

“Yo sólo quiero salirme de aquí”. (Re)producción de la subjetividad femenina en Hogares de Clase Trabajadora

María Dolores Arteaga Villamil*

RESUMEN: El artículo indaga las diversas formas en que se (re)configuran la percepción y prácticas de roles de género a partir del análisis cualitativo de las relaciones doméstico-familiares de mujeres jóvenes de clase trabajadora en la periferia de la ciudad de Puebla (México).

A partir del trabajo etnográfico y entrevistas en profundidad observamos cómo la particular estructuración de un grupo doméstico-familiar y la interacción con la comunidad se encuentran construidas alrededor de relaciones sociales marcadas por expectativas de género. Así las adolescentes, construyen un paradójico sentido de agencia individual sobre lo que ellas consideran sus talentos personales al mismo tiempo que desarrollan un fuerte sentimiento de anhelo en formar una pareja y consolidarse en el mercado matrimonial. Nos proponemos ofrecer una perspectiva etnográfica acerca de la constitución de las lógicas socioculturales contemporáneas de las relaciones de género en México y las maneras en que grupos determinados acatan o repelen estas lógicas dentro de su vida cotidiana.

Palabras clave: adolescencia, precariedad, grupos familiares.

ABSTRACT: This article aims to analyse the different ways in which the perception and practices of gender roles are (re) configured based on the qualitative analysis of the domestic-family relationships of a group of young working-class women in the periphery of the city of Puebla (Mexico).

From ethnographic work and in-depth interviews we observed how the particular structuring of a family group as well as the interaction within their community is built around social relationships marked by gender expectations. Thus, adolescents build a paradoxical sense of individual agency on what they consider their best personal assets. At the same time they develop a strong desire of conforming a couple and to consolidate themselves in the marriage market. Our observations offer an ethnographic perspective on the constitution of the contemporary sociocultural logics of gender relations in Mexico and the ways in which determined groups abide or reject these logics within their daily lives.

Keywords: adolescence, precariousness, family groups.

1. Introducción

La vida familiar es un área donde las identidades de las personas se configuran de acuerdo a una diversidad de factores que van desde tipo de familia, las relaciones de clase, las relaciones de género, etnia, religión, lugar geográfico, entre otros. Dentro de esto, la inferencia de la dinámica familiar en la conformación de la identidades de género en la infancia/adolescencia es fundamentalmente relevante para los debates actuales sobre las distintas formas en que las mujeres son socializadas dentro de los diferentes niveles e instituciones de la sociedad (Stevens *et al.*, 1992).

El objetivo de este artículo es analizar el impacto de la condición de clase y género en las estructuras y dinámicas familiares que permiten la (re)producción de una determinada subjetividad femenina de un grupo de adolescentes provenientes de hogares con alto índice de marginalidad en la ciudad de Puebla (México). Este estudio se basa en un profundo análisis etnográfico que captura las experiencias de vida y las estrategias¹ de este grupo de adolescentes – y de sus grupos familiares – llevadas a cabo para incorporar o resistir las relaciones capitalistas de producción y un conjunto singular de normas de género.

Dentro del contexto latinoamericano encontramos diversos estudios sobre la niñez y la juventud desde una perspectiva social (Feixa, 1993; Feixa, 2006; Duarte, 1999; Valenzuela, 1997). Alpízar y Bernal llaman la atención sobre el hecho de que los análisis sobre mujeres jóvenes en el contexto latinoamericano son todavía incipientes, por lo que existe una falta de investigaciones que den cuenta de la condición estructural de la vida de las mujeres en esta etapa (2003:118). Las autoras encuentran que esto se debe a que “la juventud ha sido definida en muchas sociedades como un proceso de emancipación de la familia de origen y de articulación de una identidad propia expresada en el ámbito público o laboral, fenómenos legitimados para las hombres, pero no así para las mujeres” (Feixa citado en Alpízar y Bernal, 2003).

Aunque la referencia en torno al análisis de “las adolescentes” para el caso de México es – de cierto modo– reciente, Alpízar y Bernal (2003) afirman que dentro de las aproximaciones teóricas que ubican a la juventud como una construcción sociocultural, destacan los estudios realizados desde la antropología y la sociología. Las autoras sugieren que es partir de estos análisis que se logra la desmitificación de los prejuicios existentes en diferentes teorías sociológicas y psicológicas sobre la juventud, ubicándola en su contexto histórico y cultural.

Para el caso mexicano existen una serie de trabajos enfocados en las dinámicas de género en grupos con alta exclusión social (De Oliveira & Mora, 2008; Giorguli, 2006; Giorguli *et al.*, 2003; Szasz, 2008 y 2006; Szasz & GIMTRAP 1994; Stern 2003; 2005; 2007). Sin embargo, en cuanto a estudios con mujeres jóvenes (niñas o adolescentes), las investigaciones se han centrado en su mayoría en la falta de acceso a métodos anticonceptivos, el “riesgo” del embarazo y sus consecuencias. La abundancia de este tipo de estudios deja de lado un análisis más profundo de la dinámica real de las adolescentes y la forma en que las distintas relaciones de poder (género, clase, etnia) se expresan en las relaciones cotidianas dentro de los espacios en donde las adolescentes se desenvuelven. Es así cómo se reconoce que hacen falta

aproximaciones sobre las realidades de las mujeres jóvenes mexicanas, la construcción de su identidad, la influencia que esto tiene en sus actitudes y comportamientos así como su participación como agentes de cambio social.

2. Aproximaciones conceptuales

Este artículo se coloca en la línea de los estudios feministas de la reproducción social. Reproducción entendida como un proceso culturalmente definido, es decir, como una actividad socialmente organizada y no exclusivamente como una actividad femenina (Tilly & Scott, 1987). Tal como afirman Felicity, Harris y Young “la reproducción social de la comunidad doméstica no es un proceso natural (...), es una empresa política” (1977: 77).

Por *adolescencia*, en términos prácticos, entenderemos el período de la vida entre la niñez y la edad adulta (Kaplan, 2004: 1). Coincidimos en que este marco de tiempo comprende realidades muy diversas, en donde la adolescencia variará dependiendo del contexto y tiempo del que se hable.

Observamos el concepto de género más que como una categoría en tanto “construcción social y cultural que se articula a partir de definiciones normativas de lo masculino y lo femenino que crean identidades subjetivas y que es sostenido por una variedad de instituciones” (Narotzky, 1995:7-8). Las relaciones de género atraviesan todas las esferas de la sociedad (Collins *et al.*, 1995) y aun cuando analíticamente es posible distinguir de forma aislada ciertas relaciones como, por ejemplo, las de producción, en la reproducción genérica o la política, siempre existirán vinculaciones – no siempre evidentes– entre todas ellas.

Nuestro uso del concepto de clase busca evadir las consideraciones estáticas que la consideran como un marco de localización de un individuo (o grupo de individuos) y que excluyen factores socio-históricos en el marco de los cuales se forman las *relaciones de clase*. Tomando la concepción de clase como “proceso histórico” (Thompson, 1963) observamos de qué manera ésta se construye en tanto producto de una experiencia compleja y contradictoria y como tal es un fenómeno histórico: “la clase no es una ‘estructura’ o una simple ‘categoría’ sino un hecho que sucede en las relaciones humanas”.

Abordamos la identidad tal como lo sugiere Díaz Sánchez (2006: 433) como una articulación compleja y multidimensional de elementos psicológicos, sociales, culturales e íntimo-afectivos, que se sintetizan de manera específica en cada adolescente en función de diferentes variables. Es así que la articulación de una determinada “identidad femenina” comprende una serie de significados y relaciones complejas que se expresan de forma particular dependiendo de la condición específica en la que se encuentran insertas las mujeres.

En este sentido, nos interesan la clase y el género en tanto relaciones, experiencias y productores de subjetividades. Nuestro análisis no sólo se enfoca en la construcción de subjetividades, sino también en la forma en la cual las desigualdades se consolidan y se reproducen como relaciones de poder y subordinación.

3. Metodología

Tal como lo hemos mencionado previamente, el desarrollo de este texto viene dado por el análisis de la gama de experiencias y relatos producto del trabajo etnográfico con un grupo de mujeres adolescentes provenientes de grupos familiares en condición de marginalidad. Dicho análisis se basó en el uso de técnicas cualitativas tales como las entrevistas en profundidad, la observación abierta y los registros etnográficos. El objetivo fue que las narrativas de las personas involucradas respondiera a una codificación de eventos significativos tales como: eventos de vida, eventos de vida cotidiana, eventos de relación interpersonal, eventos de logros y eventos de ocio.

A partir de esta estructuración el análisis buscó entender las experiencias de las adolescentes como sujetos sociales, culturales e históricos, y el conocimiento producido a través de su condición de género (mujeres) y de clase (baja).

Cuando nos referimos a “grupo en condición de marginalidad” establecemos esta condición en base a la combinación de – alguno o todos– los factores tales como el infra consumo, la desnutrición, precarias condiciones de vivienda, inserción inestable en el aparato productivo, precariedad laboral, actitudes de desaliento y anomia, poca participación en los mecanismos de integración social y la adscripción a una escala particular de valores (ALTAMIR, 1979).

Sabemos que aunque el análisis de este grupo podría parecer un número nimio, este estudio de caso cubrió no sólo las vivencias de estas adolescentes en diferentes espacios (casa, espacios de ocio, escuela²) sino que además se sostuvieron interacciones con padres, madres, hermanos/as y vecinos/as. En este sentido, nuestra investigación se caracteriza por un “enfoque idiográfico, orientado a comprender la realidad particular” (Pérez Serrano, 1994) de la cultura vivida e internalizada por las adolescentes y las formas en que esta se sintetiza en su propio contexto.

Dado que hablamos de adolescentes no emancipadas, el trabajo etnográfico nos planteó dificultades sobre el consentimiento del tiempo y lugar de las entrevistas, lo cual significó un proceso largo de acuerdos para lograr una participación de las/los madres/padres en el proyecto. Todos los participantes tuvieron la información necesaria para tomar una decisión informada acerca de participar, o no, en el estudio. Para asegurar confidencialidad y anonimato, todos los nombres utilizados son seudónimos. Durante un periodo de trece meses se realizaron 13 sesiones focales con una duración aproximada de 90 minutos –en dichas sesiones sólo participaban las adolescentes– y 36 entrevistas individuales (12 por cada adolescente) de una duración de 60 minutos. Contamos también con 15 entrevistas individuales con los padres/madres, de una duración aproximada de 40 - 60 minutos además de registros de reuniones informales (salidas del colegio, acompañamiento en tiempo de ocio, asistencia a cenas familiares, entre otras).

En virtud del carácter de la muestra empleada y del número reducido de casos estudiados, queremos realizar un análisis que nos permita apoyar, especificar o cuestionar generalizaciones ya existentes, y sugerir hipótesis que orienten, en forma fructífera, estudios futuros sobre el tema. Si bien este grupo comprende una particularidad histórica, social, cultural y geográfica acotada, este estudio in-

tenta ofrecer la posibilidad de establecer paralelismos a través del análisis de ciertas características compartidas y con ello dar paso a una reflexión crítica que lleve a comprender en una mayor escala, las distintas problemáticas que atraviesan las adolescentes hoy en día.

4. Breve aproximación al objeto de estudio

De entrada, el sustentador/sustentadora³ principal (o ambos) del grupo familiar al que pertenecen nuestras adolescentes, se encuentra(n) situado(s) en empleos de subcontrato o por horas; desempleados en espera de una oportunidad laboral o trabajando en la economía informal. El nivel educativo de los/las cabeza de familia no sobrepasa la educación secundaria y dadas sus condiciones de inserción en el mercado laboral, ningún grupo familiar cuenta con servicios de seguridad social pública. En relación a la vivienda, en ningún caso las familias son propietarias de la misma y se dan casos de alquiler o convivencia con parientes que son propietarios de la edificación. De igual forma, en las viviendas conviven grupos familiares – nucleares– grandes (familias con mínimo 4 hijos/as) y grupos de familias extensas (tres generaciones). Aunque las viviendas cuentan con condiciones básicas (agua, luz, alcantarillado, división de habitaciones, baño, etc.), se encuentran en un barrio periférico conocido por altos niveles de inseguridad y violencia.

Nuestras entrevistadas acuden a distintos grados en una escuela secundaria técnica pública⁴ durante el turno vespertino (entre las 14 y las 20 horas). Esto resulta significativo en dos sentidos, primero la opción del horario responde al hecho de que ante la ausencia de la madre (por motivos laborales), las adolescentes son las encargadas de las cuestiones domésticas (limpieza, cocina, cuidados del hogar, cuidadoras de dependientes, etc.). Segundo, ofrece una perspectiva de su rendimiento escolar: los/las alumnos/as con las puntuaciones más bajas en el examen de admisión de esta institución son colocados en el turno vespertino. Los/las alumnos/as que son considerados difíciles o de bajo rendimiento son enviados al turno vespertino, por lo que éste tiene una fama negativa al considerarse como sanción asistir dentro de dicho horario⁵.

La asistencia a cada uno de los turnos escolares influye en el proceso de desarrollo educativo de las/los estudiantes. No sólo se trata del estigma de asistir a un turno o la satisfacción de asistir a otro sino que las actividades y personal que brinda un turno (matutino) son de mejor calidad⁶. Esta división ciertamente potencia el desarrollo de desigualdades entre las/los estudiantes, ya que la intervención positiva que se recibe en el turno matutino lleva un mayor número de estudiantes a perseguir y lograr el acceso a educación preparatoria mientras que en el turno vespertino existe una gran deserción escolar y un número menor de estudiantes continúan con estudios superiores.

5. Relatos de la Scheherezade Moderna

Graciela Abelin denomina subjetividad de “Scheherezade⁷” a la forma en que algunas mujeres en anhelo de una relación de compromiso – independientemente

de la naturaleza legal o legítima de esta— dejan de lado su autonomía e independencia desarrollando un fuerte sentimiento de dependencia hacia la pareja deseada, de manera tal que, como menciona la autora “el amor demandará el sacrificio de sus ideales y de la totalidad de su ser” (1999: 31).

Echamos mano de este concepto para describir la forma en que este grupo de adolescentes, avaladas por adultos de su grupo social y por la dinámica de su comunidad, son socializadas mediante discursos de “caballerosidad” y/o “paternalismo”, para resaltar nociones de fragilidad, dependencia y vulnerabilidad. Dichos rasgos son evocados como atributos femeninos positivos deseables y en muchos casos la asimilación o rechazo de dichos rasgos de “feminidad”, determina la forma en que las adolescentes del grupo se desenvuelven en su vida cotidiana y establecen sus metas futuras.

Bajo la condición de *Scheherezades Modernas*, las adolescentes se encuentran en una una constante inquietud de encontrar una especie de “pareja” como requisito indispensable del futuro en sus vidas bajo roles adultos. Es así que dentro del grupo social se incentiva la adopción de un particular tipo de feminidad⁸ que influye – en mayor o menor medida – en los diferentes espacios de las adolescentes (familiar, escolar, amistad, *etc.*) y que crea una inercia que las aleja de cualquier pretensión que no sea el establecimiento de una vida de pareja lo más pronto posible.

6. Scheherezade en la vida cotidiana

Ariel de 14 años, Jazmín de 13 años (las dos anteriores son hermanas) y Bella de 12 años conforman uno de los grupos estudiados. Ellas comparten tanto el entorno escolar como el extraescolar. Ariel, Jazmín y Bella son vecinas de barrio, habitan a unos metros de distancia y han asistido a las mismas escuelas desde la educación preescolar, por lo que su nexo se establece no sólo porque asisten a la misma secundaria sino por haber compartido dinámicas y relaciones a lo largo de su vida social dentro de una misma comunidad.

Ariel es la más grande de todas: asiste al tercer grado de secundaria en el turno vespertino. Es una adolescente alta y morena de grandes ojos negros. Siempre utiliza una cola de caballo impecablemente colocada que enmarca su delgado rostro. Es la segunda de cuatro hermanos (Úrsula la mayor, 17 años, Jazmín, 13 años y Eric, el menor de 10 años). A pesar de ser la más grande del grupo, es de carácter tímido: interviene con una voz baja y a veces entrecortada y regularmente se ve interrumpida por su hermana menor, Jazmín, que durante nuestros encuentros siempre participó de manera fuerte y enérgica.

Las diferencias entre ellas dos resultan más evidentes en las dinámicas de la división del trabajo doméstico. Las observaciones muestran que casi la totalidad de la carga de trabajo del hogar recae en Ariel, contando con una mínima ayuda de sus hermanos. Ella comenta⁹:

Yo tengo que encargarme de hacer el desayuno, todos se levantan hasta las 11^o (de la mañana) [...] Jazmín siempre se enoja con mi mamá alegando que si la mayor no hace nada ¿Por qué habría de hacerlo ella?{.} la mensa soy yo, que me dejan todo el paquete.

Ariel dice que “a veces sus hermanos la ayudan”, pero dicha ayuda es fuente de conflicto y peleas, por lo que ella opta por evitarlos y realizar todas las labores domésticas por sí misma.

Las narraciones de Ariel – así como las del resto de su grupo doméstico familiar– muestran que su madre tiende a atribuirle el total de la carga doméstica porque ella es “la única que entiende de la casa”. Los miembros de la familia consideran que el temple “hogareño” es consustancial a ella. Durante las sesiones en su hogar, su madre me narraba orgullosa “lo bien que lleva la casa” y “lo mujercita que es para los quehaceres”. Asimismo es Ariel quien lleva a cabo las tareas de crianza y cuidado de su hermano menor: no sólo se encarga de alimentarlo y bañarlo, sino además de realizar los arreglos necesarios para que asista a la escuela. Eric comenta: “un día la maestra me pregunto toda asustada si era mi mamá {risas} le dije que no, pero *como si lo fuera*”. El hermano menor, al ser hombre, no participa en ninguna de esas tareas, por lo que, su contribución dentro de éstas no es tomada en cuenta. Ariel comenta:

Si nomás hago corajes tratando de que me hagan caso que si Úrsula está cansada, que si Jazmín no le queda bien [...] Eric es el *bebé*, está chiquito, pero ya sabes ¿no? los hombres de por sí no hacen nada.

Su lugar dentro de las tareas domésticas no está simplemente dado, sino que es producto de la carga de trabajo de un hogar monoparental. La familia no ha visto a su padre desde hace mucho y anteriormente, pese a que tenían contacto con él, no ha vivido con ellas durante un largo período de tiempo. Para salir adelante, su madre trabaja tiempo completo como cocinera en una constructora de Cuautlancingo (entre semana) y Coronango (los sábados)¹¹. Asimismo su hermana mayor, Úrsula, trabaja como mesera en una discoteca por las noches, lo que lleva a que, según el grupo familiar, pase las mañanas dormida y participe muy poco en las labores domésticas del hogar.

La adjudicación del “halo” doméstico a Ariel también responde a otro propósito: ella confía en que sus habilidades domésticas sean tomadas en cuenta para poder encontrar un “buen partido¹²”. Este hecho se resalta constantemente en sus relatos: “soltera no voy a ser [...] sé hacer de todo (en la casa) y si al final es aquí o en otra, mejor lo hago bien. Preferible eso a una fodonga {risas}”. El relato de Ariel como figura casera efectiva, es recalado también en los relatos del resto de la familia. Durante las reuniones en su casa y ante cualquier contingencia doméstica, Ariel era llamada para atenderla pues “ella es la que sabe de esas cosas”.

Es notable como la interiorización de su “experiencia doméstica” resta importancia a su bajo rendimiento escolar. Durante los dos años de educación secundaria acumula varias materias reprobadas al grado que el coordinador de la institución ha planteado un *ultimátum*, indicando que si continuaba con bajo rendimiento sería dada de baja del plantel. Al narrar este hecho, Ariel mueve baja la cabeza y continúa: “Primero creía que me iban a matar pero ya cuando mi mamá se enteró me dijo ‘te lo paso nomás por todo lo de la casa’”.

Al preguntar a su madre por esta historia, responde: “no es que no me importe, la escuela es importante [...] pero bueno, ya con lo de la casa tiene [...] a ver, no es

que vaya a ser ingeniero {.} mejor preocuparnos porque no viva aquí hasta los 30 (años).”

Ariel y el resto de la familia asumen que sus pericias en la casa son su punto fuerte y de diferenciación. Esta es la clave que Ariel considera le conseguirá un pase de salida para dejar de ser la “*chacha de la casa*”.

Los encuentros revelan una serie de paradojas. Primero, las narrativas muestran que Ariel odia ser la única que realiza las labores domésticas, no obstante disfruta sabiendo que es la mejor en hacerlo. Igualmente, aunque existe una gran chance de que se repitan la misma carga doméstica en su futura vida de pareja, sostiene que: “mejor hacerlo en una casa que sé que es mía {.} para mis hijos o mi esposo, no para los *huevones de mis hermanos*”. Ella espera que la “recompensa final” por sus labores domésticas sea el reconocimiento de estas habilidades por parte de una pareja que las ratificará como algo digno de ser deseado en el mercado matrimonial.

Jazmín es la hermana menor de Ariel. Con 13 años de edad, es una adolescente alta – la más alta de las tres adolescentes del grupo- de grandes ojos castaños. Posee un carácter impetuoso, lo que siempre le da una presencia notoria frente a las otras chicas. Durante nuestros encuentros, Jazmín expresaba con firmeza cualquier cosa que que pensaba o sentía.

La división de las tareas domésticas emerge como una expresión de conflicto entre las hermanas. Jazmín menciona: “si Ariel es tonta y quiere hacerlo allá ella {.} ¿a mí por qué? ¡Úrsula ni hace nada! [...] Por mí que se enoje, total, *si no voy a estar aquí de por vida*”.

En varias ocasiones es visible el arrepentimiento de Jazmín ante la contundencia de sus comentarios respecto a su hermana Ariel. Ella prosigue con una serie de comentarios que intentan una reconciliación, los cuales tienen de base, elogiar las habilidades domésticas de Ariel: “soy *re mala* para los quehaceres {risas} pero Ariel, ella se merece estrellitas¹³ [...] lo mío es verme guapa {risas} como Úrsula, que igual no sabe ni freír un huevo {risas}”.

Las narrativas dejan ver su equiparación con Úrsula, quién funge como cómplice ante discrepancias entre Jazmín y su madre o Jazmín y Ariel. Asimismo la supuesta libertad de Úrsula (abandono de la escuela, salario para consumo, procura de la apariencia) ofrece a Jazmín la representación de la feminidad emancipadora, que le otorga un status que no se logra con las actividades domésticas.

En los encuentros relucen los conflictos entre las hermanas (y a veces también con su madre), que – en apariencia– se expresan en forma de la división doméstica del hogar. Sin embargo, si se analiza más a fondo, los choques reflejan el conflicto sobre el tipo de estrategias de empoderamiento que cada una de las mujeres del grupo considera más relevante: domesticidad vs belleza. Las narrativas muestran que de alguna forma u otra, cada una de ellas intentaban mostrar el modo en que funcionaba su modelo de feminidad y la forma en que este le servía para “empoderarse” y plantear sus vidas futuras como mujeres.

El punto de encuentro entre las hermanas se observa en su bajo rendimiento escolar¹⁴. Al igual que Ariel, Jazmín muestra poco interés en la educación formal. Jazmín ha sido suspendida en varias ocasiones de la escuela e igual que su hermana, se encuentra bajo amenaza de expulsión definitiva. En el caso de Jazmín es notorio

porque además de la falta de atención, constantemente se rehúsa a hacer caso de las indicaciones de los profesores y del personal de la institución.

Cuando discutimos este aspecto, Jazmín tomó una posición defensiva para decirme: “yo no me dejo de nadie, serán los maestros pero luego no saben lo que dicen, lo que aprendes en la escuela no te sirve mucho para la vida”. Ella prosigue para narrar su peor “metida de pata¹⁵” en la escuela. Jazmín no fue a clases por dos semanas consecutivas: “me fui de pinta¹⁶ con una amiga”, comenta. Aunque llegaba a la escuela acompañada de su hermana, antes de tocar la campana para ingresar a clases, salía de la escuela con su amiga y regresaba a la hora de salida para retornar a casa nuevamente con su hermana y que esta no se percatara de su falta a las clases. Esto trajo consigo su fallo en un gran número de materias y su descalificación para un concurso de diseño de modas planeado en un taller¹⁷ de la escuela. A pesar de su descalificación, Jazmín se presentó a participar en el concurso, lo que causó un grave enfrentamiento entre ella y la profesora. De igual forma, este incidente trajo consigo una cita con la coordinación escolar y un ultimátum no sólo para su mejora en su rendimiento escolar pero además para su trato con los profesores. Jazmín describe el miedo a regresar a su casa y a la reprimenda: “regresamos a la casa y yo pensé que mi mamá iba a estar toda *encabronada* {risas} pero sólo me castigó sin salir y sin ver la tele por un rato. Ni un chanclazo hubo {risas}”.

Al preguntar a su madre sobre el episodio, hubo una gran silencio seguido de un movimiento de cabeza a modo de resignación: “[es]ta bien que sea can...ijilla ¡pero no tanto! {risas} Me da gusto ver que *mi’ja* sabe sacar las uñas y que no se deja mangonear”. Era evidente que su madre estaba molesta con lo sucedido y hacia una serie de pausas en nuestra conversación para no decir improperios. No obstante el enfado, su madre continua la conversación: “está bien que al menos sepa coser {se inclina hacia dirección de Jazmín} que cuides como te ves, es bueno tener algo de mujer que ofrecer”.

Tuve la oportunidad de observar la destreza con la máquina de coser de Jazmín, pues en una reunión me mostró orgullosa varias prendas que ella misma había hecho. Al felicitarla, ella sonrió orgullosa y me dijo: “si pudiera me dedicaría a esto ya más grande”. Al preguntarle si estaba interesada en continuar con la escuela técnica superior, respondió: “¡seguir estudiando me da hueva¹⁸... lo que quiero es tener mi dinero propio. ¿Para qué estudiar? si yo sólo quiero salirme de aquí”.

En este caso, Jazmín relata cómo su hermana más grande Úrsula había comenzado a trabajar como mesera en un bar por la noches y al final había abandonado la escuela. Jazmín comenta: “gana buen dinero para ropa, zapatos, pinturas ¡y para salir!”. Jazmín no encuentra el punto en cumplir en la escuela, por lo que pelea constantemente con su madre argumentando sus ganas de dejar la escuela secundaria y trabajar. Su madre le insiste en que al menos llegue al bachillerato, ya que eso es lo mínimo que ahora piden para cualquier trabajo.

Las narraciones no sólo dejan ver el apego que Jazmín tiene hacia su hermana mayor sino también el deseo de empoderamiento por medio de una feminidad al estilo *femme fatale*, una mujer fuerte que no es predecible ni manejable. Jazmín considera que su mejor carta para escapar del hogar doméstico es su fortaleza de carácter (y su atractivo físico). Ella me cuenta con mezcla de orgullo y desdén de “los

chavos que trae cacheteando en la secu¹⁹” agregando con un aire de seguridad: “les gusta (a los hombres) que te hagas rogar, es más interesante eso, no que andes con tu cara de babosota por ellos”. Para Jazmín, su apertura y lo que ella considera un carácter fuerte y, paradójicamente, independiente, opera como pase de salida.

Nuevamente es posible observar como la forma en que Jazmín blande lo que ella considera su ventaja. Al reflexionar sobre su posición dentro del espacio social, reconociendo de cierto modo su posición no privilegiada, ella asume que la mejor carta para lograr “éxito” dentro del mercado matrimonial, estará en función de la forma en que ella pueda desenvolver el encanto y perspicacia que la caracteriza para lograr “llamar la atención”, colocándola en el escenario como algo digno de ser obtenido.

Bella tiene 12 años y es la menor del grupo. Ella asiste al primer grado de secundaria. Bella vive en el edificio contiguo al de las hermanas y ha sido amiga de ambas “de toda la vida”. Es una adolescente alta, delgada, de largo cabello rubio y rizado. Es la tercera de cuatro hermanos, el resto todos varones. Sus hermanos mayores son Elías de 17 años y Eloy de 15 mientras que el más pequeño es Efrén de 10 años.

Bella relata con añoranza el tiempo que pasaba con su madre, Eloísa, antes de que ella trabajara “todo el tiempo”²⁰. Su madre tiene poco antigüedad en el mercado laboral (cuatro años) pues antes la familia podía sostenerse solo con el empleo de su padre. Su padre Esteban, era dueño de dos unidades de taxi. Trabajaba en una de ellas y rentaba la otra, pero a raíz de un accidente, y ante la falta de seguro, su padre perdió las dos unidades, por lo que tuvo que buscar un empleo en una empresa empaquera de carnes frías. Debido a las deudas (daños a terceros y cuentas hospitalarias) tuvieron que dejar su casa e ir a vivir al hogar de sus abuelos paternos y su madre tuvo que buscar empleo.

Ella narra que la convivencia en un espacio familiar reducido y con un grupo familiar extenso lleva a conflictos constantes entre los hermanos, quienes a su vez intentan imponer su autoridad sobre Bella: “si, es que soy la única mujer, la chiquita, la hermanita [...] tengo a mis hermanos encima y a veces no puedo hacer nada porque se enojan y hay que tratarlos como *seditas*”. En las narraciones son recurrentes las referencias al carácter “beligerante” de sus hermanos. Bella relata que Elías fue expulsado de la secundaria por un comportamiento lascivo²¹ con sus compañeras de clase. Ella menciona que siempre pasa algo con las aventuras de su hermano mayor: reclamos por parte de las madres de las adolescentes con las que ha salido, mensajes obscenos pintados en las paredes externas de la casa, pleitos con hermanos mayores o con ex-novios, etc.

Al intentar abordar este hecho con la madre de Bella, ella respondió: “nadie entiende a las niñas, que si quieren atención, que si no, son cosas normales, te piropean, te siguen. Pero es peor si tus hijos son así de *guapos*”. Su padre también comenta: “si, si, este muchacho es un poco loco”. Acto seguido su padre se inclina hacia mí preguntándome: “¿a poco no te gusta que te chuleen? [...] y luego si te chulea un *muchacho así* guapote ¿dices ‘ay no’? No ¿cierto? {risas}”.

Por su parte, Eloy tiene constantes llamados de atención por la cantidad de peleas que ha tenido en la escuela. Ariel y Jazmín me comentan -en ausencia de Bella- que en la colonia “todos le tienen miedo”. Ellas narran que en cierta ocasión en un par-

tido de fútbol se puso “bien loco” y terminó “partiéndole la nariz al portero del equipo contrario”. En la misma línea, Bella cuenta lo excesivamente celoso que es su hermano Eloy, quien asiste a la misma secundaria que ella pero en un grado superior: “no me deja hablar con nadie (varones) [...] se enoja porque dice que ninguno me merece porque *todos son unos nacos*”²².

Los relatos tanto de las chicas del grupo cómo de los padres dejan ver el carácter agresivo de Eloy. En uno de mis encuentros su madre dejó entrever que Eloy heredó el carácter de su padre: “hijo de tigre” me dijo guiñando el ojo. Acto seguido continuó hablándome sobre la importancia de un “hombre fuerte” y de la necesidad de las mujeres de ser cuidadas por un hombre así. Eloísa no le da importancia a las agresiones de Eloy y hace bromas acerca de las muchas incompetencias de los hombres en su casa, para rematar: “¿para qué los tenemos si no es pa’ defender nuestra honra? {risas}”.

El menor de los hermanos, Efrén, tiene reportes escolares que mencionan su falta de obediencia en la escuela. No quiere hacer caso a los profesores y en 4° año primaria, desesperó tanto a la profesora que ésta pidió que se le cambiase de grupo o “le daría su merecido”. Asimismo, es famoso por las pataletas públicas que arma, ya que según me comentan las adolescentes del grupo, su madre aún le brinda el trato de un “bebé”. Bella me relata como Efrén logra conseguir lo que quiere a base de grandes rabietas: “si quiere algo chilla, grita, patalea, al final mi mamá le besa y le dice ‘mi bebé, *tan bello* ¿cómo le voy a decir que no?’”.

En una ocasión, mientras conversaba con Bella sobre su hermano menor, Elías interrumpió nuestra conversación para decirme con firmeza: “¡es un cabrón! ¡un guapo cabrón! como los hombres de esta familia”. Cabe resaltar que es Elías quién interrumpe las sesiones en casa de Bella, a pesar de su renuencia a participar en las discusiones. Sus apariciones no son casuales y surgen como una interpelación a lo que considera una presencia femenina no tradicional²³. En innumerables ocasiones realizó un marcado despliegue de rasgos de masculinidad hegemónica (tono de voz fuerte, poses de fortaleza, el uso del lenguaje abrasivo, etc.) y sus interrupciones en las sesiones podían ser leídas como una forma de reafirmar su poder. Hubo momentos en que sus intervenciones se tornaban incómodas e incluso tenían cierto aire de hostigamiento y aunque sus padres estuvieran presentes, esto no significaba un cambio en la conducta de Elías.

Lejos de la mirada familiar, Bella muestra sus dudas: “no sé ¿es normal? digo, si son hombres y todo pero, no sé. Mi papá dice que los hermanos cuidan a sus hermanas porque las quieren, yo sé que me quieren, pero hay que pedirles permiso para *todo*”. Me comenta una conversación entre ella y Úrsula: “ella (Úrsula) me dijo que era obvio que me cuidaran, no iba a ser que una *güerita* cayera con un frijol”. Y prosigue: “siempre están con qué debo de cuidarme y elegir bien, que merezco algo mejor [...] y si sé, pero a veces ¡ya chole!”.

Es Bella quién por momentos logra expresar dudas acerca de los modelos de feminidad dados y acerca de lo que se espera de las mujeres. Esto entra en conflicto cuando ella sin notarlo esboza las mismas actitudes que achaca a sus hermanos²⁴: ser condescendiente con las hermanas porque asegura no son bonitas como ella o criticar a Úrsula por teñirse el cabello rubio siendo morena.

El sentido de “superioridad” dentro del grupo familiar se proyecta entre todos los miembros de la familia, a veces más fuerte (la madre de Bella y sus dos hermanos mayores) o a veces no tan explícitamente (su padre, ella misma y su hermano menor). El mantra familiar le señala a Bella que “un novio de por ahí no le dejará nada”. La premisa que rodea a Bella y a sus hermanos, es que pueden obtener mejores parejas por su supuesta mejor apariencia física (blanca), a la cual consideran como su pase de salida y que refuerza la esperanza de que podrán obtener algo mejor.

Tal como lo señala Bourdieu (1986) el cuerpo y las disposiciones corporales llevan los marcadores de la clase social. El cuerpo es la materialización más indiscutible de los gustos de clase. Los cuerpos son los sitios físicos donde las relaciones de clase, género, etnia, sexualidad, etc. se amalgaman y practican. Un cuerpo respetable debe ser blanco, heterosexual (femenino o masculino) y usualmente de clase media. En este sentido, para Bella y su familia sus cuerpos (blancos) significan una diferencia respecto de aquellos que no lo son. De ello surge el sentido de las continuas comparaciones con otros, creando distancias y estableciendo una superioridad en el proceso.

7. Más allá de la óptica de Scheherezade

El análisis del acceso y la legitimación acerca de cómo este grupo de mujeres se encamina a intercambiar su feminidad y apariencia en el mercado matrimonial nos permite ver cómo se generan las desigualdades de género y a la vez cómo se genera un “desempoderamiento” de estas mujeres conforme logran acceder a este intercambio.

“Esto no es casual, ya que el paradójico sentimiento de agencia creado por la óptica de Scheherezades modernas es -aunque no generalizable- una respuesta que se ha ajustado para enfrentar las relaciones de subordinación que las hijas sufren en sus hogares como mujeres de clase baja”. No obstante este “empoderamiento” que las hijas obtienen mediante las afirmaciones de feminidad, refuerza las nociones tradicionales de las relaciones de género tales como el noviazgo, la pareja, el matrimonio y la maternidad.

Lo anterior se manifiesta en el esbozo y la procuración de lo que consideran su mejor “cualidad”: la destreza, la fortaleza o la belleza como estrategias que les permitan una salida rápida del grupo doméstico-familiar aunque esto, potencialmente, signifique la reinserción en una nueva dinámica familiar que reproduzca sus previas condiciones de subordinación.

Con ello no podemos olvidar que los factores familiares influyen en todos los aspectos de la vida de estas adolescentes. Nuestras observaciones muestran cómo las mujeres dentro de este grupo tienen que lidiar con hogares abusivos, explotación en la división del trabajo doméstico, abandono familiar, entre otras. Todo ello afecta gravemente su capacidad de respuesta ante las constricciones que enfrentan y limita su acceso a recursos para revertir dichas constricciones.

No podemos olvidar, tal como lo menciona Skegss (1997) que la capacidad de capitalizar la feminidad está restringida y por ello solo proporciona acceso condicionado a posibles formas de poder. Por ello, su (des)uso está influenciado por una red de relaciones sociales que van desde la clase, el género, la sexualidad, la

región, la edad, la etnia, la raza, haciendo que la feminidad se adopte y resista de diferentes maneras dependiendo el contexto del que se trate. Nacer dentro de determinadas relaciones de género, clase, etnia, etc., concede determinadas percepciones asociadas a “ser mujer”.

Por supuesto dentro del contexto actual para muchas mujeres mexicanas puede ser más fácil imaginarse, escoger y llevar a cabo proyectos de vida que difieran de trayectorias orientadas en torno a roles de género tradicionales (acceso a niveles educativos más altos, participación prolongada en el mercado laboral, acceso a jerarquías más altas en las organizaciones, a una vida en soltería y sin descendencia, entre otros). Sin embargo aunque este paradigma es posible, su realización resulta más factible en algunos grupos sociales (Nehring, 2005: 224)

Aunque el principal foco de este trabajo no fueron los progenitores (y/o cuidadores/as adultos/as); las entrevistas con padres y madres revelaron la importancia de los discursos de crianza y su influencia dentro de las percepciones sobre el matrimonio y la vida familiar, las relaciones de género, las cuestiones de intimidad, las relaciones de parentesco, la búsqueda del individualismo (entre otros). Cabe resaltar que no se trata de averiguar si nos están diciendo la “verdad” o si sus descripciones acerca de sus prácticas de crianza son “precisas” sino más bien, interpretar lo que para ellos constituye lo “correcto”.

Observamos que las familias de las adolescentes desempeñan un papel importante para garantizar la feminidad y la heterosexualidad: las madres y los padres se preocupaban por las perspectivas románticas de sus hijas y mostraban cuidado por lo que otros puedan pensar sobre sus hijas. Los hermanos varones expresaron su preocupación por la capacidad de sus hermanas para atraer hombres y que ésta no fuera mal entendida.

El “darse a respetar” - o su variación “darse a desear” (Stern, 2007) - es importante en el contexto de las adolescentes porque ello puede representar una garantía para conseguir un “mejor” prospecto de pareja masculina y además para que dicho prospecto, en aras de ser aceptado por la chica “deseada”, invierta en el cortejo y probablemente en la unión con la chica “respetada”. Estas dinámicas hablan no solo de la preocupación familiar por prevenir la promiscuidad de las mujeres jóvenes (Amuchastegui, 2001; Stern, 2007) sino también por asegurar su atractivo para los hombres a través de la vestimenta, las prácticas corporales, las normas sociales y las expresiones apropiadas del modelo de feminidad que el grupo considera adecuado.

La comprensión de las relaciones de clase y de género específicas fue crucial en el análisis de los discursos de las personas entrevistadas. Aunque es visible la articulación de las restricciones de clase y de género dentro de la vida de las adolescentes, dicha resolución no es simple. Las percepciones de las necesidades de los/las niños/as pueden variar en función del contexto social (McCarthy, Edwards & Gillies, 2000). Diversos estudios (Gillies, 2005; Valdés 1996; Willis, 2008) han señalado cómo los padres de clases menos privilegiadas se muestran menos orientados por crianzas centradas en términos de educación formal. La pobreza, el bajo estatus social y la alta vulnerabilidad a la violencia (emocional y física) rara vez resultan compatibles con los ideales sobre “libertad de elección” (Arteaga, 2016).

Nuestras observaciones muestran una vida familiar con marcadas divisiones de género. Tanto las adolescentes como el resto de los miembros de sus grupos familiares, manifestaron claras directrices de lo que se espera de los/las hijos/hijas en relación a determinadas construcciones sociales de la mujer y el hombre con sus equivalentes de género (feminidad, masculinidad, maternidad, paternidad, etc.). Los relatos a menudo expresaron - a veces de forma sutil y otras no tanto- el consentimiento con la idea de un sostén de familia masculino y con la idea del varón proveedor. Es así como las narrativas revelan que existe una red social que asegura la conformidad no solo con los ideales de feminidad del grupo, sino también con los ideales de feminidad que siempre aseguran el dominio de los hombres sobre el poder de decisión de las mujeres.

Los relatos de las mujeres entrevistadas (tanto madres como hijas) se enfocaron sobre la idea de mantener la “unión familiar” y sobre la idea de “valerse por sí mismas”. Son estos relatos los que dejan ver la mayor paradoja del grupo sobre la agencia femenina. Las adolescentes consideran un hecho que permanecerán en su comunidad y que al tener que lidiar con condiciones de escasez, inestabilidad o inseguridad, la única opción de supervivencia es su afianzamiento dentro del mercado matrimonial.

Es posible observar cómo es el “uso efectivo” de las habilidades lo que configura el empoderamiento de las adolescentes pero además es el uso de éstas lo que marca las diferencias existentes entre las adolescentes y otras. Aunque las adolescentes - y en general todas las mujeres del grupo- parecían disfrutar su mayor o menor idoneidad dentro del ideal femenino, no compartían una imagen general de lo que significaba “ser mujer”.

Las narraciones también revelan la importancia del atractivo - de las adolescentes- para la consolidación del contrato heterosexual. Lo cautivadoras o seductoras que podrían ser para futuras parejas, fue descrito como un elemento vital para reafirmar sus vínculos heterosexuales y las posibilidades que vienen con ellos. Lo anterior no se trata simplemente de una “conspiración” patriarcal o de una obstinada socialización de género. Debemos recordar primero, que cada grupo social, en un momento y lugar determinado, posee sus propias definiciones y procedimientos de lo que considera adecuado para su reproducción social, por lo que, cada uno de ellos llevará a cabo distintas estrategias para adquirir las herramientas que los conduzcan a lo que ellos consideran, una reproducción social favorable.

Segundo, en un entorno familiar conflictivo o precario las adolescentes no observan la agenda escolar como viable: los recursos familiares disponibles son utilizados para la supervivencia del mismo grupo, por lo que la idea de “lograrlo por ellas mismas” está sumamente limitada. Las mujeres del grupo se apartan del camino de la educación formal no sólo por falta de recursos sino porque ellas encuentran que el discurso escolar invalida lo que consideran su mejor herramienta: el uso de su sexualidad y feminidad. Los contornos de la subjetividad Scheherezade no están claramente determinados ni son inmutables, no obstante se encuentran mediados por relaciones contrastantes y conflictivas de lo que significaba ser una mujer joven dentro de un barrio pobre.

8. A modo de conclusión

La investigación nos brinda la ocasión para entender cómo los conceptos de infancia y adolescencia descubren una realidad social compleja, donde estos no son etapas ni espacios libres. Contrariamente, dichos espacios están cargados de condicionamientos y subjetividades estructuradas y estructurantes. A través del uso de la etnografía tratamos de plantear una revalorización y redefinición de las adolescentes dentro de sus propios espacios. No sólo de analizar la construcción, la legitimación y reelaboración de las jerarquías de género sino cómo dichas jerarquías se erigen y negocian por los sujetos que viven en ellas.

Bajo la configuración de Scheherezades modernas, las adolescentes desarrollan una percepción de la vida de pareja como único modo viable de reproducción social exitoso. Esto influye en una fuerte tendencia a reproducir una alta división sexual del trabajo (varones como proveedores, mujeres como amas de casa) que a su vez reproduce la subordinación de las mujeres en un escenario que limita su posicionamiento como sujeto social.

Observamos en el grupo un mayor apego a los discursos tradicionales de género aunque ciertamente existen imágenes ambiguas acerca de las características de feminidad que se enfatizan. Lo cierto es que el apego o rechazo a unas u otras características responde a una estrategia por parte del grupo para lograr el mejor escenario de reproducción social posible. Las narrativas de las adolescentes dejan ver la contradicción profunda de un modelo de feminidad que genera sentimientos y percepciones confusas - y en algunos casos contradictorias- que marcarán una pauta a lo largo de su vida social. Es así que observamos de que forma el acento en la heterosexualidad es uno de los pocos privilegios y fuente de poder que tienen como mujeres de clase trabajadora.

La clase era fundamental para las subjetividades de este grupo. Si bien no existieron menciones en el sentido tradicional de reconocimiento “soy clase trabajadora”, encontramos que esto respondió a un cierto rechazo de las representaciones, es decir, una renuencia a hablar en términos de clase debido al temor de ser etiquetados como “clase trabajadora” y la estigmatización que esto implica (ser vistos como pobres, sin valor). Incluso en un grupo familiar observamos que el posicionamiento de clase se articulaba con la posesión de un cuerpo blanco y la creencia de tener más derechos debido a esto y el acceso a mejores opciones.

Lo anterior no significa que la clase no exista o que tenga menor valor analítico, simplemente que la clase es experimentada como exclusión, privación y carencia. Las mujeres (tanto las de nuestro estudio como las de su grupo social) no tienen acceso a recursos económicos ni a formas de agencia que no sea debido a ser madre o esposa. Su posicionamiento estructural no les permite el acceso a recursos productivos lo que lleva a la búsqueda de un reconocimiento simbólico que les otorgue cierto estatus dentro de sus relaciones sociales.

Asimismo, es importante destacar que incluso aunque un determinado grupo social pueda mostrar la tendencia al desarrollo de un determinado “ideal femenino”, el apego o rechazo a dicho modelo puede crear las más diversas expresiones. Una sociedad produce múltiples y a menudo contradictorios procesos de género, y estos

pueden entrar en conflicto - o viceversa- con otros procesos existentes dentro de la sociedad. Desde nuestra perspectiva no hay un discurso de género absoluto sino una multiplicidad de discursos de género y lo que es imperativo es estudiar las condiciones bajo las cuales una particular serie de símbolos se vuelven hegemónicos (Fraad *et al.*, 2009).

Por supuesto que dada la limitación de nuestra muestra, no podemos afirmar que todos los padres de clase trabajadora actúen de esta manera o en el supuesto de que así sea, que dichas estrategias siempre tengan éxito. Sin embargo, nuestro análisis etnográfico logra dibujar cómo las relaciones de clase y de género configuran la subordinación de las mujeres jóvenes a través de la sociedad, la cultura y las instituciones.

En contextos más tradicionales, como el caso de México, existe una ideología familiar mucho más fuerte que la ideología liberal-racional (Lomnitz y Lizau, 1984). Las formas de vida familiar obedecen en paralelo tanto a la lógica económica como a códigos y reglas culturales de gran arraigo, por lo que no existe una tendencia homogénea de hogares y familias, sino un mosaico particular que mezcla las viejas y las nuevas tendencias.

Si bien este análisis se basa en los intentos de un grupo específico de mujeres para negociar la clase, el género y la feminidad, tenemos una dirección más general: crear un marco para entender cómo estas mujeres viven y se reproducen a través de la diversidad de sus relaciones sociales. Más importante aún, es nuestro interés en mostrar cómo, la categoría “mujer” y lo que esto significa, siempre se produce a través de procesos que incluyen la relaciones de clase cuyas repercusiones tienen efectos reales que se viven a diario.

Nuestro propósito fue proyectar la forma en que la experiencia y la conciencia son a la vez construidas y/o limitadas de forma activa, lo que nos ayuda a tener una mayor visión de la dinámica social de estas adolescentes y de su construcción bajo ciertos parámetros, pero también las posibilidades de cambio de las tensiones y contradicciones insertas en estas relaciones.

Recibido el 12 de noviembre de 2018. Aceptado el 9 de julio de 2019.

* *María Dolores Arteaga Villamil* es Doctora en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Barcelona (SP, 2016). Licenciada en Economía por Universidad Autónoma de Puebla (MX, 2005) y Magister en Sociología por la misma universidad (2009). Sus intereses de investigación convergen en el análisis de la intersección de las transformaciones de género, clase y familia en el México contemporáneo. E-mail: madoarvi@gmail.com

Notas

¹ Entendemos por *estrategia* la forma en que las personas toman decisiones para enfrentar cambios en sus circunstancias. La idea de estrategias familiares trae consigo la consideración de que las familias son creaciones históricas y por ello ajustan los roles

y actividades de sus miembros a los cambios del mundo alrededor de ellos. Con ello pretendemos establecer que las familias no son formas estáticas ni universales y comprenden un set variable de relaciones humanas (Tilly & Scott, 1987:8).

² Aunque la observación a este espacio no fue participante, debido a la serie de restricciones de acceso al mismo. Las observaciones se remiten a las narraciones de las propias adolescentes y los miembros de sus familias.

³ Nos referimos como “sustentador/a principal” al miembro del hogar de 16 o más años cuya aportación periódica al presupuesto común, se destina a atender casi en su totalidad los gastos del hogar familiar.

⁴ en México, las secundarias técnicas ofrecen una amplia capacitación para el trabajo en el sentido de carrera técnica en áreas como electricidad, secretariado, contabilidad, dibujo técnico, corte y confección, informática, etc. Tienen como finalidad brindar una educación tecnológica básica, es decir la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, que le permitan al alumno, en caso de imposibilidad de continuar en el sistema educativo, una salida rápida al mercado de trabajo.

⁵ Además este turno cuenta con una mala reputación debido a que enfrenta problemas de drogas, pandillas y peleas constantes entre alumnos/as.

⁶ Por nombrar sólo un ejemplo, durante mucho tiempo el taller de “computación” sólo estuvo disponible para el turno matutino. Lo que llevó a que sólo este turno se beneficiara de esta actividad. En fechas recientes este taller abrió para el turno vespertino sin embargo, el alumnado comenta que el profesor no está capacitado (previamente era el profesor de biología) y que en muchos casos no comprende el rezago de muchos chicos/as que no poseen computadores en sus casas.

⁷ La autora utiliza este concepto retomando la conducta de la protagonista de “Las mil y una noches” quien es obligada a desposarse con el sultán Shahriar, quien desposaba una virgen cada día y mandaba decapitar a la esposa el día siguiente. Para evitar ser decapitada, Scheherezade comienza a narrar un cuento que dura toda la noche. Así al rey despierto, escuchando con asombro e interés, pide que prosiga con más relatos. El mismo acontecimiento se repite durante una

y otra noche, encadenando los relatos uno tras otro y dentro de otro, hasta que el rey perdona a Scheherezade quién de concubina pasa a ser esposa del rey de pleno derecho. Con el uso de esta metáfora, Abelin (1999) pretende ilustrar la alta permisividad de algunas mujeres hacia actitudes negativas (y en muchos casos violentas) de sus parejas varones por miedo a ser abandonadas por estas.

⁸ El género no es un conjunto fijo de normas sociales que se internalizan y promulgan pasivamente, sino que se producen y reproducen constantemente en la práctica social. Dado que la práctica de género tiene lugar en diferentes contextos histórico-culturales y es llevada a cabo por distintos agentes (clase, etnia, edad, lugar de nacimiento) debemos hablar de masculinidades/feminidades y no de una sola masculinidad/feminidad (Connell, 1996: 56)

⁹ Clave del Sistema de transcripción:

{.} Denota una pausa

[...] Denota una sección de texto omitida

C: Significa discurso del entrevistador

¹⁰ Al momento del trabajo de campo, la hermana mayor de las hermanas, Úrsula, había sido expulsada del bachillerato y por el momento mantenía un trabajo nocturno como mesera en un bar. El hermano menor, Eric, asistía al 5° de primaria en el turno vespertino. Es decir, por la mañana, todos los hermanos se encontraban en el hogar familiar.

¹¹ Ambas localidades se encuentran fuera del municipio de Puebla, tomando de 60 a 90 minutos para llegar a ellas en transporte público.

¹² Entendido como una pareja masculina que será un efectivo proveedor.

¹³ Este comentario alude al hecho de que, usualmente durante la educación preescolar, aquellos alumnos/as que tienen un desempeño notable reciben un *sticker* en forma de estrella dorada en la frente.

¹⁴ En la misma línea se sitúa la hermana mayor (Úrsula), quién hace tiempo abandonó la educación media superior después del primer año. Las narraciones muestran que siguió una trayectoria educativa más o

menos similar que sus hermanas menores: bajo rendimiento escolar, pocos estímulos para continuar su escolarización y un empuje por parte de la comunidad (y familia) para enfocarse en la búsqueda de una pareja y con ello poder abandonar pronto el hogar familiar.

¹⁵ Error grande.

¹⁶ Falta de un alumno de forma no justificada a un centro de enseñanza.

¹⁷ El área de capacitación técnica de Jazmín es “corte y confección”. Durante ocho horas a la semana (tres horas los lunes y miércoles y dos horas los viernes) las niñas aprenden a cortar y confeccionar prendas mediante el uso de patrones, medidas y la máquina de coser, con la finalidad de que estas tengan un oficio en caso de que no puedan continuar con la educación media superior.

¹⁸ Pereza.

¹⁹ Adolescentes varones que la cortejan.

²⁰ La madre de Bella cumple un turno de ocho horas - más dos de traslado- como dependiente en un almacén de ropa situado en una plaza comercial.

²¹ Al respecto de esto, Jazmín me comentó en confidencia como varias compañeras de la escuela así como amigas del barrio

se quejaban constantemente del lenguaje obsceno y de connotación sexual que Elías empleaba para dirigirse a ellas, al grado de que ni Jazmín ni Ariel u otra amiga de Bella quieren realizar algún plan en su casa.

²² Adjetivo peyorativo que se usa frecuentemente en México para describir a las personas mal educadas o con mal gusto y suele estar asociado –aunque no exclusivamente– a las clases económicamente bajas.

²³ Tanto Elías como su padre dejaron muy claro en las sesiones que no veían el punto en una mujer instruida y que quizás eso era causa de mi estado de soltería (transgresora para ellos). Para ellos el que yo no tuviese pareja en aquel momento era una castigo por mi desapego a los dictámenes de género y ellos se mostraban desembarazados en señalar mi sanción.

²⁴ Las narraciones dejar ver que los hermanos con frecuencia, profieren comentarios despectivos sobre los vecinos que los rodean. Por ejemplo, Elías se refiere a las hermanas como “las frijolitas”, forma despectiva que refiere a su color y a su baja condición social. O Eloy considerando que los chicos que pretenden a su hermana “todos son unos nacos” o Efrén refiriéndose al señor de la tienda de abarrotes como un “indito”.

Bibliografía

Abelin-Sas, G. (1996), La leyenda de Shehezade en la vida cotidiana. En *Género, psicoanálisis, subjetividad*, Bleichmar E. & Burín M. (comp.) pp. 31-60. Paidós, Argentina

Alpizar, L., y Bernal, M. (2003), La construcción social de las juventudes. En *Última década*, 11(19), pp. 105-123.

Altimir, O. (1979), Dimensión de la pobreza en América Latina. Publicaciones de las Naciones Unidas. Santiago de Chile.

Amuchástegui Herrera, A. (2001), *Virginidad e iniciación sexual: experiencias y significados*, Population Council, Edamex, México.

Arteaga Villamil, M. D. (2016), Meritocracy vs. Gender. Neoliberal ideologies and Female Subjectivities in a group of Young Pro-

fessional Women in Barcelona. En *International Journal of Humanities and Cultural Studies* (IJHCS), 3(2), 211-233. ISSN 2356-5926

Bayón, M. C. (2015), La construcción del otro y el discurso de la pobreza Narrativas y experiencias desde la periferia de la ciudad de México. En *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 60 (223), 357-376.

Bourdieu, P. (1986), *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.

Connell, R. W. (1996), Politics of changing men. En *Arena Journal*, (6), 53. pp. 53-72.

Collins, P.H., Maldonado, L.A., Takagi, P.H., Thorne, B., Weber, L. y Winant, H. (1995), SYMPOSIUM: On West and Fenster-

maker's "Doing Difference". En *Gender & Society*, 9 (4), pp. 494-496.

De Oliveira, O. y Mora Salas, M., (2008), Desigualdades sociales y transición a la adultez en el México contemporáneo. En *Papeles de población*, 14 (57), pp.117-152.

Díaz Sánchez, J. (2006)., Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), pp. 431-457.

Duarte, K. (1999), Ciudadanías juveniles en América Latina y el Caribe. En *Revista de Derechos Humanos, Aportes Para la Paz*, (10). Servicio Paz y Justicia del Ecuador. Quito.

Felicity, E., Olivia, H. y Kate, Y., (1977)., Conceptualizing Women. En *Critique of Anthropology*, 3(9-10), pp. 101-30.

Feixa, C. (1993)., *La joventut com a metàfora: Sobre les cultures juvenils*. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut.

_____ (2006)., Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), pp. 21-45.

Fraad, H., Resnick, S. y Wolff, R., (1989)., For every knight in shining armor, there's a castle waiting to be cleaned: a Marxist-feminist analysis of the household. *Rethinking Marxism*, 2 (4), pp. 9-69.

Gillies, V. (2005), Raising the 'Meritocracy' Parenting and the Individualization of Social Class. En *Sociology*, 39(5), pp.835-853.

Giorguli, S. (2006), Deserción escolar, trabajo adolescente y estructuras familiares en México. En J. L. Lezama y J. Morelos (coords.), *Población, ciudad y medio ambiente en el México contemporáneo*. El Colegio de México, México, pp.235-274.

Giorguli, S., White, M. y Glick, J. (2003), Between family, job responsibilities and school. Generation, status, ethnicity and differences in the routes out of school, paper presented in *Population Association of America*, Atlanta.

Kaplan, P. S. (2004), *Adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Lomnitz, L.A. y Pérez-Lizaur, M. (1984), Dynastic growth and survival strategies: The solidarity of Mexican grand-families. En R.T.

Smith (ed) *Kinship ideology and practice in Latin America*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, pp.183-195.

McAdams, D. P. (1988), *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. Guilford Press. New York.

McCarthy, J. R., Edwards, R., y Gillies, V. (2000), Moral tales of the child and the adult: Narratives of contemporary family lives under changing circumstances. En *Sociology*, 34 (4), 785-803.

Nehring, D. (2005), Reflexiones sobre la construcción cultural de las relaciones de género en México. En *Papeles de población* 11(45) 221-245.

Nehring, D., Alvarado E., and Esteinou R. (eds) (2014), *Intimacies and Cultural Change: Perspectives on Contemporary Mexico*. Ashgate Publishing, Ltd. London.

Narotzky, S. (1995), *Mujer, mujeres, género: una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales* (Vol. 14). Editorial CSIC, Madrid.

Pérez Serrano, G. (1994), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla, Madrid.

Stern, C. (2003), Significado e implicaciones del embarazo adolescente en distintos contextos socioculturales de México: reseña de un proyecto en proceso. En revista *Estudios sociológicos*, pp.725-745.

_____ (2005), "Poverty, Social Vulnerability, and Adolescent Pregnancy in Mexico: a Qualitative Analysis", en S. Lerner y E. Vilquin (eds.), *Reproductive Health, Unmet Needs, and Poverty, Paris, Committee for International Cooperation in National Research in Demography* (CICRED), pp. 227-278. Disponible en: <http://cicred.org/Eng/Publications/pdf/bkk-livre.pdf#page=237>

_____ (2007), Estereotipos de género, relaciones sexuales y embarazo adolescente en las vidas de jóvenes de diferentes contextos socioculturales en México. En revista *Estudios sociológicos*, pp.105-129.

Skeggs, B. (1997), *Formations of class & gender: Becoming respectable*. Sage. London.

Szasz, I. (1990), Dimensiones del mercado de trabajo, migraciones temporales y reproducción doméstica. Un caso en la zona

rural del Estado de México. En *Revista Mexicana de Sociología*, 52 (1): 151-167.

—— (1994), “La pobreza estudiada desde la perspectiva de género”, en *Las mujeres en la pobreza*. GIMTRAP/Colegio de México, México.

—— (2006), Relaciones de género y desigualdad socioeconómica en la construcción social de las prácticas sexuales en México. En *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 23, núm. 2 (68), pp. 205-232. El Colegio de México.

—— (2008), Las prácticas sexuales de los jóvenes en dos países latinoamericanos y su relación con los contextos sociales y la desigualdad. Ponencia presentada en el III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población (alap), Córdoba, pp. 24-26

Thompson, E.P. (1963), *The making of the British working class*. New York: Pantheon.

Tilly, L. y Scott, J.W. (1987), *Women, work, and family*. Routledge, London.

Valdés, G. (1996), *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools*. New York: Teachers College Press.

Valenzuela, J. M. (1997), Culturas juveniles. Identidades transitorias. En *Revista Jóvenes*, 1(3), pp. 23-50.

Willis, P. [1988] (2008), *Aprendiendo a trabajar*, Ediciones AKAL. Madrid.

Fuentes periodísticas consultadas

Cantillo P. (2018), “La cruel realidad de la seguridad social en México”. Dinero en Imagen. Recuperado de <https://www.dineroenimagen.com/economia/la-cruel-realidad-de-la-seguridad-social-en-mexico/102989> (septiembre de 2018)