tener una actitud un poco más fuerte.

Es que soy una persona que si necesitas y te lo puedo dar, te lo doy. Entonces en cierta forma todo lo que ha pasado con mi mamá, con mis hermanas, con las personas con que convivo, ver que a veces ... por ejemplo, una señora que vive por mi casa que tiene problemas con su esposo, me dice que tiene que pagarle a la psicóloga: “Tanto para que me atienda y me pueda ayudar”. Y pues oír situaciones de que hay personas que necesitan de verdad la ayuda de alguien y pues por falta de dinero no van, y me pongo a pensar: no voy a estudiar [Psicología] nada más para personas ricas que puedan pagarlo, sino para personas que de verdad lo necesiten, porque si sólo quisiera estudiar para ganar, hubiera escogido otra carrera que me deje más dinero ¿no?, sino para ayudar a las personas, que después me digan: “¿Sabes qué? Si, me sirvió tu consejo. ¡Gracias!”.

Un segundo rasgo que encontramos en la mayoría de las proyecciones a futuro es el deseo de permanecer cerca de la familia, disfrutando de la convivencia y brindando el apoyo que, de convertirse en profesionales, le pueden brindar. Varios jóvenes también expresaban su deseo de salir de los límites de la comunidad, viajar y conocer nuevos lugares; sin embargo, decían que les gustaría volver y seguir compartiendo la vida con aquellas personas, sin las cuales no se imaginan su vida, como bien señalaba una de las jóvenes.

Estos proyectos pueden ser entendidos en el marco de la experiencia social, cuyos rasgos se presentaron en los apartados anteriores, así como la noción de la vida buena que los jóvenes construyen a partir de esta experiencia. La noción referida no es uniforme, aunque podemos definir su núcleo conformado por cuatro dimensiones interdependientes: la condición económica estable, la familia unida, el estar bien consigo mismo y el trabajo profesional. Sin entrar en detalle sobre las relaciones entre estas dimensiones, la configuración, construida por los jóvenes, puede caracterizarse, en términos de una estudiante, como “una vida equilibrada”, en la que uno busca “dar importancia a las cosas que de verdad valen la pena”. Entre estas cosas se encuentran el estar bien consigo mismo y el disfrute de la convivencia con los seres queridos (pues, según uno de los jóvenes, “de nada te sirve de que tengas mucho dinero si nada más te lo llevas a la tumba”). En esta concepción la economía estable es una de las condiciones para el bienestar individual y familiar. El trabajo profesional es una estrategia para la autorrealización (parte del bienestar individual), una economía familiar mejor (bienestar familiar), así como también brinda ayuda profesional a la familia (bienestar familiar) y a la comunidad (bienestar comunitario). Siendo la comunidad el entorno en el que transcurre la vida familiar, el bienestar de la primera es primordial para el bienestar familiar e individual; hay lazos de reciprocidad y solidaridad que se extienden hacia otros miembros y familias de la comunidad a través de las actividades religiosas, comerciales, laborales y otras formas de prestación de ayuda.

En esta forma de concebir el futuro –a través de proyectos personales y la noción de la vida buena– encontramos huellas de la experiencia social ya construida, caracterizada por la dialéctica integración-subjetivación. El sujeto que va conformándose a través de ella es un ser individual, cuyo sentido de vida tiene que ver con el logro de los sueños que no alcanzaron sus padres y madres. Estos sueños son una plataforma que se idean para la autorrealización y a la vez para la mejora de la vida en la familia y en la comunidad, de las que forman parte integral como sujetos “enlazados”.

Una nota para finalizar

Los resultados que presenté en los apartados anteriores, al interpretarse a la luz de la propuesta elaborada en la que se integran las ópticas sociológica y antropológica, permiten ubicar un tipo particular de sujeto en construcción. Las lógicas de acción en los distintos ámbitos sociales son producto de la socialización –que, en términos antropológicos implica procesos de endoculturación y re-enculturación– que ocurre al interactuar los jóvenes con diferentes personas, grupos e instituciones. Las normas, valores y prácticas culturales que los jóvenes incorporan en sus familias que habitan en una zona urbana popular-marginada y algunos de los integrantes de las cuales son de origen maya, son primordiales en la conformación de un sujeto “enlazado” –vinculado simbióticamente con otros, a modo de la explicación que ofrece Sahlins (2011)–. A la vez la re-enculturación que ocurre en el bachillerato permite poner en perspectiva la vida personal, familiar y comunitaria. Las lógicas de integración y de subjetivación interactúan para producir un tipo de experiencia social, cuya interpretación sociológica se enriquece a través del análisis cultural. Los universos simbólicos, en los que participan los jóvenes –de los cuales son producto y creadores (Krotz, 1994)–, dotan de sentido y posibilitan la interpretación de las configuraciones de acción específicas. Como resultado, se configura una representación más compleja, en la que el sujeto narra su historia y construye una utopía, llenas de sentidos culturales y personales. Éstos nos remiten a la vez al grupo de referencia y al individuo particular, el cual interpreta y participa en el mundo como sujeto-conciencia y ser cultural.

REFERENCIAS

- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires, Argentina: Antropofagia.
- Bonfil, G. (1982). De culturas populares y políticas culturales. En G. Bonfil et al., *Culturas populares y política cultural* (pp. 9-22). México D.F., México: MNCP-SEP.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona, España: Paidós.
- Giménez, G. (1987). La cultura popular: problemática y líneas de investigación. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, I(3), 71-96.
- González, A. (1988). *Antropología filosófica: del "subjetum" al sujeto*. Barcelona, España: Montesinos Editor, S.A.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11.
- (2002). Sociedades, conflictos, cultura y derecho desde una perspectiva antropológica. En E. Krotz (Ed.), *Antropología jurídica: perspectivas socioculturales en el estudio del derecho* (pp. 13-49). México, D. F., México: UAM-I/Anthropos.
- (2003). El multiverso cultural como laboratorio de vida feliz. *Alteridades*, 13 (25), 35-44.
- León, E. (1997). El magma constitutiva de la historicidad. En E. León y H. Zemelman (Coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 36-72). Barcelona, España: Anthropos/UNAM.
- Martuchelli, D. y Singly, F. de (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Pérez, M. L. (1999). Aportaciones de Guillermo Bonfil al concepto de lo popular. *Nueva Antropología*, XVI(55), 89-103.
- Quiroz, R., Díaz, N. A. y Mena, A. A. (2009). Juventud y derechos culturales. Una aproximación desde Mérida, Yucatán. En R. Quiroz (Ed.), *Comunicación, cultura y sociedad en la Península de Yucatán* (pp. 93-117). Mérida, México: UADY.
- Reyes, M. de G. (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el Municipio de Mérida*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Sahlins, M. (2011). *La ilusión occidental de la naturaleza humana*. México, D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España: Paidós.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En E. León y H. Zemelman (Coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). Barcelona, España: Anthropos/UNAM.

SOBRE LA AUTORA

Ksenia Sidorova: Maestra en Ciencias Antropológicas y en Antropología del Trabajo por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Profesora-investigadora en la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la UADY. Egresada del Doctorado en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario (de la Universidad Autónoma de Coahuila en coordinación con el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México). Ha realizado investigación sobre imaginarios urbanos, comunicación y cultura organizacional (en específico, en organizaciones educativas), y procesos de formación en comunicación (incluyendo el análisis de experiencias de estudiantes en los proyectos de Comunicación y desarrollo).