

Brenda Azucena Muñoz Yáñez/Coordinadora

# La Diversidad y el Desarrollo Social desde la Comunicación

Prólogo de Juan Antonio Garza Sánchez



Cuadernos Artesanos de Comunicación/ 152



UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
DE COAHUILA



Universidad  
de La Laguna



Universitat d'Alicant  
Universidad de Alicante



Sociedad Latina de  
Comunicación Social

Coordinadora:

Brenda Azucena

Muñoz Yáñez

Prólogo de Juan Antonio Garza Sánchez

# La Diversidad y el Desarrollo Social desde la Comunicación

Juan Antonio Garza Sánchez, Brenda Azucena Muñoz Yáñez, Gibrán Alejandro Valdez Flores, Gabriela de la Peña Astorga, Francesco Gervasi, Davide Carnevale, Enrica Carnevale, José Felipe Ojeda Hidalgo, Dolores Guadalupe Álvarez Orozco, María Guadalupe Arredondo Hidalgo, Miryam Espinosa-Dulanto e Iris Rubi Monroy Velasco, Martina Belluto, Rocío Haydee Arreguín Moreno, Federico Zayas Pérez, Edrei Álvarez Monsiváis, Carla María Maeda González, Frida Anais Godínez Garza, Maximiliano Maza Pérez

Cuadernos Artesanos de Comunicación / 152



UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
DE COAHUILA

 **Universidad  
de La Laguna**

 **Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante**

**USC**  
UNIVERSIDADE  
DE SANTIAGO  
DE COMPOSTELA

 **Sociedad Latina de  
Comunicación Social**

## *Cuadernos Artesanos de Comunicación*

Coordinador editorial: José Manuel de Pablos - [jpablos@ull.edu.es](mailto:jpablos@ull.edu.es)

Comité Científico

Presidencia: José Luis Piñuel Raigada (UCM)

Secretaría: Milena Trenta

- Núria Almiron (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Francisco Campos Freire (Unioversidad de Santoiago de Compostela)
- José Cisneros (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)
- Bernardo Díaz Nosty (Universidad de Málaga, UMA)
- Carlos Elías (Universidad Carlos III de Madrid, UC3M)
- Paulina B. Emanuelli (Universidad Nacional de Córdoba, UNC)
- José Luis González Esteban (Universitas Miguel Hernández de Elche, UMH)
- Marisa Humanes (Universidad Rey Juan Carlos, URJC)
- Juan José Igartua (Universidad de Salamanca, USAL)
- Xosé López (Universidad de Santiago de Compostela)
- Maricela López-Ornelas (Universidad Autónoma de Baja California, AUBC)
- Octavio Islas (Universidad de los Hemisferios, Ecuador)
- Javier Marzal (Universidad Jaume I, UJI)
- José Antonio Meyer (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)
- Ramón Reig (Universidad de Sevilla, US)
- Miquel Rodrigo Alsina (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Xosé Soengas (Universidad de Santiago de Compostela)
- José Luis Terrón (Universidad Autónoma de Barcelona, UAB)
- José Miguel Túnuez (Universidad de Santiago, USC)
- Victoria Tur (Universidad de Alicante, UA)
- Miguel Vicente (Universidad de Valladolid, UVA)
- Ramón Zallo (Universidad del País Vasco, UPV-EHU)

\* Queda expresamente autorizada la reproducción total o parcial de los textos publicados en este libro, en cualquier formato o soporte imaginables, salvo por explícita voluntad en contra del autor o autora o en caso de ediciones con ánimo de lucro. Las publicaciones donde se incluyan textos de esta publicación serán ediciones no comerciales y han de estar igualmente acogidas a Creative Commons. Harán constar esta licencia y el carácter no venal de la publicación.



Este libro y cada uno de los capítulos que contiene, así como las imágenes incluidas, si no se indica lo contrario, se encuentran bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 3.0 Unported.

Puede ver una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> Esto significa que Ud. es libre de reproducir y distribuir esta obra, siempre que cite la autoría, que no se use con fines comerciales o lucrativos y que no haga ninguna obra derivada. Si quiere hacer alguna de las cosas que aparecen como no permitidas, contacte con los coordinadores del libro o con el autor del capítulo correspondiente.

\* Los textos que componen esta obra han sido dictaminados por pares académicos a doble ciego.

\* La responsabilidad de cada texto es de su autor o autora.

**Brenda Azucena Muñoz Yáñez/Coordinadora**

Prólogo de **Juan Antonio Garza Sánchez**

# La Diversidad y el Desarrollo Social desde la Comunicación

Juan Antonio Garza Sánchez, Brenda Azucena Muñoz Yáñez, Gibrán Alejandro Valdez Flores, Gabriela de la Peña Astorga, Francesco Gervasi, Davide Carnevale, Enrica Carnevale, José Felipe Ojeda Hidalgo, Dolores Guadalupe Álvarez Orozco, María Guadalupe Arredondo Hidalgo, Miryam Espinosa-Dulanto e Iris Rubi Monroy Velasco, Martina Belluto, Rocío Haydee Arreguín Moreno, Federico Zayas Pérez, Edrei Álvarez Monsiváis, Carla María Maeda González, Frida Anais Godínez Garza, Maximiliano Maza Pérez

**Cuadernos Artesanos de Comunicación / 152**



UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
DE COAHUILA



Universidad  
de La Laguna



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



UNIVERSIDADE  
DE SANTIAGO  
DE COMPOSTELA



Sociedad Latina de  
Comunicación Social

AC 152° - *La Comunicación y el Desarrollo Social desde la Comunicación*

Brenda Azucena Muñoz Yáñez (Coord.)

| Precio social: 8,85 € | Precio en librería. 11,50 € |

Editores: Javier Herrero y Milena Trenta

Diseño: F. Drago

Ilustración de portada: Fragmento del cuadro “Mujer de Fuenteventura”, de Vale (Bologna)

Imprime y **distribuye**: F. Drago. Andocopias S. L.

c/ La Hornera, 41. La Laguna. Tenerife.

Teléfono: 922 250 554 | [fotocopiasdrago@telefonica.net](mailto:fotocopiasdrago@telefonica.net)

Edita: Sociedad Latina de Comunicación Social – edición no venal

- La Laguna (Tenerife), 2019 – Creative Commons

<http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/portada2014.html>

Descargar en pdf:

<http://www.cuadernosartesanos.org/#152>

Protocolo de envío de manuscritos con destino a CAC: (la colección que corresponda)

<http://www.cuadernosartesanos.org/protocolo.html>

ISBN-13: 978-84-17314-09-5

DL: TF- 5-2019

DOI: 10.4185/cac152

**Brenda Azucena Muñoz Yáñez** (Coordinadora)

Prólogo de **Juan Antonio Garza Sánchez**

## **La Diversidad y el Desarrollo Social desde la Comunicación**

Autores: Juan Antonio Garza Sánchez, Brenda Azucena Muñoz Yáñez, Gibrán Alejandro Valdez Flores, Gabriela de la Peña Astorga, Francesco Gervasi, Davide Carnevale, Enrica Carnevale, José Felipe Ojeda Hidalgo, Dolores Guadalupe Álvarez Orozco, María Guadalupe Arredondo Hidalgo, Miryam Espinosa-Dulanto e Iris Rubi Monroy Velasco, Martina Belluto, Rocío Haydee Arreguín Moreno, Federico Zayas Pérez, Edrei Álvarez Monsiváis, Carla María Maeda González, Frida Anais Godínez Garza, Maximiliano Maza Pérez

### **Abstract**

Pensar en la diversidad implica una valoración que hacemos del otro en relación con contextos de cambio y heterogeneidad que caracterizan a nuestras sociedades. Pensar en el desarrollo social integra un fomento al diálogo y la participación ciudadana. El estudio de ambos desde la comunicación involucra la recuperación de la subjetividad colectiva que se ve expresada en la conducción y prácticas de la vida comunitaria. Este libro recoge estudios, experiencias, propuestas y reflexiones sobre esta relación entre comunicación, diversidad y desarrollo social, con la finalidad de contribuir a la construcción de una ciudadanía equitativa en la diversidad.

### **Palabras clave**

Comunicación, diversidad, desarrollo social, ciudadanía, participación.

### **Forma de citar este libro:**

Autor capítulo (2018): “Título del capítulo”, en *Comunicación, Diversidad y Desarrollo Social*, Brenda Azucena Muñoz Yáñez (coordinadora). Cuadernos Artesanos de Comunicación, 152. La Laguna (Tenerife): Latina.

# Índice

|  |     |
|--|-----|
| <b>Prólogo: Aportaciones de la comunicación para el estudio de la diversidad y el desarrollo social</b><br><i>Juan Antonio Garza Sánchez</i> .....   | 7   |
| <b>Introducción: Estudiar la diversidad y el desarrollo social desde la comunicación</b><br><i>Brenda Azucena Muñoz Yáñez</i> .....  | 13  |
| <b>1. Comunicar desde la sociedad civil. Propuesta de contenidos para un programa de capacitación en Comunicación Estratégica dirigido a líderes de OSC en Coahuila</b><br><i>Gibrán Alejandro Valdez Flores, Gabriela de la Peña Astorga y Francesco Gervasi</i> .....                        | 19  |
| <b>2. Pischelli in paradiso. Breve etnografía di una comunità educativa salesiana a Roma</b><br><i>Davide Carnevale, Enrica Carnevale</i> .....  | 35  |
| <b>3. La relación de los valores en la generación de los indicadores de responsabilidad social, en una institución privada de educación superior</b><br><i>José Felipe Ojeda Hidalgo, Dolores G. Álvarez Orozco, María G. Arredondo Hidalgo</i> .....  | 67  |
| <b>4. Identidades públicas y privadas de mujeres jóvenes transfronte-rizas</b><br><i>Miryam Espinosa-Dulanto e Iris Rubi Monroy Velasco</i> .....  | 91  |
| <b>5. La fotografia como spazio di azione sociale. Autorappresenta-zione, tradizione e mutamento a San Juan Chamula e Tenejapa</b><br><i>Martina Belluto</i> .....   | 113 |
| <b>6. La actividad físico-deportiva en mujeres con nivel escolar superior: enfoque del desarrollo humano</b><br><i>Rocío Haydee Arreguín Moreno, Federico Zayas Pérez</i> .....  | 139 |
| <b>7. Transmisión de Minorías en Prensa Digital. Encuadres Noticio-sos en la Cobertura de Celebridades Transgénero</b><br><i>Edrei Álvarez Monsiváis</i> .....   | 159 |
| <b>8. Princesas blancas y morenas: Análisis del proceso de interpreta-ción de las audiencias infantiles mexicanas hacia los mensajes racia-les presentes en los filmes de The Walt Disney Pictures</b><br><i>Carla Maeda González, Frida Anaís Godínez Garza, Maximiliano Maza Pérez</i> ..... | 183 |
| <b>Los autores y las autoras</b> .....   | 203 |

**El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión de doble ciego por pares, semejante al sistema de revisión de un artículo científico para un journal.**





## Prólogo

# Aportaciones de la comunicación para el estudio de la diversidad y el desarrollo social

**Dr. Juan Antonio Garza Sánchez**

Profesor investigador de Comunicación, Ciudadanía y Grupos Vulnerables en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

**L**AS SOCIEDADES que se construyen actualmente son fruto de una diversidad cultural que emigra desde distintos lugares para fusionarse, adaptarse y evolucionar en diversos ámbitos de la vida del hombre, uno de ellos es la comunicación. Esta publicación conjunta en sus páginas la visión cosmopolita de la comunicación, diversidad y desarrollo social; a través de las investigaciones que se muestran, podemos palpar el cómo éstas impactan en la educación, la cultura, el desarrollo humano, la sociedad civil, la prensa, etc.

Durante el 2015, Europa alcanzó el punto más crítico de su crisis migratoria. El incremento de refugiados en la Unión Europea (UE) ha requerido urgentemente la necesidad de establecer políticas, normas y acciones que permitan garantizar la integración y/o apoyo económico de aquellos que solicitan asilo y/o migran de forma irregular. Según la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2018), Italia se ha convertido en el principal punto de acogida por la cantidad de inmigrantes que llegan a sus costas. Para el 2017 el peso de la crisis recaía en un 86% en Italia en comparación con un 9% en Grecia y otro 4%, en España. La crisis migratoria ha puesto en evidencia muchas deficiencias en el sistema migratorio en la UE, sin embargo, las organizaciones sociales e instituciones han buscado contribuir con



estrategias de integración para aquellos que han padecido situaciones de conflicto armado, pobreza, persecución o la transgresión de sus derechos humanos.

Así lo retratan en su investigación etnográfica, Davide Carnevale, de la Universidad de Padova y Erica Carnevale de la Universidad de Coventry; al mostrar la forma en que la comunidad educativa salesiana “Borgo Ragazzi don Bosco” en Roma maneja la diversidad en su entorno social. Descubrieron que el centro se ha convertido en un soporte muy importante para la comunidad, que a través de su modelo de educación salesiana ha permitido atender a las minorías resguardando la diversidad no como un ente ajeno a la realidad, sino a través del camino de la integración a la nueva realidad actual que se construye en Europa.

En contra parte con este trabajo, Martina Belluto de la Università di Ferrara, nos habla de cómo las transformaciones contemporáneas nos invitan a reflexionar sobre lo que significa la diversidad en contextos donde las costumbres ancestrales se contraponen con las nuevas actividades económicas de la región, tal es el caso de la comunidad indígena San Juan Chamula y Tenejapa de Chiapas, México.

Chamula recibe cada año una gran afluencia de turistas internacionales que deja en la comunidad un importante ingreso económico, acuden allí para conocer y vivir de las tradiciones y rituales ancestrales que los indígenas han preservado celosamente. De acuerdo con sus creencias religiosas, no les es permitido a los visitantes tomar fotografías dentro de su iglesia porque lo consideran una ofensa, y es vista como una forma de “capturar” el alma de las personas.

Belluto, nos presenta cómo la fotografía indígena se está renovando a través de las creaciones de artistas chiapanecos como: Antonia Girón Intzín, Abraham Gómez, Juana López López y Marco Girón, ellos la convierten en una modalidad para vivir la tradición, preservar la memoria y/o repensarla desde el interior, pero sobre todo para abrirse como un camino de diálogo entre ambas culturas a través del arte.

En México, uno de los temas centrales de la agenda política de este gobierno que está por concluir y del que está por iniciar, son los conflictos sociales que se generan en sus fronteras con Estados Unidos. Myriam Espinosa- Dulanto de la Universidad de Texas- Río Grande

Valley e Iris Rubí Monroy Velasco de la Universidad Autónoma de Coahuila, presentan un estudio sobre identidades públicas y privadas de las mujeres jóvenes trasfronterizas del noreste de México en su frontera con Texas.

Retratan en este capítulo, las vicisitudes que hay entre las identidades culturales y la juventud transfronteriza, un producto de la realización de grupos de discusión con estudiantes universitarias de entre 18 y 27 años. Nos cuentan cómo conviven con estas construcciones culturales simbólicas, considerando el contexto en el que las medidas tomadas por el presidente de los Estados Unidos, Donald Trump, han desencadenado temor- pánico sobre todo en las familias que viven en situación ilegal dentro del País.

Explican, cómo (las estudiantes) están dominadas y controladas por el sistema político, económico, administrativo y policial que les exige orden, pero a su vez hace que la brecha de desigualdad se ensanche entre los mexicanos, mexicoamericanos y americanos. Haciéndolas sentir extranjeras tanto en EU como en su propio País, sobreviviendo con los prejuicios y estereotipos que producen desigualdad y convergen su día a día.

Cuando hablamos de estereotipos e imágenes del constructo social, de forma ineludible nos lleva a reflexionar sobre el papel que tienen los medios de comunicación, en este tema, y cómo a través de sus mensajes configuran comportamientos y/o actitudes que la sociedad tiende a normalizar o adquirir como propios.

Carla María Maeda González, Frida Anais Godínez Garza y Maximiliano Maza Pérez del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) hacen un análisis del proceso de interpretación de las audiencias infantiles mexicanas hacia los mensajes raciales de los largometrajes de las princesas de Walt Disney.

En dicho estudio cualitativo, los investigadores sociales, analizan las formas en que las niñas de entre 5 y 10 años de edad, interpretan los estereotipos de raza de los personajes protagónicos femeninos de las Princesas Disney, revelando que el aspecto físico del personaje es una característica que determinó la preferencia de las niñas por unas y otras princesas.

Esta investigación constata, además, si efectivamente existe una diversidad en los productos de la marca de Princesas Disney, y cuál es la interpretación que hacen de ellas las audiencias infantiles con los mensajes que transmite el cine, y la publicidad de dichos productos en los medios.

En otro estudio, Edrei Álvarez Monsiváis también del Tecnológico de Monterrey, analizó el tratamiento de la prensa digital sobre las minorías, un encuadre noticioso sobre la cobertura de celebridades transgénero. Expone en dicho estudio, el abordaje periodístico de sitios web de la prensa de espectáculos o del corazón hacia casos mediáticos de celebridades transgénero como fue el de Caitlyn Jenner (Bruce Jenner). Mediante la aplicación del modelo del encuadre noticioso, Álvarez Monsiváis, obtuvo que no existe un consenso terminológico entre los medios mexicanos y estadounidenses para definir y comprender el fenómeno.

Como resultado de este trabajo, propone la necesidad de elaborar manuales de estilo que permitan explicar cómo informar sobre las complejidades temáticas, características, acciones o necesidades de las personas trans en la prensa escrita, digital o audiovisual para que la gente tenga la información más clara, y comprenda mejor el tema de la diversidad sexual.

En este compendio también se encuentran propuestas de contenido para un programa de capacitación en Comunicación Estratégica dirigido a líderes de las Organizaciones Sociales Civiles (OSC) para el estado de Coahuila, en México; realizadas por Gibrán Alejandro Valdez Flores, Gabriela de la Peña Astorga y Francesco Gervasi de la Universidad Autónoma de Coahuila, una iniciativa que busca mejorar la comunicación entre las organizaciones y la sociedad.

Este compendio también serviría de herramienta para que les permita visibilizar su trabajo en el conjunto social, y legitimar su existencia para la obtención de recursos económicos, así como la creación de redes de colaboración que contribuyan al desarrollo social de los colectivos excluidos que representan.

Una de las estrategias de comunicación propuesta, es el Fundraising, que sirve para la búsqueda de recursos con fines no lucrativos, a través

del manejo de las relaciones públicas, y así las OSC se conviertan en agentes de transformación social para mejorar a sus comunidades.

José Felipe Ojeda Hidalgo, Dolores Guadalupe Álvarez Orozco, María Guadalupe Arredondo Hidalgo de la Universidad Politécnica de Guanajuato diseñaron un estudio sobre la relación que tienen los valores en la generación de los indicadores de responsabilidad en una institución privada de educación superior. Con encuestas a 913 miembros de una universidad privada hicieron comparativos entre la percepción por género donde resultaron con una percepción distinta las dimensiones de gobernabilidad, logro, poder y universalismo, además se corrieron pruebas de regresión y correlación cuyos resultados se discuten en el trabajo.

Por su parte, Rocío Haydee Arreguín Moreno y Federico Zayaz Pérez de la Universidad de Sonora presentan una investigación con enfoque del desarrollo humano sobre la actividad física deportiva en mujeres de entre 25 y 45 años con alto nivel escolaridad de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Describen cuales son los impedimentos que tienen las mujeres para realiza actividades deportivas y las dificultades que tienen para compaginar su rol de madre con el de su desarrollo profesional.

Encontraron que las mujeres entrevistadas reconocieron que, a pesar de contar con estudios de educación superior, y tener acceso al conocimiento para poder desarrollarse, este no ha sido suficiente para lograr alcanzar su desarrollo en forma plena, destacando que las desigualdades sociales atenuadas por los roles pre establecidos por la cultura machista funcionan como frenos para realizar sus proyectos o ejercer plenamente sus derechos.

Todas estas contribuciones aportadas por cada uno de los temas que presenta esta edición, representan una invitación abierta a continuar investigando en el campo de las ciencias sociales, para generar conocimiento que nos ayude a comprendernos mejor nuestro entorno, comprender las culturas, las necesidades que tienen mujeres y hombres en la sociedad; y lograr una mirada más clara de la diversidad para integrarla en un entendimiento social, que nos ayude a comunicarnos y construir de forma pacífica un mundo mejor.

## **Referencia**

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (3 de agosto de 2018). Muertes en el Mediterráneo sobrepasan las 1.500, ACNUR lanza alarma. Recuperado de: <https://www.acnur.org/es-mx/historia-del-acnur.html>



## Introducción

# Estudiar la diversidad y el desarrollo social desde la comunicación.

**Brenda Azucena Muñoz Yáñez**

Universidad Autónoma de Coahuila, México

**I**NTEGRAR la perspectiva de la Comunicación al estudio de la diversidad y el desarrollo social es un asunto que debiera discutirse más a menudo en las ciencias sociales. Si consideramos que, como dice Rosanna Reguillo, “la primera condición de la vida cotidiana es esencialmente la comunicación, en la medida en que sus estructuras y lógicas de operación se hacen visibles no por la repetición o habituación, sino por el sentido subjetivo de la acción” (Reguillo, 2000, pág. 81), resulta que la perspectiva comunicacional se enfoca en la experiencia subjetiva que tienen las personas de la cotidianidad en la medida en que sus prácticas cotidianas se articulan con otros fenómenos sociales complejos.

Las prácticas de la cotidianidad están sujetas a procesos comunicacionales de negociación constante, a partir de los cuales podemos recuperar la experiencia de las personas en la conducción de la vida pública, en la constitución de relaciones sociales y en la expresión simbólica y colectiva de la subjetividad. Las cualidades que caracterizan nuestra experiencia de la cotidianidad son el cambio y la heterogeneidad (Santamaría, 2002); en la medida en que estas cualidades se ven catalizadas por la movilidad global y los flujos migratorios, tenemos que en la convivencia cotidiana con el Otro se

hace palpable nuestra experiencia subjetiva de la vida comunitaria como un espacio diverso y frágil.

En este contexto, Borja (2013), sugiere que el espacio público, físico y socialmente imaginado, construye brechas para el ejercicio de la vida comunitaria, sin embargo, si no se cuidan factores como la desigualdad salarial, la precarización del trabajo y la debilitación de estructuras sociopolíticas, se empiezan a gestar formas y ejercicios de exclusión social.

Pensar en la diversidad, entonces, integra una valoración del Otro, de lo diferente, del cambio. Esta valoración puede ser negativa cuando relacionamos la diversidad con una amenaza a nuestra experiencia del entorno (Orefice, 2016); o positiva cuando descubrimos que es precisamente en esa experiencia que nuestra mentalidad puede verse transformada. Por ejemplo, la integración de inmigrantes a nuestras comunidades implica siempre transformaciones sociales, religiosas, económicas, etc. (Giordan, 2014): los diversos grupos se enfrentan a procesos de diferenciación, jerarquización y estructuración que pueden derivar en conflictos y oposición entre los grupos (Santamaría, 2002). Pero también en esas transformaciones, observamos que florecen en las personas movimientos éticos de respeto, protección y valoración mutua (Sánchez, 2018).

De acuerdo con Marina y Bernabeu (2009), el desarrollo de sentimientos prosociales, como la solidaridad y el altruismo, se identifica como una competencia social aprendida de nuestra experiencia en la vida cotidiana. Aprendemos de nuestros padres a preocuparnos por el Otro y es una preocupación que va más allá de cualquier precepto moral, ya que integra una serie de acciones por parte de un individuo en favor de otro.

Ahora bien, pensar en el desarrollo social involucra un fomento a la conciencia social con la finalidad de activar la participación ciudadana (Marina y Bernabeu, 2009). A través del tiempo podemos observar ejemplos de varias formas en que las sociedades han ido evolucionando a partir de la participación de los ciudadanos en la vida pública.

...vestigios de mercados, de puertos marítimos y fluviales; de lugares donde se levantaban ágoras y santuarios, donde todavía hoy son visibles los restos de algunas sedes de universidades y academias antiguas... Todos aquellos



espacios eran lugares de encuentro: allí las personas entraban en contacto y se comunicaban, intercambiaban ideas y mercancías, sellaban actos de compra-venta y ultimaban negocios, formaban uniones y alizanas, encontraban objetivos y valores comunes (Kapuściński, 2007, pág. 14)

En estos contextos, la Comunicación aporta una perspectiva dialógica que facilita los procesos de participación ciudadana y garantiza que las actividades y prácticas de intercambio con el otro sean apropiadas por las comunidades; es así como la comunicación popular y participativa destaca como garante de un desarrollo humano sostenible, cultural y tecnológico (Gumucio, 2004). Esta perspectiva dialógica ofrece grandes beneficios para la planificación de programas de desarrollo para las comunidades, precisamente porque logra incorporar el cambio en la vida cotidiana de las personas.

Este libro tiene el propósito de contribuir a la discusión sobre el papel de la Comunicación en el estudio de la Diversidad y el Desarrollo Social. Forma parte del proyecto editorial del cuerpo académico “Comunicación, Diversidad y Desarrollo Social” (UACOAH-CA-87) de la Universidad Autónoma de Coahuila. Como grupo de investigación, nos interesa abordar los procesos de comunicación en las dinámicas de interacción social. Buscamos que los resultados de nuestros estudios fortalezcan la toma de decisiones de los actores involucrados en el diseño de políticas públicas, y así promover el empoderamiento de los diversos grupos socioculturales. Nuestro fin es contribuir desde el campo de la comunicación a la construcción de una ciudadanía equitativa en la diversidad.

En el volumen contribuyen también académicos participantes en el proyecto *Multilevel Governance of Cultural Diversity in a comparative perspective: EU-Latin America* (FP7-PEOPLE-2013-IRSES - Marie Curie Action “International Research Staff Exchange Scheme”; Referencia 612617) financiado por la Comisión Europea, y en el que tenemos el gusto de participar. De igual forma, el libro cuenta con la colaboración de reconocidos investigadores del país y sur de Estados Unidos: Universidad de Sonora, Universidad Politécnica de Guanajuato, Tecnológico de Monterrey y University of Texas- Rio Grande Valley.

Presentamos un conjunto de ocho comunicaciones que abordan temas relacionados con la gestión de la diversidad y la multiculturalidad, el racismo y otras formas de dominación, la praxis local ante la mundialización, así como algunas propuestas para el estudio de la diversidad y el desarrollo social. La pluralidad de perspectivas que se presenta a lo largo de este libro permite aproximarnos y discutir los procesos comunicacionales involucrados en el reconocimiento y aprecio por la diversidad, así como las alternativas para apuntalar el desarrollo social en pequeñas comunidades.

La cualidad cambiante de nuestras sociedades, y la evolución de los modelos económicos actuales, nos enfrenta a escenarios de individualismo e indiferencia. Parece que nos enfrentamos solos ante mecanismos institucionales de control y negociación. Pero no debemos olvidar que se trata de una relación de corresponsabilidad. Como dicen Marina y Bernabeu (2009), la sociedad es quien nos construye y nosotros, a su vez, la construimos en la medida que nos permite colaborar, comprender, querer y comunicarnos con nuestros semejantes.

## **Bibliografía**

- Borja, J. (2013). *Revolución urbana y derechos humanos*. Madrid: Alianza.
- Giordan, G. (2014). Introduction: Pluralism as legitimization of Diversity. En G. Giordan y E. Pace (Eds.), *Religious pluralism. Framing religious diversity in the contemporary world*. (pp. 1-14). Londres: Springer.
- Gumucio, D. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación & Desarrollo*, 12(1), pp. 2-23.
- Kapuściński, R. (2007). *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. y Bernabeu, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Orefice, C. (2016). Fomentar la investigación, la formación y el desarrollo de programas sobre el campo de la diversidad cultural: el proyecto europeo GOVDIV. En F. Gervasi, *Diversidades. Perspectivas multidisciplinarias para el estudio de la interculturalidad y el desarrollo social* (pp. 461-476). México: De Laurel y Universidad Autónoma de Coahuila.

- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En A. Lindón (Coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp. 77-93). Barcelona: Anthropos.
- Sánchez, M. (Coord.) (2018). *Diversidad y Desarrollo Social*. México: Pearson (en prensa).
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño*. Barcelona: Anthropos.





# **Comunicar desde la sociedad civil. Propuesta de contenidos para un programa de capacitación en Comunicación Estratégica dirigido a líderes de OSC en Coahuila**

**Gibrán Alejandro Valdez Flores, Gabriela de la Peña Astorga y Francesco Gervasi**

Universidad Autónoma de Coahuila

## **Resumen**

El trabajo de los Organismos de la Sociedad Civil (OSC) es fundamental para el logro de un desarrollo social equitativo en los niveles local, regional y/o internacional; hasta ahora, ellos constituyen la forma de organización ciudadana más estructurada que articula el conjunto de acciones colectivas encaminadas a la inclusión en la dinámica social y en las políticas públicas de los grupos excluidos en las sociedades contemporáneas. En el presente texto se expone la aproximación teórica de la Comunicación Estratégica desarrollada por el movimiento académico iberoamericano de la Nueva Teoría Estratégica (NTE), que ofrece una plataforma para trabajar los procesos comunicacionales en las organizaciones desde una aproximación sociocultural y relacional del que puede derivarse un programa de capacitación en este campo para los líderes de las OSC de la región sureste de Coahuila. Entre los contenidos que se sugiere incluir en dicho programa, se encuentra como eje a la metodología de

la Comunicación Estratégica en los procesos comunicacionales internos, publicitarios y corporativos.

**Palabras clave:** Organismos de la Sociedad Civil, Comunicación Estratégica, Nueva Teoría Estratégica, Coahuila.

### **Abstract**

Civil Society Organizations (CSO) are essential to achieve equitable social development at local, regional and international levels, given that up to now it is the most structured form of citizen organization that articulates the set of collective actions aimed at achieving social justice for groups excluded from social dynamics as well as from public policies in contemporary societies. This chapter presents the theoretical approach of Strategic Communication developed by the Ibero-American academic movement of the New Strategic Theory (NTE), which offers a platform available to work communication processes in the organizations from a sociocultural and relational approach allowing to design a training program in this field for CSO leaders from the southeast region of Coahuila. Among the suggested content to include in this program is the strategic communication methodology in the internal, advertising and corporate communication processes.

**Keywords:** Civil Society Organizations, Strategic Communication, New Strategic Theory, Coahuila.

**L**OS ORGANISMOS de la Sociedad Civil (OSC) encabezan las demandas de distintos grupos vulnerados en las sociedades contemporáneas, es por esto que

en las últimas décadas ha crecido el número de ciudadanos que se organizan para buscar formas de solucionar los problemas que afectan a la comunidad, debido, en buena medida, a que los grandes problemas desbordan por mucho la capacidad de respuesta del gobierno y del sector empresarial privado (Guerrero, 2006, pág. 115).

En la diversidad del Tercer Sector en México destacan tres grandes grupos de organizaciones sociales: 1) un sector asistencial cuyos

orígenes provienen de la Iglesia y sus benefactores, 2) organizaciones sociales que surgieron durante el régimen posrevolucionario y que canalizan beneficios públicos siguiendo una lógica clientelar y 3) las organizaciones civiles y de promoción del desarrollo que se distinguen por reivindicar la solidaridad y la justicia social, oponiéndose al asistencialismo que rige como principio al primer tipo de OSC y a la subordinación política que rige al segundo tipo (Tapia Álvarez, 2012, págs. 164-165).

Una de las tareas más importantes que realizan estas últimas OSC es la inserción de su problemática en las agendas pública y gubernamental. En Saltillo, una de las primeras asociaciones que hizo visible la violación a los derechos humanos que en México sufren las personas migrantes de origen centroamericano, por destacar un caso con sede local, fue Frontera con Justicia, A.C; a través del trabajo que realizan desde el año 2002 en uno de los primeros albergues solidarios fundados en nuestro país en apoyo a este colectivo, la Casa del Migrante de Saltillo.

En esencia, las organizaciones de este tipo tienen propósitos relacionados con el bienestar social desde la defensa de los derechos humanos, con el empoderamiento de colectivos políticamente excluidos para su plena inclusión social, así como con la discusión en la esfera pública de nuevas formas de hacer política. Un claro ejemplo es lo sucedido en el mes de febrero del 2017, cuando la Procuraduría General de la República en México ofreció una disculpa pública y reconoció la inocencia de tres mujeres indígenas Hñähñú, quienes pasaron más de tres años en prisión acusadas de un supuesto delito que no cometieron y cuyo procedimiento se caracterizó por la negligencia y la aplicación de procedimientos con nulo ejercicio de los derechos que les correspondían como integrantes de una etnia indígena en nuestro país. Lo anterior fue posible gracias al trabajo que el Centro de Derechos Humanos “Miguel Agustín Pro Juárez”, A.C. realizó en su defensa.

Dada la importancia que las OSC tienen en el desarrollo social, derivado de sus acciones en defensa de la justicia hacia los grupos vulnerados y que aquí entendemos como un proceso “multidimensional que demanda de la contribución de actores estatales, del sector privado y de la sociedad civil, al punto que hoy ya



no es posible pensar un mundo globalizado donde no exista la interacción creativa de estos sectores” (Castillo & Osorio, 2002, pág. 4), el presente capítulo tiene por objetivo exponer la fundamentación teórica que justificaría el diseño de un programa de capacitación en Comunicación Estratégica para líderes de las OSC, orientado a contribuir a la mejora de sus prácticas en este campo.

## **La Comunicación Estratégica desde la NTE**

En su obra *Estrategias de Comunicación*, Rafael Alberto Pérez (2001) plantea la necesidad de aproximarse a “una Nueva Teoría Estratégica” que concibe a este campo de investigación-acción como uno de “menos geometría y más hermenéutica, menos racional y más relacional” (pág. 671). La propuesta de la Nueva Teoría Estratégica (NTE) detonó el interés de expertos comunicacionales en 14 países y en torno a ella se han generado dos movimientos: el Foro Iberoamericano Sobre Estrategias de Comunicación (FISEC), fundado en 2003, y la Cátedra Itinerante sobre la Nueva Teoría Estratégica (CINTE), organismo académico que, inaugurado en 2013, publicó en 2014 *Nueva Teoría Estratégica: El paradigma emergente para la co-construcción y transformación de la realidad*, pieza fundamental de este trabajo.

Los investigadores y especialistas que se han unido a este movimiento académico resaltan que se trata de una teoría iberoamericana, como sostiene Margarida Kunsch, directora de la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de Sao Paulo: “esta teoría entrega otras perspectivas y nuevos paradigmas para concebir y practicar la estrategia de comunicación en las más diferentes esferas sociales, políticas y económicas” (2014, pág. 116), es decir, la visión de la NTE es amplia y puede aplicarse en diferentes escenarios y organizaciones. A diferencia de anteriores formas de concebir a la Comunicación Estratégica como mecanismo para la difusión de información y el manejo de medios de comunicación, la NTE “recupera factores que una parte de la comunidad de expertos echaba de menos, como son lo humano, lo cualitativo, lo emocional y lo articulador” (Pérez, 2014, pág. 14).

Sandra Massoni (2015) afirma que el comunicador estratégico debe contar con una nueva competencia: ser capaz de propiciar el encuentro

sociocultural, ya que la comunicación es el espacio relacionante de la diversidad de ideas, creencias, conductas y valores:

es allí donde cada uno de nosotros, a partir de nuestras propias matrices socioculturales, pacta, negocia si va a conceder veracidad a nuevos argumentos o si va a negársela. Es estratégica, por tanto, porque es donde ocurre el cambio, la transformación (cit. En Güisa, 2015, pág. 139).

De esta manera, el estrategia de comunicación debe considerar al otro de igual a igual, para convocarlo a una participación auténtica sin descartar la complejidad de lo comunicacional, más allá de una planeación o análisis situacional de los flujos y medios institucionales. La Comunicación Estratégica no se trata de “una herramienta empresarial, sino que constituye un proceso de diálogo y de encuentro para la construcción de realidades sociales a partir del conjunto de percepciones individuales” (Güisa, 2015, pág. 137).

Uno de los elementos clave en las propuestas metodológicas de este tipo de comunicación es la investigación en acción que surge del movimiento *enactivo*, desarrollado por Francisco Varela, quien sostiene que el conocimiento es acción y no sólo representación del mundo; la construcción del conocimiento colectivo, así, es el modo a través del cual los seres humanos establecemos relaciones de co-creación de los mundos que habitamos, siendo este tipo de comunicación un acto, por sí mismo, de co-habitar. Lo que se busca con la aplicación de la Comunicación Estratégica es que cada sujeto, con su carga sociocultural completa y compleja, entre en diálogo con los demás integrantes de la organización para ser parte de cualquier solución, como miembro del equipo que la “habita” activamente. Estos actores agentes, así, son quienes identifican las fallas en los procesos y también las formas de remediarlo.

La comunicación estratégica se entiende como un fenómeno multidimensional, complejo y fluido, que habrá de trabajarse metodológicamente dentro de las siguientes dimensiones, procesos comunicacionales y competencias que el comunicador pone al servicio de prácticas participativas con el grupo de personas que integran a la organización.

Massoni (2014) destaca que las dimensiones antes mencionadas no son más o menos convenientes para la planeación y la ejecución de la Comunicación Estratégica; en cada una de ellas opera el encuentro sociocultural de distintas maneras, y aunque la mera difusión de información entre los miembros de la organización es necesaria en el proceso completo de la Metodología de la Comunicación Estratégica, también es imprescindible “alejarse de la (sola) transmisión de información para pasar a la construcción de escenarios de diálogo y de participación activa que posibiliten el encuentro entre la institución y sus actores” (en Güisa, 2015, p. 138).

**Tabla 1.1 Metodología de la Comunicación Estratégica: dimensiones, procesos comunicacionales y competencias del comunicador**

| <b>Procesos comunicacionales</b> | <b>Dimensión</b>  | <b>Competencia del comunicador</b> |
|----------------------------------|---|------------------------------------|
|                                  | <i>Informativa</i>  |                                    |
| Información                      | Proceso comunicacional elaborado en el registro de cómo opera el dato. Aporta a la transferencia  | Emitir                             |
|                                  | <i>Interaccional</i>  |                                    |
| Participación                    | Proceso comunicacional de interacción con otros. Aporta a la apropiación  | Conectar                           |
|                                  | <i>Ideológica</i>   |                                    |
| Sensibilización                  | Proceso comunicacional que aporta a la motivación. "Darse cuenta".  | Motivar                            |
|                                  | <i>Comunicacional</i>   |                                    |
| Encuentro Sociocultural          | Acciones y sentidos compartidos con otros. Pone en marcha transformaciones en torno a problemas situados. Incluye a la sensibilización, a la información, a la participación y a otros procesos comunicacionales. | Enactuar                           |

Fuente: Massoni (2014)

Jesús Galindo y Octavio Islas han desarrollado un programa de Ingeniería en Comunicación Social y Comunicación Estratégica, que definen de la siguiente manera:

la Comunicación Estratégica es una propuesta que tiene su propia historia y genealogías (...) observada su trayectoria en solitario parece venir sobre todo de los antecedentes de la comunicación corporativa, la comunicación en organizaciones, y las relaciones públicas (Galindo, 2015, pág. 20).

Galindo argumenta que la Comunicación Estratégica cobra relevancia en la ingeniería social porque “necesita hacerse cargo de todos los ámbitos de invención-creación e innovación-construcción social, al tiempo en que se hace experta en el diagnóstico de problemas y en la síntesis de soluciones” (2015, pág. 22). A la par, Massoni asegura:

tenemos que aprender a escuchar lo colectivo, lo macrosocial; tenemos que aprender a ver escenarios, a trabajar con sistemas que se autoorganizan; tenemos que aprender a abordar otras dimensiones de la comunicación además de la dimensión informativa, con la que sabemos operar porque existen herramientas para abordarla, rutinas y procedimientos ya estandarizados (2014, pág. 148).

Bajo esta corriente de pensamiento iberoamericano, en este capítulo se proponen los contenidos de un programa de capacitación en Comunicación Estratégica para líderes de las OSC de Coahuila, ya que como señala Mauricio Tolosa en la web de Sitio Cero, “los niveles directivos son los principales comunicadores de la organización, detonadores y articuladores de las conversaciones estratégicas y cotidianas por donde fluyen y se implementan las decisiones que afectarán todos los niveles y objetivos institucionales” (Tolosa, 2014).

### **Comunicar desde la Sociedad Civil**

Si la Comunicación Estratégica es un encuentro sociocultural, multidimensional y fluido que permite mejorar los procesos comunicacionales en las organizaciones, para efectos de fundamentación de los contenidos propuestos para un proyecto de capacitación en Comunicación Estratégica dirigido a líderes de las OSC de Coahuila, a continuación, se incluye la conceptualización de tres

campos de intervención comunicacional que la integran: interna, publicitaria y corporativa.

Cabe precisar que el perfil deseable del comunicador estratégico, descrito por Galindo con base en los argumentos de Rafael Alberto Pérez (2001), debe incluir entre las competencias del profesional de la comunicación:

conocimientos sobre métodos, reglas y guías normativas para interpretación de los signos y los síntomas del problema o de la oportunidad, que puede establecer cuál es el papel de la comunicación dentro de ese operador/organizador/proyecto/ etc., y en qué medida la comunicación puede ayudar a la resolución del problema/oportunidad identificado, al tiempo que tiene capacidad para evaluar, proponer y aplicar el tratamiento comunicativo que prometa ser más efectivo, delimitar las posibles complicaciones y el tiempo en que pueden hacer su aparición, asistir a los operadores en el proceso de solución del conflicto, o en la maximización de la oportunidad, y evaluar resultados (2011, pág. 11).

Entre los retos de comunicación con los que se enfrentan las OSC, se encuentran los de darse a conocer a los públicos de las sociedades en las cuales se inserta su trabajo de intervención, hacer visible su causa y su razón de existir, así como legitimarse para conseguir dos tipos de apoyo esenciales: manos para trabajar a través del voluntariado y financiamiento por medio de donativos para operar sus proyectos. Guerrero sostiene que “si las OSC quieren conseguir recursos, de tiempo y de talento (...) deben informar puntualmente lo que hacen, cómo lo hacen y los resultados que logran con los recursos que la comunidad les aporta” (2006, pág. 123) a través de ejercicios de transparencia y rendición de cuentas; pero también tienen que propiciar encuentros con sus diferentes públicos y grupos de interés para mostrarse como una entidad necesaria para generar mejores niveles de bienestar social.

En este sentido, en el proceso de comunicación interna se debe trabajar en la motivación, lealtad y adhesión del colaborador o voluntario con la institución; para conseguirlo se puede implementar una estrategia de *Branding* Interno que promueva el sentimiento de orgullo por pertenecer a la organización, además de establecer y manejar adecuadamente los canales comunicativos al interior, buscando que no

sean sólo de difusión, sino de una verdadera interacción en la que todos se reconozcan y participen de manera activa en el cumplimiento de las metas y objetivos, además de integrarse en la resolución de problemas cuando estos se presenten.

“En general los OSC no conocen los elementos básicos de los procesos de comunicación ni los mecanismos de cómo interactuar con sus beneficiarios, sus donantes, sus usuarios, ni con la sociedad en su conjunto” (Guerrero, 2006, pág. 123). Por ello, este capítulo plantea la necesidad de diseñar un programa de capacitación en dicha materia para líderes de las OSC, como herramienta que les permita hacer visible su trabajo en el conjunto social y legitimar su existencia en pro de facilitar la obtención de recursos económicos y la colaboración de recursos humanos que contribuyan al desarrollo de los colectivos socialmente excluidos que representan. A continuación, se detalla lo que la Comunicación Estratégica puede aportar a los procesos comunicacionales de las OSC en sus áreas de comunicación interna, publicitaria y corporativa, con métodos específicos para cada nivel.

### ***Branding* Interno: la comunicación del interior al exterior**

Alejandro Formanchuk (2011) propone trabajar la imagen y la marca al interior de la organización directamente con los colaboradores a través de lo que llama *Branding* Interno, un convenio de prestigio social cuyo objetivo es que cada miembro de la institución se convierta en un embajador de la imagen institucional en sus círculos sociales, familiares, de amigos y conocidos. Cuando pensamos en el *Branding* viene a nuestra mente la comunicación publicitaria, pero en realidad se trata de “construir imagen experiencial, imagen relacional e imagen emocional (...) el *Branding* es un procedimiento estratégico que implica lógica y emoción, es prometer algo y sostenerlo en el tiempo” (Bendezú, 2014, pág. 212). Así, se trata de “un entramado complejo de gestión de la marca puertas adentro a través de acciones de *branding* destinadas a los integrantes de la organización” (Formanchuk, 2011, pág. 6).

Sobre la construcción de una buena imagen al interior de la organización, Formanchuk menciona que “un empleado al salir de la empresa habla con su gente acerca de lo que vio, sintió, sufrió o disfrutó durante su jornada laboral” (2011, pág. 10), el autor detona la reflexión haciendo una suposición: por un mes ese colaborador dice

cara a cara a 50 personas algo acerca de su empresa y de esas 50 personas tal vez sólo cinco repiten lo que escucharon a otras 50 personas durante un mes, quienes a su vez hacen lo mismo. Esta hipótesis se desarrolla en un nivel de comunicación cara a cara, pero si además se realiza a través de redes sociales, la difusión de la experiencia laboral alcanza a un público considerablemente mayor. El trabajo de *Branding* Interno, de este modo, busca suscitar una imagen positiva de la organización en sus integrantes a través de una adecuada experiencia organizacional en que los hace partícipes activos por medio del método de la Comunicación Estratégica. La finalidad del *Branding* Interno es lograr que los miembros de la organización valoren la marca para la cual trabajan al ser co-responsables de la gestión de la misma. Lo que se busca con esta metodología de trabajo es una integración e identificación del individuo con la organización que lo impulse a defenderla en los escenarios externos.

### **El *NGO Marketing*, una forma conversacional de comunicación publicitaria**

Por su parte, El NGO (organizaciones no gubernamentales, por sus siglas en inglés) Marketing, constituye una forma de hacer mercadotecnia y publicidad de las OSC en la que se pretende que los mensajes de la misma sean conversaciones y no sólo anuncios.

En octubre del 2015 se celebró en Saltillo el XXVI Simposium Internacional de Mercadotecnia, organizado por la Facultad de Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Coahuila, donde Gustavo Guevara hizo una analogía entre las 4 “P” de la mercadotecnia tradicional y las 4 “P” de la mercadotecnia en las OSC, que se muestra a continuación.

**Tabla 1.2 Las 4 “P” de la mercadotecnia en las OSC.**

| 4 “P” de la mercadotecnia tradicional | 4 “P” de la mercadotecnia en las OSC | Planteamiento                        |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Producto y Precio                     | Atracción de recursos                | ¿A quién ayudo?, ¿qué voy a ofrecer? |



|           |                              |  |
|-----------|------------------------------|--|
| Plaza     | Distribución de los recursos | Hacer saber a la gente dónde y cómo se ayuda       |
| Promoción | Persuasión                   | Campañas para indicar a la gente cómo puede ayudar |

Fuente: Guevara (2015)

Los retos más importantes en el proceso comunicacional publicitario en las OSC son la obtención de recursos humanos y financieros, donde la transparencia y la rendición de cuentas son indispensables. En ese sentido, la firma de consultores *T&T NGO professionals* (2012) considera que al momento de elaborar mensajes publicitarios en los OSC es necesario mostrar los resultados de la cooperación que se realiza con los miembros de la sociedad, cómo le afecta a la población la situación social para la que trabajan, así como transparentar los resultados que obtienen con el dinero o el tiempo que las personas donan.

De tal modo que es vital identificar los diferentes públicos y grupos de interés a los que se dirigen los OSC para segmentar las estrategias de conversación que se deben implementar con la Comunicación Estratégica. Los grupos de interés más importantes son los constituyentes o el consejo directivo de la OSC, los grupos de personas beneficiadas, los donantes y los colaboradores; a los que se debe poner especial atención en el plan de comunicación general de la organización.

### ***Fundraising*, comunicación corporativa más allá de las Relaciones Públicas**

En el esquema organizacional de algunos OSC se presenta la figura de un profesional encargado de establecer relaciones con los grupos de interés y, sobre todo, de generar espacios para la recaudación de fondos con los distintos públicos involucrados en el desarrollo de la organización; esta actividad es conocida como *Fundraising*.

El término “tuvo su origen en los Estados Unidos, definido como la creación de una estrategia de comunicación para recaudar fondos económicos y, especialmente, recursos que no tienen formas estables

de financiación ni llegan de forma continuada” (Burkardt, 2005, pág. 2). Cabe agregar que la mayoría de los OSC son apoyados por los Gobiernos y por la Iniciativa Privada. La función del *Fundraising*, por otra parte, es implementar estrategias para llegar a otros públicos multiplicando iniciativas individualizadas y comunitarias que permitan hacer frente a las necesidades que se presenten sin tener que depender de los apoyos gubernamentales o de la Iniciativa Privada y ganando independencia de acción de este modo.

Manuel Palencia-Lefler Ors (2001) considera la actividad del *Fundraising* como el arte de captar recursos a través de las Relaciones Públicas. También se le suele considerar como un principio del Marketing “a partir del cual las entidades analizan, planifican, realizan y controlan proyectos con el fin de establecer y consolidar relaciones provechosas para el público interesado en los objetivos que dicha entidad ha definido previamente” (Burkardt, 2005, pág. 3).

Las estrategias de *Fundraising* están dirigidas a convencer a posibles contribuyentes y donantes individuales a través de técnicas y métodos de publicidad y promoción, tales como la entrevista personal, la carta personalizada, el correo electrónico, la llamada telefónica individualizada, estrategia "puerta por puerta", el acto social contributivo, la colecta, el telemarketing, loterías y maratones, entre otras; cada una dirigida a ciertos grupos de interés para la OSC (Palencia-Lefler, 2001). De este modo, El *Fundraising* constituye una herramienta que, con sus técnicas y métodos, contribuye a la búsqueda y obtención de recursos a través de las Relaciones Públicas y del manejo de la imagen de la OSC con diferentes públicos y grupos de interés involucrados, o con la intención de involucrarse, en el desarrollo de la organización.

### ***Estrategar en los OSC***

Estrategar es un término utilizado por Neysi Palmero Gómez, presidenta de la Confederación Interamericana de Relaciones Públicas, que en sus reflexiones en torno a la NTE comenta: “el modelo de estrategar toma vigencia en sus preceptos renovadores, que hacen de la estrategia un recurso inherente a la vida cotidiana que en movimiento constante se reproduce y actúa de acuerdo con las circunstancias” (2014, pág. 216).

Los OSC se organizan en torno a diferentes problemas sociales y a distintos sectores vulnerados, siendo específicas las circunstancias de cada uno de ellos. Esto los debe llevar a strategar la comunicación de manera adecuada para cada situación y grupo de interés, de acuerdo con la misma autora. Un modelo único de Comunicación Estratégica en las OSC, por tanto, no puede ser aplicado a todos ellos, ya que cada organismo responde a un entorno circunstancial diferente, se relaciona con públicos diversos, y tiene necesidades específicas al interior y exterior de la institución.

Así, resulta conveniente orientar a las OSC con un programa de capacitación adecuado que les permita contar con técnicas y metodologías que propicien un encuentro sociocultural entre todos los sujetos relacionados con la organización; de modo que sus procesos comunicacionales, de cualquier nivel, puedan ser relacionales y sirvan para detonar conversaciones y participaciones activas en la mejora continua de la asociación. Es necesario establecer “un diálogo de intercambio, encuentros y espacios de participación (pues) de acuerdo con las circunstancias y afectaciones de sus actores, se modifican los comportamientos y las acciones que se emprenderán” (Palmero, 2014, pág. 217).

### **La oportunidad de la Comunicación Estratégica en los OSC del sureste de Coahuila**

En México existen alrededor de 35 mil OSC; pocas, si lo comparamos con otros países de América Latina según el reporte *Una fotografía de la Sociedad Civil en México, Informe Analítico del Índice CIVICUS de la Sociedad Civil* (2010), estudio realizado por CIVICUS, *World Alliance for Citizen Participation* (Alianza Mundial para la Participación Ciudadana), Centro Mexicano para la Filantropía, A.C. (CEMEFI) e Iniciativa Ciudadana para la Promoción de la Cultura del Diálogo, A.C. Por su parte, La Fundación Vamos a Dar (2014), afirma que el sector social en México genera un millón de empleos al año, de los cuales sólo el 44% son remunerados y el resto corresponden a acciones de voluntariado. Dicha institución retoma datos del Sistema de Información sobre Organismos de la Sociedad Civil (SIOSC) de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) para ubicar a los estados del país que cuentan con el mayor número de organizaciones: la Ciudad de México con el 31%, Coahuila con el 8%, Estado de México con el 5%, Nuevo León con el

4% y Jalisco con el 3%, lo que representa el 51% del total de instituciones registradas; se calcula un promedio de 1.82% de las OSC presentes en cada entidad federativa no mencionada.

Según el directorio del Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, 2017), en el año 2017 existen 117 OSC en la región sureste de Coahuila, lo que representa el 40% del total en el Estado, que se dedican de manera principal a la defensa de los Derechos Humanos y a la atención a sectores de la población en situación de vulneración, tales como adultos mayores, personas con alguna discapacidad, y niños y jóvenes que requieren de asistencia social y promoción de la salud.

Como vemos, el escenario actual de los organismos de la sociedad civil en la región sureste de Coahuila podría fortalecerse a través de un programa de capacitación en NTE que ponga al servicio de sus líderes no sólo la conceptualización de una comunicación conversacional y enriquecida por el bagaje sociocultural de las sociedades en que se insertan, sino que les permitiría ser autogestores en el diseño de proyectos comunicacionales estratégicos e integrales orientados a solventar los retos primordiales que enfrentan para su supervivencia y expansión: lograr su legitimación social, aumentar vías efectivas y permanentes de recaudación de fondos, reforzar la lealtad de sus integrantes, e integrar nuevos voluntarios.

Consideramos que los contenidos aquí expuestos en los campos de la comunicación interna, publicitaria y corporativa; vistas desde la propuesta iberoamericana de la Nueva Teoría Estratégica; constituyen herramientas de gran valor para la permanencia y consolidación de las OSC en Coahuila, ya que ésta –la NTE- comparte con ellos el fundamento filosófico de generar y emplear “estrategias de comunicación apegadas al principio de actuar como un agente de transformación para dar soluciones apremiantes que contribuyan a lograr una sociedad mejor” (Palmero, 2014, pág. 218).

## **Bibliografía**

Bendezú, R. (2014). Branding organizacional como estrategia de significatividad relacional. En R. Herrera, & R. A. Pérez, *Nueva*

- Teoría Estratégica: El paradigma emergente para la co-construcción y transformación de la realidad* (págs. 208-216). Santiago de Chile: Colección Comunicación Estratégica, Dirección de Posgrados de Comunicación, Universidad Mayor.
- Castillo, A., & Osorio, J. (2002). Desarrollo sustentable y fortalecimiento de la sociedad civil. Una visión desde el Fondo de las Américas-Chile. *Polis Latinoamericana*. Obtenido de <http://polis.revues.org/7817>
- Formanchuk, A. (2011). *Branding Interno: Una trama inteligente*. Buenos Aires: Edición Formanchuk & Asociados.
- Galindo, J. (2011). Comunicación Estratégica e Ingeniería en Comunicación Social. Apunte analítico crítico sobre el libro *Estrategias de Comunicación* (Rafael Alberto Pérez, Ariel Comunicación, Barcelona, 2001). *Razón y Palabra*. Obtenido de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico\\_75/17\\_Galindo\\_M75.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/17_Galindo_M75.pdf)
- Galindo, J. (2015). La comunicación estratégica y el mundo contemporáneo. La necesidad de programas metodológicos y formas tecnológicas de la acción y la interacción sociales. En J. Galindo, & O. Islas, *Ingeniería en Comunicación Social y Comunicación Estratégica* (págs. 9-31). México: Cuadernos Artesanos de Comunicación. La Laguna (Tenerife, Canarias). Obtenido de <http://www.cuadernosartesanos.org/#75>
- Guerrero, M. (2006). La comunicación en los organismos de la sociedad civil. En M. A. Rebeil Corella, *Comunicación Estratégica en las organizaciones* (págs. 115-130). México: Trillas.
- Güisa, C. (2015). De la divulgación al encuentro sociocultural: el desafío de las organizaciones. *Poliantea*, 131-144. Obtenido de <http://journal.poligran.edu.co/index.php/poliantea/article/view/706/562>
- Kunsch, M. (2014). NTE: una nueva mirada a la comunicación en las organizaciones. En R. Herrera, & R. A. Pérez, *Nueva Teoría Estratégica: El paradigma emergente para la co-construcción y transformación de la realidad* (págs. 116-122). Santiago de Chile: Colección Comunicación Estratégica, Dirección de Posgrados de Comunicación, Universidad Mayor.
- Massoni, S. (2014). El aporte de la comunicación estratégica en las organizaciones. En R. Herrera, & R. A. Pérez, *Nueva Teoría*

- Estratégica: El paradigma emergente para la co-construcción y transformación de la realidad* (págs. 147-150). Santiago de Chile: Colección Comunicación Estratégica, Dirección de Posgrados de Comunicación, Universidad Mayor.
- Palencia-Lefler, M. (2001). *Fundraising, el arte de captar recursos. Manual estratégico para organizaciones no lucrativas*. Barcelona: Instituto de Filantropía y Desarrollo.
- Palmero, N. (2014). “Estrategar” en la sociedad civil. En R. Herrera, & R. A. Pérez, *Nueva Teoría Estratégica: El paradigma emergente para la co-construcción y transformación de la realidad* (págs. 216-225). Santiago de Chile: Colección Comunicación Estratégica, Dirección de Posgrados de Comunicación, Universidad Mayor.
- Pérez, R. A. (2014). NTE – Nacimiento, cambios y principios: ¿De qué Nueva Teoría Estratégica hablamos? En R. Herrera, & R. A. Pérez, *NTE – Nacimiento, cambios y principios: ¿De qué Nueva Teoría Estratégica hablamos?* (págs. 12-18). Santiago de Chile: Colección Comunicación Estratégica, Dirección de Posgrados de Comunicación, Universidad Mayor.
- Tapia Álvarez, M. (2012). Organismos de la sociedad civil y políticas públicas. En J. L. Méndez, *Los grandes problemas de México* (págs. 164-169). México: El Colegio de México. Obtenido de [http://www.colmex.mx/gpm/images/PDF/IV\\_POLITICA.pdf](http://www.colmex.mx/gpm/images/PDF/IV_POLITICA.pdf)

## Otros documentos

- Burkardt, U. (2005). El concepto de fundraising y su aplicación a las donaciones monetarias procedentes de particulares. *CIES*. Obtenido de <http://www.josebatiz.com/Unidad%201/No4.pdf>
- Redacción, A. P. (21 de febrero de 2017). La PGR ofrecerá una disculpa pública a tres indígenas que fueron encarceladas. *Animal Político*. Obtenido de <http://www.animalpolitico.com/2017/02/pgr-disculpa-publica-mujeres-indigenas/>
- Tolosa, M. (12 de octubre de 2014). *Las instituciones no necesitan un comunicador, necesitan aprender a comunicar*. Obtenido de Sitio Cero: <http://sitiocero.net/2014/10/las-instituciones-no-necesitan-un-comunicador-necesitan-aprender-a-comunicar/>



## **Pischelli in paradiso. Breve etnografia di una comunità educativa salesiana. Diversità culturale e organizzazione religiosa dei servizi sociali in una comunità educativa di Roma**

**Davide Carnevale**, Universidad de Padova.

**Enrica Carnevale**, Universidad de Coventry.

### **Resumen**

El creciente número de extranjeros en Italia evidencia la necesidad de una política actual para responder a este fenómeno estructural con un modelo educativo de inserción que de cuenta de una realidad cada vez más cosmopolita.

Entonces nos preguntamos cómo una entidad religiosa maneja la diversidad. Para hacer eso, se ha efectuado una investigación etnográfica sobre una comunidad educativa salesiana "Borgo Ragazzi don Bosco" de Roma. La actividad etnográfica ha sido afianzada dentro de un estudio historiográfico y cuantitativo, entorno tanto de la historia como del desarrollo del sistema pedagógico salesiano, en tanto que la característica y la composición social del área urbana en la que el Borgo opera.

De estos datos ha emergido como, por un lado, el centro es un soporte muy importante para el barrio, por otro el modelo educativo propuesto está fuertemente implicado en la finalidad y la operatividad de la tradición educativa salesiana, ocupándose especialmente de las minorías tratando de cuidar del alma en un aspecto puramente cristiano.



Sobre esta base, entonces, es posible reformular el sistema educativo salesiano con el fin de favorecer la creación de un lugar de cooperación educativa que resguarde la diversidad no como cualquier cosa externa a una realidad dominante sino como parte constitutiva de la realidad actual.

**Palabras-clave:** religión, diversidad, etnografía, educación.

### **Abstract**

The growing number of foreign citizens in Italy urges policymakers to respond with educational models of inclusion that take into account today's cosmopolitan society.

We investigated on how a religious institution handles such diversity.

An ethnographic research was carried out within the educational centre "Borgo Ragazzi Don Bosco" based in Rome. This activity was backed by a historiographic and quantitative analysis on the developments of the Salesian pedagogical system, as well as on the social environment where the educational centre operates.

Findings show that, while the centre has a pivotal role in support of multicultural communities, its educational model follows a Salesian tradition based majorly on Christian values.

It would be recommendable to redesign Salesian educational system with the aim of creating multicultural places of education which see diversity not as external to dominant local customs, but as a characterising feature of this environment.

**Keywords:** religion, diversity, ethnography, education.

### **Il Borgo, don Bosco, il Quarticciolo**

*S*KOLÉ è un progetto educativo gestito dal centro salesiano *Borgo ragazzi Don Bosco* di Roma, un'ampia struttura che offre assistenza sociale, servizi educativi e percorsi di professionalizzazione a minori e famiglie in condizione certificata di disagio economico e sociale, intervenendo sulla base del modello educativo salesiano: "quello di Don Bosco, ovvero un sistema preventivo che è metodo pedagogico e

pastorale incentrato sull'assistenza e sull'amore dimostrato" (BDRB, n.d.).<sup>1</sup>

Il Borgo si trova in un'area urbana periferica di Roma nota come *Il Quarticciolo*, nata in epoca fascista come borgata con una chiara vocazione popolare: famiglie povere e numerose, spesso immigrate da altri comuni e regioni italiane, "benemerite di guerra, della rivoluzione e della causa nazionale" (Strappa, 2012; Villani, 2014).

Varcato il cancello di ingresso, lungo la via Prenestina, il Borgo è caratterizzato dalla presenza di diversi padiglioni, due campetti da basket e uno da calcio; un modello frequente negli oratori delle parrocchie cattoliche costruite nel dopoguerra nelle aree di allora nuova urbanizzazione. La struttura è ora inserita all'interno di un'ampia zona non edificabile, confinante con un istituto scolastico statale, un'associazione culturale di promozione artistica e *CSOA Forte Prenestino*, storico centro sociale occupato di Roma Est.

Il centro nasce a conclusione della seconda guerra mondiale dagli interventi dell'Istituto Salesiano, in una città che versava allora in una condizione di drammatico degrado sociale ed economico. Verrà inaugurato nel marzo del 1948 in un'area di capannoni abbandonati, per rispondere all'urgenza di accogliere e istruire "un piccolo esercito bisognoso di tutto: cibo, vestiti, libri, giocattoli, attrezzi di lavoro, educazione morale e religiosa" (BRDB, n.d.).

Come spiega uno dei responsabili del progetto:

Il Borgo nasce per raccogliere gli *sciùscià*,<sup>2</sup> quindi i ragazzi più poveri e in difficoltà. In pratica i figli della guerra. All'inizio erano all'incirca seicento, tra quelli che abitavano qui, quelli che oggi indicheremmo con il termine "semiresidenziali" e quelli che venivano solamente per alcune ore della giornata.

---

<sup>1</sup> Nel corso del testo si cita in più punti il sito internet del Borgo Ragazzi Don Bosco [www.borgodonbosco.it](http://www.borgodonbosco.it), in particolare le sezioni "Chi siamo" e "Cosa facciamo" (consultato il 20/11/2017). Il riferimento a questa fonte sarà di seguito inserito interno al testo come "BRDB".

<sup>2</sup> Dall'inglese *shoe-shine*, il termine (titolo di un noto film di Vittorio De Sica) era utilizzato per identificare i bambini, in pessime condizioni economiche e spesso orfani, che si prestavano come lustrascarpe per i soldati alleati.

Questo posto era famoso perché, oltre ad accogliere, rappresentava lo stile salesiano; il carisma salesiano, che punta molto alla professionalizzazione dei ragazzi. Questo adesso è molto ritornato con papa Francesco ed è da sempre la missione dei salesiani.

Si puntava a dare un mestiere per ricostruire l'Italia dopo la guerra e per far ripartire le attività, che all'epoca era l'artigianato: calzolai, falegnami e così via, mestieri abbastanza pratici e fruibili da chi non aveva la possibilità di andare a scuola. [I salesiani] davano una base pratica e intanto riuscivano anche a migliorare un po' l'italiano dei ragazzi.

Il progetto di fondazione del Borgo si saldava insomma, nel contesto della ricostruzione post-bellica, a una applicazione delle indicazioni pedagogiche di Don Bosco, al recupero del suo messaggio pastorale originario (Ricaldone, 1951): un programma di evangelizzazione, formazione e assistenza rivolto a giovani dei ceti popolari e sviluppato sulla base dei principi dell'*umanesimo educativo* e del *sistema preventivo*, così come promossi programmaticamente da Giovanni Melchiorre Bosco nella sua ricca attività divulgativa (Bosco, 1847; Bosco, 1877; Bosco, 1985). Si trattava di un progetto educativo non repressivo rivolto al povero disgraziato e al "monello", fondato sul trionfo di "ragione, religione e amorevolezza", sostenuto da un rapporto di familiarità con l'educatore, che doveva far leva sulla ricerca di "un punto accessibile al bene" e mirare allo sviluppo delle responsabilità personali del giovane, oltre che alla sua formazione religiosa. Come punto di arrivo, una scolarizzazione e professionalizzazione diffusa del popolo, atta a formare "buoni cristiani e onesti cittadini" vicini allo stile di vita cristiano nella misura in cui obbedienti alle leggi della società dell'epoca (Braido, 1994; Braido, 1997).

Questo programma di educazione civile e cristiana del popolo, come già nelle intenzioni del santo:

[...] esercitandosi specialmente a sollievo della gioventù più bisognosa, tende a diminuire i discoli e i vagabondi; tende a scemare il numero de' piccoli malfattori e dei ladroncelli; tende a vuotare le prigioni; tende in una parola a formare dei buoni cittadini, che lungi dal recare fastidii alle pubbliche Autorità saranno loro di appoggio, per mantenere nella società l'ordine, la tranquillità e la pace (Bosco 1883, p. 128).

Come noto, lo stesso Don Bosco ricollegherà la sua biografia a un sogno fatto in età infantile, in cui vedeva dei rissosi ragazzi di strada, da cui era indispettito, trasformarsi per intervento divino in animali selvatici e infine in agnelli mansueti e saltellanti (Bosco, 1991). Funzionale in sostanza all'insegnamento di un mestiere, utile al provvedersi di sufficienti mezzi di vita terrena "per essere poi un giorno fortunati abitatori del cielo» (Bosco, 1892, p.7), la pratica caritatevole-educativa salesiana si fonderà su un impianto squisitamente ottocentesco, innovativo per l'epoca quanto classista ad uno sguardo contemporaneo. Inoltre, inserito all'interno di una società che si supponeva fondamentalmente omogenea, l'agire pedagogico salesiano era organizzato tramite istituti che funzionavano come sistemi educativo-assistenziali chiusi, centrati su strutture e figure educative autosufficienti, con un'unica cultura portata a riferimento: una rielaborazione istituzionale del cattolicesimo popolare (Vespignani, 1930; Chiosso, 2001; Chávez, 2006). Nel pieno dell'evoluzione del Regno piemontese, il cattolicesimo sociale di Don Bosco ridava alla Chiesa quel ruolo che mai come allora era stato messo in discussione dall'influenza del pensiero liberale, da rivoluzioni politiche ed economiche, e dalle trasformazioni sociali che porteranno all'unificazione nazionale italiana.

Le condizioni di fattibilità e i modelli con cui il Sistema Preventivo è oggi messo in campo dai successori di Don Bosco, in 132 nazioni, sono profondamente mutate. La Famiglia Salesiana è composta da due congregazioni religiose, un ordine di operatori laici e diverse associazioni e confederazioni, diffusa su scala mondiale e presente in Italia con circa 170 oratori, 120 scuole e 50 centri di formazione professionale. A questi si aggiungono enti culturali, centri editoriali, comunità terapeutiche per tossicodipendenti, comunità di alloggio e affido di minori in difficoltà e negli ultimi anni, coerentemente con la consueta missione di evangelizzazione e sostegno degli ultimi, anche 11 centri di prima e seconda accoglienza per immigrati richiedenti asilo, indirizzati prevalentemente ai minori stranieri non accompagnati, a cui si aggiungono corsi di lingua, progetti di inserimento lavorativo,

programmi di “accoglienza leggera” negli oratori diffusi su tutto il territorio nazionale (Forum Terzo Settore, 2017).<sup>3</sup>

Da una parte alle Case salesiane sono quindi affidate ancora oggi, a pieno titolo, funzioni educative e di welfare, tramite il supporto di donatori ma anche in stretta collaborazione con le istituzioni governative locali e nazionali. Dall'altra i nuovi contesti obbligano un modello assistenziale-educativo di chiara impronta cattolica a confrontarsi con realtà socio-culturali ed educative diverse, multipolari e complesse, plurali anche in contesti tradizionalmente cattolici (Gobbo, 2000).

L'area di Roma in cui il Borgo si situa è ancora oggi fra quelle con una più alta incidenza di condizioni di disagio sociale. Fa parte del Municipio V, un'area della periferia orientale di Roma fra le più povere, con problemi di delinquenza e un'alta quanto mal gestita densità abitativa. Assieme al Municipio VI, suo proseguimento periferico, è la zona della città con il più basso reddito medio annuo pro capite, inferiore a 20.000 €, e con il più alto tasso di stranieri ufficialmente residenti. Fra i problemi della zona disoccupazione giovanile, femminile e di lunga durata, fragilità della piccola e media imprenditoria locale, alte percentuali di abbandono scolastico e criminalità minorile, problemi di integrazione tra stranieri residenti, popolazione nomade e residenti storici.

I minori stranieri iscritti all'anagrafe del Comune di Roma (dati del 2015) ammontano a 60.896, di cui 31.335 nati in Italia. Costituiscono il 16,7% degli stranieri residenti a Roma e 13,2% del totale dei minori residenti: il 39,5% di questi ha un'età compresa tra zero e cinque anni, mentre il 28,4% tra i sei e i dieci anni. A questi si aggiungono circa 2.150 (il numero subisce frequenti oscillazioni) minori stranieri non accompagnati (Bianconi & Nicu, 2016).

Tra il 2001 e il 2011, il Municipio V ha registrato un aumento degli stranieri residenti pari al 50%. Si sono raggiunte le 32.722 unità, salite nel 2015 a 36.168: il 14,8% degli abitanti (nel vicino municipio VI invece non ha cittadinanza italiana il 18,5% della popolazione). Tra le 142 nazionalità presenti nel Municipio V, i gruppi asiatici (fra cui i

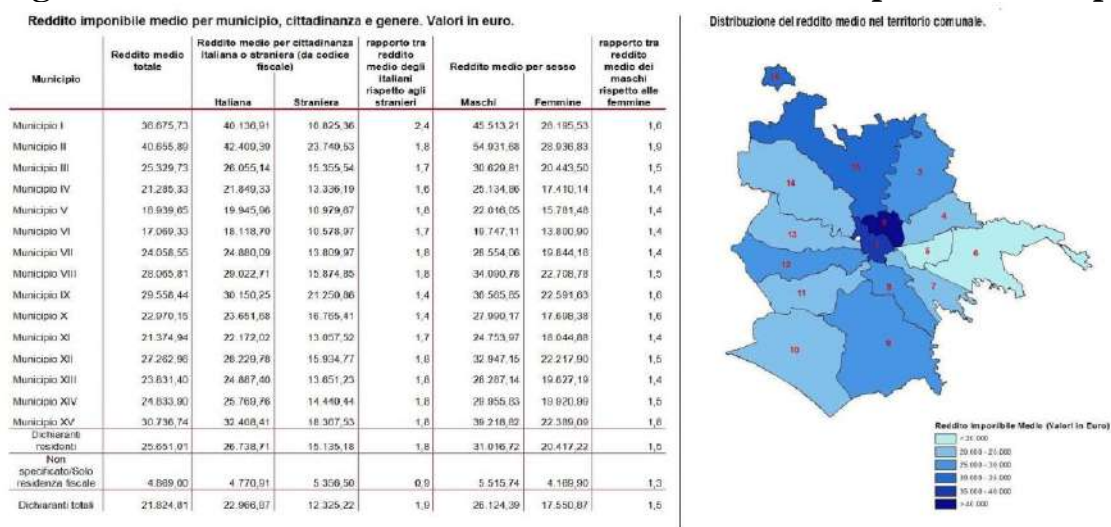
---

<sup>3</sup> Dati presi da: [www.forumterzosettore.it/2017/06/19/ero-forestiero-buone-pratiche-per-accogliere-migranti-e-rifugiati](http://www.forumterzosettore.it/2017/06/19/ero-forestiero-buone-pratiche-per-accogliere-migranti-e-rifugiati)

bengalesi, pari al 15,6%) rappresentano nel 2013 il 40,5% dei residenti stranieri (a fronte di una media cittadina del 23%), mentre la comunità nazionale più rappresentata (col 20,8%) è quella rumena, con oltre 7500 unità; segue infine una cospicua presenza nordafricana concentrata nelle zone di Centocelle, Quadraro e Torpignattara.

Se il reddito annuo medio della zona corrisponde a 18.939,65 €, si segnala un ampio divario fra quello dichiarato dai residenti italiani, superiore di circa 1000€ alla media, e quello degli stranieri, che costituiscono visibilmente una fascia di popolazione mediamente più povera, con un reddito medio di 10.979,67€ (RGR, 2013).

**Figura 2.1 Distribuzione reddito medio per municipio.**



Fonte: Elaborazione Ufficio di Statistica di Roma Capitale su dati Sistel - Agenzia delle Entrate.

Il Borgo Ragazzi Don Borgo interagisce con questo scenario come una struttura complessa, che vede al suo interno diverse modalità di fruizione e la compresenza di diversi servizi rivolti a diverse tipologie di utenti. Come racconta l'intervistato.

Poi c'è un altro ente che è il CFP, centro formazione professionale, che è riconosciuto dalla Regione e quindi riceve dei fondi [pubblici]. Poi abbiamo la casa famiglia per residenziali e semiresidenziali. C'è Skolé, l'SOS-ascolto giovani e un movimento per le famiglie affidatarie che ha il suo punto di incontro. Poi c'è l'oratorio e le

polisportive, qui si fanno attività ricreative per tutti. Questo è un po' tutto il Borgo.

**Figura 2.2 Popolazione straniera nel Municipio Roma V.**

| Popolazione straniera per continente nel Municipio Roma V |               |            | Popolazione straniera maschile e femminile iscritta in anagrafe al 31 dicembre 2013 |                     |       |       |        |      |
|---|---------------|------------|---|---------------------|-------|-------|--------|------|
| Continente  | Popolazione   | %          | Cittadinanza  | Continente politico | M     | F     | Totale | %    |
| Asia  | 14.644        | 40,5       | Romania   | Europa com.         | 3.223 | 4.322 | 7.545  | 20,8 |
| Europa comunitaria  | 9.537         | 26         | Bangladesh  | Asia                | 3.733 | 1.902 | 5.635  | 15,6 |
| Africa  | 4.903         | 13,5       | Rep. Pop. Cinese  | Asia                | 2.097 | 1.987 | 4.084  | 11,3 |
| Europa non comunitaria                                    | 3.594         | 9,9        | Filippine   | Asia                | 1.142 | 1.469 | 2.611  | 7,2  |
| America del sud   | 3.087         | 8,5        | Egitto  | Africa              | 1.050 | 548   | 1.598  | 4,4  |
| America centrale  | 338           | 0,9        | Perù  | America Sud         | 608   | 876   | 1.484  | 4,1  |
| America del nord  | 59            | 0,2        | Ucraina   | Europa non com.     | 226   | 818   | 1.044  | 2,9  |
| Oceania   | 10            | 0,03       | Polonia   | Europa com.         | 331   | 680   | 1.011  | 2,8  |
| <b>Totale (*)</b>   | <b>36.191</b> | <b>100</b> | Marocco   | Africa              | 583   | 381   | 964    | 2,7  |
|   |               |            | Moldova   | Europa non com.     | 340   | 606   | 946    | 2,6  |

Fonte: Elaborazione Ufficio di Statistica di Roma Capitale su dati Sistel-Agenzia delle Entrate.

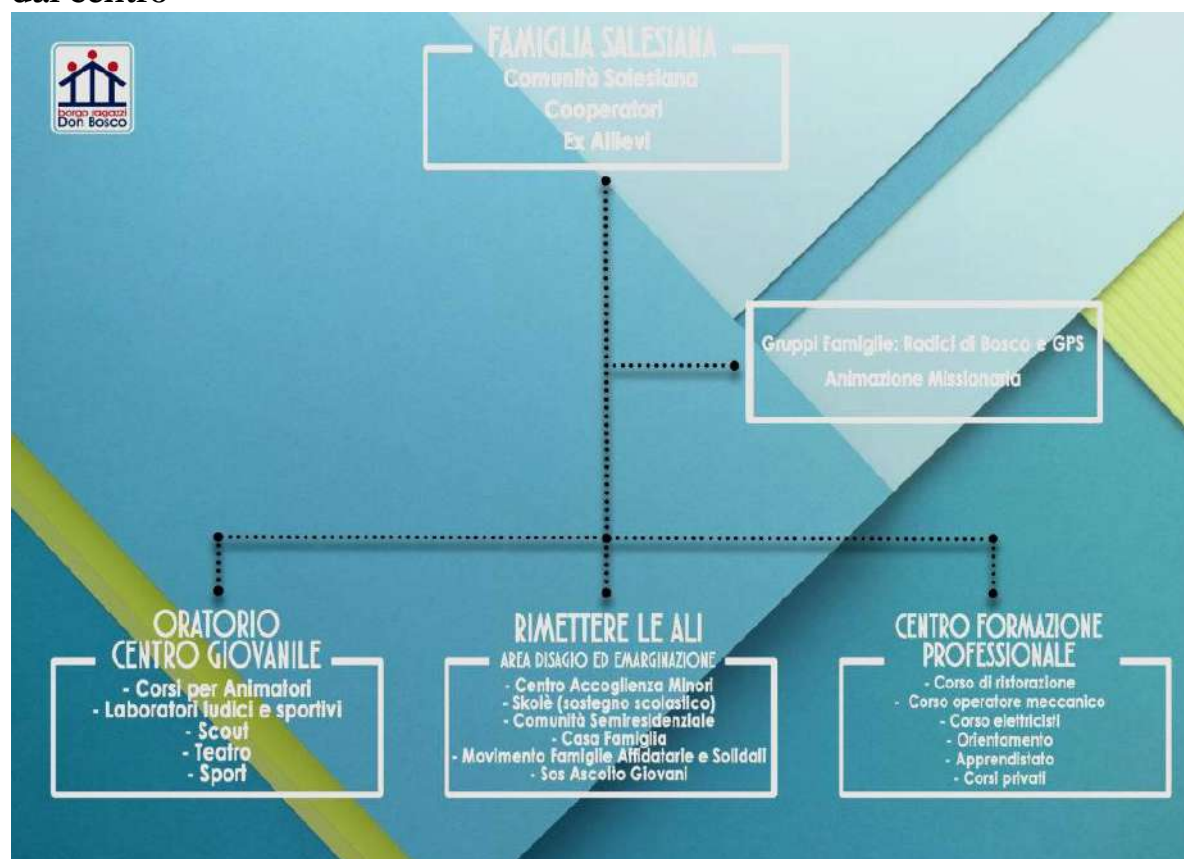
Il Borgo è strutturato in tre diverse aree educative, tra loro permeabili: l'Oratorio, il CFP e l'area *Rimettere le Ali*. L'Oratorio integra le diverse attività inserendole in un centro giovanile che “coniuga accoglienza e formazione, offrendo la possibilità di sperimentare la vita di gruppo, la partecipazione, l'assunzione di responsabilità” (BRDB, n.d.); è aperto a tutti e offre a giovani appartenenti a diverse fasce d'età spazi per il tempo libero, corsi di formazione artistico-musicale, attività ludiche, progetti di educazione religiosa e di “animazione liturgica”. Il CFP offre invece percorsi di professionalizzazione a giovani che dopo il conseguimento della licenza media intendono proseguire il proprio itinerario formativo imparando un mestiere. Infine l'area *Rimettere le Ali* - Emarginazione e Disagio, accoglie in diverse modalità giovani di età compresa tra i 12 e i 25 anni in condizione di disagio conclamato, attraverso progetti assistenziali e/o educativi personalizzati. Fra i servizi offerti è presente anche *Skolè*, un progetto interculturale di sostegno allo studio scolastico.

### **Etnografia di una comunità educativa: obiettivi e metodi**

Questo lavoro vuole stimolare alcune ipotesi a partire da una breve ricerca etnografica svolta all'interno del progetto educativo *Skolè*, progetto volto alla prevenzione delle situazioni di abbandono e di dispersione scolastica di minori italiani e stranieri a rischio.



Figura 2.3 Autorappresentazione tramite organigramma dei servizi offerti dal centro



Fonte: [www.borgodonbosco.it](http://www.borgodonbosco.it).

La ricerca nasce con la finalità di documentare e analizzare la storia e le pratiche di un'organizzazione educativa impegnata nell'assistenza e accoglienza di minori.<sup>4</sup> Si lega quindi, con questi obiettivi, ai frequenti studi di psicologia dello sviluppo che, in contrasto col solo approccio "laboratoriale" e sulla base di un ormai consolidato utilizzo di un approccio "ecologico" (Bronfenbrenner, 1979), danno centralità al ruolo educativo dei contesti, e conseguentemente alla ricerca sul campo come strumento di indagine (Wilson, 1997; Mantovani & Spagnoli, 2003; Zuccheromaglio et al., 2013). Si è quindi optato per un approccio di ricerca qualitativo realizzato in team, volto alla rilevazione di informazioni empiriche attraverso l'utilizzo dell'osservazione etnografica e di interviste semi-strutturate. È stato scelto infine di

<sup>4</sup> Hanno contribuito alla realizzazione della ricerca Cristina Petrella e Alessandra Petrucci, parte del team che, in collaborazione con l'Università La Sapienza di Roma, ha realizzato l'osservazione *in loco* e le interviste.

Ringraziamo inoltre gli educatori del progetto, per la loro attenzione, disponibilità e accoglienza.



inserire nel testo un paragrafo di carattere prevalentemente descrittivo che si concentri sulla resa di un singolo giorno d'osservazione, in modo da situare la ricerca e renderla per il lettore più agilmente interpretabile.

Coerentemente con la finalità osservare l'influenza primaria che il contesto educativo ha nel modellare e significare le pratiche sociali, oltre che per dovute cautele etiche, la ricerca in questione non si è indirizzata agli utenti e alle loro famiglie, ma si è focalizzata prevalentemente sulla struttura del progetto, l'organizzazione degli spazi e delle attività, le politiche e le pratiche messe in campo dagli operatori. L'osservazione delle attività è stata rivolta principalmente verso le azioni routinarie, il lessico, gli strumenti, le strategie di *problem-solving*, i canoni interpretativi e i modelli educativi messi in campo, con una particolare attenzione verso l'impatto che il background religioso ha nella loro definizione. Non è tuttavia stato eluso - proprio per via di un contesto, quello educativo, esplicitamente votato alla trasmissione dei saperi - il ruolo degli utenti nell'iterazione/transazione in un "campo reciprocamente condiviso" (Asch, 1952) e nella partecipazione a un "repertorio condiviso" di pratiche e procedure routinarie (Wenger, 1998), funzionale all'organizzazione complessa del gruppo. Soprattutto l'ampia presenza di minori stranieri ci ha inoltre suggerito un'analisi che facesse propri gli strumenti d'indagine elaborati dall'antropologia dell'educazione e dalle scienze dell'educazione interculturale, nel caso italiano specialmente a partire dagli anni '90 (Callari Galli, 1993; Cole, 1995; Cummins, 1996; Gobbo, 2000; Gobbo, 2007; Anderson-Levitt, 2011).

Il team di ricerca ha operato principalmente all'interno della classe, realizzando osservazioni situate, non sperimentali e non strutturate, prima e durante alcune delle diverse attività educative (Postic & De Ketele, 1993), senza tralasciare l'osservazione degli spazi limitrofi utilizzati dagli utenti di *Skolé* durante le attività ricreative.

L'osservazione è stata mediata e favorita da una precedente esperienza di tirocinio svolta come psicologa da una componente del team di ricerca. Si può evidenziare, più in generale, che sia operatori che utenti si siano mostrati abituati e flessibili alla presenza di osservatori e nuovi arrivati (d'altronde, come accenneremo di seguito, frequenti). Gli stessi coordinatori chiederanno nel corso dell'osservazione frequenti *feedback*, da una parte proponendosi come partner interni alla ricerca stessa, e

quindi problematizzando consapevolmente la distinzione di ruoli tra soggetto e oggetto della ricerca (Hymes, 1996), dall'altra attribuendo ai ricercatori la funzione di "rilevatori delle contraddizioni" e co-costruttori di possibili innovazioni organizzative (Engestrom, 2000).

Durante l'osservazione sono state prodotte foto, mappe e note etnografiche; all'osservazione si sono inoltre associate conversazioni informali e un'intervista semi-strutturata audioregistrata rivolta ad uno dei coordinatori del centro.

Attraverso il paragrafo introduttivo, l'osservazione del microcontesto del progetto educativo è stata inserita in una più ampia contestualizzazione di *Skolé*, in quanto storicamente, geograficamente e socialmente situato, oltre che erede di un modello pedagogico che, agendo nel centro come sistema culturale di riferimento, abbiamo ritenuto necessario delineare almeno sinteticamente nelle sue peculiarità. All'attività etnografica è stato affiancato quindi uno studio storiografico e una indagine quantitativa; il primo rivolto alla storia e alle peculiarità del sistema pedagogico salesiano, la seconda alle caratteristiche e alla composizione sociale dell'area urbana in cui il Borgo specificatamente opera. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, essenziale alla comprensione del delicato ruolo politico e di governance che il centro svolge, fra integrazione e evangelizzazione, sono stati utilizzati i dati statistici presenti sul sito Istituzionale di Roma Capitale (RGR, 2013) e studi effettuati sulla periferia di Roma (Stappa, 2012).

### **Organizzazione, utenti, obiettivi**

Nato per favorire processi di integrazione scolastica, linguistica e sociale, *Skolé* coinvolge circa 40 minori italiani e stranieri in difficoltà, con un'età dai 12 a 14 anni. Ai ragazzi, divisi per turni, sono offerti programmi di recupero scolastico e di tutela all'esercizio del diritto allo studio, laboratori ludico-ricreativi, corsi di insegnamento dell'italiano come seconda lingua.

Gli obiettivi dichiarati del progetto sono:

- Contrastare l'abbandono scolastico, attraverso percorsi pomeridiani di accompagnamento allo studio, di sostegno psico-educativo individualizzato e di integrazione sociale;

- Favorire l'integrazione culturale e l'inclusione sociale dei minori italiani e stranieri e delle loro famiglie;
- Potenziare la rete tra le varie realtà territoriali (Servizi sociali, Istituti scolastici, Asl), attraverso l'elaborazione condivisa di metodologie di lavoro. [BRDB, n.d]

Gli operatori sono un gruppo variabile fra i 10 e i 30, composto da volontari (salesiani e non), operatori in formazione e professionisti; fra quest'ultimi lavorano stabilmente due coordinatori e due responsabili di progetto. Come è emerso in più punti durante l'intervista, il progetto dipende strutturalmente anche dalla collaborazione di tirocinanti e giovani che qui svolgono il servizio civile nazionale, inseriti in organico dopo un breve apprendistato formativo.

Durante la prima osservazione, constatiamo (con relativa sorpresa) che un'ampia maggioranza dei minori coinvolti nel progetto ha origine straniera. Superano i venti quelli appartenenti a seconde generazioni, e a questi si aggiungono alcuni minori in stato di "accoglienza temporanea": minori non accompagnati o che, al seguito di genitori richiedenti asilo, vivono con difficoltà sia il loro percorso di scolarizzazione che una più generale incertezza di inclusione sociale (Giovanetti, 2008).

Risiedono per la maggior parte in quartieri limitrofi: Centocelle, Ponte di Nona, Quarticciolo, Tor Bella Monaca, Torre Angela, Pigneto. Come abbiamo visto, sono zone con un'alta presenza di immigrati; e in particolar modo di minori: nonostante una media comunale del 13,2%, nei Municipi V e VI l'incidenza dei minori stranieri sul totale dei minori supera qui il 20%.

Questi dati si riflettono anche sulla composizione delle classi nelle scuole pubbliche della zona, specie nelle istituzioni di primo livello, con un preoccupante quanto frequente effetto di amplificazione del dato deviante (Cohen, 1972) e costruzione di fenomeni di *bias-confirming* (Nickerson, 1998; Goldman, 1999). Numerose famiglie italiane optano infatti per il trasferimento dei propri figli in altre scuole, preoccupati che la presenza degli alunni stranieri ritardi il percorso scolastico dei propri figli (MPI, 2007; Contini, 2011).

**Figura 2.4 Incidenza dei minori stranieri su totale minori per municipio (valori assoluti e percentuali)**

| Municipio      | Minori stranieri | Totale minori  | % minori stranieri su totale minori |
|----------------|------------------|----------------|-------------------------------------|
| I              | 4.151            | 23.400         | 1.7                                 |
| II             | 2.331            | 25.480         | 9.1                                 |
| III            | 2.826            | 31.431         | 9.0                                 |
| IV             | 2.608            | 27.306         | 9.5                                 |
| V              | 7.621            | 37.107         | 20.5                                |
| VI             | 10.275           | 49.693         | 20.7                                |
| VII            | 4.537            | 46.732         | 9.7                                 |
| VIII           | 1.886            | 19.651         | 9.6                                 |
| IX             | 2.524            | 32.114         | 7.8                                 |
| X              | 4.287            | 42.542         | 10.1                                |
| XI             | 3.921            | 25.091         | 15.6                                |
| XII            | 2.084            | 21.738         | 9.6                                 |
| XIII           | 2.909            | 21.445         | 13.6                                |
| XIV            | 4.055            | 31.790         | 12.7                                |
| XV             | 4.843            | 26.877         | 18.0                                |
| <b>Totale*</b> | <b>60.869</b>    | <b>462.471</b> | <b>13.2</b>                         |

\*Comprende i non localizzati

Fonte: Bianconi&Nicu, 2016, p. 35

Nelle scuole di livello superiore la distinzione è invece più per categoria che per zona, con una maggiore incidenza degli studenti stranieri negli istituti romani a carattere tecnico e professionale, stesse discipline in cui è tradizionalmente impegnata l'attività educativa salesiana. Il 63,6% di loro sceglie infatti di non frequentare licei (Bianconi & Nicu, 2016).

Fra gli utenti del progetto molti presentano, assieme a disagi di natura socioeconomica, acclarati disturbi dell'apprendimento, deficit d'attenzione e iperattività. La presenza di queste problematiche, la cui osservazione non può limitarsi alla definizione in termini biomedici, influenza tanto le fasi di selezione dei ragazzi che l'attività di pianificazione e organizzazione educativa:

Le liste d'attesa si basano sulla serietà della problematica del ragazzo. Ovvio che - essendo un servizio pomeridiano mirato all'educazione, ma anche all'insegnamento della metodologia di studio adeguata - avranno priorità i bambini con DSA [disturbi specifici di apprendimento].

Il secondo criterio è la posizione economica delle famiglie. Se la famiglia ha una posizione economica particolarmente difficile e non può permettersi le ripetizioni noi diamo la possibilità ai ragazzi di venire.

La diversità culturale fra gli utenti dà un imprinting fondamentale al progetto, nel quale gli educatori si confrontano con ragazzi aventi e non aventi cittadinanza italiana, quest'ultimi provenienti dalle più disparate realtà, lingue, culture e religioni d'origine. Il progetto assume così, nelle intenzioni affermate dal suo coordinatore, un ordine di priorità inaspettato:

Qui si fa il sostegno allo studio ma, anche se si fa un lavoro ben strutturato e basato sull'insegnamento di una metodologia adeguata, non è questa la priorità della *Skolé*: la priorità è favorire l'integrazione multiculturale tra i ragazzi, fra di loro e nel territorio. Con la scusa di fare i compiti.

### **Spazi, attività, relazioni**

Superato il cancello principale del Borgo e la portineria, subito sulla sinistra, un altro cancelletto ci permette di accedere alla *Skolé* prima dell'inizio delle attività. L'ambiente è introdotto da un cortile adibito ai momenti di svago, due biliardini, un tavolo da ping-pong (Fig. 5).

Entrati nell'edificio, l'atrio nei pressi della direzione è occupato da tre divanetti e uno scaffale per il *book-crossing*, che presenta soprattutto romanzi per adulti in lingua italiana (Fig. 6). Sulla sinistra invece ci sono una stanza informatica e una per gli operatori. La stanza degli operatori è occupata da un ampio tavolo rettangolare e una postazione computer. Vicino alle pareti scaffali con libri e oggetti di cancelleria, una macchinetta del caffè e una piccola credenza in cui sono riposti gli alimenti per la merenda comune. Sulle pareti dell'atrio ci sono numerosi quadri e cartelloni, fra questi uno rappresenta il volto di Don Bosco circondato dalla parola *Benvenuti!* tradotta in diverse lingue; subito sotto, un altro cartellone segnala i compleanni di tutti i ragazzi del progetto (Fig. 9). Dà sull'atrio anche una scrivania, posta all'ingresso della *Stanza dell'accoglienza*; sulla scrivania un'agenda in cui sono annotati i diversi appuntamenti della settimana (Fig. 8).

Superata l'anticamera si accede ad un lungo corridoio dove sono situate due aule studio e un piccolo *Laboratorio creativo*. Le aule studio (Fig. 10) ospitano numerosi artefatti e iscrizioni; fra gli strumenti didattici spiccano una libreria a scaffale aperto di libri scolastici divisi per materie, un mappamondo, dei dizionarietti di varie lingue; lungo un

muro perimetrale degli armadietti con i cassetti personali dei ragazzi (Fig. 11).

**Figura 2.5-6** Tavolo da ping pong e biliardino, scaffale *book-crossing*.



Fonte: archivio personale

**Figura 2.7** Planimetria del centro.



Elaborazione grafica del team di ricercatori.

Figura 2.8-9 Atrio e scrivania, calendario dei compleanni



Fonte: archivio personale

Figura 2.10-11 Stanza studio, armadietto dei quaderni dei ragazzi



Fonte: archivio personale

Mentre, gli utenti cominciano ad entrare nel centro (ore 14.55), gli operatori del giorno si radunano e spostano nella stanza adibita per il momento giornaliero di *briefing*. La coordinatrice introduce le attività con un momento che viene definito *Il buon pomeriggio*. Quest'ultimo consiste nella lettura di una parabola biblica, poi analizzata e contestualizzata all'interno delle pratiche dell'organizzazione. Il tema estrapolato dalla parabola del giorno, la fiducia, viene poi interpretato dalla coordinatrice come la "necessaria fiducia verso i ragazzi, e una collaborazione maggiore con le scuole [di provenienza dei ragazzi]".

In seguito la coordinatrice prende un grosso quaderno ad anelli (Fig. 12), tramite il quale sono ricordate agli operatori di quel pomeriggio le problematiche dei singoli ragazzi, le principali difficoltà nelle materie scolastiche e gli avanzamenti. *Il Quadernone* è il principale strumento di continuità didattica del gruppo ed è frutto del lavoro di rete che *Skolé*

instaura con le scuole e altri servizi sociali. Le novità riguardo ogni ragazzo vengono infatti comunicate all'equipe anche grazie a degli incontri periodici tra i responsabili dell'organizzazione e le scuole. Questo da una parte permette all'operatore di attuare una azione educativa specifica e mirata, dall'altra consente di monitorare i progressi del ragazzo:

Ho parlato con l'insegnante di Gustavo e quella di Islam. Hanno grosse lacune in inglese, gli educatori che lavoreranno con loro oggi facciano un ripasso a partire dalle basi.<sup>5</sup>

A conclusione del *briefing* emerge anche il problema della confusione nella gestione del bagno durante le attività e qualche proposta correttiva.

Aggiunge il coordinatore durante l'intervista:

Da quest'anno apriamo anche il quaderno più tecnico che scrivono gli operatori alla fine di ogni incontro con i ragazzi. Se io sono riuscito a fare i compiti con un ragazzo iperattivo in un modo che ha funzionato, lo scrivo sul quaderno così la persona dopo [l'operatore successivo] magari potrà riproporre lo stesso schema.

I ragazzi attendono l'inizio delle attività sui divani. La coordinatrice chiede loro di prendere i diari e in base alle materie da studiare vengono affidati ad operatori diversi, divisi fra le due stanze preposte allo svolgimento delle attività.

---

<sup>5</sup> Dall'intervista emerge inoltre che il contatto con la scuola, così come quello con gli assistenti sociali, è la forma più frequente di reclutamento degli utenti: "Andiamo spesso dai docenti [anche] per far capire che noi siamo sul territorio e favorire così gli invii: gli invii alla *Skolé* come al CAM possono essere fatti sì dall'assistente sociale - ed è il canale più facile, perché conoscono i nostri servizi - ma gli invii importanti vengono dalla scuola, che manda i ragazzi da noi oppure facilita un lavoro di rete fra le famiglie."



**Figura 2.12 Il Quadernone**



Fonte: archivio personale

Nella stanza dei compiti di inglese e di matematica ci sono solo due ragazzi, ognuno seguito da un operatore. La coordinatrice si inserisce nuovamente nell'osservazione suggerendoci di prendere appunti minuto per minuto, a partire dall'osservazione mirata di un bambino. Il suggerimento metodologico, che sembra alludere al metodo di indagine “*target child*” (Bruner, 1973), ci appare influenzato dal ruolo di collaboratori da lei attribuitoci.

I ragazzi e gli operatori siedono su due tavoli rettangolari, uno di fianco all'altro. Uno dei bambini osservati ha dimenticato il materiale didattico a casa e svolge i compiti di algebra utilizzando quello presente in struttura. I compiti per il giorno dopo consistono nell'effettuare delle espressioni algebriche; l'operatrice decide di cominciare svolgendo operazioni più semplici, sottrazioni e addizioni, col tentativo di superare la distanza tra le richieste del compito e il livello di competenza del ragazzo (Collins et al., 1995), che dimostra notevoli difficoltà anche nell'individuare il ruolo dei segni algebrici.

A conclusione dei compiti il ragazzo scrive su un quaderno data, materia e compiti svolti; quaderno che poi lascerà in struttura nel suo cassetto personale:

Sul quaderno dei ragazzi viene appuntato quello che il ragazzo ha fatto e con chi l'ha fatto, in modo che io [l'operatore] la prossima volta posso prenderlo, posso vedere e avere un'idea della situazione. Ad esempio capire se c'è qualcosa che non ha mai fatto - “Ah, non

hai mai fatto fisica? E come mai?” - serve insomma per indagare l'andamento scolastico.

Verso le 16.45, a compiti conclusi, i ragazzi tornano ai divanetti e giocano con i cellulari, altri vanno a giocare a palla nel cortile esterno o giocano a biliardino. Gli operatori si recano a preparare la merenda (Fig. 13, Fig. 14) aiutati da alcuni dei ragazzi che hanno concluso i compiti e da quelli della fascia 17.30- 19.00, il turno successivo, che cominciano ad arrivare.

Quelli della seconda fascia vengono sempre prima della ricreazione, fanno la pausa e poi fanno le ore di studio. Non c'è nessun ragazzo che viene senza fare la ricreazione, perché è l'unico momento in cui si incontrano, in cui si possono creare relazioni educative.

In questa pausa c'è anche sempre un momento di preghiera, una riflessione sulla parola del giorno e così via. Poi si va anche a giocare in oratorio, e anche gli operatori partecipano a queste attività più o meno strutturate: può essere un gioco già stato pensato oppure si gioca semplicemente a biliardino, si può parlare...Se io vedo un ragazzo che è un po' giù magari questo è il momento in cui riesco ad agganciarlo meglio.

[Questa] è una parte fondamentale del nostro servizio, tutti gli operatori sono allenati a stare nella ricreazione. Si insegna [agli operatori], anche dopo due ore di matematica o di fisica che possono affaticare, a scaricarsi insieme ai ragazzi e non a andarsi a fumare la sigaretta, andare al bar...Partecipare a tutte le attività e creare un clima di fratellanza educativa.

Si decide di fare un *energizer*, un piccolo gioco di *team-building* rivolto ai ragazzi di entrambi i turni. Al termine del gioco il gruppo è guidato dalla coordinatrice a fare un breve momento di riflessione sul Natale. La coordinatrice chiede cosa rappresenti il Natale per loro; la risposta è in gran parte schiettamente legata a dei riferimenti materiali e secolari: "avere i soldi", "ricevere regali", "far festa a scuola". Le risposte non sembrano volutamente oppostive all'impianto religioso

**Figura 2.13-14 Preparazione della merenda**



Fonte: archivio personale

proposto dalla coordinatrice, ma più semplicemente influenzate dal fatto che la maggior parte dei ragazzi non provenga da famiglie cattoliche. A seguito del confronto con i ragazzi la coordinatrice mostra un calendario dell'Avvento e spiega che il 25 dicembre si festeggia la nascita di Gesù e che nell'attesa, ogni giorno che verranno al centro, potranno aprire una finestrella del calendario.

Dall'intervista emerge come i momenti di dialogo sulla religione siano frequenti, e se possibile quotidiani:

Qui ci sono ortodossi, ci sono musulmani, ci potranno essere buddisti, induisti e così via, non è un problema per noi...In realtà non è che noi andiamo incontro a loro, è un incontro di diverse religioni. La nostra è una scuola interculturale!

Noi diciamo quello che per noi è la religione, quello che per noi è successo. Non dobbiamo indottrinare nessuno: diciamo che c'è un Dio, che c'è Gesù, che c'è la Bibbia e tutte le nostre Sacre Scritture. Noi riportiamo questo e invitiamo gli altri a portare la loro...Le loro tradizioni, a raccontarci le loro religioni, e se hanno delle festività a festeggiarle con noi. Quando facciamo la preghiera, ad esempio, chiediamo sempre se qualcuno vuole fare una preghiera nella sua lingua.

Durante il secondo turno, una delle due aule è dedicata a un laboratorio di italiano L2, seguito in media da 7 utenti con livelli diversi. Gestito da una operatrice dedicata e altri volontari, il laboratorio è dedicato a minori stranieri con difficoltà con la lingua italiana, il cui mancato apprendimento innescherebbe un rapido deterioramento del percorso scolastico (ISMU, 2016).

La lezione del giorno è incentrata sull'uso dei tempi verbali; l'operatrice ricorre a esempi sulla lavagna, schede da compilare, lettura e attività di *tutoring* fra pari, stimolando dove possibile forme di apprendimento collaborativo. Durante la lettura finale, il testo fa riferimento alla Campania, regione italiana che i ragazzi non conoscono. L'operatrice prende un libro di geografia dallo scaffale e, cartina alla mano, conclude la lezione con un ripasso delle regioni d'Italia.

Emerge infine dalle interviste quanto le attività educative del progetto siano integrate con spazi strutturati e progetti collegati all'oratorio o al CFP, non direttamente volti al sostegno scolastico. Fra questi anche uno spazio-laboratorio di sostegno alla genitorialità:

Oltre a questo i ragazzi possono partecipare a dei laboratori; anzi è anche un po' obbligatorio, oltre alla ricreazione, scegliere almeno un laboratorio. Abbiamo un laboratorio di teatro, di chitarra, di calcetto; da quest'anno abbiamo anche il cineforum e un laboratorio per i piccoli, dedicato alle...Ai figli delle signore dell'*Angolo del tè*.

Questa è un'altra attività che viene svolta il martedì pomeriggio, mirata alle famiglie dei ragazzi. Spesso alla base [origine] di alcuni ragazzi problematici ci sono delle famiglie che versano in situazioni economiche di difficoltà, in situazioni lavorative precarie, o comunque sia che hanno bisogno e voglia di questo spazio. Si chiama *Angolo del tè*, proprio perché qui si prende il tè, si mangiano due biscotti e ci si racconta com'è andata la giornata. Si parla dei problemi con molta serenità, si guardano dei film, alcune volte si fanno delle uscite di sera, si va a mangiare una pizza con queste mamme e si sta con loro...Con l'obiettivo di creare un momento per le mamme, senza i figli. Lo fanno con molto piacere di solito, anche perché di solito non è che abbiano molte altre opportunità del genere!

Dall'intervista emerge chiaramente come il progetto *Skolé* veda il suo compimento non tanto nelle poche ore di assistenza allo studio, ma nel quadro di partecipazione collettiva che costruisce *a latere* di queste, con i ragazzi e le loro famiglie. Integrato con gli altri servizi del Borgo, tenta insomma di offrire al minore e alla sua famiglia una proposta sociale globale, alternativa al quadro prevalente di isolamento e chiusura infra-etnica:

Qui si lavora sempre, anche durante le feste religiose! Ma si lavora anche perché è giusto festeggiare insieme. Si organizzano dei momenti condivisi con il resto del Borgo, per esempio adesso l'8 dicembre c'è una festa molto importante [per i Salesiani], l'Immacolata concezione: ci sarà una grandissima festa che parte dalle 9:30 con la messa, poi i vari tornei sportivi, dopodiché il pranzo tutti insieme.

Anche lì sono invitate le mamme dell'*Angolo del tè*, il Borgo penserà a preparare il primo [piatto] e tutti gli altri porteranno il resto. Poi c'è la festa di Don Bosco il 31 gennaio, mentre il 4 febbraio c'è uno spettacolo teatrale: *Pischelli in paradiso*.

Partecipano gli operatori, i ragazzi e gli ex ragazzi del centro, tutti. Chiaramente ci siamo anche noi di *Skolé*. E a seguire un aperitivo, incluso [nel biglietto]. ...Faccio un po' di pubblicità! [ride].

Ai progetti formali, che toccano il tempo libero ma anche l'inserimento lavorativo e la formazione professionale - e, non di meno, religiosa - viene preparato il campo per incontri informali, per mettere infine in piedi una rete di relazioni funzionante anche fuori dal Borgo, fondata sui suoi stessi principi e sistemi di riferimento:

Tutte le famiglie sono invitate a partecipare una volta al mese a un aperitivo, alle volte ci si va a mangiare una pizza o piuttosto si fa una cena. Le mamme sono di etnie diverse e sono invitate a cucinare un piatto tipico del loro Paese. Si mette poi tutto sulla tavola e si condivide, si conosce la cultura degli altri fra una cosa e un bicchiere di vino...Per chi può, perché i musulmani non potrebbero!

Ma è interessante che poi nel rispetto di tutti qui si mangia tutto e si beve tutto. Ci sono musulmani che teoricamente non potrebbero neanche stare su una tavola con un bottiglia di vino su, neanche toccarla - quelli più rigidi, diciamo più fedeli - ma invece c'è un venirsi incontro su tutti i fronti.

### **Fra educare alla diversità e educare la diversità. Qualche conclusione**

Con 39.910 alunni iscritti, Roma è il primo Comune italiano per numero di studenti stranieri iscritti nelle proprie scuole (ISMU, 2016). Il processo di integrazione di questi minori appare come una sfida da poco aperta e tutt'altro che risolta, inserita in uno scenario locale di

insicurezza economica e insufficienza dei servizi sociali, oltre che in uno scenario nazionale in cui il dibattito politico e mediatico sull'immigrazione si è fatto, nel corso degli ultimi dieci anni, sempre più violento e pervasivo.

Progetti come quello di *Skolé*, patrocinato e gestito da un'organizzazione religiosa che allo stesso tempo è parte integrante del sistema dei servizi sociali locali, rappresenta un caso esemplare del modello di welfare leggero ed esternalizzato messo in atto negli ultimi due decenni da buona parte dei comuni italiani, coerentemente con una trasformazione su scala globale dei modelli di assistenza (De Leonardis, 2002; Gori, 2002; Frisanco, 2013). Lo stesso può dirsi più estesamente del Borgo, che nel suo complesso rappresenta di fatto uno spazio (religioso) polifunzionale di servizi sociali, l'unico spazio aggregativo della zona insieme al vicino Forte Prenestino, dove ad associarsi al sostegno sociale è un progetto di militanza politica extra-governativa. Il Borgo opera al suo interno come una *welfare community* lavora ad ampio raggio e su diversi livelli sul diritto all'educazione, inserendosi poi a sua volta in una rete più estesa di servizi pubblici e del terzo settore.

Da una parte, quindi, *Skolé* agisce con un programma di sostegno didattico efficace e a basso costo (anche perché in gran parte sostenuto da lavoro volontario). Quanto mai necessario, perché operante in un'area di Roma povera e poco servita e perché rivolto a una fascia di popolazione priva delle risorse sociali ed economiche sufficienti per offrire ai minori in difficoltà forme di sostegno alternative. Il progetto, che sempre più si presenta e autopresenta come una "scuola interculturale", risponde anche a una finalità che interessa globalmente il sistema dell'istruzione pubblica italiana: quella di integrare i minori stranieri e garantire loro dei percorsi scolastici regolari. Oltre agli episodici eventi di razzismo, i dati raccolti a proposito (performance medie, abbandono scolastico, indirizzi d'istruzione superiore scelti) dimostrano come la scuola non riesca a risolvere e anzi spesso incrementi tanto forme di esclusione che un *achievement gap* tra alunni stranieri e alunni nativi, a scapito dei primi (ISMU, 2016).

Dall'osservazione emerge un'attenta organizzazione degli spazi e degli strumenti, i quali facilitano e strutturano in modo funzionale l'azione di sostegno didattico (Vygotskyj, 1974; Latour, 1986). In *Skolé* si è

creato un efficace sistema di mediazione e di scambio di informazioni (si pensi all'attività di *briefing* e al quaderno, ad esempio) che permette nonostante la variabilità degli operatori di trasformare il bagaglio privato delle singole persone in conoscenze condivise, e l'ambiente educativo in uno spazio ordinato di intersoggettività e di pratiche (Mead, 1934; De Certau, 1984).

L'attenzione dei coordinatori verso gli altri educatori non è ristretta a strategie di *team-building* e alla formazione necessaria al sostegno scolastico ma, sulla linea del modello pedagogico salesiano, impone loro un intervento esteso ai momenti ricreativi. Oltre a riprendere l'idea salesiana di una educazione fondata "sulla fratellanza e sull'amore dimostrato", coinvolge la loro sfera privata, impegnandoli fuori dall'orario di lavoro in incontri con le famiglie, fra i soli educatori, con psicologi e educatori religiosi, e infine spingendoli verso pratiche auto-educative, anche queste molto influenzate dal modello salesiano:

Le supervisioni servono perché anche noi abbiamo paure, debolezze, meccanismi di difesa. Li hanno tutti quanti, ma noi siamo tenuti a lavorarci per lavorare con i ragazzi, [...] non possiamo rimanere fermi con le nostre problematiche, perché poi ce le portiamo anche con i ragazzi. È una cosa importante: l'educarci ad avere delle sane relazioni tra di noi vuol dire che poi sono in grado di educare il ragazzo a sviluppare delle sane relazioni. Facciamo molta formazione come equipe...Non solo spirituale, ma. Ad esempio anche affettiva, sulla sessualità. [...]Per fare un buon lavoro anche affettivo devo capire anche come io me la vivo. Se sono un ragazzo molto "ligio", ad esempio, con una visione molto stretta...Può non andare bene a livello educativo, oppure al contrario, sono molto libertino e faccio danni al ragazzo.

Colpisce infine la pianificazione delle tempistiche e il marcato sforzo denominazionale messo in campo dagli operatori, e condiviso dai ragazzi: ogni spazio, momento e strumento educativo ha un nome proprio e un ruolo normato da regole precise e abitudini consolidate. Questo non solo dà al progetto un vocabolario condiviso da tutta comunità educativa, ma stimola relazioni prosociali attraverso l'osservazione delle regole stesse (Gobbo, 2000); fra queste, anche la semplice condivisione del calendario dei compleanni.

Anche attraverso la frequenza di azioni routinarie e l'utilizzo di un linguaggio specifico, *Skolé* mira con una certa efficacia a costruire una comunità morale, che va oltre le pratiche condivise e l'organizzazione del momento di sostegno. I ragazzi, e con loro le famiglie, sono coinvolti attivamente e con approcci multipli (Gardner, 1987), che vanno dall'intervento psicologico sui DSA ai laboratori artistici, passando dai corsi di lingua per stranieri e dai momenti di riflessione collettiva.

È quest'ultima sfera di intervento soprattutto a suggerire che il progetto *Skolé* si attribuisca delle funzioni più globali di quelle direttamente didattiche, e in questa prospettiva più globale vada osservato. Il modello educativo salesiano, che almeno negli obiettivi generali è certamente ripreso da questo progetto, si propone consapevolmente non solo come sistema di procedure e nozioni, ma come progetto di formazione umana; la specificità dello "spirito salesiano" è però nell'analogia programmatica che questo modello si pone: la formazione umana è anche *formazione cristiana*.

La religione informa ad esempio l'attività preparatoria degli educatori, che iniziano le loro attività con la preghiera e la lettura e interpretazione di testi sacri: il codice religioso è così inserito in un chiaro procedimento retorico di *empowerment* (Csordas, 1997).

Più direttamente visibile, la religione informa gli spazi, gli arredi, gli oggetti di studio e di gioco e, come il calendario dell'avvento ci suggerisce, i tempi. Infine, momenti di preghiera sono inseriti fra le attività educative, le attività ricreative e di laboratorio, i momenti di convivialità condivisi.

Questo ci sembra apparire oggi come la principale problematicità del modello proposto. Come emerso dall'osservazione la maggior parte dei ragazzi coinvolti nel progetto, pur avendo in comune con i giovani delle *Memorie* di don Bosco un'analogia condizione di povertà ed esclusione, provengono da un'epoca e dei background politici, culturali e religiosi radicalmente diversi. L'agire educativo salesiano nei confronti della diversità risulta così, nel complesso, semplicistico, o meglio ancorato a un'idea di educazione --*educare evangelizzando ed evangelizzare educando*-- che è poco compatibile con la missione educativa civica e laica che non la missione, ma la funzione svolta di fatto dal



centro richiederebbe. D'altra parte, la missione salesiana è esplicitamente mirata a

mettere al centro della vita personale e comunitaria il Cristo, la vita di preghiera e la vita sacramentale; organizzare la vita comunitaria in funzione della centralità di questo aspetto fondamentale, [...] intensificare i momenti di preghiera per le vocazioni in tutte le comunità (Zanotti, 2013).

Nel contesto italiano questo non è generalmente percepito come un problema; le istituzioni pubbliche collaborano con i centri su più livelli e diverse istituzioni non governative non mancano di elogiare, ad esempio, il lavoro che i salesiani fanno nei processi di accoglienza ed inclusione dei minori non accompagnati; il direttore generale di Unicef-Italia ha ad esempio aperto un recente meeting sul tema definendoli “un modello di integrazione da sempre”, i precursori dei percorsi che promuovono nei rifugiati “una necessaria esperienza di cittadinanza, perché diventino *buoni cristiani, onesti cittadini e bravi lavoratori*” (ANSA, 2017).

Il processo di integrazione proposto da *Skolé* passa da momenti programmaticamente quanto strutturalmente assimilativi, a momenti di folklorizzazione delle identità e costruzione delle differenze, piuttosto che da uno sforzo condiviso, e non eterodiretto, per un adattamento e rinegoziamento di appartenenze identitarie e riferimenti culturali (Callari Galli, 1996; Caizzi, & Mezzini, 1998).

In questo caso abbiamo visto nei momenti di condivisione, come le cene, quanto la propria cultura d'origine e in particolare la propria religione, a cui probabilmente non si è rinunciato al di fuori del Borgo, non siano percepite come compatibili con le strategie di relazione, comunicazione e resistenza messe in campo da alunni e genitori non cristiani cattolici. Allo stesso modo, come il momento di riflessione sul Natale ci suggerisce, il confronto fra narrazioni diverse, il dialogo, è invocato per essere poi assimilato.

L'atmosfera di amicizia e la volontà di aiuto che lega operatori e ragazzi favorisce certamente uno scambio interculturale fondato su momenti di condivisione e di narrazione reciproca, ma con il risultato frequente di attivare in diversi situazioni un modello essenzialista di “pedagogia del *cous cous*”, in cui lo strumento educativo fondamentale dell'ascolto

e della sospensione del giudizio decade. Quanto controproducente possa essere il risultato di questo approccio lo mostra l'aneddoto di don Piero Gallo che Marco Aime riporta nel suo *Eccessi di culture* (2004, pp. 135-136). Un bambino di origine maghrebina viene invitato dalla sua maestra a portare a scuola per i suoi compagni un piatto tradizionale del suo Paese. Nel descrivere la ricetta originale che i suoi compagni stanno assaggiando, il bambino aggiunge che di solito quello che mangia lui è più buono, perché sua mamma ci mette dentro i tortellini.

Emerge allora l'importanza di ripensare a un modello educativo in cui non siano le diversità ad essere educate, ma i processi educativi modellati attorno alle diversità. Diversità di linguaggi, attitudini e significati, che è tanto una caratteristica interna, irriducibile e originaria, di qualsiasi società umana, quanto un elemento costitutivo e quotidiano delle società complesse (Goodenough, 1976; Callari Galli et al., 2011; Contini, 2012).

Questo si presenta con uno sforzo relazionale, di accoglienza e reciproco arricchimento, quanto mai necessario per i contesti educativi, che rischiano di riprodurre le condizioni di isolamento e degrado sociale che invece vorrebbe contrastare. Non andrebbe eluso specialmente in un contesto, quello della periferia romana, in cui la formazione cristiana non è una scelta di chi arriva ma, come lo stesso coordinatore ci suggerisce, l'unica alternativa possibile. Le lunghe liste d'attesa, la vivacità sociale dell'*Angolo del té*, un laboratorio teatrale gratuito danno prova di quanto *Skolé*, fra efficienza del metodo educativo e assistenzialismo cristiano, fra pratiche integrative e evangelizzazione, resti per le famiglie in condizione di disagio una risorsa preziosa, in un contesto in cui "sotto l'influenza delle politiche neoliberali, gli Stati hanno rinunciato alle loro responsabilità sull'insegnamento, la salute, il benessere, in breve la riproduzione sociale dei loro cittadini" (Comaroff, 2009, p.21).

## Bibliografia

- Aime, M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Anderson-Levitt, K. M. (2011). *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. New York: Berghahn Books.
- Asch, S. E. (1952). *Social Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bosco, G. (1847). *Il giovane provveduto*, Torino: Tipografia Paravia.
- Bianconi, L. e Nicu, S. (2016). *Dossier 2015: I minori stranieri a Roma. Quadro statistico e analisi dei percorsi di integrazione*. Roma: Programma integra.
- Bosco, G. (1877). *Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales*. Torino: Tipografia salesiana.
- Bosco, G. (1892). *Il giovane provveduto, Educazione alla fede*. Tipografia salesiana.
- Bosco, G. (1985). Il sistema preventivo nella educazione della gioventù. In P. Braido (Ed.) *Introduzione e testi critici*, Roma, LAS.
- Bosco, G. (1991). *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales: dal 1815 al 1855*. Roma, LAS.
- Braido, P. (1994). Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di Don Bosco. In *Ricerche storiche Salesiane, Rivista Semestrale di Storia Religiosa e Civile*, 24 Anno XIII, 1.
- Braido, P. (1997). *Don Bosco educatore scritti e testimonianze*. Roma, LAS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard U. P.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the Information Given*. New York: W.W. Norton and Company.
- Caizzi, R., & Mezzini, M. (1998). *Narrare narrarsi: itinerari di educazione interculturale nello spazio del racconto*. Bologna: CLUEB.
- Callari Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Callari Galli, M. (1996). *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*. Milano: Ed. Booklet.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2011). *Formare alla complessità: prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Chiosso, G. (2001). Dalla “carità educatrice” al cristianesimo sociale. Il caso di don Bosco e dei salesiani. In Chiosso, G., *Profilo storico*

- della Pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo) (70-74)*. Brescia: La Scuola.
- Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics*. London: Routledge.
- Cole, M. (1995). Culture and Cognitive Development: From Cross-cultural Research to Creating System of Cultural Mediation. In *Culture e Psychology*, 1(3): 361 - 371.
- Collins, A., Seely Brownj, S. & Newman, S.E. (1995). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics. In Pontecorvo C., Ajello A.M. & Zuccheromaglio C. (Eds.). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Comaroff, J. (2009). The Politics of conviction, Faith on the Neo-liberal Frontier. In *Social Analysis*, 53(1): 17–38.
- Contini, D. (2011). Immigrant background peer effects in Italian schools. In *Social Science Research*, 42: 1122-1142.
- Csordas, T.J. (1997). *The Sacred Self. A Cultural Phenomenology of Charismatic Healing*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: California U.P.
- De Lonardis, O. (2002). *In un diverso welfare. Sogni e incubi*. Milano: Feltrinelli.
- Cummins, J., (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Engestrom, Y. (2000). *From individual to Collective Activity and Back: Developmental Work Reserch as an Interventionist Methodology*. Cambridge U.P.
- Frisanco, R. (2013). *Volontariato e nuovo welfare. La cittadinanza attiva e le amministrazioni pubbliche*. Roma: Carocci Editore.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Gobbo F. (2007). *La ricerca per una scuola che cambia*. Padova: Imprimeritur.
- Goldman, A. (1999). *Knowledge in a Social World*. Oxford U.P.
- Goodenough, W. H. (1976). Multi-culturalism as the Normal Human Experience. *Anthropology & Education Quarterly*, 7(4): 4-7.

- Gori, C. (2002). *Il welfare nascosto. Il mercato privato dell'assistenza in Italia e in Europa*. Roma: Carrocci Editore.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*. London: Taylor & Francis.
- ISMU (2016). Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015. In Santagati&Ongini (Eds.), "Quaderni ISMU", Milano: Fondazione ISMU. Consultabile su [www.ismu.it](http://www.ismu.it)
- Latour, B. (1986). Visualization and cognition: Thinking with eyes and hands, knowledge and society. In Kuklick H. (Ed.), *Knowledge and Society Studies in the Sociology of Culture Past and Present* (1-40). London: Jai Press.
- Mantovani, G., & Spagnoli, A. (2003). *Metodi qualitativi in psicologia*. Bologna: Il Mulino.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago U.P.
- Nickerson, R.S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*, 175-220.
- Postic, M., & De Ketele, J.M. (1993). *Osservare le situazioni educative: metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Strappa, G. (2012). *Studi sulla periferia est di Roma*. Milano: Franco Angeli.
- Villani, L. (2014). *Le Borgate del fascismo: Storia urbana, politica e sociale della periferia*. Milano: Ledizioni.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(2): 185-194.
- Wilson, S. (1977). The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research. *Review of Educational Research Winter*, 47(1), 245-265.
- Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., & Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia*. Bologna: Il Mulino.
- Vespignani G. (1930). *Un anno alla scuola del Beato Don Bosco (1876-1877)*. San Benigno Canavese: S.T. Don Bosco.
- Ricaldone, P. (1951). *Don Bosco educatore*. 2 vol. Asti: Colle Don Bosco.

## Altri documenti

- ANSA (2017). Giornata Mondiale del Rifugiato. *Il Sistema Preventivo di Don Bosco nell'accoglienza dei giovani migranti non accompagnati*. Consultabile su: [www.infoans.org](http://www.infoans.org)
- BRDB (n.d.), Sito del Borgo Ragazzi Don Bosco di Roma, consultabile su: [www.borgodonbosco.it](http://www.borgodonbosco.it)
- Chavez, P. (2006). *Cristianità e prevenzione in L'educatore, oggi, tratti per un profilo di san Giovanni Bosco*. Consultabile su: [www.uniba.it](http://www.uniba.it).
- Forum Terzo Settore. (2017). "Ero forestiero": buone pratiche per accogliere migranti e rifugiati. Consultabile su: [www.forumterzosettore.it/](http://www.forumterzosettore.it/)
- Giovannetti, M. (2008). *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*. Bologna, Studi e ricerche ANCI, il Mulino.
- MPI, (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, In Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, Roma, MIUR. Consultabile su: <http://www.miur.gov.it/>
- Ragioneria Generale Roma - U.O. Statistica. (2013). *Il reddito dei romani*. Consultabile su: [www.roma.it](http://www.roma.it)
- Zanotti, C.M. (2013). La spiritualità del «Da mihi animas». Consultabile su: [www.notedipastoralegiovanile.it](http://www.notedipastoralegiovanile.it)





# **La relación de los valores en la generación de los indicadores de responsabilidad social, en una institución privada de educación superior**

**José Felipe Ojeda Hidalgo**, Universidad Politécnica de Guanajuato

**Dolores Guadalupe Álvarez Orozco**, Universidad Politécnica de Guanajuato

**María Guadalupe Arredondo Hidalgo**, Universidad de Guanajuato

## **Resumen**

La presente investigación parte del supuesto de que los valores pueden generar condiciones que pueden ser visibilizadas en forma de indicadores de responsabilidad social. Cerca de mil miembros de una institución privada de educación superior fueron encuestados; las variables con que se midieron los valores son las establecidas en los estudios de Shalom Schwartz (2005): autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo. La responsabilidad social fue analizada con un instrumento realizado con base en Mitofsky (2004) y Cruz, Rositas y García (2013) que mide las dimensiones de gobernabilidad, derechos humanos, prácticas laborales, medio ambiente, prácticas justas de operación, asunto de los consumidores y participación activa y desarrollo de la comunidad. Se hicieron comparativos entre la percepción por género donde resultaron con percepción diferenciada las dimensiones de gobernabilidad, logro, poder y universalismo; además, se corrieron pruebas de regresión y correlación cuyos resultados se discuten en este capítulo.



**Palabras-clave:** Responsabilidad social, valores, universidad

### **Abstract**

The present investigation starts from the assumption that the values can generate conditions that can be visualized in the form of social responsibility indicators. Near a thousand members of a private institution of higher education were surveyed; the variables with which the values were measured are those established in the studies by Shalom Schwartz (2005): self-direction, stimulation, hedonism, achievement, power, security, conformity, tradition, benevolence and universalism. Social responsibility was analyzed with an instrument based on Mitofsky (2004) and Cruz, Rositas and García (2013) that measures the dimensions of governability, human rights, labor practices, environment, fair operating practices, consumer issues and active participation and community development. Comparisons were made among the perceptions by gender where the dimensions of governance, achievement, power and universalism resulted with differentiated perception; regression and correlation tests were also run and the results are discussed in this chapter.

**Keywords:** social responsibility, values, university

### **Introducción**

LA RESPONSABILIDAD social tiene una historia muy añeja en los escritos de la humanidad, es posible encontrar referencias al respecto en los escritos de Zaratustra, de Hammurabi, de Amenemope, de Platón y Aristóteles entre otros (Ojeda, 2015). Se le ha estudiado desde diversas perspectivas, como equilibrio social (Jaulin, 2013), bien común (Deneulin, 2006), altruismo (Dowkins, 1976), filantropía (Carnegie, 1889; León XIII, 1891; Weber, 1904). A principios del siglo XX, con el decreto de la ley anti-trust de Sherman (1890) y los decretos contra los grandes monopolios (Standard Oil y American Tobacco, 1911) se abrió el espacio para la creación de nuevas organizaciones que fueron el sujeto de estudio y análisis de diversas investigaciones (Clark, 1916; Sheldon, 1924; Bardnard, 1938; Kreps, 1940; Simon, 1945). Con base en estos estudios se detonó el interés por revisar la responsabilidad que tienen con la sociedad diversas organizaciones,

debido al impacto económico, la atención se centró en un primer momento en las empresas (Bowen, 1953; Druker, 1954; Selznick, 1957), a partir de estos estudios comenzó una ola de revisiones teóricas sobre el tema (Davis, 1960; Walton, 1967; Frederick, 1978; Carroll, 1979; Jones, 1980; Wartick y Cochran, 1985; Mosser, 1986; Donaldson y Preston, 1995; Ekligton, 1998; Meehan, Meehan y Richardson, 2006 y Lindfielt y Tönroos, 2006), en ese trayecto se propusieron diversas teorías alternativas de abordar el tema que ya había bautizado Bowen como responsabilidad social empresarial, Andrews (1971) le llamo responsabilidad social corporativa, Freeman (1984) propuso que se analizará desde la perspectiva de los stakeholders y la norma ISO 26000 (2010) le dio el carácter de organizacional.

En cuanto a la rama universitaria, es posible tomar dos posturas, los que se adhieren a la trayectoria anteriormente citada, o los que lo plantean como un recorrido particular debido al carácter específico de la universidad; para los segundos la responsabilidad social de la universidad se puede ubicar en Montevideo Uruguay durante el Congreso Internacional de Estudiantes Americanos (1908) que es donde se forja el termino de extensión universitaria, que sirve como base a la Reforma de Córdova (1918) en la cual se hace énfasis sobre la presencia necesaria de la universidad en la sociedad y la relación íntima que debe prevalecer con la comunidad. Durante el Congreso de Universidades Latinoamericanas (1949) se estableció que el quehacer universitario debería más allá de lo académico, de la docencia y la investigación, y se buscó la forma de forma de establecer a la universidad como una transformadora social (Primer Conferencia de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, 1950), para la Segunda Conferencia de Extensión Universitaria y Difusión Cultural se sentaban las bases de un re – planteamiento de la idea de universidad, ya que las “las universidades son instituciones sociales que corresponden a parte del cuerpo social y que la extensión social es una de esas funciones” (Tünnermann, 2003:72).

En la transición del milenio el tema volvió a cobrar fuerza y para 1998 la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI establecía la necesidad de formar diplomados altamente cualificados que participaran activamente en las actividades de la sociedad y para el 2002 la Asamblea General de las Naciones Unidas promulgo la

resolución 57/254 en la cual designaba a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO en sus siglas en inglés) como el organismo rector de lo que se llamó el Decenio de la Educación, en el marco del cual se enfatizó que la educación superior debería contribuir al desarrollo sostenible (Ojeda, 2017).

Otro hito que dio gran impulso al estudio y entendimiento del fenómeno de la responsabilidad social en las universidades estuvo liderado por la Corporación Participa y la Fundación Avina, quienes durante los años 2001 y 2008 se dieron a tarea de expandir el concepto y práctica de la responsabilidad social dentro del sistema universitario chileno, sin embargo, el impacto de su trabajo tuvo eco en el resto de los países de América Latina. El proyecto emerge a razón de la ausencia de una visión interuniversitaria e interdisciplinar a nivel nación, que orientará y concentrará a las universidades en el desarrollo de su quehacer, a la vez que se diagnosticó que la responsabilidad social no estaba integrada estructuralmente en ninguna de sus funciones principales, docencia, investigación, extensión y gestión (Gaete, 2016).

### **Responsabilidad social en la Universidad**

Si el tema de la responsabilidad social en las organizaciones es complejo, en una organización compleja como la universidad o las instituciones de educación superior, la complejidad adquiere significados más elevados, en este tipo de organizaciones conviven al menos tres tipos clave de visiones, la primera, la universidad como organización, que requiere de aproximaciones desde la teoría de la gestión, con paradigmas muy claros de eficacia y eficiencia; la segunda, que respondería a una visión de la actividad que se realiza dentro de esa organización, donde visiones de la pedagogía, teoría del aprendizaje o de la enseñanza tienen un campo de estudio muy amplio, en el cual las visiones subjetivas serían la mejor forma de aproximarse a esos fenómenos; finalmente, la tercera, como campo de interacción humana, que, desde la complejidad, tanto del ser humano, como de sus interacciones, ofrece una gama infinita de posibilidades de aproximaciones (Ojeda, 2017).

La comprensión de la responsabilidad social dentro de las universidades comienza desde la conceptualización del fenómeno y su

confusión radica en la conceptualización de constructos tales como servicio social, extensión universitaria y función social. A esta confusión sobre lo que es y lo que no es hay que sumarle la diversidad de indicadores con la cual se pretende medirla o comprenderla. A este respecto Jiménez (2002) propuso que estas dimensiones fueran la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, esto planteado bajo las bases de que son las áreas en las que la universidad impacta, bajo una primera lectura la propuesta parece tener sentido, sin embargo si se piensa que la universidad deberá formar personas que habrán de insertarse en el medio laboral, entonces las competencias e indicadores que se debieran formar serían las mismas que las de las organizaciones, gobernabilidad, derechos humanos, prácticas laborales, prácticas justas de operación, medio ambiente, asunto de los consumidores y participación activa y desarrollo de la comunidad (ISO 26000, 2010). Dentro del marco de los trabajos del proyecto Universidad Construye País, se planteó que dichos indicadores debieran ser dignidad de la persona, libertad, ciudadanía, democracia y participación, sociabilidad y solidaridad para la convivencia, bien común y equidad social, desarrollo sostenible y medio ambiente, aceptación y aprecio a la diversidad, compromiso con la verdad, integridad, excelencia e interdependencia e interdisciplinariedad (Jiménez, De Ferrari, Del Piano y Andrade, 2004), estos indicadores emergieron a partir del análisis las categorías con base en el carácter exógeno o endógeno de las mismas dimensiones (Ojeda, Silva y Álvarez, 2015). En diversos escritos Vallaeys ha propuesto las mismas dimensiones que Jiménez (gestión, investigación, docencia y extensión) sin embargo en trabajos más recientes ha ido desde la gestión ética y calidad de la vida institucional, participación social responsable, investigación socialmente útil y gestión del conocimiento (Vallaeys y Carrizo, 2006) hasta la buena gobernanza en la organización, el diálogo y la rendición de cuentas con las partes interesadas, la gestión de los impactos medioambientales y sociales, las alianzas para participar en el desarrollo social y ambientalmente sustentable (Vallaeys, 2014), sobre esta misma línea discursiva Sánchez, Herrera, Zárata y Moreno (2007) sugieren las dimensiones de pertinencia social, extensión universitaria, difusión cultural y vinculación.

Por otro lado, un poco fuera de la influencia del proyecto universidad construye país, otro grupo de investigadores han sugerido otras

dimensiones para entender el fenómeno de la responsabilidad social en la universidad e instituciones de educación superior, para Castañeda, Ruíz, Castañeda y Quevedo (2007) dichas dimensiones debieran ser la gestión con transparencia y calidad, la docencia enfocada en la enseñanza y práctica aplicada en la solución de problemas sociales, la investigación y producción de conocimientos, bienes y servicios con pertinencia social, la extensión para la proyección e interacción social, proyectos de desarrollo humano y calidad de vida. Otras dimensiones que se han propuesto son, equidad, promoción del pensamiento crítico, pertinencia social, manejo adecuado de la autonomía, cooperación internacional, calidad académica, innovación, formación integral y fortalecimiento académico (Gómez, De Pelekais y Tirado, 2009) o la estrategia y la gobernanza, la enseñanza y la formación, la investigación, la gestión ambiental y política social y el compromiso ciudadano (Ernült, 2011), de igual forma Muñoz (2012) asume que las dimensiones de la responsabilidad social en la universidad debieran ser la formación profesional, la gestión social del conocimiento, la gestión responsable y la participación social, en años más recientes, Aristimuño y Rodríguez (2014) sugieren que estas dimensiones tendrían que ser la cognitivo – ambiental, el currículo y clima organizacional, el comportamiento organizacional, la selección de *stakeholders*, la planificación hacia el compromiso social, la dimensión educativa, la epistémico – cognitiva, la social, la ambiental y el funcionamiento organizacional.

Diversos autores han abordado el tema de la responsabilidad social en la universidad (Rodríguez y Pedraja, 2009; Nejati, Shafei, Salamzadeh y Daraei, 2011; Ojeda, 2013a; Taugieniene y Maciukaite - Zviniene, 2013 y Carrillo, Leal, Alcocer y Muñoz, 2012) en general sugieren que si bien existe una preocupación latente y el concepto lo tienen más o menos comprendido, las acciones requieren mayor coordinación y contundencia debido a que la comprensión del concepto es parcial o inexacta. Si bien existe un direccionamiento institucional explícito para la gestión de la responsabilidad social, existe una brecha entre lo que se declara y las acciones realmente emprendidas (Mosquera, Castillo y Portilla, 2017).

Varias agrupaciones de universidades han asumido el compromiso de generar acciones que vayan en concordancia con la responsabilidad social en sus universidades (la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, la Asociación de Universidades de Colombia, la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria, A.C., y el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe, la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior, A.C.) y cada una ha generado su propio concepto, lo que le suma, si bien a la riqueza del concepto, de la misma forma conflictúa el entendimiento del fenómeno (Aristimuño y Rodríguez, 2014).

Valverde, Beitia, Bermúdez, Pino, Rodríguez y Sánchez (2011) sugieren un método de generación de las dimensiones con base en lineamiento de la Organización de Estados Americanos y el Banco Interamericano de Desarrollo (OEA – BID, 2008).

**Tabla 3.1 Dimensiones y estudio de la responsabilidad social en las instituciones de educación superior**

| POR   |                                | A  |   |
|---|--------------------------------|--|---|
| <i>Pretensiones<br/>(Endógenas)</i>           | <i>Impactos<br/>(Exógenos)</i> | <i>Sus partes interesadas<br/>(Vinculadas)</i> | <i>Sus partes afectadas<br/>(Vinculadas o no)</i> |
| Calidad de los productos y servicios          | Cuidado, prevención, respeto   | Dialogo, negociación                           | Anticipación de riesgos                           |
| Rendición de cuentas, reportes y evaluaciones | Análisis de impactos           | Participación, solución de conflictos          | Política sostenible a largo plazo                 |
| Estándares, normas, auditoría externa         | Armonización del entorno       | Transparencia, confiabilidad                   | Visión y ética global                             |
|   |                                | Satisfacción de necesidades                    |   |

Fuente: Valverde, Beitia, Bermúdez, Pino, Rodríguez y Sánchez (2011)

Los *stakeholders* juegan un papel fundamental en la generación y entendimiento de los fenómenos de la responsabilidad social dentro de las universidades e instituciones de educación, y estos estudios han sido enfocados en la percepción de los docentes (Ojeda, 2013a; Ojeda, 2013b; Ojeda, 2014a, Gaete, 2015), en los modelos de estrategia de responsabilidad social en las instituciones de educación (Ojeda y Chávez, 2014; Ojeda, 2014b; Arredondo y Ojeda, 2015; Ojeda y Álvarez, 2015) otros autores se enfocan en la percepción de los alumnos (Bustamante y Navarro, 2007; Domínguez y López, 2009; Jara y Vidal, 2010; López y Segarra, 2011; De la Calle y Jiménez, 2011; Martí, 2011; Díaz y Facal, 2011; Martí – Vilar, Almerich, Cifuentes, Grimaldo, Martí, Merino y Puerta, 2011; Navarro, Boero, Jiménez, Tapia, Hollander, Escobar, Baeza y Espina, 2012; Arango, Clavijo, Puerta y Sánchez, 2014; Ojeda, Silva y Álvarez, 2015; Gaete, 2016)

**Tabla 3.2 Intereses en el estudio de la responsabilidad social en instituciones de educación desde la visión de los estudiantes**

|  | <b>Interés</b>                                   | <b>Tema específico</b>                   | <b>Autor (es)</b>  |
|--|--|--|--|
| <i>Responsabilidad social en instituciones de educación superior</i> |  | Comportamientos socialmente responsables | Bustamante y Navarro (2007); Martí – Noguera (2011)              |
|  | Elementos vinculados a la responsabilidad social | Voluntariado                             | Jara y Vidal (2010)  |
|  |  | Ética                                    | López y Segara (2011)  |
|  |  | Valores                                  | Arango et al. (2014)<br>Navarro (2012)<br>Martí – Noguera (2011) |
|  | Significados, desarrollo y validación de escalas | Desarrollo de cuestionario               | Domínguez y López (2009)   |
|  |  | Análisis del constructo                  | De la Calle y Jiménez (2011)                                     |
|  |  | Validación de escala                     | Ojeda, Silva y Álvarez (2015)                                    |
|  | Significados                                     | Gaete (2016)                             |  |

Fuente: Elaboración propia con información de los autores

A partir de estos estudios se han elaborado configuraciones que pretenden explicar el fenómeno de la responsabilidad social en función de sus diversos *stakeholders*, en particular, en cuanto a la percepción del alumnado es posible establecer una distribución de los intereses como se presenta en la tabla 2. Estos estudios a su vez, han hecho evidente la importancia de los valores subyacentes en este tipo de organizaciones, por lo que se ha comenzado a estudiar de forma cada vez más a profundidad la relación entre los valores y los comportamientos socialmente responsables.

### **Los valores y la responsabilidad social**

La responsabilidad social es un modelo de actuación que promueve el desarrollo de prácticas transparentes en el futuro interno y externo de la empresa (Gómez y Martínez, 2016). Cuando este concepto, no tiene futuro, si es que se utiliza como excusa para introducir nuevas regulaciones, o una técnica de gestión, o procedimientos para incrementar los beneficios o simple y sencillamente para tranquilizar la conciencia o para ganar legitimidad, sin embargo, cuando se entiende como una responsabilidad ética, que las organizaciones deben cumplir, porque esa, más que la mejor, es la única manera, de llevar a cabo lo que la organización es y de cumplir con excelencia las tareas de las personas que la dirigen, que es lo que la sociedad espera de ellos, más allá de los interés particulares de sus *stakeholders* (Argandoña, 2009).

Es por ello que se afirma que es el momento de que los valores éticos y la responsabilidad social, estén presentes en la estrategia de las organizaciones, ya que pueden ayudar sin duda, al logro de los objetivos (Gómez y Martínez, 2016).

Los valores con los cuales normalmente las personas entran a las organizaciones se manifiestan en sus comportamientos, por ello los códigos de ética pretenden ser un instrumento que facilite reconocer situaciones problemáticas de conducta y que a través de los objetivos organizacionales sean solucionados (De Michelle, 1998), por lo anterior es que la responsabilidad social requiere de un compromiso, claro y explícito desde la organización para que el espíritu de la responsabilidad social se vea manifestado en la misión y visión (Seijo y Ávila, 2009).



Diversos estudios validan la influencia de los valores en la responsabilidad social (Sevilla, 2005; Carballo, 2006; García, Medina y Baca, 2006; García, 2010; Trigo, 2012; Delgado, 2012; Uribe y Pinzón, 2012; Kammerer, Murgas y Najera, 2014; Aragon y Gomis, 2015). Sisiruca y Salazar (2014) identificaron que los valores de equidad, igualdad, responsabilidad, respeto y justicia social, son los que demuestran más asociación con el concepto de responsabilidad social. Guillen (2006) y Gómez y Martínez (2016) señalan que un buen comportamiento genera confianza en su dimensión ética y esta se trasmite del plano personal al organizacional y de este a su entorno. Por otro lado, Davidovich, Espina, Navarro y Salazar (2005) entienden que los comportamientos socialmente responsables son aquellas conductas que es posible que se den en ámbitos diversos, que tienen como objetivo el bien común y que son desarrollados con una frecuencia determinada pero estable a través del tiempo. Es por ello que la responsabilidad no debe ser entendida solo como un concepto abstracto o intelectual, sino que la responsabilidad social es un elemento dinámico, que se evoluciona, se ejerce y se concreta a través de una conducta razonada (Navarro, 2006; De la Calle, 2009; Navarro, Boero, Jiménez, Hollander, Escobar, Baeza y Espina, 2010).

Las conductas prosociales y su relación con los valores, ya han demostrado relaciones significativas (Bardi y Scharwtz, 2003; Padilla y Carlo, 2007 y Schwartz, 2010) y en el ámbito de la responsabilidad social, dicha relación ha podido ser demostrada en los trabajos de Martí (2011), Martí, Martí y Almerich (2014), Arango, Clavijo, Puerta y Sánchez (2014) y Ojeda (2017), sin embargo se considera importante contar con más estudios en diversos contextos que puedan corroborar o en su caso contradecir los resultados publicados.

Por lo anterior es que se proponen las siguientes hipótesis de trabajo:

Ha1: Existe correlación entre las dimensiones de la responsabilidad social y los valores

Ha2: Existe causalidad entre las dimensiones de la responsabilidad social y los valores

Ha3: Existe diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de las dimensiones de responsabilidad social y los valores.

## Método

La presente investigación fue abordada desde el paradigma cuantitativo, a través de un diseño no experimental – transversal, con un alcance correlacional con posibles implicaciones explicativas. Fueron aplicados 913 cuestionarios a una comunidad universitaria del sector privado, el 64.7% fueron del género femenino y 35.3% del género masculino, la edad estuvo distribuida entre los 17 y los 65 años, con una media de 23.8 años, una mediana de 20 años y una desviación típica de 8.9.

**Tabla 3.3 Datos descriptivos de las dimensiones responsabilidad social y valores**

| <b>Dimensión</b>                                  | <b>Media</b> | <b>Mediana</b> | <b>Desviación Estándar</b> | <b>Alfa de Cronbach</b> |
|---|--------------|----------------|----------------------------|-------------------------|
| Gobernabilidad                                    | 3.69         | 3.89           | 0.92                       | 0.936                   |
| Derechos humanos                                  | 3.79         | 4.00           | 0.87                       | 0.760                   |
| Prácticas laborales                               | 3.76         | 4.00           | 0.93                       | 0.809                   |
| Medio ambiente                                    | 3.67         | 3.67           | 0.93                       | 0.838                   |
| Prácticas justas de operación                     | 3.80         | 4.00           | 0.89                       | 0.871                   |
| Asunto de los consumidores                        | 3.57         | 3.67           | 1.06                       | 0.883                   |
| Participación activa y desarrollo de la comunidad | 3.68         | 3.67           | 0.93                       | 0.883                   |
| Autodirección                                     | 4.15         | 4.17           | 0.61                       | 0.752                   |
| Estimulación                                      | 3.53         | 3.67           | 0.72                       | 0.392                   |
| Hedonismo   | 3.67         | 3.67           | 0.78                       | 0.427                   |
| Logro   | 3.71         | 3.83           | 0.64                       | 0.594                   |
| Poder   | 3.97         | 4.00           | 0.57                       | 0.486                   |
| Seguridad   | 3.66         | 3.71           | 0.61                       | 0.614                   |
| Conformidad                                       | 4.07         | 4.25           | 0.67                       | 0.505                   |
| Tradicición                                       | 3.75         | 3.80           | 0.66                       | 0.577                   |
| Benevolencia                                      | 4.07         | 4.11           | 0.57                       | 0.713                   |
| Universalidad                                     | 3.67         | 3.67           | 0.55                       | 0.621                   |

Fuente: Elaboración propia

Las dimensiones de responsabilidad social que fueron medidas fueron las establecidas por la norma ISO26000 (2010) (governabilidad (GB), derechos humanos (DH), prácticas laborales (PL), prácticas justas de operación (PJO), medio ambiente (MA), asunto de los consumidores (ASC) y participación activa y desarrollo de la comunidad (PADC)) y los valores los establecidos por Schwartz (1990) (Autodirección (AUT), universalismo (UNI), benevolencia (BEN), tradición (TRA), conformidad (CON), seguridad (SEG), poder (POD), logro (LOG), hedonismo (HED) y estimulación (EST)).

Los datos descriptivos de las dimensiones que se trabajaron se muestran en la tabla 3. La prueba de Kolmogorov – Smirnov demostró que los datos con los que se trabajan son no paramétricos.

## **Resultados**

Para responder a la hipótesis Ha1: Existe correlación entre las dimensiones de la responsabilidad social y los valores, se realizó la prueba Tau – b de Kendall.

La tabla 4 demuestra que existe correlación entre algunos valores y las dimensiones de la responsabilidad social, los valores de logro y benevolencia mostraron correlación significativa con todas las dimensiones de la responsabilidad social; el valor de tradición mostro correlación con todas las dimensiones de la responsabilidad social, excepto con las prácticas laborales; el valor de hedonismo mostro correlación con las dimensiones de gobernabilidad, derechos humanos, prácticas justas de operación y medio ambiente; los valores de seguridad y confianza mostraron correlación con la dimensión de gobernabilidad; los valores de autodirección, estimulación, universalidad y poder, no mostraron correlación con ninguna de las dimensiones de responsabilidad social.

Con este resultado es posible determinar que la hipótesis Ha1 se acepta parcialmente ya que algunos valores muestran correlación con las dimensiones de la responsabilidad social.

Para responder a la Ha2: Existe causalidad entre las dimensiones de la responsabilidad social y los valores, se procedió a desarrollar un modelo de regresión lineal múltiple.

Tabla 2.4 Correlación Tau – B de Kendall

| Dimensiones             |      | AUT        | EST  | HED                | LOG                | POD  | SEG                | CON                | TRA                | BEN                | UNI  |
|-------------------------|------|------------|------|--------------------|--------------------|------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------|
| <i>Tau_b de Kendall</i> | GB   | Coef. ,231 | ,194 | <b><u>,417</u></b> | <b><u>,617</u></b> | ,377 | <b><u>,454</u></b> | <b><u>,493</u></b> | <b><u>,522</u></b> | <b><u>,585</u></b> | ,285 |
|                         |      | Sig. ,000  | ,000 | ,000               | ,000               | ,000 | ,000               | ,000               | ,000               | ,000               | ,000 |
|                         | DH   | Coef. ,226 | ,166 | <b><u>,474</u></b> | <b><u>,482</u></b> | ,294 | ,353               | ,387               | <b><u>,517</u></b> | <b><u>,573</u></b> | ,230 |
|                         |      | Sig. ,000  | ,000 | ,000               | ,000               | ,000 | ,000               | ,000               | ,000               | ,000               | ,000 |
|                         | PL   | Coef. ,235 | ,174 | ,397               | <b><u>,539</u></b> | ,274 | ,385               | ,353               | ,396               | <b><u>,539</u></b> | ,220 |
|                         |      | Sig. ,000  | ,000 | ,000               | ,000               | ,000 | ,000               | ,000               | ,000               | ,000               | ,000 |
|                         | MA   | Coef. ,206 | ,199 | <b><u>,506</u></b> | <b><u>,444</u></b> | ,285 | ,355               | ,309               | ,384               | <b><u>,415</u></b> | ,250 |
|                         |      | Sig. ,000  | ,000 | ,000               | ,000               | ,000 | ,000               | ,000               | ,000               | ,000               | ,000 |
|                         | PJO  | Coef. ,271 | ,213 | <b><u>,424</u></b> | <b><u>,471</u></b> | ,317 | ,392               | ,377               | <b><u>,405</u></b> | <b><u>,493</u></b> | ,265 |
|                         |      | Sig. ,000  | ,000 | ,000               | ,000               | ,000 | ,000               | ,000               | ,000               | ,000               | ,000 |
|                         | ASC  | Coef. ,224 | ,199 | ,364               | <b><u>,489</u></b> | ,273 | ,367               | ,337               | <b><u>,442</u></b> | <b><u>,465</u></b> | ,229 |
|                         |      | Sig. ,000  | ,000 | ,000               | ,000               | ,000 | ,000               | ,000               | ,000               | ,000               | ,000 |
|                         | PADC | Coef. ,242 | ,195 | ,399               | <b><u>,437</u></b> | ,310 | ,352               | ,336               | <b><u>,430</u></b> | <b><u>,456</u></b> | ,237 |
|                         |      | Sig. ,000  | ,000 | ,000               | ,000               | ,000 | ,000               | ,000               | ,000               | ,000               | ,000 |

Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior se acepta la hipótesis Ha2, debido a que todos los valores muestran causalidad con diversas dimensiones de la responsabilidad social.

Para responder a la hipótesis Ha3: Existe diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de las dimensiones de responsabilidad social y los valores, se corre una prueba de U de Mann Whitney, para poder comprobar las diferencias de medianas entre cada una de las dimensiones trabajadas.

**Tabla 3.5 Regresión múltiple**

| <b>Dimensión</b>     |     | <b>GB</b>           | <b>DH</b>           | <b>PL</b>           | <b>MA</b>           | <b>PJO</b>          | <b>ASC</b>          | <b>PACD</b>         |
|----------------------|-----|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| <i>Durbin Watson</i> |     | 1.833               | 2.000               | 1.882               | 1.941               | 1.905               | 1.847               | 1.914               |
| <i>Sig</i>           |     | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> |
| <i>Constante</i>     | B   | -0.871              | -0.245              | -0.378              | -0.129              | -0.406              | -0.560              | -0.308              |
|                      | Sig | <b><u>0.000</u></b> | 0.071               | <b><u>0.023</u></b> | 0.490               | <b><u>0.021</u></b> | <b><u>0.010</u></b> | 0.121               |
| Aut                  | B   | -0.101              | 0.041               | 0.002               | -0.038              | 0.090               | -0.004              | 0.008               |
|                      | Sig | <b><u>0.001</u></b> | 0.194               | 0.953               | 0.380               | <b><u>0.029</u></b> | 0.944               | 0.869               |
| Est                  | B   | -0.160              | -0.099              | -0.053              | 0.014               | -0.032              | -0.032              | -0.019              |
|                      | Sig | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | 0.107               | 0.698               | 0.358               | 0.463               | 0.640               |
| Hed                  | B   | 0.114               | 0.349               | 0.199               | 0.556               | 0.258               | 0.170               | 0.241               |
|                      | Sig | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> |
| Log                  | B   | 0.650               | 0.222               | 0.669               | 0.306               | 0.328               | 0.597               | 0.302               |
|                      | Sig | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> |
| Pod                  | B   | -0.088              | -0.243              | -0.215              | -0.078              | -0.120              | -0.0290             | -0.022              |
|                      | Sig | 0.33                | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | 0.177               | <b><u>0.029</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | 0.721               |
| Seg                  | B   | 0.248               | 0.000               | 0.238               | 0.068               | 0.197               | 0.295               | 0.095               |
|                      | Sig | <b><u>0.000</u></b> | 0.997               | <b><u>0.000</u></b> | 0.270               | <b><u>0.001</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | 0.146               |
| Con                  | B   | 0.200               | -0.016              | -0.115              | -0.020              | 0.061               | -0.041              | -0.024              |
|                      | Sig | <b><u>0.000</u></b> | 0.665               | <b><u>0.007</u></b> | 0.672               | 0.181               | 0.466               | 0.635               |
| Tra                  | B   | 0.237               | 0.395               | -0.125              | 0.087               | 0.034               | 0.298               | 0.244               |
|                      | Sig | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.012</u></b> | 0.120               | 0.517               | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> |
| Ben                  | B   | 0.407               | 0.715               | 0.810               | 0.303               | 0.504               | 0.479               | 0.472               |
|                      | Sig | <b><u>0.00</u></b>  | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> |
| Uni                  | B   | -0.327              | -0.341              | -0.348              | -0.218              | -0.242              | -0.387              | -0.268              |
|                      | Sig | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> | <b><u>0.000</u></b> |

Fuente: Elaboración propia

A partir de estos resultados se puede comprobar que las variables que mostraron diferencias significadas en la percepción entre hombres y mujeres son la gobernabilidad en cuanto a las dimensiones de responsabilidad social y los valores de logro, poder y universalismo, debido a lo cual se puede aceptar de forma parcial la Ha3 ya que la diferencia significativa entre hombres y mujeres únicamente se dio en cuatro dimensiones, una de responsabilidad social y tres de valores.

**Tabla 3.6 Prueba de U de Mann Whiteny por género**

| Dimensión | U de Mann-Whitney | W de Wilcoxon | Z      | Sig. asintót. (bilateral) | Rango Promedio |        |
|-----------|-------------------|---------------|--------|---------------------------|----------------|--------|
|           |                   |               |        |                           | H              | M      |
| GB        | 87500,500         | 262436,500    | -2,012 | <b>,044</b>               | 480.76         | 444.05 |
| DH        | 89561,000         | 264497,000    | -1,475 | ,140                      | 19,775         | 447.54 |
| PL        | 89870,500         | 264806,500    | -1,398 | ,162                      | 473.40         | 448.07 |
| MA        | 92383,000         | 267319,000    | -,733  | ,463                      | 465.60         | 452.32 |
| PJO       | 89608,000         | 264544,000    | -1,464 | ,143                      | 474.21         | 447.62 |
| ASC       | 91489,500         | 266425,500    | -,968  | ,333                      | 468.37         | 452.76 |
| PADC      | 92646,000         | 267582,000    | -,664  | ,507                      | 464.78         | 452.76 |
| AUT       | 94098,500         | 269034,500    | -,278  | ,781                      | 460.27         | 455.22 |
| EST       | 89515,000         | 264451,000    | -1,497 | ,134                      | 474.50         | 447.46 |
| HED       | 94825,500         | 146828,500    | -,086  | ,931                      | 455.99         | 457.55 |
| LOG       | 87507,500         | 262443,500    | -2,015 | <b>,044</b>               | 480.74         | 444.07 |
| POD       | 84154,500         | 136157,500    | -2,910 | <b>,004</b>               | 422.85         | 475.61 |
| SEG       | 90433,500         | 142436,500    | -1,243 | ,214                      | 442.35         | 464.98 |
| CON       | 94173,500         | 146176,500    | -,259  | ,796                      | 453.96         | 458.65 |
| TRA       | 93905,000         | 145908,000    | -,329  | ,742                      | 454.13         | 459.11 |
| BEN       | 94303,000         | 146306,000    | -,223  | ,823                      | 454.37         | 458.43 |
| UNI       | 87572,500         | 139575,500    | -1,995 | <b>,046</b>               | 433.46         | 469.82 |

Fuente: Elaboración propia

## Conclusiones

La literatura al respecto de cómo los valores influyen en los comportamientos socialmente responsables y las dimensiones de la responsabilidad social, ha ido en incremento, por un lado, debido al interés de investigadores por entender la causalidad de estos dos constructos sociales y por otro lado, debido al interés práctico de lograr que las dimensiones de responsabilidad social se vean reflejadas en indicadores medibles y mejorables, que al mismo tiempo sirvan para generar estrategias organizacionales, que permitan observar mejoras en el mediano y largo plazo.

El impacto que tienen los valores sobre los indicadores de responsabilidad ha quedado de manifiesto en la muestra estudiada, los valores que mostraron una causalidad completa fueron el hedonismo, el logro, la benevolencia y la universalidad, el resto de los valores mostraron causalidades parciales con las dimensiones de responsabilidad social.

En cuanto a la percepción por género, tanto de los valores como de las dimensiones de responsabilidad social, muestra que, para esta muestra, solo tuvo diferencias en cuanto a la gobernabilidad, el logro, el poder y el universalismo, sin embargo, estos resultados no concuerdan con otros reportados en la literatura, lo que hace pensar que las diferencias dependen más de los contextos sociales que del género per se.

## Bibliografía

- Andrews, K. (1971). *The concept of corporate strategy*. Homewood, IL: Dow Jones Irvin.
- Arango, O., Clavijo, S., Puerta, I. y Sánchez, J. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de educación superior*, 43(169): 89 – 105.
- Argandoña, A. (2006). Economía de Mercado y responsabilidad social de la empresa. *Papeles de economía española*, 108: 2 – 9.
- Aristimuño, M., y Rodríguez, C. (2014). Responsabilidad social universitaria, su gestión desde la perspectiva de directivos y

- docentes. Estudio de caso: Una pequeña universidad latinoamericana. *Intercencia*, 39(6): 375 – 382.
- Arredondo, M. y Ojeda, J. (2015). Responsabilidad social universitaria en el estado de Guanajuato. En Posada, R., Aguilar, O. y Ojeda, J. (Coord). *Propuestas universitarias para la responsabilidad social* (39 – 70). Guanajuato, México: Ediciones de la Universidad Politécnica de Guanajuato.
- Bardi, A. y Schwartz, S. (2003). Value and behavior: strength and structure of relations. *Personality and social psychology bulletin*. 29(10): 1207 – 1220.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, Mass: Harper and Brothers.
- Bowen, H. (1953). *Social responsibilities of the business*. New York: Harper and Brothers.
- Bustamante, M. y Navarro, G. (2007). Auto – atribución de comportamientos socialmente responsables de estudiantes de carreras del área de ciencias sociales. *Revista Perspectivas*, 18: 45 – 63.
- Carballo, R. (2006). ¿Valores? ... ¿Ética? ... ¿Responsabilidad social? ... ¿Reputación? *Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales*, 1: 74 – 75.
- Carrillo, M., Leal, M., Alcocer, M. y Muñoz, M. (2012). Responsabilidad social universitaria. La opinión de profesores y alumnos. *Revista de educación y desarrollo*, 23(4): 23 – 42.
- Carroll, A. (1979). A three dimensional conceptual model of corporate performance. *The Academy of Management Review*, 4(4): 497 – 505.
- Castañeda, G., Ruiz, M., Vilorio, O., Castañeda, R. y Quevedo, Y. (2017). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Revista Negotium*, 3(8): 100 – 132.
- Clark, J. (1916). The changing basis of economics responsibility. *Journal of political economy*, 24: 209 – 229.
- Davidovich, M., Espina, A., Navarro, G. y Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 14(1): 125 – 139



- Davis, K. (1960). Can business afford to ignore social responsibilities. *California Management Review*, 3(2): 70 – 76.
- Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. NY: Oxford University Press.
- De la Calle, C. y Jiménez, P. (2011). Aproximación al concepto de responsabilidad social del universitario. *Revista Comunicación y Hombre*, 7: 236 – 247.
- De Michelle, R. (1998). *Los códigos de ética en las empresas*. Buenos Aires, Barcelona, México: Granica.
- Delgado, J. (2012). Ética, valores y responsabilidad social. *aDResearch Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, 6: 32 – 51.
- Deneulin, S. (2006). Individual Well-being, Migration Remittances and the Common Good. *The European Journal of Development Research*, 18 (1): 45-58.
- Díaz, M. y Facal, S. (2011). Percepciones de los estudiantes de la facultad de ciencias empresariales sobre la responsabilidad social universitaria (Montevideo Uruguay), *Investigación y Desarrollo*, 19(2): 340 – 365.
- Domínguez, M. y López, E. (2009). Estudiantes universitarios opinan sobre la responsabilidad social universitaria. *Humanismo y trabajo social*, 8: 223 – 246.
- Donaldson, T. y Preston, L. (1995). The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence and implications. *Academy of Management Review*, 20(1): 65 – 91.
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. NY: Harper Business
- Eckligton, J. (1998). Accounting for the triple bottom line. *Measuring Business Excellence*, 2(3):18 – 22. DOI: <https://doi.org.10.1108/eb025539>
- Flabe, M. (Eds). *Business and society: Dimensions of conflict and cooperation*. Nueva York: Lexington Books.
- Freeman, R. (1984). *Strategic management: A stakeholders approach*, Boston: Pitman/Ballinger.
- Gaete, R. (2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Revista cuadernos de administración*, 31(53): 97 – 107.
- Gaete, R. (2016). La responsabilidad social universitaria en la identidad corporativa de las universidades chilenas un análisis de contenido. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, 16(26): 43 – 74.

- García, J., Medina, E. y Baca, H. (2006). Los valores personales como sustentación de la responsabilidad social en las organizaciones. En *Nuevos retos, nuevas respuestas en dirección de empresas: en homenaje al profesor Enrique Llacer*, 157 – 173. España: Universidad de Sevilla.
- García, T. (2010). La universidad, los principios y valores del modelo social europeo y la responsabilidad social de las empresas. En De la Cuesta, M., De la Cruz, y Rodríguez, J. (Coord). *Responsabilidad social universitaria* (47 – 58). España: Netbiblo.
- Gómez, B. y Martínez, R. (2016). Los valores éticos en la responsabilidad social corporativa. *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación*, 14(28): 33 – 50.
- Gómez, O., De Pelekais, C., Tirado, L. (2009) Responsabilidad social y formación gerencial del personal docente en las universidades nacionales. *Omnia*, 15(3): 198 – 208
- Jara, K. y Vidal, D. (2010). Voluntariado y responsabilidad social en jóvenes estudiantes de educación superior de la provincia de Concepción, Chile. *Trayectorias*, 12 (31): 137 – 152.
- Jiménez, M. (2002). La responsabilidad social de la universidad de cara al Chile del 2010. Capítulo 5: ¿Cómo observar la responsabilidad social de las universidades? De los valores a los indicadores. Seminario La Universidad Construye País, 24 y 25 de octubre. 92 – 98.
- Jones, T. (1980). Corporate social responsibility revisited, redefined, *California Management Review*, 22(2): 59 – 67.
- Kammerer, M., Murges, B. y Najera, F. (2014). Valores organizacionales y responsabilidad social en las universidades públicas binacionales. *Punto de Vista*, 5(5):81 – 94.
- Kreps, T. (1940). Measurement of the social performance of business, Washington, US: Printing Office.
- Lindfelt, L. y Törnoroos, J. (2006). Ethics and value creation in business research: comparing two approaches. *European Journal of Marketing*, 40(3): 328 – 351.
- López, A., Ojeda, J. y Ríos, M. (2016). La responsabilidad social desde la percepción del capital humano. Estudio de un caso. *Revista de Contabilidad – Spanish Accounting Review*, 20(1): 36-46. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.01.001>

- López, M. y Segarra, M. (2011). Actitudes de los estudiantes de administración de empresas hacia la responsabilidad social corporativa y la ética empresarial. *Revista Complutense de Educación*, 22(2): 235 – 248.
- Martí, J., Martí, M. y Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria, influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista latinoamericana de psicología*, 46(3): 160 – 168.
- Martí, M., Almerich, G., Cifuentes, J., Grimaldo, M., Martí, J., Merino, C. y Puerta, I. (2011). Responsabilidad social universitaria: Estudio iberoamericana sobre la influencia de la educación en formación de profesionales responsables con la sociedad. *Técnica Administrativa*, 10(3). Recuperado de: <http://www.cyta.com.ar/ta1003/v10n3a1.htm>
- Meehan, J., Meehan, K. y Richards, A. (2006). Corporate social responsibility: the CSR model, *International Journal of Social Economics*, 33(5/5): 386 – 398.
- Mosquera, A., Castillo, R. y Portilla, M. (2017). La responsabilidad social empresarial. Acciones institucionales en la gestión estratégica curricular. *Revista Entramado*, 13 (1): 34 – 46.
- Mosser, M. (1986). A framework for analyzing corporate social responsibility. *Journal of business ethics*, 1(5): 69 – 72.
- Navarro, F. (2012). *Responsabilidad social corporativa: Teoría y práctica*. Pozuelo de Alarcón, Madrid: ESIC Editorial.
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M. y Espina, A. (2010). Universitarios y responsabilidad social. *Calidad de la educación*, 33: 101 – 121.
- Nejati, M., Shafaei, A., Salamzadeh, Y. y Daraei, M. (2011). Corporate social responsibility and universities: A study of top 10 world universities. *Journal of Business Management*, 5: 440 – 447.
- Ojeda, J. (2013a). Responsabilidad social, construcción de un concepto desde la percepción del docente universitario, *Revista científica teorías, enfoques y aplicaciones en las ciencias sociales*, 5(12): 11 – 24.
- Ojeda, J. (2013b). Responsabilidad social del docente universitario. Un acercamiento desde los derechos humanos. En González, T. y Martín, A. (coords.), *Análisis de la responsabilidad social en el siglo XXI*. México: Universidad La Salle.

- Ojeda, J. (2014a). Brechas en la apropiación del concepto de responsabilidad social en docentes de educación superior, *Revista COEPES*, 3(9). Recuperada de:  
<http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes9/brechas-en-la-apropiacion-del-concepto-de-responsabilidad-social-en-docentes-de-instituciones-de-educacion-superior>
- Ojeda, J. (2014b). Responsabilidad social. La práctica desde la universidad. En Mancilla, E. y Ojeda, J. (Coord). *Desarrollo sustentable, logística y desarrollo de nuevos proyectos, aproximaciones, abordajes y experiencias* (107 – 124). México: Universidad De La Salle.
- Ojeda, J. (2017). Responsabilidad social en las pymes, los asuntos y los principios. *Revista Ideas Concyteg*, 12(160): 29 – 37
- Ojeda, J. y Álvarez, D. (2015). Responsabilidad social en las universidades: antecedentes, trayectorias y perspectivas. *Revista COEPES Guanajuato*. Mayo.
- Ojeda, J. y Chávez, Y. (2014). Responsabilidad social sin adjetivos. En Gil, M., Morales, E. y López, G. (Coord). *Retos en materia de sustentabilidad y responsabilidad social en las organizaciones valorados desde el contexto del Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018. Miradas críticas y exposición de casos*. 277 – 298. México: Editorial HESS, Universidad de Colima.
- Ojeda, J. y López, A. (2016). Family, business and ownership: Influence of family business on corporate social responsibility, *European Journal of Business and Social Science*, 5(6): 17 – 35
- Ojeda, J., López, G. y Álvarez, D. (2017). The relationship of social responsibility with the socially responsible behaviors and the values of entrepreneur in the Laja – Bajío Zone, México. *Journal of Business Theory and Practice*, 5 (2). Recuperado de:  
[www.scholink.org/ojs/index.php/jbtp](http://www.scholink.org/ojs/index.php/jbtp)
- Ojeda, J., Silva, M. y Alvarez, D. (2015). La responsabilidad social en la universidad. Una mirada desde el alumnado. *Hunab Ku/Economía & Negocios*, 5:81 – 104.
- Padilla, L. y Carlo, G. (2007). Personal values as a mediator between parent and peer expectation and adolescent behaviors. *Journal of family psychology*, 21(3): 538 – 541.
- Pedraja, L. y Rodríguez, E. (2009). Estudio comparativo de la influencia del estilo de liderazgo y la congruencia de valores en

- la eficacia de empresas privadas e instituciones públicas. *INCI*, 33: 8 – 13.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25:1-66.
- Schwartz, S. (2005). Basic human values: Their content and structure across countries. En Tamayo, A. y Porto, J. (Eds). *Valores e comportamento nas organizaçoes* (21 – 55). Brazil: Petrópolis.
- Schwartz, S. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. En Mikulincer, M. y Shaver, P. (Eds). *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (221 – 241). Washington: APA.
- Seijo, C. y Ávila, M. (2009). Valores éticos y responsabilidad social empresarial: una plataforma gerencial en universidades privadas. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 6(4): 26 – 40.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. Evanston, IL: Row Peterson.
- Sevilla, J. (2005). Valores sociales y responsabilidad social de las empresas. La influencia como factor determinante de la actividad empresarial. En García, T. y García, A. (Coord). *La responsabilidad social de las empresas y los nuevos desafíos de gestión empresarial* (47 – 56). Universidad de Valencia.
- Sheldon, O. (1924). *The philosophy of management*. Reino Unido: Sir Issac Pitman and Sons.
- Simon, H. (1945). *Administration behavior: a study of decision – making process in administrative organization*. New York: Free.
- Sisiruca, M. y Salazar, C. (2014). Valores éticos de la responsabilidad social en centros de producción audiovisual. *Económicos CUC*, 35(1): 79 – 90.
- Tauginiene, L. y Maciukaite, S. (2013). Managing university social responsibility. *Journal of humanities and social science*, 4(13): 84 – 91.
- Trigo, J. (2012). Principios, valores, responsabilidad y empresa. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 1:215 – 232.
- Uribe, A. y Pinzón, O. (2012). Identidad de los maestros católicos, responsabilidad social fundamentada en valores. En Torre, J. (Coord.). *Educación y nuevas sociedades: la formación inicial del*

- profesorado de infantil y primaria* (167 – 174). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria; un Nuevo modelo contra la mercantilización, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(12): 105 – 117.
- Walton, C. (1967). *Corporate social responsibilities*. Belmont, Cal: Wadsworth.
- Wartick, S. y Cochran, P. (1985). The evolution of the corporate social performance model. *Academy of Management Review*, 10(4): 758 – 769.

## Otros documentos

- Aragón, N. y Gomis, I. (2015). Gestión de valores y responsabilidad social. La gestión de valores en la empresa como aportación de valor. Universidad Pontificia Comillas. Madrid, España.
- Cruz, J., Rositas, J. y García, J. (2013). Responsabilidad social empresarial: investigación empírica – exploratoria sobre los conceptos de RSE y RSU. XVIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, México, D.F. 2, 3 y 4 de octubre 2013.
- Ernült, J. (2011) “Responsabilidad social en la universidad” IX Congreso Internacional de Análisis Organizacional, Conferencia Magistral, San Luis Potosí México.
- ISO 26000 (2010). ISO 26000 social responsibility, recuperado de: [http://www.iso.org/iso/sr\\_7\\_core\\_subjects.pdf](http://www.iso.org/iso/sr_7_core_subjects.pdf)
- Jiménez, M., De Ferrari, J., Del Piano, C. y Andrade, L. (2004). Universidad Construye País. Documento de trabajo, disponible en [www.construyepais.cl](http://www.construyepais.cl).
- Martí, J. (2011). Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades. Tesis Doctoral. Departament de Psicologia Basica. Universitat de Valencia Estudi General, Valencia, España.
- Mitofsky (2004). Informe de transparencia. Recuperado de: <http://www.tm.org.mx/wp-content/uploads/2012/02/InformeTM2004.pdf>



- Muñoz, C. (2012). Responsabilidad social universitaria: Aportes al enriquecimiento del concepto desde la dimensión de las prácticas. Documento de trabajo No 23. Universidad Complutense de Madrid.
- Ojeda, J. (2015). La responsabilidad social en empresas trasnacionales. Conferencia magistral en el marco del 3er Coloquio de ética y capitalismo: Corrupción y violencia hacia el debilitamiento del estado. Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco. 1 – 3 de julio.
- Sánchez, C., Herrera, A., Zarate, L. y Moreno, W. (2007). La responsabilidad social universitaria (RSU) en el contexto del cambio de la educación superior. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19309&dsID=n02sanchezgon07.pdf>
- Sherman, J. (1890). Anti – trust act. Recuperado de: <https://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=false&doc=51>
- Tunnerman, C. (2003). La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Colección UDUAL. Unión de Universidades de América Latina, Ciudad de México, México.
- Vallaes, F. y Carrizo, L. (2006). *Responsabilidad social universitaria: marco conceptual, antecedentes, herramientas*. [CD Multimedia] Lima: Banco Interamericano de Desarrollo
- Valverde, J., Beitia, W., Bermúdez, J., Pino, G., Rodríguez, G. y Sánchez, R. (2011). Gestión de la responsabilidad social universitaria. Dimensiones y estudios de caso. Dinamo Innovador. Escuela de Relaciones Internacionales, programa “Comercio, tecnología e innovación”, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.



## **Identidades públicas y privadas de mujeres jóvenes transfronterizas**

**Miryam Espinosa-Dulanto**, University of Texas- Rio Grande Valley

**Iris Rubí Monroy Velasco**, Universidad Autónoma de Coahuila

### **Resumen**

Este capítulo va a discutir las vicisitudes que hay entre las identidades culturales de la juventud transfronteriza, específicamente en el noreste de México en su frontera con Texas en Brownsville; donde se trabajó con grupos de discusión con estudiantes mexicoamericanas y mexicanas.

**Palabras-clave:** identidad, jóvenes, frontera, migración

### **Abstract**

This chapter aims to account for the cultural identities of cross-border youth, specifically in northeastern Mexico on its border with Texas in Brownsville, where work with discussion groups with Mexican American and Mexican students.

**Keywords:** identity, youth, border, migration



## Identidades culturales y juveniles

**L**A IDENTIDAD es una construcción discursiva y discurso es en términos generales, expresión, definición. Cuando hablamos de nuestra identidad, estamos construyendo un discurso, ese discurso va a mostrar la pertenencia y a la vez la diferencia sobre un sustento concreto, la cultura. Entonces, la pertenencia se construye como una representación que refleja lo que un grupo piensa que es. La cultura evidencia lo que ese grupo es. La identidad permite decir, hablar, construir un discurso sobre lo que se piensa que se es.

La identidad cultural de alguien, entonces, abarca un amplio conjunto de creencias de visión del mundo y prácticas de comportamiento. Sin embargo, la formación de una identidad cultural implica una toma de decisiones sobre los contextos culturales con los cuales uno se identifica y pertenece. Esto se ha vuelto una tarea compleja, dado que cada día más personas estamos expuestas a comunidades culturales múltiples o recibimos influencias de diferentes medios para modificar lo que entendemos que somos hasta ese momento. De hecho, la formación de una identidad cultural se convierte principalmente en un proceso consciente y de toma de decisión cuando se tiene la exposición a más de una cultura. Por ello, hablamos de identidades culturales porque no sólo es una, sino varias porque se representa en las prácticas de comportamiento que unen a las personas dentro de una comunidad (Shweder, Goodnow, Hatano, LeVine, Markus, & Miller, 1999).

Al conjuntar la identidad con el territorio, podríamos ubicar a las identidades juveniles como "construcciones sociohistóricamente situadas y significadas" (Valenzuela, 2009:35), que se construyen a partir de relaciones sociales inscritas en redes de poder y, frecuentemente, la conformación de identidades proscritas se establece a partir del grupo socioeconómico, de género y etnia que las asume, además, son cambiantes, se construyen y reconstruyen en la interacción social y no son adscripciones cristalizadas o esencialistas, ni están linealmente definidas por los procesos económicos o por otros campos relacionales ya señalados. Es por ello, que la juventud no es un sector social cristalizado, sino polisémico y cambiante. La comprensión de las juventudes y sus diversos sentidos implica conocer sus anclajes y adscripciones en el mundo complejo creciente globalizado. La juventud no es un campo social autocontenido, sino que se construye

desde las diversas articulaciones con otras áreas de la realidad social que participan en la conformación de los sentidos de la condición juvenil. Los jóvenes y las juventudes son construcciones heterogéneas (Valenzuela, 2009:37).

Los jóvenes conforman identidades o identificaciones transitorias. Más allá de algunas perspectivas que se limitan a enfatizar los cambios físicos y biológicos –que incorporan una lógica lineal de niñez, adolescencia, juventud, madurez-, nos interesa enfatizar los cambios y sus significados. Interpretar los sentidos desde los cuales se produce la semantización de esos cambios, su interpretación social y su inserción dentro de la dinámica sociocultural de la sociedad en su conjunto, pues los jóvenes influyen y son influidos por procesos que expresan los cambios que viven nuestras sociedades. Las identidades juveniles son representadas, concepto que refiere a procesos de disputa y negociación entre las representaciones dominantes sobre la juventud, que son heterorepresentaciones externas sobre los jóvenes, aunque en muchas ocasiones ellos mismos asuman estas representaciones. Conjuntamente con este proceso de heterorepresentación se encuentran las autopercepciones, o la confrontación de prototipos y formas de vida desde los propios jóvenes. En la medida en que estas autodescripciones son heteróclitas, muchas de ellas pueden coincidir con los prototipos definidos desde las representaciones dominantes, mientras que otras establecen interacciones conflictivas por la representación colectiva de lo juvenil. Las auto- y las heteropercepciones se inscriben en ámbitos relacionales desde los cuales se construyen los imaginarios colectivos sobre los jóvenes. Los elementos que definen a las culturas juveniles son construcciones selectivas, por lo cual se establecen en procesos sociales de disputa (Valenzuela, 2009:36).

### **La frontera y sus entramados**

La frontera México-Estados Unidos no sólo ha existido como una realidad práctica de un límite (*border*) sino también como una zona que se ha ido definiendo poco a poco de manera firme y fehaciente a través de un proceso de construcción social. Este proceso empezó desde su creación; continuó durante la Guerra de Secesión de los Estados Unidos (1861-1865) donde la frontera entre los estados de Tamaulipas y Texas sirvió para evadir el bloqueo naval impuesto por la Unión a la

Confederación. Esta ruta le dio vida e importancia a las comunidades gemelas de Brownsville y Matamoros (Hart, 1987). Otro momento de auge económico ocurre en la década de 1920 y a consecuencia de la “Ley seca” en Estados Unidos, que provocó la afluencia masiva de norteamericanos al sinnúmero de casinos, bares y burdeles establecidos a lo largo de la frontera en lugares sin ley ni orden y reducidos al “patio trasero para el desenfreno moral” (Berumen, 2003: 62) o la válvula de escape “*for American Puritanism*” (Cota-Torres 2007: 59).

### **Dimensiones y procesos culturales de la frontera**

En general, las fronteras son inicio y final, continuidad y ruptura, dentro y afuera, certezas y ambigüedades, ordenanzas y trasgresiones, límites y puentes que poseen dinámica incluyentes y excluyentes (Valenzuela, 2014). De la misma manera, las relaciones fronterizas y transfronterizas son polisignificantes, ya que articulan procesos complejos y contradictorios dentro de un espacio-legal compartido entre naciones y las áreas fronterizas son esos espacios geográficos y culturales conformados entre dos o más naciones (Kearney, 1999).

Las fronteras también usan sistemas de clasificación social que recurren a elementos significados y significantes que delimitan sistemas de pertenencia y exclusión o de adscripción y diferenciación. Para ello, recurren a elementos que operan la distinción en los ámbitos cotidianos y los incorporan como referentes estructurantes de diferencias y desigualdades, como ocurre con los símbolos nacionales, el color de la piel, el sexo, el idioma, los emblemas religiosos o las estéticas reconocibles. En las fronteras se conforman zonas de contacto, se definen como “espacios sociales en los que culturas dispares se encuentran, chocan y se enfrentan, a menudo en relaciones de dominación y subordinación fuertemente asimétricas: colonialismo, esclavitud o sus consecuencias como se las vive en el mundo hoy en día” (Pratt, 1997:21-22).

Las autoras han tomado como modelo analítico, las dimensiones en las que se gestan los procesos culturales propuestas por José Manuel Valenzuela (2014) en el libro *Transfronteras, Fronteras del mundo y procesos culturales* y que se describen a continuación:

La *dimensión conjuntiva* alude a la unión de realidades diferentes, como argamasa o cicatriz que denota vecindad, vinculación, dualidades integradas. La heterogeneidad también se conforma desde las realidades socioeconómicas regionales transfronterizas y por elementos históricos y sociales compartidos. Las fronteras nacionales no sólo se caracterizan por los elementos generados desde la colindancia con el otro lado, sino por la específica apropiación de elementos culturales originados en las zonas nacionales no fronterizas. En esta dimensión se destacan dos conceptos que la describen, por un lado, la intersección cultural, la cual implica procesos socioculturales que contienen elementos comunes y posee dos formas de expresión: la intersección cultural (procesos jerárquicos, relaciones institucionalizadas e institucionalizantes) y la intersección cultural horizontal (elementos culturales compartidos entre grupos sociales sin vínculos estructurados de dominación, ni redes o formas de interacción institucionalizadas de subordinación). Por otro lado, la apropiación cultural que implica la incorporación de elementos culturales provenientes de otra matriz de sentido en la estructura de sentido del grupo de pertenencia. El grupo se apropia de estos elementos, los hace suyos otorgándoles condiciones de legitimidad, como ocurre en las relaciones fronterizas, donde las culturas de frontera se apropian de elementos culturales del “otro lado”, como se observa en los campos lingüísticos, gastronómicos o de consumo cultural (Valenzuela, 2014:19).

La *dimensión disyuntiva* se refiere a la separación de realidades intrínsecamente relacionadas entre sí y las desune, las acota, las limita. Las fronteras indican demarcaciones físicas, sociales y simbólicas que separan realidades que previamente se encontraban unidas. La condición disyuntiva se refiere a la división que las define y a la separación que las integra. La disyunción implica elección de una de las alternativas, condición que visibiliza diferencias y contrastes. La disyunción implica elección u opción por una de las alternativas, condición que visibiliza diferencias y contrastes. La condición fronteriza contiene procesos disyuntivos que fortalecen, densifican, fortifican, erigen bordos, atizan conflictos, originan desencuentros y exclusiones, al tiempo que limitan los campos de acción de los otros, los excluyen, los convierten en sujetos subalternos. También alude, a las estrategias políticas de los Estados nacionales para mantener el

control de las fronteras y se conforma con prejuicios, estereotipos, estigmas y racismo, así como por relaciones que producen y reproducen desigualdades tanto en la dimensión económica como en la social (Valenzuela, 2014:21).

La *dimensión conectiva* vincula las cosas y las realidades diferentes. Esta cualidad implica la conformación de enlaces, ataduras, articulaciones o concentraciones. La dimensión conexas implica una condición relacional que permite y, en muchos casos, obliga a incorporar la otra realidad al otro lado del espejo. Las fronteras presentan relaciones conexas donde ambos lados se encuentran vinculados (Valenzuela, 2014:23). Los procesos transnacionales implican relaciones conexas caracterizadas por la resignificación de elementos provenientes de otras matrices culturales a partir de experiencias y matrices de sentido propias que escapan parcialmente a las lógicas particulares de los estados nacionales (Kearney, 1999)

La *dimensión inyuntiva* refiere a la condición fronteriza impuesta. Se toma de la voz inglesa *injunction*, que implica la imposición, la orden terminante, el mandato, la condición forzada, conminatoria. Las fronteras desde esta dimensión están caracterizadas por ordenamientos y condiciones a través de mecanismos legales o ilegales, legítimos e ilegítimos, de persuasión y de fuerza. Ésta, obliga a incorporar elementos políticos, administrativos, policiales y militares del poder estatal que custodian sus fronteras y sus ordenamientos para quienes logran cruzar los límites del Estado nacional y quienes no pueden hacerlo o lo intentan desde condiciones que trasgreden las disposiciones normativas a través del cruce indocumentado. La dimensión inyuntiva refiere así a los afanes hegemónicos de dominación, de control. Así se imponen nuevas fronteras, se atrincheran las existentes, se fortalece la desigualdad, se amplían los sistemas de vigilancia, se limitan las libertades ciudadanas, se violan los derechos humanos, se fortifican los controles militares, se amplifica la capacidad destructora de las guerras y se fractura la convivencia (Valenzuela, 2014:25).

La frontera ha sido siempre más que una demarcación de quien pertenece aquí y quién no, y quién se beneficia. Pero sobre todo, la frontera son las

maneras en las que las personas y los lugares—de los dos lados de la línea se relacionan entre ellos. (Nevins, 2008:78 - Espinosa-Dulanto traducción)<sup>6</sup>

## **La Frontera como Marco contextual del estudio**

**El Sureste de Estados Unidos.** El proyecto se llevó a cabo en el extremo sureste del estado de Texas, en los condados de Cameron e Hidalgo, en las ciudades de Brownsville y Edinburg. Esta zona es conocida como el *Rio Grande Valley* en los Estados Unidos o el valle del Rio Bravo en México. Es la frontera norte/sur de México/Estados Unidos y una de las entradas más comúnmente usadas por la inmigración indocumentada. En los últimos años, junto al endurecimiento de las políticas de control fronterizo, la población migrante se diversifica para incluir niños/as sin acompañantes. Durante el periodo de enero 2013 a diciembre 2014 se reportaron 178,812 detenciones de menores no acompañados en la frontera suroeste de los EEUU; 67% de las detenciones ocurrieron en la zona del *Rio Grande Valley*. Lamentablemente, la única fuente oficial de datos que podemos usar es la de detenciones publicada por el *Department of Homeland Security*, no contamos con otras cifras.

Consideramos importante resaltar aquí, que históricamente, la frontera de EEUU/México ha sido considerada como la entrada de una migración económico-laboral necesaria para apoyar la economía estadounidense y por ende, el control fronterizo ha respondido de la misma manera, manteniéndose así un constante y necesario flujo migracional sur-norte. Hasta hace muy poco tiempo, la frontera EEUU/México, especialmente la zona del *Rio Grande Valley* fue una frontera porosa (Rebolledo, 2008) por donde se filtraba de México a los Estados Unidos, la necesaria mano de obra barata y ocasionalmente, contrabando y drogas. Por muchos años, este fue el “modus operandi” de esta frontera, sin embargo, un cambio radical ocurre después de los ataques (en suelo estadounidense) del 11 de setiembre de 2001 contra las ciudades de Nueva York y Washington DC que dan como resultado la creación del *U.S. Department of Homeland Security* (DHS) (Seguridad Interna o Seguridad de la Patria) y que producen un endurecimiento en las políticas de control fronterizo. En

---

<sup>6</sup> “...the boundary has always been not only about who belongs and who does not, and this who gets what, but also about the terms on which people and places from either side of the line relate to one another” (Nevins 2008:78)

el caso de la frontera suroeste, se agrega el discurso de ingobernabilidad, pobreza, criminalización y falta de productividad no sólo de México, pero también de los países de América Central. Este discurso está basado en reportes oficiales de la Central de Inteligencia Nacional (NCI, 2005: 78) donde se pueden encontrar detalles de los actuales y de los posibles problemas políticos en el cono sur de las Américas. El punto central de todas las políticas de control fronterizo es mantener la seguridad de los Estados Unidos. En el caso que nos compete aquí, cabe recordar que la población de la frontera ha estado siempre consciente de su porosidad—muchos de ellos usaron este espacio para cruzar “al otro lado”—por eso los temores se acrecientan con la posibilidad de que los problemas internos de los países vecinos se conviertan en problemas que puedan envolver a los Estados Unidos, que pueda ocurrir un desborde (*spill-over*) de la violencia y que estas zonas fronterizas se transformen en zonas de violencia al par de las mexicanas. La administración del Presidente Estadounidense Obama—en cooperación con la administración del Presidente Peña Nieto—diseñó una iniciativa para proteger la frontera sur, la *Southwest Border Initiative*<sup>7</sup> con tres puntos principales, (1) prevenir que el crimen de la región entrara a los Estados Unidos, (2) apoyar al gobierno mexicano en sus campañas contra los carteles de la droga y (3) reducir todo tipo de contrabando de entrada o salida de los Estados Unidos. Después de diez años con esta iniciativa, el EEUU *Homeland Security* (DHS) reportó que la frontera sur nunca había estado más segura (US-DHS, abril 15, 2009) aunque la prensa y la población estadounidense estuvieran en desacuerdo y no apoyaran esta afirmación. Con el gobierno actual, del Presidente Trump, estas voces de desacuerdo y oposición han adquirido preeminencia y el sentido anti-inmigrante se

---

<sup>7</sup> También conocida como la *Iniciativa de Mérida*, esta iniciativa bi-nacional, fue lanzada in 2007 y el congreso de los Estados Unidos le ha otorgado alrededor de \$2.8 billones de dólares para su implementación. La labor encomendada a México es (1) dismantelar grupos criminales organizados (2) institucionalizar y enforzar las leyes del país (3) crear una frontera adecuada al siglo XXI y (4) construir comunidades fuertes y resolventes en la frontera sur de México. Oficialmente, hasta el mes de marzo de 2017, más de \$1.6 billones han sido entregados al gobierno mexicano para la implementación de la Iniciativa de Mérida. Esta es una iniciativa muy controversial y ha resultado en un limitado control de la frontera, pero también en casos de abuso contra los derechos humanos (La muerte de 43 estudiantes en Guerrero, septiembre 2014) y aún más numerosos casos de corrupción entre políticos de alto nivel (gobernadores) y entre las fuerzas armadas. (Seelke & Finklea 2017: Summary. Traducción por Espinosa-Dulanto)

ha elevado en todo el país. Estos factores parecen influenciar el proceso de adaptación y aculturación de las jóvenes participantes en nuestro proyecto.

Nuestras dieciséis (16) participantes residen en la zona fronteriza a lo largo del *Rio Grande Valley*. Doce (12) han establecido su domicilio en los EEUU, entre las ciudades de Roma y Brownsville, TX. Las restantes cuatro (4) han mantenido su domicilio en México, en la ciudad de Matamoros, TM. de donde cruzan todos los días para asistir a clases en la universidad y para trabajar. La universidad pública donde cursan estudios está localizada en la misma frontera. Para entender mejor la rutina diaria de las entrevistadas, las autoras hicieron el viaje diario de las participantes y encontraron que la distancia es muy corta (1 km. aprox.), que las ciudades cuentan con diferentes puentes—el puente fronterizo más usado tiene zonas peatonales, hay transporte público y taxis que facilitan el acceso. En horas sin congestión, con los documentos apropiados, cruzar la frontera desde México a los EEUU nos tomó aproximadamente casi dos horas, pero se puede convertir en mucho más cuando son horas punta. Vale resaltar que seis (6) de las entrevistadas tenían clase a las 8 a.m. dos veces a la semana con una de las autoras, entre ellas, se contaban las cuatro (4) que residen en Matamoros, y todas ellas estuvieron en clase antes de que la autora llegara. Es impresionante la manera como estas jóvenes valoran la oportunidad de la educación universitaria.

En los EEUU, nuestras participantes provienen de dos condados en el *Rio Grande Valley*, Cameron e Hidalgo. El condado de Cameron cuenta con una población de 406,220 habitantes, de los cuales 88.1% se han declarado hispanos/latinos y 80.5% han indicado que son de origen mexicano. El condado de Hidalgo cuenta con una población de 774,770 habitantes, de los cuales 90.6% se han declarado hispanos/latinos y 85.3% han indicado que son de origen mexicano. (U.S. Censo de Población y Vivienda 2010). Estos datos se reflejaron en nuestras participantes que indicaron ser hispanas/latinas, con raíces en México y los Estados Unidos. No tuvimos participantes con ascendencia centro o sud americana. Una nota para reflexionar aquí es la necesidad de establecer lo diferente que son estos dos condados— con su absoluta mayoría hispana/latina— cuando se comparan con la minoría hispana/latina del estado de Texas —37.6% hispanos/latinos y



32% mexicanos—o con la de los EEUU—16.3% hispanos/latinos y 10.3% mexicanos (*U.S. Census Bureau*, 2012). A diferencia de otros lugares en el mismo estado de Texas o del resto del país, nuestras participantes han crecido en una zona en la que son parte de la mayoría cultural y lingüística de la zona.

**Participantes.** En este proyecto contamos con dieciséis (16) participantes, entre los 18 y 27 años, y estudiantes universitarias en la universidad pública del estado, cursando el 1er, 2do, y 3er año de la licenciatura en diferentes áreas. Del total, ocho (8=50%) nacieron en México y ocho (8=50%) nacieron en los EEUU. Los padres de las participantes todos (16=100%) nacieron en México y solo dos (12.5%) de las 16 madres nacieron en los EE. UU., el resto, (14=87.5%) nació en México. Estas cifras son un tanto elevadas si se comparan con 13% de nacidos en el extranjero del total de la población estadounidense; 16.4% nacidos en el extranjero del total de la población del estado de Texas (2010 Censo de Población) y con casi 30% nacidos en el extranjero del total de la población en el extremo sur del valle. (*Center for Border Economic Studies*, 2008). Sin embargo, las autoras consideran que nuestras participantes reflejan la naturaleza de la población de la zona fronteriza.

En las entrevistas se hizo aparente que algunos de los padres (a diferencia de las madres) todavía están en proceso de obtener ciudadanía o “arreglando papeles.” En general, ni la situación legal de los padres o de las participantes fue claramente revelada. En la entrevista, no se preguntó directamente, aunque algunas de las participantes mencionaron muy ligeramente y como al pasar la situación de algunos familiares. Las dimensiones propuestas por Valenzuela están presentes en el siguiente extracto:

Bueno la residencia es para alguien... bueno, mi papá es residente. Mi papá cuando él y mi mamá se casaron, mi mamá era ciudadana por medio de mi tío... Ahorita mi papá puede ya ser ciudadano porque ya tiene más de diez años aquí en los Estados Unidos, pero no dan el examen en español hasta que sea él ya de la tercera edad... [mi papá] no ha aprendido muy bien el inglés y los de migración no te dan, verdad, la oportunidad de que tú puedas arreglar tus papeles así que... así es... (Amaranta, entrevista, octubre 2016)

Las investigadoras decidimos respetar el acuerdo tácito de la frontera donde no se hacen preguntas sobre la legalidad de la persona y existen formas legales que permiten que el acuerdo se cumpla cotidianamente. Por ejemplo, para contratos de alquiler de vivienda, cuentas bancarias, conexión de luz y agua, y otros, se requieren dos formas de documentación, pero no se especifica—ni se requiere—que esas formas estén en el idioma inglés o sean de los Estados Unidos. En el resto del país—con excepción de las “ciudades santuarios”—se requieren esas dos formas de documentación, pero, a diferencia de esta frontera, se exige que sean de estados que cumplen con los más rígidos requisitos federales. Para el proyecto, el hecho de que todas las entrevistadas sean alumnas de la universidad nos permite considerarlas oficialmente “americanas” o legalmente autorizadas para vivir en los Estados Unidos.

Sin embargo, y claramente reflejando las dimensiones conjuntiva, disyuntiva, conectiva e inyuntiva de los procesos culturales fronterizos, entre las entrevistadas, se entiende la realidad de la legalidad, pero al mismo tiempo se mantiene claramente el temor a la frontera. El miedo tan específico a una frontera que es, al mismo tiempo, la línea que separa el sueño de un futuro con el retorno al “lugar de nacimiento/México” (más foráneo que el domicilio temporal) y la visibilidad de las continuas deportaciones y el discurso gubernamental antiinmigrante, que siempre y actualmente es más público. Siguen los comentarios de una de nuestras entrevistadas,

... me da miedo que me regresen... que por una tontería me regresen pa' tras. Por ejemplo [cuando mis amigos me invitaban] a los viajes de High School... yo lloraba, mi mamá y mi tía [me decían] ¡no! no vas... quieres que por un viajecito de visita a la universidad—que ni vas a ir—te regresen a un lugar... que te quiten la educación ... y ahora [YO] veo que todo es por algo... mi plan es quedarme aquí [EE.UU.]...Yo, entré con un programa, me ayudaron, por vivir más de cierta cantidad de años...me ayudaron a entrar a un programa que me permitieran estudiar aquí... (Alondra, entrevista, octubre 2016).

Brevemente, les hemos presentado una imagen del ambiente en el que nuestras participantes viven en la frontera, en el lado norteamericano. La prevalencia del discurso de ingobernabilidad, violencia, pobreza, e inestabilidad mexicanos—que se presenta en los medios de

comunicación y en las redes sociales tanto mexicanos como estadounidenses—y, es el discurso y el ambiente social en el que las jóvenes están sumergidas y en él que han crecido. Ellas lo creen, lo temen y no quieren ser parte de él.

***Técnica de recolección.*** Se utilizó la técnica de grupo de discusión (Ibáñez, 1979). Se formaron cuatro compuestos por las actantes o entrevistadas quienes generaron el discurso como tal y un preceptor o moderador (*investigadoras*) quien de acuerdo con Ibáñez (1979), es quien pone el tema sobre la mesa, representa al poder instituido, la jerarquía fundada en un adelantamiento es el que pre-escribe, lo cual quiere decir, que se adelanta a los otros mediante la escritura. Se utilizó como criterio de conformación la máxima variación, la cual consiste en seleccionar a los participantes con diferentes características para que esa heterogeneidad genere la discusión y por medio de ella se llegue al consenso (Hudelson, 1994).

***Guía de conversación.*** Los temas que constituyeron la guía de conversación permitieron obtener la información relacionada a los conceptos que las jóvenes tienen de sí mismas, reconociendo lo que comparten y lo que las hace diferentes a las demás jóvenes tanto de su grupo como de los que se encuentran fuera de él. Los temas que se plantearon se desarrollaron a partir de los objetivos específicos de la investigación en relación con la cultura subjetiva y objetiva.

## **Resultados y discusión**

Una vez realizados los grupos de discusión procedimos al análisis de los mismos, existen varios elementos identitarios en las jóvenes, tales como: el uso del lenguaje en los diferentes escenarios en los que se desarrollan, la situación de ser joven México-americana o mexicana en la frontera, la religión como una forma de socialización en unidad con el otro sin prejuicio aparente, las actividades de tiempo libre que pueden tener durante la semana o los fines de semana, los valores que ellas consideran como centrales para la socialización, los diversos alimentos que consumen cotidianamente, su formación académica, así como la vestimenta y los trabajos remunerados que han tenido. En este capítulo se analizaron la identidad y la situación legal de las jóvenes transfronterizas participantes en el proyecto.

**Entre lo Público y lo privado: Las dos tierras. Identidades culturales de mujeres jóvenes transfronterizas.** Teniendo en cuenta las dimensiones propuestas por Valenzuela (2014) se van a presentar momentos ejemplares de las conversaciones entre las participantes del proyecto. La dimensión conjuntiva alude a la unión de realidades diferentes, como argamasa o cicatriz que denota vecindad, vinculación, dualidades integradas. La *dimensión disyuntiva* se refiere a la separación de realidades intrínsecamente relacionadas entre sí y las desune, las acota, las limita. La *dimensión conectiva* vincula las cosas y las realidades diferentes. La *dimensión inyuntiva* refiere a la condición fronteriza impuesta. Inyungir implica la imposición, la orden terminante, el mandato, la condición forzada, conminatoria.

La definición entre la legalidad, el lugar de nacimiento, el lugar de residencia y las oportunidades.

¿Somos Mexicanas-Americanas vs. Americanas vs Mexicanas? Soy Mexicana-Americana... pero tengo que recordar a los americanos que soy americana y a los mexicanos que soy mexicana porque los americanos piensan que soy mexicana y los mexicanos piensan que soy americana soy americana (Espinoza-Dulanto)<sup>8</sup>.

El proyecto que estamos reportando en esta publicación, se llevó a cabo en los Estados Unidos, en dos ciudades fronterizas. Las participantes fueron estudiantes de una universidad pública del estado de Texas, cursando diferentes carreras. Sin embargo, cuando recabamos sus datos demográficos nos encontramos que la mitad (50%) de las entrevistadas había nacido en México y la otra mitad (50%) en los Estados Unidos. Para complicar la situación aún más, cuatro de las ocho participantes nacidas en los Estados Unidos pasaron sus primeros años de vida en México, español fue su primera lengua y mantienen una relación muy cercana con la comida y costumbres que ellas consideran “cultura mexicana.”

Solamente, una de las entrevistadas (Ariel 6.25%) indicó su preferencia por el idioma inglés para la entrevista:

---

<sup>8</sup> “I’m ‘Mexican-American’ BUT I have to remind the Americans that I’m ‘American’ and I have to remind the Mexicans I’m ‘Mexican’ BECAUSE the Americans think I’m Mexican and the Mexicans think I’m American.”—Anonymous –weblog

Bueno pos... ¡ah! pos... yo ¡ah! voy hablar en inglés y en español porque no puedo hablar mucho español... papá nació en México, no sé dónde... pero mi mamá, aquí en Estados Unidos y yo también... mis hermanas “cacharon” [aprendieron el español] pero yo, *so* muy difícil... (Ariel, entrevista, octubre 2016).

De los quince restantes, cuatro (25%) manifestaron su deseo de mantener el español, pero al mismo tiempo, expresaron la frustración de no usarlo cotidianamente y el temor a perderlo.

A mí, me hacían aprender inglés, de que... hasta en la casa me decían; no que lo hablara pero que escuchara cosas en inglés, ahora ya se me está olvidando un poco cómo decir una oración bien en español así que algunas veces lo que hago es que pienso algo en inglés y luego intento decirlo en español y mi mamá, siempre me regaña, me dice así no se dice, dilo bien y yo, me enoja. (Marisol, entrevista, octubre 2016).

Y la mayoría de ellas fueron muy claras cuando identificaron las razones por las cuales es posible perder el lenguaje materno (español) en el “valle”. La familia es generalmente señalada como la responsable, pero las entrevistadas indicaron que para ellas, las escuelas eran las responsables de esta situación.

Pero igual siento que eso de perder la costumbre de hablar el español, se me hace que aquí en la facultad es algo muy esencial, es algo muy... es parte de la cultura del Valle hablar el español [pero] las escuelas están implementando más el inglés que el español, pues eso no está bien porque esa es nuestra cultura, o sea nuestra identidad... (Amaranta, entrevista, octubre 2016).

...en mi caso la escuela a la que yo fui era completamente opuesto, era de que hablabas español, sabías español, pero no querías de que lo hablaran en la escuela porque las personas te veían diferente, o sea hasta las mismas maestras... los que iban llegando que todavía no aprendían el inglés era así como que “ay, la clase de español” o sea, había como que cierto estigma u odio contra ellos de por qué no aprenden inglés... (Anahí, entrevista, octubre 2016).

... y prejuicios... eres un niño de 6-7 años y ves que tus maestras que tienes acá [EE. UU.] como ídolos se expresen de esta forma [en contra de los hispano-hablantes] y tú sabes español, o sea dices, pues no voy a hablar español porque ya no me van a ver igual, entonces yo por mucho tiempo o sea, no hablaba español en la escuela ...ya cuando entre a la universidad que

vi que es muy importante eso, que no es algo de lo que te deberías de sentir avergonzada tener una cultura diferente, pero lamentablemente es el caso de muchos... (América, entrevista, octubre 2016).

Las investigadoras condujeron las entrevistas totalmente en español y cuando algunas de las entrevistadas necesitaron ayuda para expresar una idea sus compañeras las ayudaron inmediatamente. El apoyo con el idioma creó un ambiente de mayor confianza y camaradería.

Me gusta pasar tiempo con mis amigos muchos ¡ah!... a ver... perdón así de más hablar “or to chill... *como así distraerse... o pasatiempo*) ... es muy buen divertido [sic] y me gusta ir para casa de mis padres ¡ah! “you know hang out” ... *lo mismo...* “*how do you say classified?* (Todas: ¡Se clasifican) ...! yeah! pero cuando yo fui aquí en el “*college*” am yo me (Todas: cambiaste) ya “*converted I guess*” (AT: me convertí) ...

Las dimensiones resaltan aún más cuando las participantes hacen una “evaluación” de la forma en la que se habla en el valle. Primero rescatan el español como el lenguaje identitario, “[el español] es nuestra cultura, o sea nuestra identidad...” (Veronica, entrevista, octubre 2016) que representa un aspecto importante de su herencia cultural y lo identifican como un elemento que les proporciona valor social y orgullo,

...esa es una creencia que está en todos los Estados Unidos que miran al inglés como a un idioma dominante... y es el idioma que vamos a hablar y nada más ese idioma...[mis] tíos y los papás de nosotros dicen que les pegaban con una regla si hablabas español, haz de cuenta que si hablabas español llegaba la maestra y te daba con la regla para que no hablaras español, puro inglés...pero ellos son bilingües, y yo creo que les ayudó, que pues en la casa hablábamos español...todos mis familiares hablamos español... como en mi familia hay como orgullo de ser mexicano ¿si me entiendes? Como es algo importante porque es parte de nuestra cultura, quién somos ¿si me entiendes? Es algo que hemos mantenido y toda la familia porque todos hablamos español. (Anastasia, entrevista, octubre 2016).

Al mismo tiempo, se convierten en arduas y demoledoras críticas de las personas que tienen “acento” en inglés, incluyéndose a sí mismas.

... yo si le batallé un chorro con el inglés, como ya estaba más grande como que tratar de aprenderte otro idioma, pues si... y luego, pues que estás con

lo que te da pena de cómo lo hablas está más difícil ... y ya como que sientes que te estás trabando, de que ¡ay! ¡ya me trabé I'm sorry I'm sorry ... o que me decían que bonito tú acento y yo, es que no me gusta que me digan que tengo acento, I hate it! (María, entrevista, octubre 2016).

... estuve un tiempo trabajando y todo era de hablar en inglés con todas las personas y así... entonces ahí fue cuando pues practiqué el inglés. pero igual con las personas que vivo y con todos mis amigos, hablo mucho más el español... porque en el momento que empiezo hablar inglés todos empiezan de que ¡ah! tienes acento o así entonces como que ya mejor hablo español porque me da pena y así... (Ana, entrevista, octubre 2016).

...cuando empiezo hablar el inglés todo el mundo me dice tienes un acento y yo ¿sí?, porque pues nunca lo practiqué estando en Reynosa, entonces sí sé hablarlo, pero me falla mucho la pronunciación, no quiero hablar en inglés, me da horrible... (Damaris, entrevista, octubre 2016).

Esas críticas son aún más duras, cuando el acento es “de inglés” en el español, como se menciona a continuación:

... sí, yo conozco a un muchacho que antes hablaba el español, pero de tanto que lo obligaban hablar el inglés se le olvidó el español, así que te habla muy bien el inglés, pero le dices, ok, dímelo en español hasta te da el acento de gringo porque ya se le olvidó y pues si le da cosa de que no sepa mucho español, pero igual se siente un poquito gringuito. (María, entrevista 2016).

También se dan cuenta de ciertos comentarios y críticas cuando las personas niegan su capacidad de hablar en español, o cuando quieren asimilarse totalmente a la cultura mayoritaria de los EEUU y niegan la herencia mexicana.

...una amiga mía que habla bien el español, habla bien el inglés, pero ella no quiere hablarte en español, porque dice ¡no! para qué hablar en español si estás en Estados Unidos y se enoja si su familia empieza a actuar muy mexicano...hasta quiere que le digan su nombre en un acento gringo, no sé como que su punto de vista de ella, como que a ella tal vez le gusta pero a mí se me hace como que muy exagerado... [Otra participante] Dice mi papá tienen el nopal en la frente... [Tercera participante] como que no pueden esconder que son mexicanos, físicamente sabes que son mexicanos y no te quieren hablar español...Yo lo único que pensaría es que no lo ven bueno... [Cuarta participante] somos malinchistas, que nosotros a nuestra propia

gente le ponemos trabas para bajarlos de que no te vayas a creer mucho... (Grupo mixto, Brownsville y Edinburg. Entrevista, octubre 2016)

Y finalmente, vemos todas las dimensiones propuestas por Valenzuela cuando los comentarios, críticas y evaluaciones de las participantes están dirigidas al “Spanglish” que ellas reconocen como la manera de hablar del Valle.

Porque es como que aquí en Texas esa cultura texana y que el chicano y pues ellos son pochos no... si no hablan muy bien el español usan bastante el spanglish para las clases es “*registrar*” pero en español se dice matricularse yo, siento que yo trato de evadir esas palabras, ese spanglish, esas palabras que no... que “flochale” al baño, ¡flochale!, de *flush* pero dicen “¡ay! no le flushaste” (risas) son palabras que a mí no me gustan como se escuchan. (Helena, entrevista, octubre 2016) ... Sí, se escuchan como que muy corrientes, o sea se comen palabras de inglés y las convierten en español y hay bastantísimas... (Anastasia, entrevista, octubre 2016)

## **Conclusiones.**

La psicología social nos brinda un campo amplio para analizar, construir y deconstruir un sinfín de temáticas en distintos escenarios. En este caso, nos ocupamos de las identidades culturales y las juventudes transfronterizas, que son construcciones simbólicas, históricamente situadas y permeadas por el territorio, en este caso, la frontera; la cual, cumple con sus cometidos, no sólo de límite (inicio y fin) sino de clasificación y distinción donde las certezas y las ambigüedades siempre están presentes. Las jóvenes con las que se trabajó comparten estas características y se manifiestan de forma explícita en las dimensiones propuestas por Valenzuela (2014) mediante significados y significantes tales como la lengua con un carácter conjuntivo y disyuntivo porque existen escenarios –casa o escuela- en donde sólo hablan español o inglés, de acuerdo con quienes estén presentes.

Una de las dimensiones que se expresó de forma alarmante fue la inyuntiva, dado que viven atemorizadas por las medidas que Estados Unidos a mantenido en los últimos años. Las acciones de las jóvenes están conducidas por el temor y el miedo; ya que ellas o algunos de sus familiares están en una situación ilegal, o bien, sólo son residentes, lo cual implica que pueden salir en cualquier momento del país y terminar,



en el caso de ellas con sus “sueños” de seguir estudiando. Están dominadas y controladas por el sistema político, económico, administrativo y policial que les exige orden, pero a su vez hace que la brecha de desigualdad se ensanche entre los mexicanos, mexicoamericanos y americanos.

Vivirse como tal en estas tres categorías las confunde, las hace sentirse extrañas, extranjeras tanto en México como en Estados Unidos porque en sus estructuras cognitivas pero también sociales, se enfrentan y chocan ante estas disyuntivas, por un lado, se viven y asumen como mexicanas en sus familias pero en la escuela se extraen y se limitan al rol de “estudiante internacional” donde sus actividades identitarias se demarcan por prejuicios o estereotipos que producen y reproducen desigualdades. Sin embargo, se conecta al “Valle” mediante la apropiación de elementos culturales, tales como: el acento que tienen al hablar inglés, la connotación que le dan al inglés, los alimentos y los pasatiempos.

Las juventudes transfronterizas implican procesos transnacionales porque se está íntimamente conectado con la cultura de origen y con la de destino, es por ello que las jóvenes con las que se trabajó logran resignificar –aunque no del todo- sus vivencias tanto dentro como fuera de Estados Unidos. Así como lo menciona en la siguiente cita:

Yo estoy como en los dos [países, México y Estados Unidos] porque si me siento mexicana pero no, cada vez que voy a México a Guadalajara, me siento como una extraña y porque me vine para los Estados Unidos bien joven como que siento que no me sé toda la cultura de México, así que como que en México me siento una extraña, pero vengo aquí [EE. UU.] y también me siento como una extraña porque sé que no soy... americana americana. (Marisol, entrevista, octubre 2016).

## **Bibliografía**

- Berumen, H. (2003). *Tijuana la horrible. Entre la historia y el mito*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte/Librería El Día.
- Blondel, C. (1966/1928). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires: Troquel.

- Cota-Torres, E. (2007). Dispelling the Border Myth: Zonkey Writers and the Black Legend. En Manazas, Ana Ma (ed.): *Border Transits. Literature and Culture across the Line* (53-60). Amsterdam/New York: Rodopi.
- Environmental Protection Agency [EPA] (2012). *Programa ambiental México- Estados Unidos: Frontera 2020*, México, D. F., Washington, D. C., Semarnat, EPA. Retrieved from: <http://www2.epa.gov/sites/production/files/documents/frontera2020>.
- Frausto, J. (2016). Abasto del agua en la frontera norte de Tamaulipas. *Frontera norte*, 28: 153-182.
- García, M. y Baeza, C. (2002). *Identidad cultural e investigación: hacia los pasos una vez perdidos*. Cuba, La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Hart, K. (1987). Rural Urban migration in West Africa. En: J. Eades (ed.), *Migrants, Workers, and the social order* (65-81). London: Croom Helm.
- Hudelson, P. (1994). *Qualitative research for health programmes*. Geneva: Division of mental health, World Health Organization.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). *Anuario estadístico y geográfico de Tamaulipas 2014* / Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI.
- Jensen, J. (2003). *A cultural-developmental approach to moral development*. Washington, DC: Universidad Católica de América.
- Kearney, Michael (1999). Fronteras fragmentadas, fronteras reforzadas. En: *Fronteras Fragmentadas* (559-571). México: El Colegio de Michoacán/Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán.
- Massey, Douglas, Jorge Durand, y Malone, Nolan (2009). Ensamblaje de la maquinaria: Una historia de la migración México-Estados Unidos. En: *Detrás de la trama. Políticas migratorias entre México y Estados Unidos*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Nevins, Joseph. (2008). *Dying to Live: A Story of U.S. Immigration in an Age of Global Apartheid*. San Francisco, CA: City Lights Publishers.

- Pratt, Mary Louise (1997). *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Rebolledo, Jorge (2008). Fronteras Porosas: El Caso de México y Estados Unidos. *Revista Enfoques*, 6(8):173-191.
- Shweder, Richard, Goodnow, J, Hatano, G, LeVine, Robert, Markus, Hazel y Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. En Damon (Ed.) *Handbook of child development* (865-937). New York: Wiley.
- Torregrosa, José Ramón y Sarabia, Bernabé (1983). *Perspectivas y contextos de la Psicología social*. Barcelona, España: Hispano Europea, S.A.
- Turiel, E. y Wainryb, C. (2000). Social life in cultures: Judgments, conflicto and subversión. *Child Development*, 71: 250-256.
- Turner, Jonh, Hogg, Michael y et al. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- U.S. National Intelligence Council-NCI (2005). *Mapping the Global Future*. Washington, DC: U.S. Government Publication.
- Valenzuela, José Manuel (2009). *El futuro ya fue Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Valenzuela, José Manuel (2014). Transfronteras y límites liminales. En: *Transfronteras: fronteras del mundo y procesos culturales*. Tijuana, México: Colegio de la Frontera.

## Otros documentos

- Center for Border Economic Studies (2008). *Border Business Briefs*, 4(4). The University of Texas-Pan American. Retrieved from: [http://www.utrgv.edu/cbest/\\_files/documents/issues/summer-2008.pdf](http://www.utrgv.edu/cbest/_files/documents/issues/summer-2008.pdf))
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Censo de Población y Vivienda 2010*. Cuestionario ampliado.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2014-2015*. Retrieved from: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeindicadores.aspx>
- U.S. Census and Population (2010). *Profile of General Population and Housing Characteristics. 2010 Demographic Profile Data*. Retrieved from:

<https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=CF>

U.S. Census Bureau (2012). *La Población Hispana: 2010*. (Recuperado en: <https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04sp.pdf>).

U.S. Department of Homeland Security (2009). *Fact Sheet: Southwest Border: The Way Ahead*. Retrieved from: <https://www.dhs.gov/news/2009/04/15/fact-sheet-southwest-border-way-ahead>



## **La fotografía como espacio de acción social. Autorrepresentación, tradición e mutamento a San Juan Chamula e Tenejapa**

**Martina Belluto**, Università di Ferrara

### **Resumen**

Enfrentarse a los procesos de redefinición de identidad y a sus transformaciones en la contemporaneidad, significa necesariamente reflexionar sobre nuevas formas de pensar la diversidad cultural. Esto especialmente en contextos en los que aspectos locales y globales se entrelazan de manera significativa y crean interesantes experimentos en el vivir cotidiano. ¿Cómo puede estimular el arte un nuevo diálogo, crear nuevas formas de representación?

En las comunidades indígenas de San Juan Chamula y Tenejapa, en el estado mexicano de Chiapas, el uso de la cámara fotográfica no es tan apreciado. La imagen fotográfica, experimentada como una agresión externa a las normas de la tradición y que recae sobre toda la colectividad, se combina con formas de promoción turística que modifican la vida y los ritmos cotidianos de los pueblos. Sin embargo, la fotografía indígena se encuentra hoy en renovación y sigue siendo influenciada por nuevas e interesantes creaciones. Como es el caso de las fotografías de los artistas chiapanecos Antonia Girón Intzín, Abraham Gómez, Juana López López y Marco Girón: en sus obras la fotografía se convierte en modalidad para vivir la tradición, para mantener memoria o para repensarla desde el interior. La creatividad toma parte de los procesos de definición de identidad, reconsidera el propio ser y los espacios de acción social.

**Palabras-clave:** etnografía; fotografía; identidad; comunidades indígenas; Chiapas

### **Abstract**

Facing the study of identity processes and its transformations in the contemporary world means necessarily reflecting on the new forms of thinking about cultural diversity. Referring to the contexts where local and global aspects are linked in a meaningful way and create interesting experiments of daily living, which role does art play in creating new dialogues and stimulating new representations?

In the indigenous communities of San Juan Chamula and Tenejapa, in the Mexican state of Chiapas, the use of the camera is not particularly appreciated. Photography is experienced as an external aggression to the rules of tradition which affects the entire community and it combines with forms of tourist promotion that modify the everyday life and the rhythms of the pueblos.

However, nowadays indigenous photography renews itself and continues to be influenced by new and interesting creations, as we can see for instance in the work of chiapanecos artists like Antonia Girón Intzín, Abraham Gómez, Juana López López and Marco Girón. In their images, photography becomes a way to live tradition, to conserve memory or to rethink it from an internal perspective. In this way Creativity becomes part of the process of identity definition, reconsidering new ways of being and spaces for social action.

**Keywords:** ethnography; photography; identity; indigenous communities; Chiapas.

**I**L TEMA dell'identità indigena è un argomento ampiamente studiato in sede antropologica ed è soggetto a numerosi dibattiti e continue riformulazioni. Investe numerosi campi d'interesse e coinvolge dinamiche locali e globali (Clifford, 2013). Per lungo tempo la distinzione fra “tradizionale” e “moderno” è sembrata essere una divisione appropriata per descrivere le società, due binari attraverso cui leggere in modo realistico e semplice il reale. Queste idee risultano oggi mere semplificazioni volte a pensare in senso dualistico la differenza fra un “noi” e un “loro”, da tempo criticata e ridimensionata. Attualmente i movimenti indigeni riscrivono il proprio passato

attraverso nuove modalità di espressione: le narrazioni, così come l'arte, aiutano rendere la tradizione parte di un processo adattativo e creativo. Le culture indigene, inserite in dinamiche di potere a livello nazionale e transnazionale, non vanno quindi pensate come isolate dal panorama politico globale quanto, piuttosto, come parte di un complesso insieme di cambiamenti strutturali, storici e politici (Jackson e Warren, 2005). Uno dei paradossi dell'epoca contemporanea è la consapevolezza che, nonostante la pluralità in cui siamo costantemente immersi in quanto *creatori di significato* e depositari di valori storici, culturali, artistici e filosofici, l'esperienza dell'"altro" passi primariamente, nel momento della sua rielaborazione, attraverso quello che risulta a noi più simile. Questo non solo per la nostra attitudine a codificare più facilmente elementi già conosciuti seppur in contesti totalmente differenti, ma anche per la tendenza ad attribuire al *diverso* categorie che ci sono proprie. L'antropologia dell'arte ha dibattuto a lungo su questo punto, chiedendosi cosa è legittimo oggi chiamare "arte" e cosa invece non lo è, ricordando che lungi dall'attribuire a ciò che definiamo artistico categorie interpretative estetico-occidentali, altrove concetti come arte, bellezza o armonia, possono assumere valori e significati del tutto differenti (Caoci, 2008). Lo stesso si verifica con alcune pratiche performative oppure con supporti come ad esempio la macchina fotografica, che può non essere intesa solo come un mezzo per produrre immagini. Così accade nelle comunità indigene de Los Altos, l'Altopiano Centrale dello stato messicano del Chiapas, dove l'utilizzo del mezzo fotografico, spesso soggetto a importanti divieti, assume significati simbolici rilevanti. Per capire in che modo l'immagine fotografica è entrata oggi a far parte del patrimonio storico-artistico delle comunità chiapaneche, verranno analizzati gli esiti di un'etnografia realizzata a San Cristóbal de Las Casas, volta ad osservare le forme di autorappresentazione fotografica indigena sviluppatesi durante la seconda metà del Novecento in Chiapas. I risultati di questa esperienza sono serviti a conoscere le opere artistiche di fotografi indigeni professionisti originari di due comunità indigene chiapaneche, San Juan Chamula, di etnia tzotzil, e Tenejapa, di etnia tzeltal. Le immagini presenti in questo lavoro rappresentano una selezione, seppur significativa, di alcune delle serie fotografiche che hanno guidato la ricerca; anche se non risultano di certo esaustive nell'affrontare la diversità dei temi a cui si sono dedicati gli artisti,



desiderano essere dei primi spunti per una riflessione che parta dall'uomo e dalle sue modalità di elaborare significati attraverso il mezzo fotografico.

### **Gli aspetti metodologici: raccogliere dati narrativi, testuali e visuali**

La ricerca di campo è stata realizzata da marzo a giugno 2016 e ha preso in esame due ambiti specifici in cui si muovono oggi i fotografi indigeni. Il primo è il Proyecto Fotográfico de Chiapas (Chiapas Photography Project - CPP) di San Cristóbal de Las Casas, un progetto fotografico nato nel 1992 grazie all'artista nordamericana-messicana Carlota Duarte per promuovere l'utilizzo del mezzo fotografico tra le comunità maya presenti sul territorio<sup>9</sup>. Il secondo è invece il ricco contesto artistico della città di San Cristóbal, in cui vivono e lavorano oggi alcuni fotografi indigeni professionisti.

La storia del Chiapas Photography Project è particolarmente interessante dal punto di vista storico e artistico perché segna la nascita della fotografia indigena in Chiapas e dei primi gruppi di fotografi indigeni professionisti che hanno ricevuto riconoscimenti a livello nazionale ed internazionale. Attualmente il CPP, gestito da Carlota Duarte con l'aiuto di due fotografe indigene – Juana López López e Antonia Girón Intzín –, offre corsi base di fotografia presso alcune associazioni a carattere sociale. Benché il carattere delle esposizioni del CPP sia eterogeneo e non manchino contatti con le gallerie d'arte, la produzione fotografica del progetto si distacca dai contesti in cui operano i fotografi professionisti, questo sia per le modalità di lavoro che per obiettivi finali, principalmente a scopo collettivo, umanistico ed esperienziale.

---

<sup>9</sup>Con il desiderio di creare un archivio collettivo, che raccogliesse le immagini realizzate dagli stessi membri delle comunità indigene, nel 1996 il Chiapas Photography Project ha istituito l'Archivio Fotografico Indigeno (AFI) presso il Centro di Ricerca e Studi Superiori in Antropologia Sociale – Unità Sud-Est (CIESAS). Questa esperienza è stata di fondamentale importanza per lo sviluppo di fotografi indigeni che lavorano oggi a titolo indipendente ed ha supportato diverse pubblicazioni di volumi fotografici. Il progetto dell'Archivio Fotografico Indigeno, nato con l'appoggio del CIESAS e sostenuto dalla Fondazione Ford, si è poi concluso nel 2012. Di comune accordo, il materiale originale è stato restituito ai rispettivi fotografi. Per ulteriori informazioni sull'esperienza dell'AFI e sul Chiapas Photography Project, si veda [www.chiapasphoto.org](http://www.chiapasphoto.org)

Durante i mesi che ho trascorso al CPP, mi sono occupata di riordinare l'archivio interno e di aiutare nell'impaginazione di alcuni piccoli progetti in corso. Il metodo etnografico dell'osservazione partecipante, accanto alla collaborazione attiva, è stato di fondamentale importanza per seguire da vicino le modalità di lavoro delle fotografe e le differenze del loro sguardo attraverso il mezzo fotografico. Mi interessava conoscere come spiegavano i loro progetti, come selezionavano le immagini e come organizzavano il lavoro all'interno del piccolo spazio del laboratorio. In questo modo ho potuto partecipare, seppur per il breve periodo della ricerca, ad intime pratiche del quotidiano che caratterizzano un lavoro basato su una conoscenza reciproca durevole e amicale: la colazione preparata insieme, le chiacchiere sulla propria famiglia, scambi di opinioni sulle fotografie e i futuri progetti di vita.

Un aspetto essenziale per contestualizzare al meglio la ricerca dal punto di vista storico e sociale è stata la possibilità di raccogliere i dati fotografici e bibliografici presenti non solo nell'archivio interno del Chiapas Photography Project, ma anche presso alcuni centri di ricerca come il Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social – Unidad Sureste (CIESAS), il Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) e presso il Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), che dispongono di ricchi archivi audiovisuali, di volumi fotografici illustrati e di un ampio catalogo bibliografico specializzato. Tra le biblioteche presenti a San Cristóbal, va segnalata quella di Fray Bartolomé de Las Casas nel museo Na Bolom, che dispone di uno dei cataloghi bibliografici più specializzati sullo Stato del Chiapas e sulla cultura maya.

Ad una prima analisi della letteratura è stata accostata la realizzazione di interviste qualitative semi-strutturate rivolte al personale del Chiapas Photography Project e a persone che lavorano nell'ambito della fotografia professionista sul territorio. Tra queste, due lavorano attualmente nel Chiapas Photography Project, alcune hanno fatto parte dell'équipe interna del progetto e poi ne sono uscite per continuare a fotografare a titolo personale, altre invece hanno sempre lavorato in modo indipendente. Come già preannunciato sopra, i fotografi che ho avuto modo di conoscere sono per la maggior parte originari di due *pueblos* indigeni vicini a San Cristóbal, San Juan Chamula e Tenejapa. La scelta degli interlocutori è stata frutto di una preliminare

esplorazione del contesto artistico di San Cristóbal che mi ha condotto alla Galería Muy, una galleria d'arte indigena dove parte degli intervistati espone regolarmente le sue opere.

Le interviste, tutte semi-strutturate, hanno adottato un approccio basato sulle libere storie di vita guidate dalle tecniche della *auto-photography* e della *foto elicitazione*, entrambe ampiamente utilizzate in ambito socio-anthropologico (Noland, 2006; Thomas, 2009). La *foto elicitazione* consiste nell'utilizzo delle immagini fotografiche come stimolo al dialogo e punto di partenza della narrazione (Collier, Collier, 1986; Harper, 2002). L'idea è che la somministrazione di fotografie durante un'intervista faccia emergere descrizioni più profonde delle esperienze vissute e aiuti spiegare concetti che risultano complessi da argomentare con le sole parole, soprattutto quando gli interlocutori parlano due lingue differenti.

L'intervistato è quindi incoraggiato a spiegare meglio il suo mondo di significati, mentre il ricercatore, dal canto suo, riesce a vedere le cose dal punto di vista del soggetto. [...]

L'uso della foto come stimolo nel corso di un'intervista produce un'interazione diversa fra osservatore e osservato, nel senso che può accorciare le distanze, sia perché non possiede la connotazione forte del linguaggio, sia perché il *focus* della comunicazione si sposta dall'intervistato alla fotografia (Faccioli, 1997, p.42).

Le domande-chiave che hanno accompagnato la narrazione erano quindi finalizzate a favorire un dialogo aperto, che esprimesse gli esiti non solo di un'intervista, ma anche di una conoscenza basata sulla stima reciproca e sulla condivisione di passioni comuni.

In aggiunta, la decisione di sottoporre le interviste a uomini e donne indistintamente è stata volta a tener conto delle differenze di genere, per osservare se e in che modo influenzino le modalità di autorappresentazione e il posizionamento dei soggetti. Le interviste sono servite a inquadrare gli spazi in cui si muovono oggi i fotografi indigeni, gli aspetti individuali o collettivi del loro sguardo. Mi hanno dato inoltre la possibilità di capire cosa è cambiato nel Chiapas Photography Project dalla sua nascita ad oggi, chi sono i nuovi fotografi emergenti e come lavorano. Questi aspetti metodologici sono risultati d'importanza fondamentale per uno studio approfondito sia

dal punto di vista storico che socioculturale, e hanno fatto in modo che la ricerca sia stata il risultato di uno scambio concreto e diretto ad apprendere, quanto più possibile, la complessità del contesto in cui le immagini vengono prodotte.

### **L'immagine nelle comunità**

Nel municipio di San Juan Chamula, così come in altre comunità indigene dell'Altopiano, la fotografia è severamente vietata in tutto il pueblo, specialmente all'interno della chiesa di San Juan Bautista (anche se nella piazza centrale si possono scattare fotografie, purché non si riprendano le persone). Non è raro ad esempio vedere turisti rimproverati perché scattano immagini non autorizzate, a volte con il conseguente danneggiamento, furto o ritiro della macchina fotografica.

Il divieto e l'intolleranza verso la fotografia sono aspetti direttamente legati al turismo: negli ultimi vent'anni infatti il Chiapas è diventato un luogo molto visitato e i tour nelle comunità indigene vicine a San Cristóbal si sono a dir poco moltiplicati.

Il visitatori che scattano fotografie all'indigeno al fine di tenere un ricordo personale di un'esperienza fuori dal comune sono diventati una presenza costante (e spesso fastidiosa) per gli abitanti delle comunità, oltre ad aver assunto significati simbolico-culturali rilevanti (Corkovic, 2012)<sup>10</sup>. La credenza che la fotografia rubi l'anima di chi viene immortalato si mescola con le differenze dei divieti da una comunità all'altra, e diventa un discorso utilizzato dalle stesse guide turistiche a fini commerciali (Bayona Escat, 2015). Mentre la maggior parte della popolazione vive d'agricoltura e della vendita di prodotti artigianali o alimentari nel mercato, l'amministrazione comunitaria ha imposto tasse sulla visita di alcuni luoghi significativi. Il rapporto tra camera fotografica e *pueblos* indigeni va quindi osservato a partire da un contesto dove il turismo è diventato una importante fonte di guadagno. La crescita del turismo ha portato a nuove possibilità d'impiego sia a San Cristóbal (questo soprattutto a vantaggio di abitanti stranieri, che hanno aperto numerose agenzie turistiche) che nelle comunità vicine. La presenza quotidiana di visitatori ha modificato i ritmi di vita quotidiani dei *pueblos*: a Zinacantán, un *pueblo* situato pochi chilometri

---

<sup>10</sup> Per informazioni dettagliate su questo aspetto, come sulla storia e sull'attualità della fotografia indigena in Messico, si veda il volume di Laura Miroslava Corkovic (2012).

dalla città, la compravendita di tessuti artigianali non si effettua per strada ma nelle case, dove alcune famiglie aspettano i turisti durante il giorno. La proposta di una visita all'interno dell'abitazione viene spesso seguita dalla promessa “*qui puoi scattare fotografie se vuoi*”, in cambio di un riconoscimento in denaro. Il divieto della fotografia risulta strumentale a riconfermare una conoscenza *vera e diretta* della realtà indigena e il conseguente permesso di poter scattare un'immagine, proposto solo all'interno dell'abitazione e nel momento della compravendita, contribuisce alla soddisfazione del turista nell'aver ottenuto un'eccezione concessa. Il divieto alimenta così uno stereotipo, e si appropria di una tradizione, quella indigena, rimodellata dagli stessi attori sociali come strategia economica.

Nonostante l'uso strumentale che assume il divieto di utilizzare la camera all'interno delle comunità, è bene ricordare che la fotografia è stata vissuta in questi luoghi innanzitutto come un'invasione esterna, un attentato alle credenze tradizionali del *pueblo*.

In Chamula ad esempio, dove la presenza dei viaggiatori è costante e la struttura sociale molto autoritaria, l'intolleranza nei confronti della fotografia nasconde ripercussioni individuali importanti: essere ritratti in un'immagine fotografica è stata ritenuta causa di mali fisici o sociali significativi. Se non si rispettano le norme comunitarie, si incorrerà in un dolore morale che condurrà ad un male fisico: non potendo così compiere i propri doveri familiari e religiosi, si recherà danno all'intera comunità. I *curanderos* – detti *i'lol*, coloro che hanno il compito di guarire dalle malattie del corpo e dell'anima – hanno definito istituzionalmente una nuova malattia derivata dai turisti:

Los curanderos han clasificado una nueva enfermedad provocada por agentes externos, los turistas, que se han convertido en una especie de agentes del mal que captan almas a través de sus cámaras y enferman cuerpos. Por eso, estos discursos institucionales son tan eficientes, porque afectan a un cuerpo que refleja con la salud su condición comunitaria y social (Bayona Escat, 2015).

È facile capire come la macchina fotografica rimandi ad eventi problematici intercorsi con il viaggiatore occidentale, un *altro* che si è appropriato senza consenso delle immagini delle persone che formano la collettività, il *pueblo*. La macchina fotografica diventa, in questo

contesto, quello che Carlo Severi definisce *simbolo complesso*, un'immagine di un'esperienza traumatica radicata nella memoria collettiva, che continua a riaffiorare (Severi, 2001). L'azione dei *curanderos*, che definiscono l'oggetto come un portatore di malattia e ne sanciscono l'esclusione a livello sociale, si configura come un tentativo di superamento del trauma: definendo il divieto si riappropriano così del rispetto perduto, come del potere di ridefinire il valore della propria immagine. La strumentalizzazione in chiave turistica della proibizione si combina quindi con una risposta sociale dove gli attori coinvolti negoziano nuove posizioni di potere e ridefiniscono gli immaginari locali. Eppure, l'uso della fotografia non è stato sempre proibito. Nel corso del Novecento numerosi stranieri hanno ritratto le feste tradizionali dei *pueblos* indigeni de Los Altos. Vincente Kramsky, fotografo di origini tedesche appassionato di speleologia, è stato uno dei primi a ritrarre le feste tradizionali delle comunità chiapanecche negli anni Cinquanta. Sua figlia, Emilia Kramsky Espinosa, commenta così il lavoro del padre:

Créeme, antes no hubo los problemas que hay hoy. ¡Antes [los pueblos indígenas] posaban por él! Hay fotos donde las autoridades están posando.

Lo importante por él [Vincente Kramsky] fue no atacar a las personas, permanecer un poco distante y pedir permiso. Los fotógrafos del pasado fueron tan pocos que no molestaron.

(Intervista a Emilia Kramsky Espinoza, 19.05.2016, San Cristóbal de Las Casas)

Lo stesso riporta il fotografo Abraham Gómez di San Juan Chamula:

Esto que estamos viendo con las fotografías de Vincente Kramsky es que el fotografió desde los años cincuenta hasta que falleció, a finales de los noventa. El fotografió todos los municipios tzotziles y tzeltales; tenía acceso. Eran fotografías, como las del Carnaval, que se podían hacer. Hoy no se pueden hacer fotos del Carnaval; una vez yo intenté tomar una foto con el celular, pero me vieron y me lo quitaron.

*¿A ti también, que eres miembro de comunidad?*

Sí, a mí también, aunque soy de la comunidad. Aunque iba con mi ropa de Chamula y todos... no me dejaron fotografiar. Ahora ya no dejan tomar

fotos, pero antes sí. Hay muchas fotografías de Gertrude Duby<sup>11</sup>, en el museo Na Bolom, fotografías desde adentro la iglesia de Chamula, mientras ahora no se pueden hacer.

(Entrevista ad Abraham Gómez, 22.05.2016, San Cristóbal de Las Casas).

Non risulta semplice per i fotografi indigeni lavorare nella propria comunità: l'uso della macchina fotografica porta a essere tutt'oggi vittime di giudizi e critiche, soprattutto dalla parte più tradizionalista della popolazione. Come commenta l'artista tzotzil Maruch Sántiz Gómez:

*¿Cómo es practicar la fotografía en la comunidad, es difícil?*

Sí, se parece mucho a como es con les extranjeros, que no permiten. Por esto busco un tema muy particular para poder seguir trabajando en la interpretación de las actividades [...].

Hay mucha mala interpretación.

(Entrevista a Maruch Sántiz Gómez, 23.05.2016, San Cristóbal de Las Casas)

Nonostante le nuove generazioni stiano vivendo un cambiamento notevole, dovuto alle crescenti possibilità di studio e alle modificazioni sociopolitiche in atto, all'interno della comunità il giudizio persiste: alcune scelte sono viste ancora come inappropriate, poco consone soprattutto alla vita femminile (Chenaut, 2007).<sup>12</sup>

Eppure, anche se l'uso della macchina fotografica si inserisce in un ambiente dal forte condizionamento sociale, i fotografi chiapanechi

---

<sup>11</sup> Gertrude Duby Blom (1901- 1993) è stata una fotografa e antropologa svizzera. Insieme al marito e archeologo danese Frans Blom ha lavorato a lungo per salvaguardare il patrimonio delle popolazioni maya presenti sul territorio, concentrandosi sulla conservazione dell'ambiente naturale e delle comunità indigene della Selva Lacandona. Il loro progetto, durato più di quarant'anni, si mantiene ancora oggi vivo attraverso la Casa Museo Na Bolom di San Cristóbal de Las Casas, dove si possono osservare oggetti rituali, abiti e utensili utilizzati dai lacandoni.

<sup>12</sup> Fa eccezione in questo senso il Chiapas Photography Project, che riserva una particolare attenzione per i temi legati alla parità di genere e collabora con diverse associazioni sensibili al tema. Recenti collaborazioni sono state realizzate, ad esempio, con l'associazione CODIMUJ (Coordinación Diocesana de Mujeres, un'associazione religiosa a stampo femminista che si occupa della condizione della donna nel contesto comunitario) e con Casa Cereza (una struttura d'alloggio temporaneo per donne uscite dal carcere, parte del più ampio Collettivo Cereza), entrambe con sede a San Cristóbal de Las Casas. I progetti svolti, a scopo formativo, si sono articolati attraverso dei primi corsi di fotografia rivolti a donne che non hanno mai utilizzato la macchina fotografica.

che ho avuto modo di incontrare partono proprio da questo elemento, rappresentando la comunità, la sua memoria e il suo cambiamento: è il caso ad esempio dei fotografi Antonia Girón Intzín e Marco Girón, originari di Tenejapa, e di Juana López López e Abraham Gómez di San Juan Chamula.

### **Tradizione che resta, tradizione che cambia**

Tenejapa è un piccolo *pueblo* di etnia tzeltal situato nel mezzo delle montagne, a circa un'ora di auto da San Cristóbal de Las Casas. La maggior parte della vita comunitaria si organizza attorno alle celebrazioni: oltre al Carnevale, la prima festa di Tenejapa, si distinguono quelle in onore del santo protettore del *pueblo*, organizzate attraverso un complesso sistema di elezione di *cargos*, i ruoli politici e religiosi della comunità: principali, reggitori (*tatik nail*), alcalde, maggiordomi e alfieri si occupano accuratamente di determinati compiti o rituali (Cámara, 1952; Gómez Muñoz, 2004; Bastian, 2008). La preservazione della memoria comunitaria è oggetto di molte attenzioni, e il desiderio di documentazione degli usi e costumi è uno degli aspetti principali sia del lavoro di Antonia Girón Intzín (Chiapas Photography Project), sia del fotografo Marco Girón.

Mentre in alcuni municipi come San Juan Chamula o Zinacantán il turismo riveste un ruolo di primo piano nella quotidianità e nella gestione delle risorse, a Tenejapa i viaggi organizzati dalle agenzie turistiche sono stati vietati (Bayona Escat, 2015). Per questo motivo il rapporto dei locali con la fotografia è diverso, e anche se non è particolarmente apprezzato l'utilizzo della camera da parte degli stranieri è comunque maggiormente tollerato. Inoltre, diversi fotografi originari di Tenejapa hanno mostrato un interesse particolare verso la raccolta di immagini celebrative, come ad esempio Petul Hernández Guzmán, un fotografo che ha fatto parte dell'équipe di lavoro dell'AFI e che grazie a questa esperienza ha pubblicato il volume fotografico *Carnaval en Tenejapa: Una comunidad tzeltal de Chiapas* (Hernández Guzmán, 2004), registrando gli aspetti cerimoniali del Carnevale. È stato proprio attraverso Petul Hernández Guzmán che Antonia Girón Intzín si è avvicinata alla fotografia e ha conosciuto il Chiapas Photography Project. Antonia fotografa molto in comunità, e da alcuni anni sta lavorando ad una serie fotografica sul santo patrono di Tenejapa, San Idelfonso. Secondo quanto racconta la fotografa, la



celebrazione si svolge alla fine di gennaio e dura cinque giorni, durante i quali viene preparato un altare per il santo patrono nella casa del *señor grande*, dove sarà trasportata, durante l'ultimo giorno di festa, l'immagine del santo. L'altare cerimoniale viene preparato con grande cura: si adorna con ornamenti sacri composti da particolari frutti (*k'anch'ix*), piante (*ech'*) ed erba, si avvolge con candele, candelabri, fiori e incensi. Il tutto è accompagnato da musiche, danze con l'assunzione del *posh*, di buon auspicio (Cámara, 1952)<sup>13</sup>.

La cerimonia, particolarmente sentita, termina con la processione all'altare accuratamente adornato su cui sono presenti le offerte. Il santo racchiude un insieme composito: nella sua immagine si unisce vita e morte, tempo naturale e tempo sociale, salute e malattia. Il santo è nelle case e negli altari domestici, è nella chiesa e nel lavoro, è tanto nel privato quanto nel pubblico. Una divisione netta di questi ambiti sarebbe erronea perché il santo è tutt'uno, una potenza che lega il *pueblo* in un unico vincolo.

[...] La crédibilité et la prégnance de cette réalité ne tiennent pas uniquement à sa cohérence ni à sa texture. Elles découlent davantage de la nature de l'objet que par commodité nous nommons l'image, mais que les Indiens désignent du nom de saint, *el santo*, *los santos*. En fait le *santo* n'est jamais présenté comme un objet, comme une statue ou une peinture, il n'est jamais posé comme l'effigie d'autre chose et donc jamais figuration au sens où nous l'entendons. Jamais les Indiens ne distinguent entre le saint et ses représentations, comme si ce type de rapport ne revêtait aucune pertinence à leurs yeux. L'image est le saint, ou plutôt le saint est le saint (Serge Gruzinski, 1988, p.325).

L'immagine del santo è *in relazione* continua con la comunità, un metalinguaggio il cui referente è ontologico, e investe tanto la dimensione naturale quanto quella sociale (Sánchez Morales, 2006). La celebrazione è dunque un momento in cui si rafforza un legame (persona-santo, santo-comunità, persona-comunità), che ricrea la memoria collettiva attraverso la pratica. La passione per la registrazione di feste e delle cerimonie è condivisa anche dal fotografo Marco Girón,

---

<sup>13</sup> Secondo quanto riporta Fernando Cámara (1952), la festa durerebbe dieci giorni. Bisogna però sottolineare che l'articolo di Cámara risale al 1952, sulla base di una ricerca svolta fra il 1943 e il 1944, per tanto è molto probabile che ci siano state delle modificazioni nell'organizzazione della cerimonia, che risulta oggi diversa sotto qualche aspetto.

originario di Tenejapa e laureato in Comunicazione Interculturale, attualmente responsabile dell'area di Media Audiovisuali nel centro di ricerca Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) di San Cristóbal. Nell'ottobre 2015 Marco ha deciso di aprire la galleria *Xjobal sit-elawil*, che si può tradurre con "Lo splendore nei volti". L'idea nasce dalla ricerca di un video che ritrae il nonno di Marco Girón mentre danza nella festa del Carnevale, un documento visuale di cui il fotografo ha memoria ma di cui non è più riuscito a trovare alcuna traccia. L'obiettivo è quello di creare un archivio comunitario a partire da vecchie foto scattate da antropologi che hanno lavorato a Tenejapa e dalle stesse persone del *pueblo*.

Attraverso i suoi ritratti, Marco evidenzia le particolarità degli abiti tradizionali, dagli scatti in movimento la vivacità di alcuni momenti celebrativi. Senza dubbio, la cerimonia più significativa è il Carnevale, *tajimal k'in* – la "Festa del Gioco", che presenta una complessa struttura organizzativa e dura tredici giorni.

Un gruppo selezionato di otto alfieri maggiori eletti dagli alcaldes si occupano dell'organizzazione della cerimonia (Hernández Guzmán, 2004; Corkovic, 2012): come nella festa in celebrazione di San Idelfonso, anche durante i gironi del Carnevale non possono mancare grandi bevute di *posh*, le preghiere collettive nella chiesa, le musiche e le danze della comunità. Il *tajimal*, vero e proprio culmine della festa, si svolge durante il quarto giorno del Carnevale: gli alfieri rincorrono una grande maschera rappresentante un toro (o una vacca) di stuoia, costruita dagli alfieri nei giorni precedenti. La corrida si ripete fino all'ultimo giorno, momento in cui vengono sacrificati e spartiti due tori veri mentre il toro di stuoia, dopo essersi rifugiato nella chiesa, viene ucciso simbolicamente (Medina Hernández, 1965).

Figura 5.1 Fotografia di Marco Girón, 2013.



Su gentile concessione di Marco Girón.

Dal momento che il Carnevale è, oltre che una festa tradizionale, un periodo di caos, scherzosità e di gioco attorno ai limiti imposti dalle regole sociali, l'ultimo giorno appaiono anche le maschere de *las Maruchas*, le Marie, uomini vestiti da donne che ballano per le strade del *pueblo*, così come persone travestite da *ladinos*, o con maschere di anziani. L'uno si burla dell'altro e per qualche giorno le strutture sociali si invertono, si ride della vita (Medina Hernández, 1965).

**Figura 5.2** Fotografia di Marco Girón



Su gentile concessione di Marco Girón.

Attraverso le sue immagini, Marco Girón racconta il Carnevale come l'ha visto attraverso i movimenti e i gesti del nonno: ricorda e nello stesso tempo registra la contemporaneità, porta una testimonianza intima e collettiva, risultato di uno sguardo che conosce i luoghi e le persone.

**Figura 5.3** Marco Girón, *Contemplación*, 2014.



Su gentile concessione di Marco Girón.



Yo soy de Tenejapa y hago fotos de Tenejapa. Muchos pueden llegar y hacer fotos de Tenejapa, pero es diferente. Creo que yo hago fotografías más cercanas, íntimas, también porque conozco las dinámicas de la gente, como es el trabajo, como son los rituales... los conozco. Aunque muchas personas pueden también conocer, pero no es igual a que yo me auto represente en una fotografía porque conozco cómo es el contexto. Creo que esto es el punto, el “toque”, la esencia que se pone a la fotografía.

(Entrevista a Marco Girón, 18.05.2016, San Cristóbal de Las Casas)

**Figura 5.4 Marco Girón, *Jmetik*, 2016.**



Fonte: [www.galeriamuy.org](http://www.galeriamuy.org).

Accanto a chi registra le tradizioni comunitarie per tenerne memoria, c'è anche chi, attraverso l'immagine, mette in dubbio le norme della propria tradizione. Nella serie fotografica *Lik Xchuwajil (Le comenzó la locura)*, Abraham Gómez mette in discussione le credenze degli anziani di Chamula:

Es un trabajo sobre las creencias de mis ancestros. Es como decir... yo soy de Chamula, pero me he ido para estudiar, a la escuela, en este mundo occidental que me ha dado otras formas de ver las cosas, ya no solo las creencias de mis ancestros, de mis abuelos. Siempre digo que hablo entre dos mundos, que viajo entre dos mundos: uno que es el mundo tzotzil y el mundo occidental. El mundo occidental es lo que me hace cuestionar las creencias de mis ancestros, que me hace preguntar hasta a qué punto son ciertas o no están ciertas.

(Intervista ad Abraham Gómez, 22.05.2016, San Cristóbal de Las Casas).

Un'attualità, quella di Chamula, che come si è visto unisce passato e presente in una contemporaneità attenta a mantenere una tradizione e uno spirito comunitario forti.

*Lik Xchuwajil (Le comenzó la locura)* apre a diverse possibilità interpretative. In primo luogo mostra Abraham Gómez, protagonista di tutte le immagini, mentre mette alla prova le credenze dei suoi antenati compiendo azioni contrarie alle norme spirituali di Chamula. Il lavoro si configura inoltre come il risultato di un forte cambiamento personale affrontato dall'artista, che si ritrae in tutte le immagini con abiti occidentali.

In *Alma sin descanso* (2013), Abraham Gómez è sdraiato su un prato al bordo di un pozzo d'acqua, con il viso rivolto verso il basso mentre tenta di bere direttamente dalla sorgente.

Los abuelos dicen que, si una persona toma agua directamente del manantial, sin meter la mano... Normalmente la gente debe tomar agua utilizando la mano o agarrar una hoja, pero si tomas directamente el agua, así [*baja la cara sobre la mesa*], cuando uno muere su alma ve seguir tomando esta agua por toda la eternidad, hasta que se seca. Si no, hasta aquel momento el alma sigue sufriendo toda la vida, toda la eternidad bebiendo agua. Entonces... ¡hasta ahorita no sé lo que va a pasar! Tengo uno slogan: "Hasta ahorita se ha salvado mi cuerpo de la muerte, pero no puedo decir lo mismo de mi alma".

(Intervista ad Abraham Gómez, 22.05.2016, San Cristóbal de Las Casas).

**Figura 5.5** Abraham Gómez, *Alma sin descanso*, San Juan Chamula (Chiapas), 2013.



Fonte: *Develar y detonar: Fotografía en México ca. 2015*, México, CONACULTA, Centro de la Imagen.

Nella cultura tzotzil, l'acqua riveste un preciso significato simbolico e presenta un legame col mondo soprannaturale: alcuni siti naturali come le montagne, grotte o sorgenti d'acqua sono considerate come porte di comunicazione con l'inframondo, luogo duale di oscurità (associato al freddo) e di fertilità della cosmologia preispanica, elementi simbolici che si ritrovano ancora oggi (Domenici, 2015). In questo caso, la pena è legata all'acqua perché elemento di comunicazione con l'altro mondo; a livello spaziale la punizione è invece legata alla fonte, territorio sacro e simbolico dal valore collettivo. La corporeità dell'uomo è qui pensata in modo organico: le idee tzotzil circa la salute e la malattia, strettamente legate agli elementi naturali che fanno parte della concezione del corpo e dell'anima, sono intrinsecamente unite ai valori sociali che necessitano il rispetto dei costumi e delle leggi della comunità (Bayona Escat, 2015). Questa cosmologia, che incorpora oggi in modo sincretico elementi del cristianesimo e del pantheon preispanico, si presenta dunque come una pratica culturale forte e dinamica, che configura la posizione sociale, naturale e spaziale



dell'uomo (Page Pliego, 2004, 2014-2015). Similmente all'immagine precedente, in *Al tercer día* (2013) Abraham è sdraiato fra l'erba del *panteón*, dimora degli antenati. Il *panteón* rappresenta un luogo dal valore sacro per eccellenza, terreno di comunicazione fra entità soprannaturali, gli antenati della comunità e i vivi, custode della memoria culturale della comunità; è uno spazio vivo, che racchiude il senso cosmologico e celebrativo della tradizione tzotzil (López Austin, 1984). Gli anziani raccontano che sdraiarsi in questo luogo per riposare potrebbe condurre ad una morte precoce. Come per i vivi, anche il mondo dei defunti presenta una propria struttura gerarchica: in questo caso il *panteón* rappresenta la dimora degli avi più importanti nella storia della comunità e ricorda ogni giorno la presenza dei nonni e dei padri agli abitanti del *pueblo*. È attraverso il *panteón* che gli antichi gruppi familiari si sono organizzati socialmente e ritualmente per mantenere memoria dei propri avi: non è quindi uno spazio che serve solo per interrare i defunti, ma contribuisce anche a mantenerne la memoria culturale.

**Figura 5.6 Abraham Gómez, *Al tercer día*, San Juan Chamula (Chiapas), 2013.**



Fonte: *Develar y detonar: Fotografía en México ca. 2015*, México, CONACULTA, Centro de la Imagen.



Contrariamente alle immagini precedenti, *Pérdida del Ch'ulel* (2013) ritrae Abraham Gómez mentre indossa il *chuj*, l'abito tradizionale Chamula.<sup>14</sup>

In questo caso, Abraham ha deciso di creare una serie fotografica dopo essere stato ripreso dal suo datore di lavoro per essersi presentato in ufficio con i capelli lunghi e vestito in modo tradizionale. Nell'immagine, i capelli appena tagliati gli cadono sulle spalle, scurissimi, a fare da contrasto alla luminosità di una casacca che d'ora in poi non potrà più usare per andare al lavoro. L'azione del fotografo è una risposta netta nei confronti dell'offesa ricevuta, un cambiamento che d'ora in poi manterrà un segno attraverso l'immagine. Non a caso la parola stessa, *ch'ulel*, che in tzotzil significa anima, racchiude una complessa simbologia e detiene il segreto sulla natura più sacra e composita dell'uomo (Pitarch, 1996; López Austin, 2012).

La reazione creativa di Abraham Gómez si lega per certi aspetti alla serie fotografica *Snak'obal (la sombra)*, "l'ombra" dell'artista tzotzil Juana López López, anche lei originaria di San Juan Chamula. Juana López López è un membro dell'équipe organizzativa del Chiapas Photography Project come Antonia Girón Intzin: affiancate da Carlota Duarte, affiancate da Carlota Duarte, programmano insieme le attività didattiche e lavorano alle loro immagini.

*Snak'obal*, ("ombra" in tzotzil) è una serie a cui la fotografa sta lavorando dal 2010 che tratta una riflessione sull'immagine a partire dalle figure in ombra di persone a lei vicine. «Son fotografías que tomé a personas que conozco pero que no quisieron hacerse fotografiar. Así les he preguntado si pudiera retirar su sombra» (Intervista a Juana López López, San Cristóbal de Las Casas)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Nei *pueblos* indigeni de Los Altos, chi riveste la carica di maggiordomo indossa un abito specifico, solitamente composto da una lunga casacca in lana di pecora - bianca o nera - detta *chuj* e grandi sandali di cuoio (gli *huaraches*), con varianti da una comunità all'altra.

Per quanto riguarda l'abito tradizionale invece, a Chamula le donne indossano grandi gonne nere, sempre tessute in lana di pecora, con sopra bluse ricamate; in passato per le bambine o le ragazze non ancora sposate la gonna era grigia, che oggi non viene quasi più utilizzata. Gli uomini invece portano un *chuj* bianco (prima usato per i giorni festivi, ma oggi diventato d'uso quotidiano) o nero, più corto di quello dei maggiordomi e indossato con i pantaloni. La lunghezza della casacca di lana, che viene sottoposta ad una complessa lavorazione di diversi giorni, è direttamente collegata allo status sociale di chi la indossa: attualmente, gli abiti più costosi sono quelli con la lana più lunga.

<sup>15</sup> Intervista a Juana López López, San Cristóbal de Las Casas. Quella con Juana López è un'intervista che si è svolta soprattutto durante le nostre conversazioni al Chiapas

Figura 5.7 Abraham Gómez, *Pérdida del Ch'ulel*, San Juan Chamula (Chiapas), 2013.



Fonte: *Develar y detonar: Fotografía en México ca. 2015*, México, CONACULTA, Centro de la Imagen.

Abbiamo già visto il rapporto problematico che assume l'immagine fotografica all'interno di Chamula: un aspetto che non prescinde neppure la confidenza o la vicinanza di persone care. Non per questo però Juana López elimina i propri soggetti dall'immagine, anzi, l'ombra funziona come uno stimolo al pensiero.

Dalle fotografie si scorge una particolare attenzione per le pose e per l'estetica delle figure, catturate su una parete di pietra. Le ombre delle persone che appaiono sono tutte di donne, principalmente membri della famiglia di Juana López; la bambina con la lunga treccia ad esempio è la nipote della fotografa.

---

Photography Project ed è frutto del periodo che abbiamo trascorso insieme mentre lavoravamo nel progetto.

Figura 5.8 Fotografie di Juana López López, 2010.



Su gentile concessione di Juana López López.

Si tratta di un lavoro molto particolare perché mostra un approccio concettuale diverso dai lavori analizzati in precedenza: in questo caso la rappresentazione di ciò che è familiare, intimo, passa attraverso un nascondimento. Juana López López nelle sue fotografie non ritrae le cerimonie o le feste del *pueblo*: quando utilizza elementi “tradizionali” lo fa piuttosto attraverso oggetti o parti della natura.<sup>16</sup>

Nelle sue immagini le figure non hanno abiti, volti o portamenti: la persona è presente, ma solamente attraverso un suo *riflesso*, un rimando che va oltre la semplice rappresentazione ed entra a far parte di tutto quello che è socialmente ed affettivamente irrepresentabile. Dall'apparente astrattezza del riflesso emerge allora qualcosa di più intimo: affiora la persona ritratta attraverso la sua ombra, una singolarità che allo stesso tempo può essere tutti come nessuno. Una figura che viene usata in questo caso per sottolineare la fluidità del *dove* e del *quando*, che si dischiude a diverse possibilità d'essere.

---

<sup>16</sup> A tal proposito, il primo libro della fotografa, dal titolo *Kichtik - Nuestro Chile - Our chile* (2002), pubblicato in seguito all'esperienza dell'AFI, è un progetto incentrato sull'importanza del *chili* nella cultura messicana. In questa serie Juana gioca con i forti colori del vegetale, combinandoli con quelli dei tessuti tradizionali tzotzil che fanno da sfondo all'immagine.

## Conclusioni

Le differenti modalità di elaborare un'immagine ci mostrano come e attraverso quali strategie interpretative è possibile ripensare nozioni come *identità, tradizione, diversità*: quale patrimonio trasmettono le fotografie, cosa ci raccontano di Chamula e di Tenejapa? Nella continua dialettica fra passato e presente, le immagini parlano di resilienza e di pratiche quotidiane in trasformazione. Come osserva Francesco Faeta, lo studio delle fotografie permette non solo una valutazione analitica dell'osservazione, che evidenzia la relazione tra gli oggetti e la realtà indagata, ma anche di analizzare le modalità del guardare, il modo stesso di osservare da parte del soggetto (Faeta, 1995, pp. 21-22). Alfred Gell aggiungerebbe che la fotografia, in quanto oggetto d'arte, ha una sua importanza poiché possiede un'*agency*, cioè affascina perché mostra una sua potenza interna, la forza di essere un segno dell'intenzionalità di chi l'ha prodotto (Gell, 1998). Gli oggetti d'arte funzionano allora come intermediari materiali fra le persone, stabiliscono una fitta rete di relazioni e sono costitutive dei processi sociali (Edwards, 2012). In questo, le immagini sono preziosi strumenti analitici, arricchiscono il patrimonio della memoria visuale e si fanno *medium* di esperienze condivisibili, veicolano metodi e forme di riconoscimento. Diventano parte dei processi di ridefinizione dell'identità mettendo a luce le trasformazioni storiche e sociali. Le fotografie di Abraham Gómez mostrano quanto la diversità, l'"altro", diventi necessario a questo riconoscimento per pensare un sé nuovo e creativo.

L'alterità è presente non solo ai margini, al di là dei confini, ma nel nocciolo stesso dell'identità. Si ammette allora che l'alterità è coesistente non semplicemente perché è inevitabile (perché non se ne può fare a meno), ma perché l'*identità* (ciò che "noi" crediamo essere la nostra identità, ciò in cui maggiormente ci identifichiamo) è *fatta anche di alterità*. Si riconosce, in questo modo, che costruire l'identità non comporta soltanto un ridurre, un tagliar via la molteplicità, un emarginare l'alterità; significa anche un far ricorso, un utilizzare, un introdurre, un incorporare dunque (che lo si voglia o no, che lo si dica o meno) l'alterità nei processi formativi e metabolici dell'identità. (Remotti, 2008).

Se le identità sono plasmate e inserite in contesti tutt'altro che fissi e "dati", ma in continuo mutamento, è quindi utile adottare un approccio

metodologico che tenga conto di quanto «it is difficult to know, sometimes even for participants, how much of the performance of identity reflects deep belief, how much a tactical presentation of self» (Clifford, 2013, p.16). La fotografia sostiene ed alimenta questa ambiguità: la realtà che esprime, mediata dall'occhio del fotografo, viene sempre co-costruita su più livelli. Non sarà allora importante capire se un'immagine risulti attendibile nell'esprimere gli aspetti del reale, quanto, piuttosto, comprendere *perché* li rappresenti in un certo modo. D'altro canto, la fotografia è linguaggio che va conosciuto, tradotto e interpretato, possiede le sue regole e la sua sintassi: dal momento che ogni narrazione porta sempre qualcosa con sé, quant'anche non fosse quello che si stava cercando, è dunque opportuno ascoltare la voce di chi si racconta come un prezioso strumento d'analisi per "guardare oltre", e disporsi ad un dialogo che vada al di là della semplice rappresentazione.

## Bibliografia

- Bayona E. E. (2015). Sobre cámaras y prohibiciones. Fotografía y turismo en Los Altos de Chiapas (México), in *Gazeta de Antropología*, 1 (Vol. 31), disponibile su: [www.gazeta-antropologia.es](http://www.gazeta-antropologia.es)
- Bastian, J. P. (2008). Conversiones religiosas y redifinición de la etnicidad en el estado de Chiapas, in *Trace: Travaux et Recherches dans l'Amérique du Centre*, n.54, pp.19-30.
- Cámara, F. (1952). Organización religiosa y política de Tenejapa, in *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, 4, pp. 263-277.
- Caoci, A. a cura di, (2008). *Antropologia, estetica e arte. Antologia di scritti*. Milano: FrancoAngeli.
- Clifford, J. (2013). *Returns: Becoming Indigenous in the Twenty-First Century*, Cambridge: Harvard University Press.
- Collier J. Jr., Collier M., (1986). *Visual Anthropology Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of Mexico Press.
- Corkovic, L. M. (2012). *La cultura indígena en la fotografía Mexicana de los 90s*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Domenici, D. (2005) *I linguaggi del potere. Arti e propaganda nell'antica Mesoamerica*. Milano-Bologna: Jaca Book-Clueb.

- Edwards, E. (2012). Objects of affect: Photography beyond the image, in *Annual Review of Anthropology*, n.41, pp. 221–234. doi:10.1146/annurev-anthro-092611-145708.
- Faccioli, P. (1997). *L'immagine sociologica. Relazioni familiari e ricerca visuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Faeta, F. (1995). *Strategie dell'occhio. Etnografia, antropologia, media*. Milano: FrancoAngeli.
- Gell A. (1998). *Art and Agency: An Anthropological Theory*. Oxford: Clarendon
- Gómez M. M. (2004). *Tzeltales. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, PNUD.
- Gruzinski, S. (1988) *La colonisation de l'imaginaire. Sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol XVIe-XVIIIe siècle*. Paris: Éditions Gallimard.
- Guzmán Hernández, P. (2004). *Carnaval en Tenejapa: Una comunidad tzeltal de Chiapas*. Fotografías de Petul Hernández Guzmán, Textos de Petul Hernández Guzmán, Carlota Duarte y Luisa Maffi. México: CIESAS, LOK'TAMAYACH y AFI.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation, in *Visual Studies*, Vol. 17, No. 1, pp.13-26.
- Jackson, J. E. e Warren, K. B. (2005), Indigenous Movements in Latin America, 1992–2004: Controversies, Ironies, New Directions, in *Annual Review of Anthropology*, Vol.34, pp. 549-573.
- López A. A. (1984). *Cuerpo humano e ideología: las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM, Serie Antropológicas.
- López A. A. (2012), *Cosmovisión y pensamiento indígena*. Universidad Nacional Autónoma de México, México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- López López, J. (2002). Kichtik – Nuestro chile – Our chile, Fotografías de Juana López López, Textos de AAVV, Coordinación general de Carlota Duarte, México, CIESAS, AFI.
- Medina Hernández, A. (1965) El carnaval de Tenejapa, in *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, 47 (Vol.18), pp. 323-341.
- Noland, C.M. (2006). Auto-Photography as Research Practice: Identity and Self-Esteem Research, in *Journal of Research Practice*, Vol. 2, 1, pp.1-19.

- Page P. e Jaime T. (2004) Conflicto religioso y sus repercusiones en la etnomedicina de los tzotziles de Chamula y Chenalhó, Chiapas, in *Anuario 2002* del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 273-298.
- Page P. e Jaime T. (2014-2015) La importancia del cuerpo en la noción de persona entre mayas actuales de Oxchuc, Chamula y Chenalhó, Chiapas, in *Revista Pueblos y Fronteras digital*, 18 (Vol. 9), pp. 35-48.
- Pitarch, P. (1996) *Ch'ulel. Una etnografía de las almas tzeltales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Remotti, F. (2008). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Sánchez M. e Julio C. (2006) El poder de los santos. Naturaleza y cosmovisión indígena, in *Elementos*, 64 (Vol. 13), pp.13-20.
- Severi, C. (2001). *Cosmology, Crisis, and Paradox: On the White Spirit in the Kuna Shamanistic Tradition*, in, Roth M. S. e Salas C. G. (a cura di), *Disturbing Remains: Memory, History, and Crisis in the Twentieth Century*, (I Ed, pp.178-206) Los Angeles: Getty Research Institute.
- Thomas, M. E. (2009). Auto-Photography, in *Elsevier Inc*, pp.1-8.  
Disponibile su:  
<https://booksite.elsevier.com/brochures/hugy/SampleContent/Auto-photography.pdf>

### **Altri documenti**

- Chenaut, V. (2007). *Género y antropología jurídica en México*, Working Paper n.15-2007, Centro de Estudios Interdisciplinarios Etnolingüísticos y Antropológicos Sociales, disponibile su: [www.ciesas.edu.mx](http://www.ciesas.edu.mx).
- Murillo, L. D. (2010). Territorio, agua y mundo sobrenatural. Acercamiento a un paraje tzotzil, in *Primer Congreso Red de Investigadores Sociales Sobre Agua*, pp. 1-18, disponibile su: <http://www.comunicacionparaeldesarrollo.org>.





# La actividad físico-deportiva en mujeres con nivel escolar superior: enfoque del desarrollo humano

Rocío Haydee Arreguín Moreno  
y Federico Zayaz Pérez.  
Universidad de Sonora

## Resumen

Las desigualdades económicas y culturales que se traducen en falta de oportunidades y de desarrollo humano y social, se acentúan en la población femenina, incluso en quienes tienen nivel de escolaridad superior. En el presente trabajo se exponen, de manera exploratoria y desde la perspectiva del desarrollo humano, algunos de los impedimentos que tienen las mujeres que radican en la ciudad de Hermosillo, con y sin pareja de entre 25 y 45 años de edad con nivel de educación superior, para realizar actividad físico-deportiva. A través de entrevistas abiertas se evidencia que, a pesar del elevado nivel de escolaridad e interés sobre la práctica de dicha actividad, el logro frecuente en ésta se vuelve una tarea de grandes hazañas. Entre los principales impedimentos se encuentran las labores del hogar y el cuidado de los hijos y/o las hijas; además, reconocen la dificultad que tienen para organizarse en el desempeño de estas labores y el trabajo remunerado.

**Palabras-clave:** desarrollo humano, actividad físico-deportiva, educación superior, mujeres.



## Abstract

Economic and cultural inequalities that turns into lack of opportunities and human and social development, assert in the female population, even in people who have higher education level. In this work, there will be exposed from the perspective of human development, in an exploratory way, some of the barriers that women who live in Hermosillo city, with and without a partner aged between 25 and 45 years, with higher educational level must make physical activity. Through conducted open interviews, there is evidence that, despite the extensive knowledge and interest to practice it frequently, this achievement becomes a task of great deeds. The main obstacles mentioned include the arduous burden of tasks at home and child care; also, women recognize the difficulty in the organization that they should have between this work and paid work.

**Keywords:** Human development, physical-activity, higher education, women

EL PROGRAMA de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD), estima las desigualdades en función del Desarrollo Humano, el cual integra el acceso a la educación, la salud y el ingreso. Para Amartya Sen (2000), la perspectiva del desarrollo humano consiste en ampliar las libertades de todos los seres humanos; se enfoca en el *hacer* o el *ser* e incluye tener acceso a salud, felicidad, educación, ingreso decente y participación en la comunidad; se define en términos de capacidades, funcionamientos y agencia (Sen, 2000). Desde esta perspectiva, la persona tiene que poseer recursos o “bienes” para poder desempeñar una actividad, los cuales le permitirán ejercer la capacidad de ser o hacer con la oportunidad y libertad de elegirlo. De hecho, y ya que es de interés en el presente trabajo visualizar los recursos o la falta de ellos en las mujeres, nos parece pertinente iniciar haciendo mención de uno de los principales objetivos para el 2030 planteados en la agenda 2015 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) –en los objetivos del milenio– el relacionado con la lucha por la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres.

A pesar de las políticas internacionales para solventar las desigualdades, especialmente hacia las mujeres, éstas siguen siendo el segmento de población más vulnerable, como lo es el acceso a alguna actividad física o al deporte. Aunque los organismos, en todos los niveles, en sus políticas, reconocen la importancia de la actividad física, –socializar, desarrollar habilidades, divertirse, formar el carácter, preservar la salud– en la vida de las personas; se estima que, cerca de 70% de la población femenina no practica alguna actividad físico-deportiva. En este contexto, el presente trabajo se enfocará en presentar algunas de las barreras que existen para la práctica de la actividad físico-deportiva en mujeres de Hermosillo. Se expondrá de qué manera esta práctica se vuelve, en muchos de los casos, imposible de realizar y un límite para su desarrollo humano. Para sustentarlo, se presentarán algunas cifras que muestran la desigualdad y la necesidad de trabajar por la eliminación de la discriminación, la violencia y la segregación a esta población en particular. También nos referiremos a la normatividad y programas encaminados al fomento de la actividad físico-deportiva de las mujeres.

Según el PNUD, el índice de desarrollo humano se puede calcular de acuerdo con la escolaridad, la salud y el ingreso. En este sentido, los años promedio de escolaridad reflejan la capacidad de adquirir conocimientos; la esperanza de vida al nacer es indicador de la capacidad de llevar una vida larga y saludable; mientras que, el ingreso nacional bruto per cápita manifiesta la capacidad de lograr un nivel de vida decente. Para estimar el IDH de género se compara IDH para hombres y mujeres, con énfasis en el empoderamiento de las mujeres (PNUD, 2015).

En el mundo existe una desigualdad generalizada de IDH con respecto a hombres y mujeres, pero los países con mayores disparidades de IDH registrados son Moroco (.579 mujeres y .700 los hombres) e Iraq (.569 mujeres y .708 hombres); mientras que sólo en Finlandia (.895) y Ucrania (.741) se observa paridad entre ambos sexos. De los 328 países con registro, los de índice mayor, a favor de las mujeres son Letonia (.840 y .820), Lituania (.861 y .834) y Venezuela (.776 y .754) (PNUD, 2015).

Las amplias desigualdades económicas y de oportunidades en México hacen menos probable, sino imposible, que las personas con bajos recursos vivan una vida digna, o como dice Martha Nussbaum, “decente” (Nussbaum, 2011). Desde el punto de vista económico se observa que la concentración de la riqueza se encuentra en pequeños grupos “élite”; algunos datos que representan dicha distinción son, 15 multimillonarios en 2013 poseían 148,500 millones de dólares (Forbes, 2013). Así, al parecer 10% de la población rica absorbe 60% del ingreso del país, mientras que 55.3 % de los mexicanos y 30,8% de los sonorenses viven en condiciones de pobreza (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014). Como “los bienes” son un factor determinante para el desarrollo humano, y siendo la pobreza en México un problema para casi la mitad de la población se entiende que por eso ésta carece de bienes primarios: alimentación, educación, vivienda, acceso a servicios públicos y de otros que contribuyen a la calidad de vida, como el acceso al deporte.

Los recursos o “bienes” para realizar actividad físico-deportiva tienen que ver principalmente con los que existen para favorecer la práctica del deporte en la mujer, por lo que se realiza un breve recorrido al respecto. Según Dosal Ulloa, Mejía Ciro, & Capdevila Ortís (2017) las instituciones que han intervenido con programas específicos para solventar la segregación de la mujer en el deporte son El Grupo de Trabajo Internacional sobre la Mujer y el Deporte y la Comisión de Mujer y Deporte del Comité Olímpico Internacional. En la declaración de Brighton, distintos países se comprometen a realizar esfuerzos que permitan cerciorar que las instituciones deportivas observen las normas de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de otras convenciones internacionales al respecto.

En México existen múltiples organizaciones del deporte, como el Sistema Nacional de Cultura Física y Deporte (SINADE) en el Artículo 10 de la Ley General de Cultura Física y Deporte en México y dependencias asociadas, Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), los organismos del deporte Estatales, de la Ciudad de México, y municipales de Cultura Física y Deporte, Comité Olímpico Mexicano, A.C. (COM), el Comité Paralímpico Mexicano (COPAME), Asociación Civil, las Asociaciones Deportivas

Nacionales, Consejos Nacionales del Deporte Estudiantil (CONDE); otras instituciones como la Confederación Deportiva Mexicana, AC, (CODEME), Comisión de Apelación y Arbitraje del Deporte (CAAD) junto con el Registro Nacional de Cultura Física y Deporte (RENADE); además de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE) junto con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). Por su parte Sonora tiene la Ley del Deporte promulgada en 1999, en la cual en su artículo 6to menciona que “El Sistema Estatal del Deporte está constituido por el conjunto de organismos, instituciones, acciones, recursos, normas y procedimientos destinados a impulsar, fomentar y desarrollar el deporte en el estado y los municipios”.

Sin embargo, parece que todas estas últimas instancias fueron creadas para “personas que se han abierto paso en los distintos caminos del mundo deportivo”; es decir, donde se da la oportunidad, entre ellas a mujeres, a quienes ya han destacado en este campo. Asimismo, lo importante y preocupante de lo anterior es que no se abren las oportunidades en este universo a toda la población femenil; Collins y Kay (2015) afirman en su libro “Sport and Social Exclusión”, que el deporte tiende a centrarse en una subrepresentación de las mujeres, omitiendo la situación de las más desfavorecidas.

En México y en el estado de Sonora se han implementado numerosos programas de promoción a la actividad físico-deportiva, sobre todo por el creciente aumento de enfermedades relacionadas con los hábitos sedentarios y de alimentación; sin embargo, hasta el momento dichas enfermedades en el país y en la región no han podido controlarse ni disminuir, sino al contrario, cada vez se elevan más las cifras de las personas con estos padecimientos (Arreguín, 2015). Y es que el ambiente obesogénico de la región se debe tanto al aspecto físico como social; entre las altas temperaturas en la ciudad, la falta de banquetas, vías para bicicleta, transporte inadecuado, y vialidad en general, hace que sus habitantes no tengan la costumbre de la actividad física (*op. cit.*: 2015).

No obstante, hay insuficiencia de programas de capacitación, fomento, métodos y planes de adherencia, difusión, oferta de infraestructura y de integración de los diferentes sectores sociales a la práctica de actividades físico-deportivas. Esto evidencia que las intenciones de

resolver los problemas son rebatibles y los retos a los que actualmente se enfrenta la sociedad con respecto a las necesidades de actividad física y deportes son cada vez mayores (Arreguín, 2015).

En resumen, la desigualdad afecta la disponibilidad de bienes, las capacidades y el funcionamiento para el desarrollo humano, sobre todo de las mujeres, y ello sucede también en el ámbito de la actividad físico-deportiva. No obstante, que existen muchas organizaciones dedicadas al fomento del deporte, no hay tal, pues en éste se privilegia el de “alto rendimiento”, en detrimento de la promoción del deporte para la población en general, en particular para las mujeres.

### **Datos sobre la actividad físico-deportiva de las mujeres**

A nivel mundial sólo 25% de las mujeres realizan 60 minutos de actividad física al día y esa proporción se reduce desde los 10 años en adelante; ejemplo de lo anterior es la baja participación de éstas, siendo 12.7%, en las mayores de 16 años; y cuando llegan a la universidad, la actividad física decrementa, y aún más, en la adultez (Collins & Kay, 2014). Solo en algunos países como Suecia, Noruega, Alemania y Finlandia la brecha entre jóvenes mujeres y hombres que participan en el deporte organizado se ha disminuido (Vizuet Carrizosa, 2014).

Según la Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte en México (2015), 13.6% de las mujeres y 23.1% de los hombres practican deporte en su tiempo libre. En todos los grupos de edad, el sector femenino, es físicamente más inactivo con respecto a los hombres (INEGI, 2016b).

Aunado a lo anterior, la elección del deporte practicado tiene que ver “tanto por las agudas diferencias en el ingreso de las familias, como por tradiciones y prejuicios sobre lo que corresponde hacer a mujeres y hombres” (Dosal Ulloa et al., 2017). Dicho de otra forma, las mujeres son quienes se encuentran al cuidado de los hijos y las hijas y de todas las actividades ligadas al hogar; lo cual impone un trabajo – no remunerado – y de 24 horas; en este, las principales responsables – en la mayoría de los casos – son ellas. De esta forma la vida privada, el trabajo del hogar y en lo que refiere a la reproducción y cuidados de los demás, se le ha atribuido a las mujeres; por ello cuando éstas deciden iniciar una actividad, como la físico-deportiva, fuera del ámbito del hogar, se encuentran con un sinnúmero de obstáculos sociales, y personales para poder llevarla a cabo.

Por lo tanto, la importancia de nuestro trabajo radica en proponer una serie de evidencias que permiten visualizar algunas de las limitaciones de las mujeres en el ámbito de la actividad físico-deportiva; así como diversos obstáculos a los que se enfrenta para desarrollarse personal y socialmente, pues se observa que la posibilidad de elegir en libertad se ve coartada tanto por prácticas “antiguas” donde las actividades de las mujeres se circunscribían al hogar. Esas construcciones sociales se han logrado instaurar en los roles de ser mujer limitando el acceso de ésta en algunos ámbitos como los de la actividad físico-deportiva.

### **Enemigo para el desarrollo de capacidades en la actividad física**

Está claro que con la actividad físico-deportiva se puede contribuir a mejorar o preservar la salud y ciertos valores asociados a ésta (e.g. solidaridad, colaboración); así como obtener múltiples beneficios (socializar, divertirse, mejora de habilidades, formación del carácter, y otros); sin embargo, esto no se logra cuando, por ejemplo en el caso del “Gym” los entrenadores (que no educadores) cuya meta es la estética, rebasan los límites de lo óptimo para la salud (con el sobreentrenamiento o el uso y prescripción de diversos productos para lograr resultados en menor tiempo, desde la creatina o la proteína hasta los esteroides), o bien cuando se da pie al ajuste social, o como dijera Foucault, a la ortopedia social (Foucault, 2002), donde el fin es ponerse a la moda de lo que promueve la industria del deporte a través del uso de aditamentos –ropa “dryfit”, tenis “de aire”, relojes medidores de frecuencias y tiempos, acudir a los clubes deportivos o gimnasios–. De este modo, el mercado del deporte fomenta ciertas costumbres y hábitos en las personas, dando lugar a objetivos, como los de la distinción y la moda, contrarios, incluso, a la promoción de la salud y los valores (principalmente en los del esfuerzo y la voluntad) (Arreguín & Sandoval, 2014).

Las necesidades del mercado deportivo dirigidas a cierto segmento de la población “económicamente pudiente”, son altas y cambiantes, no solo infunden en las personas sentimientos de insaciedad e insatisfacción constante, sino que esto deriva en múltiples problemas y trastornos alrededor de la apariencia física aunado al endeudamiento económico. Mientras que, para los segmentos de población sin acceso a estos recursos, ocurre un desbordamiento y desligamiento de las

demandas sociales. No es posible para la población en general, adquirir los bienes y servicios que demanda el mercado de la actividad física.

### **Condiciones de agencia limitada para realizar actividad físico-deportiva**

Uno de los principales obstáculos para realizar casi cualquier actividad, entre ellas la físico-deportiva, es la pobreza; desafortunadamente, esta se encuentra presente en las experiencias de vida de la mayoría de las mujeres, y, por los datos expuestos al principio del presente artículo, se puede sustentar que “*la pobreza tiene el rostro de mujer*” en la mayoría de los países (PNUD, 2015). Lo anterior se explica, en parte, por la división del trabajo entre sexos, la cual conlleva condiciones poco igualitarias, donde las mujeres tienen el lugar de subordinación en la mayoría de los casos (Dosal Ulloa et al., 2017); la relación desigual entre hombres y mujeres constituye la principal explicación de organización de la población en términos de estructura jerárquica, donde persiste un “falocentrismo” en la de la mayoría de las sociedades (Castañeda-Rentería, 2015), por lo cual, el acceso a recursos como la actividad físico-deportiva, es disminuida para las mujeres en relación con el acceso que tienen los hombres:

- La violencia hacia las mujeres<sup>17</sup> coarta los derechos de la salud, la libertad y sus derechos humanos; en el mundo, al menos una de cada tres mujeres ha sufrido violencia, especialmente de la pareja (Organización Mundial de la Salud, 2016).
- Regularmente las mujeres con empleo remunerado atienden de manera simultánea la carga de tareas domésticas, situación que disminuye sus oportunidades respecto a los hombres<sup>18</sup>. Además, es de destacar que el tiempo de trabajo no remunerado de las

---

<sup>17</sup> México existe una desproporcionada violencia de género, en 2017 se registró una incidencia de 1.06 por cada 100 mujeres (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Salud Pública, 2017); mientras que, Sonora se colocó en el séptimo lugar en feminicidios en el país en 2017, 32 expedientes fueron tipificados por tal delito (Moreno, 2017).

<sup>18</sup> Por ejemplo, puestos o profesiones menos remuneradas son “naturalmente” ocupadas por mujeres, México ocupó el lugar 126 entre los países con los peores números en América Latina sobre todo en la incorporación de mujeres al empleo formal y en las oportunidades de ascenso (Dosal Ulloa et al., 2017).

mujeres es de cuatro horas diarias más en comparación con el de los hombres (OCDE, 2011).

- En 2015, la fuerza laboral profesionista del país ocupado por las mujeres era de 44.2% (Castañeda-Rentería, 2015). Una particularidad que resaltar, según expertos en el tema, son diferencias de oportunidades que se otorgan en las profesiones a mujeres; por ejemplo, en las de la salud en comparación con las de la educación, ellas sufren mayor disparidad de “piso pegajoso” y “techo de cristal” (Rodríguez Pérez & Limas Hernández, 2015).

Por un lado, los obstáculos más evidentes que enfrentan las mujeres son de tipo económico, de acceso a la salud y a la educación; por otro, se encuentran algunas limitantes menos visibles dentro del ámbito social y el psicológico; en el social se destaca el sometimiento de la mujer a la vida privada (el hogar), la alta carga de trabajo en casa, la violencia, acentuados estos cuando las mujeres provienen de cierta zona geográfica, origen étnico o nivel socioeconómico<sup>19</sup>; dentro del ámbito psicológico los más frecuentes son los sentimientos de culpa o vergüenza, ansiedad, sentirse incapaz; todos ellos imposibilitan o hacen menos probable la práctica de dicha actividad (Llorente, Warren, Eulate, & Gleaves, 2013).

Algunas investigaciones avalan que es en la mujer en quien se observa menor actividad físico-deportiva por falta de tiempo (Adachi-Mejia et al., 2010; Rubio Henao & Varela Arévalo, 2016), esto hace que dicha actividad no esté al alcance de todas. Actualmente el tiempo es un recurso que no se encuentra tan disponible, algunas veces porque contiene valores simbólicos, que pueden ser desde percibir que se está desperdiciando cuando se puede hacer algo más productivo, o que es pecado derrocharlo de esta manera, hasta sentimientos de culpa por invertirlo en actividad físico-deportiva y no en el cuidado de los hijos, las hijas o familiares, ya sea enfermos o adultos mayores.

La falta de apoyo social aunado a “la doble jornada” –como se les llama a las actividades de las mujeres quienes se encuentran laborando y a su

---

<sup>19</sup> Por ejemplo, las mujeres saudíes tanto como las mexicanas están imposibilitadas, en diferentes niveles de opresión, en el ámbito social y económico (INEGI, 2016a; López López, Estrada Pinto, & Aguilera Guemez, 2015).



vez se hacen cargo de las tareas domésticas—, lleva a esta población a imposibilitar la agencia para realizar actividad físico-deportiva.

Tener una profesión pudiera representar una ventaja, aunque algunos estudios como el de Luna-Rojas et al., (2010) han comprobado que no siempre es así, y es que a pesar de que los conocimientos imponen mayor predisposición positiva hacia la realización de actividad físico-deportiva, la frecuencia en la práctica de esta actividad es baja. Haber transitado por todo el sistema escolar y por tanto haber cubierto uno de los indicadores de desarrollo humano, pudiera significar mayores posibilidades de desempeño de la actividad físico-deportiva, por todo lo que ello parece representar: mayores ingresos, mayor desarrollo personal, cierto estatus social, más control sobre la vida individual, mejores posibilidades de elección de vida. En especial nos interesa saber si es así.

De acuerdo con el marco referencial y justificación anteriores, para el problema de esta investigación, el objetivo fue el siguiente: explorar los impedimentos que tienen las mujeres para realizar actividad físico-deportiva y el vínculo con el desarrollo humano.

## **Metodología**

La investigación exploratoria tuvo un enfoque cualitativo y siguió un método interpretativo. Se utilizó la técnica de entrevista abierta. Se seleccionaron a mujeres de entre 20 y 49 años con estudios de educación superior, con al menos un hijo o hija, que hubieran realizado alguna actividad físico-deportiva en la vida adulta. Se consideraron criterios de exclusión los siguientes: enfermedad crónica que impida realizar actividad físico-deportiva, adicción a las drogas, vivir en pobreza extrema; estos elementos se consideraron impedimentos por sí mismos para realizar dicha práctica. El estudio forma parte de un proyecto más amplio, que incluye mujeres de distintos segmentos sociales. Aquí solo se reporta lo correspondiente a las mujeres profesionistas o con estudios universitarios.

Se realizaron entrevistas abiertas con preguntas asociadas con los impedimentos personales, económicos o sociales, que tienen las mujeres profesionistas, con hijo/s y/o hija/s para realizar actividad físico-deportiva. Las entrevistas se realizaron en las casas de las

mujeres, previo consentimiento. Después de entrevistar a las mujeres, quienes reportaron interés en la actividad físico-deportiva, se procedió a la transcripción y agrupación de los principales impedimentos para realizar dicha práctica; lo anterior se intenta vincular con algunos aspectos personales y de importancia para el desarrollo humano como la salud, la educación y los ingresos-tenencia de enseres. Para presentar los relatos se asignaron nombres ficticios con la intención de conservar el anonimato y la confidencialidad de los datos.

## Resultados

En este apartado se presenta la descripción de la muestra de estudio (tabla 1), así como los resúmenes de los testimonios derivados de las entrevistas realizadas, resaltando los aspectos que permiten verificar la correspondencia entre su vida y los servicios para sustentarla como el sistema de salud, de educación e ingreso o tenencia de enseres. También se han seleccionado y relevado las referencias al acceso o los principales impedimentos para la práctica de la actividad físico-deportiva (figura 1).

**Tabla 6.1 Descripción de las participantes**

| Características                    | Num. Hijo(a)(s) | Edades hijo(a)(s) | Servicio Médico   | Educación                 | Ingreso o enseres                                     |
|------------------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|---------------------------|---|
| Telma,<br>con pareja,<br>25 años   | 1               | 4                 | Seguro popular    | Licenciatura (pasante)    | Sueldo de pareja<br>Nos va bien                       |
| Kantice,<br>sin pareja,<br>25 años | 1               | 2                 | IMSS / Particular | Licenciatura (pasante)    | Sin ingresos  |
| Lucía,<br>sin pareja,<br>32 años   | 3               | 14, 13 y 6        | IMSS              | Licenciatura (Estudiante) | Tengo casa y carro sencillo<br>Solo ingreso de pareja |
| Casilda<br>sin pareja,<br>32 años  | 1               | 9                 | Seguro Popular    | Licenciatura              | Apenas para vivir                                     |

|                                   |   |         |                                     |                    |   |
|-----------------------------------|---|---------|-------------------------------------|--------------------|---|
| Paloma,<br>sin pareja,<br>44 años | 1 | 6       | ISTESSS<br>ON/<br>Gastos<br>Mayores | Post-<br>doctorado | Vivo bien, tengo<br>casa y carro, tengo<br>la posibilidad de<br>viajar  |
| Ana,<br>sin pareja,<br>45 años    | 2 | 10 y 20 | IMSS                                | Licenciatura       | Vivo con<br>dificultades pero<br>no me quejo,<br>tengo dónde vivir<br>y la empresa<br>donde trabajo me<br>ofrece carro. |

Fuente: Elaboración propia

**Principales barreras para la práctica de la actividad físico-deportiva.** Telma, estudiante universitaria, es una mujer de 25 años, casada hace siete, con una niña de cinco años. Aunque considera que su economía es estable, piensa que actualmente lo que más necesita es un carro para desplazarse mejor con la niña. También refirió que contar con un buen sistema de salud, y acceso a la educación, así como tener los servicios de agua, luz, e internet, son básicos para la vida. Ella comentó que realizaba ejercicio cuando era soltera, pero, que a partir de que nació su hija, ha sido complicado retomarlo:

...no tengo tiempo de hacer ejercicio..., entre la escuela, llegar a la casa, acomodar, limpiar, lavar, sí me hace falta un tiempo libre y estable, además de alguna persona quien se quede con la niña en ese momento, lo cual se me ha hecho complicado, desde hace cinco años, cuando nació ella.

Casilda, mujer de 32 años, soltera, mamá de una niña de nueve años, recientemente abrió un pequeño negocio para venta de productos derivados del pollo. En la entrevista, refirió que el exceso de actividades y el horario extendido que tiene —sale de su casa a las 8:00 hr y regresa a casa a las 22:00 hr— le impide la realización de la actividad físico-deportiva:

... antes, cuando era niña, a lo mejor la actividad física era una práctica de juego y ahora, de adulta, tengo otras cosas que hay que solucionar, le doy prioridad a la atención de mi hija —cuando no estoy trabajando— y dejo de lado el deporte; necesito organizar mi tiempo bien a lo mejor levantarme más temprano o acostarme más tarde, organizarme bien, simplemente.

Lucía, mujer casada de 32 años, mamá de tres niños varones; cuenta con una casa, por la cual se generó un crédito recientemente; tiene servicio médico del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), y en éste ha sufrido negligencia médica en dos ocasiones, las cuales le pudieron haber provocado la muerte a ella y a su hijo mayor, por lo que desea urgentemente un mejor acceso a servicios de salud; respecto a la escolaridad, actualmente se encuentra estudiando el segundo año de licenciatura; además, menciona que cada día intenta realizar actividad físico-deportiva, aunque estos planes se ven frustrados muy a menudo por las diversas actividades derivadas de la casa y de los niños:

...cuando eres mamá es muy complicado, por ejemplo, porque se presentan muchas cosas; ayer, ya estaba caminando y de repente me hablan, pues me regresé y pues apenas iba empezando, ese día ya no paré con respecto a cosas de la casa, no paré. Luego, hoy me iba a levantar y todo, pero la migraña que me dio, no me permitió, entonces, a veces no puedo, pero si trato.

Paloma de 44 años, con una niña de siete, menciona que, de soltera era más fácil organizarse para hacer ejercicio; después del parto subió muchísimo de peso hasta tener obesidad, cuando antes había sido una persona delgada y muy activa en el ejercicio, dijo que simplemente con la niña “no tenía vida propia”.

Tuve un periodo en que la niña no se me despegaba, entonces me puse enorme de talla; después cuando ella tenía poco más de tres años, empecé a caminar, pero se despertaba, yo me levantaba como a las cinco de la mañana y hacía algo de ejercicio, pero ella gritaba ¡mamáa! Entonces yo corría, ¿si me explicó? O sea, entonces ya no hacía nada y terminaba acostándome.

Kantice de 25 años, soltera, menciona que antes de tener al niño, el cual tiene dos años, realizaba actividad físico-deportiva en la mañana y en la tarde, actualmente sólo va a caminar hora y media por las tardes con el niño en la carriola. Mencionó la necesidad de hacer ejercicio al ritmo de antes, pero reconoció que, por el momento, es imposible.

Antes hacía ejercicio y estaba muy bien del cuerpo, me sentía muy bien físicamente, no me enfermaba, pero cuando nació el niño, todo se vino a la basura. Ahora me tengo que ajustar a los tiempos de él, tiene dos añitos; además, me duele la espalda y luego aparte tengo cansancio, cansancio de, de... de no sé qué... actualmente estoy limitada en esas cuestiones del

ejercicio, no puedo irme a un gimnasio, no tengo apoyo para que me cuiden al niño, no.

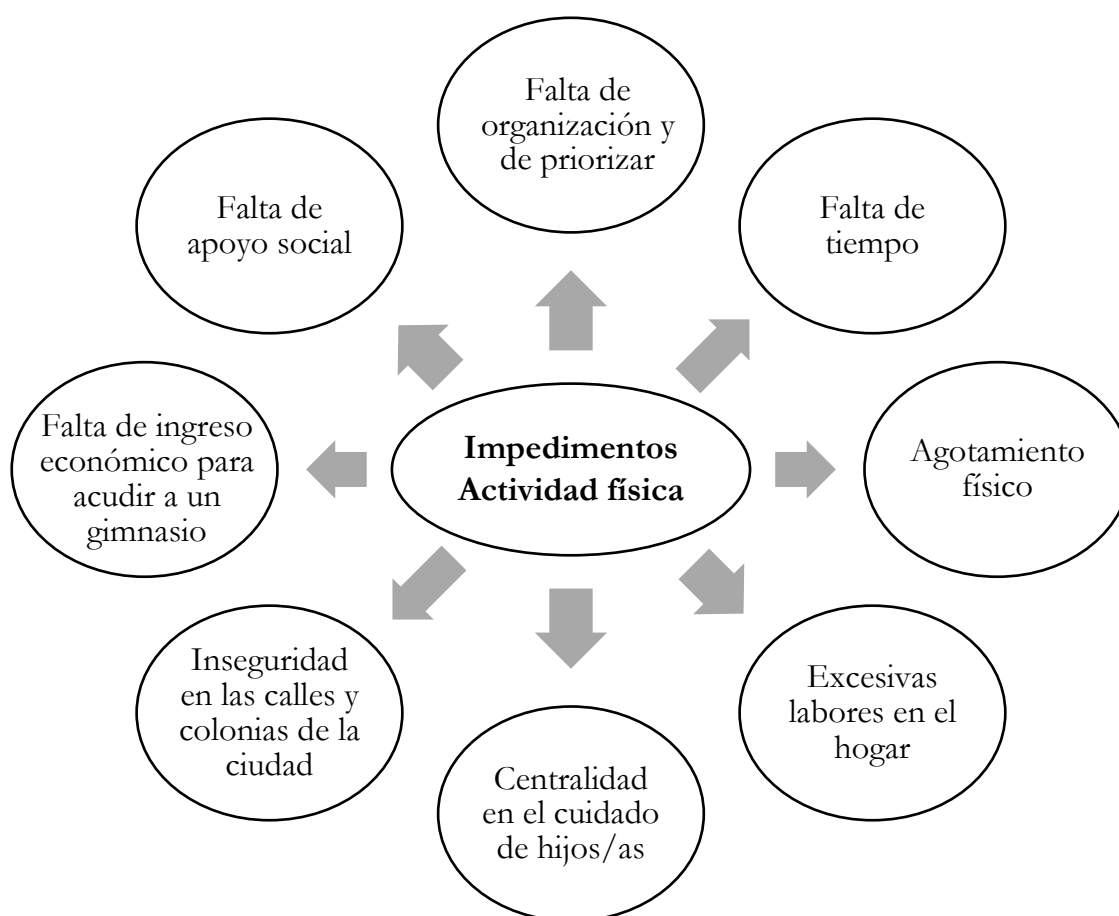
Ana, de 45 años, mamá soltera de un niño de diez y una joven de veinte años. Actualmente realiza ejercicios por la tarde, y aunque desearía que fuese en la mañana, reconoce que las ocupaciones diarias, de hogar, hijo e hija y trabajo, no le permitirían tener la energía suficiente durante el día; aun así, menciona que su rutina es constante y que actualmente se ha podido organizar para, de lunes a jueves ser puntual en sus ejercicios. Ella asegura no tener impedimentos para realizar actividad físico-deportiva, pero sí dificultad para llevarla a cabo al aire libre; dijo que, aunque quisiera, la alta inseguridad de la colonia donde vive no le permite salir a caminar, además en el pasado se le presentó una situación donde fue abordada por un “cholo” quien la persiguió. También comentó algunas vicisitudes para equilibrar entre el trabajo y la organización de los quehaceres del hogar, del trabajo remunerado y buscar el tiempo para hacer ejercicio.

Estos breves resúmenes permiten señalar con claridad una serie de condiciones de vida e impedimentos para la realización de la actividad físico-deportiva (Figura 1).

**Importancia y reconocimiento de la necesidad de la actividad físico-deportiva.** Realizar actividad física en la vida cotidiana tiene que ver con la salud, la estética, y otros aspectos; para poder practicarla se requiere de ingresos y redes de apoyo que faciliten el acceso; también mencionaron, todas, que deben ser el ejemplo para que sus hijas/hijos practiquen algún deporte o algo similar. En algunos de los testimonios resaltaban los beneficios de esto: “es muy importante realizar alguna actividad física porque el sobrepeso es bien fácil de adquirir, entonces por salud más que nada, después por estética, pero yo creo que lo principal es por tener salud porque ya ahorita, hay muchas enfermedades como la diabetes y la hipertensión a causa de la obesidad (Telma, 25 años)”;

otras, remarcaban en primer lugar la estética y en segundo, la salud: “principalmente porque me veo rollitos por todos lados y siempre hay algo que corregir y eso se logra con muchas horas de ejercicio, también es importante porque no te enfermas de nada, yo lo he comprobado (Kantice, 25 años)”;

**Figura 6.1 Principales impedimentos referidos para realizar actividad físico-deportiva.**



Fuente: elaboración propia

hubo quienes mencionaron el disfrute, beneficios y la estética: “es mi momento de relax, también me mantiene activa, con energía y el cuerpo me cambia inmediatamente, se me forma buena figura” (Lucía, 32 años); un testimonio hacía alusión a que es un estilo de vida “es parte de lo que quiero hacer, soy una persona activa y necesito del ejercicio” (Casilda, 32 años); la mejora de la figura corporal y sentirse bien es lo mejor de hacer ejercicio, mencionaron dos de las entrevistadas, “para mí es muy importante porque ya estaba muy gorda, ahora estoy mejor y me siento bien” (Paloma, 44 años); así como Ana (45 años) “me siento muy bien, noto como todo es mejor a mi alrededor cuando hago ejercicio, los problemas los resuelvo mejor, con buena actitud, además soy vanidosa y me gusta verme bien”.

Algunas de las expectativas que se mencionaron sobre hacer o ser fueron las siguientes: “me gustaría que tuviéramos un gimnasio donde

a la vez existiera un área de niños en vez del espejo para verte tú, o sea un vidrio transparente para estar viendo que ahí está mi hija segura y jugando... mientras que yo la puedo ver en cualquier momento y hago mis ejercicios (Telma, 23 años)”; “me encantaría poder hacer mucho ejercicio cardiovascular, ser activa como antes” (Kantice, 25 años); “tener tiempo, organizarme” (Casilda, 32 años); “si tuviera tiempo, me encantaría ser gimnasta” (Paloma, 44 años); “quisiera dormir ocho horas para poder levantarme a las 5 am a hacer mis ejercicios” (Lucía, 32 años).

## **Discusión y conclusiones**

Tal como lo expresaron nuestras entrevistadas, en un estudio de (Carrillo, Ramos-Sepúlveda, Triana-Reina, & Ramírez-Vélez, 2016) encontraron que la falta de tiempo fue uno de los principales obstáculos para hacer actividad físico-deportiva. Se observó que, al construir explicaciones que abordan las diferencias entre hombres y mujeres en términos de las oportunidades, se puede apreciar que el contexto social, económico e histórico, explica, en buena parte, esas disparidades, al menos en nuestro entorno. Por ejemplo, el hecho de tener pareja o no, para las mujeres de nuestro estudio, no significó una situación diferente cuando se trata del tiempo invertido en el hogar y el cuidado de los hijos y/o las hijas, más bien son ellas las de la mayor carga en comparación con los hombres; esto, se evidencia además en sus testimonios y constituye, dijeron, una desventaja para la realización de la actividad físico-deportiva; estos resultados concuerdan con lo encontrado por Dosal Ulloa et al., (2017). Consideramos que esta situación de desventaja, como otras, trunca una libertad sustantiva en las mujeres: la de elegir y realizar una actividad en favor de su salud, la búsqueda de beneficios, disfrute, satisfacción con la vida, y la estética.

Nuestras entrevistadas concedieron gran importancia hacia la actividad físico-deportiva. Esto, pensamos, tiene que ver con las oportunidades que han tenido en el acceso a esta práctica en el pasado y con el conocimiento de sus beneficios en la salud y en su vida en general. El discurso de las entrevistadas da cuenta de los argumentos vinculados con la salud, el placer por la vida, el disfrute, la búsqueda de energía y estética; además relacionado con esto, se encuentra su nivel de escolaridad: en todos los casos fueron mujeres con al menos nivel de licenciatura (o en curso), lo que marca una distinción respecto a otro

tipo de segmentos de población. Aunque como se observa en el aspecto general de ingreso-tenencia de enseres y sistema de salud, se trata de personas que tienen limitaciones al respecto.

El estudio de este segmento de población muestra que, aunque dicen contar con servicios médicos y algunas con cierta conformidad respecto de sus ingresos, no pueden realizar la actividad físico-deportiva. Aún más, no obstante, el nivel de educación escolar adquirido, es decir que, aunque han superado con creces el nivel medio de escolaridad en años de la población mexicana, el cual es de 9.1 (INEGI, 2015) y de las sonorenses 10.1 (SEP, 2016), estas mujeres con un nivel promedio de 17 años de escolaridad, no cuentan con la libertad para realizar algo que ellas consideran necesario y satisfactorio. Además, refieren que los servicios de salud son insuficientes y lo son aún más para prestar otro tipo de servicios fuertemente asociados a la salud, como la actividad físico-deportiva.

Por lo anterior concluimos que, por un lado la población de mujeres entrevistadas cuentan con educación superior, lo cual les permite tener acceso al conocimiento para desarrollarse y valorar la actividad físico-deportiva como importante recurso que contribuye a sus vidas; por otro lado, tener estudios superiores, al menos para esta población, no ha sido suficiente para alcanzar su desarrollo y participación plena en esta actividad; además, las desigualdades sociales, marcadas por los roles asignados a las mujeres, el trabajo del hogar, de cuidados y de la reproducción, coarta los anhelos, derechos y posibilidades en este grupo de población.

En este sentido, con los testimonios recabados, se pudo evidenciar y comparar nuestros resultados con otros reportes y trabajos de investigación; con ello damos cuenta de la necesidad de construir una sociedad justa que impulse políticas públicas para beneficiar a este sector de población.

Queda por indagar grupos más amplios de población que pudieran dar cuenta de la asociación entre la actividad físico-deportiva y el desarrollo humano en otros grupos de mujeres, de menores y mayores edades, de distintos niveles socioeconómicos y de escolaridad.



## Bibliografía

- Adachi-Mejia, A. M., Drake, K. M., MacKenzie, T. A., Titus-Ernstoff, L., Longacre, M. R., Hendricks, K. M. & Dalton, M. A. (2010). Perceived intrinsic barriers to physical activity among rural mothers. *Journal of Women's Health, 19*(12): 2197-2202. doi: 10.1089/jwh.2009.1879
- Arreguín Moreno, R. H., & Sandoval Godoy, S. A. (2014). Mercado y actividad físico-deportiva: la salud y la apariencia física como valores de cambio. *Movimento, 20*: 125-138.
- Carrillo, H. A., Ramos-Sepúlveda, J. A., Triana-Reina, H. R., & Ramírez-Vélez, R. (2016). Percepción de barreras para la práctica de la actividad física y obesidad abdominal en universitarios de Colombia. *Nutrición Hospitalaria, 33*(6): 1317-1323.
- Castañeda-Rentería, L. (2017). Apuntes para el estudio de las identidades femeninas. El desafío entre el modelo hegemónico de feminidad y las experiencias subjetivas. *Intersticios Sociales, (13)*:1-19.
- Collins, M., & Kay, T. (2014). *Sport and social exclusion*. New York: Routledge.
- Dosal Ulloa, R., Mejía Ciro, M. P., & Capdevila Ortíz, L. (2017). Deporte y equidad de género. *Economíaunam, 14*(40): 121-133.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. España: Biblioteca Nueva.
- López López, I. R., Estrada Pinto, C., & Aguilera Guemez, A. A. (2015). Trayectorias escolares y niveles de riesgo en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán. In J. C. Ortega Guerrero, R. López González & E. Alarcón Montiel (Eds.), *Trayectorias escolares en educación superior*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Luna-Rojas, J. Á., Baeza-Capetillo, M. N., Chávez-Cruz, S. M., Morales-Rico, M. T., Olguín-Cabrera, M. E., & Valentin-Galicia, C. (2010). Nivel de conocimiento sobre actividad física en mujeres de 20 a 39 años con obesidad, que asisten a una unidad de medicina familiar. *CONAMED, 15*(4): 1-7.
- Llorente, E., Warren, C. S., Eulate, L. P., & Gleaves, D. H. (2013). A Spanish Version of the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3 (SATAQ-3): Translation and

- Psychometric Evaluation. *Journal of Clinical Psychology*, 69(3): 240-251.
- Nussbaum, M., C. (2011). *Creating Capabilities*: The Belknap Press of Harvard University Press: United States of America.
- Rodríguez Pérez, R. E., & Limas Hernández, M. (2015). El análisis de las diferencias salariales y discriminación por género por áreas profesionales en México, abordado desde un enfoque regional, 2015. *Estudios Sociales*, 27(49): 121-150.
- Rubio Henao, R. F., & Varela Arevalo, M. T. (2016). Perceived barriers in university students to physical activity practice. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42(1): 61-69.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta: Buenos Aires.

### Otros documentos

- Arreguín Moreno, R. H. (2015). Actividad físico-deportiva en usuarios de empresas de servicios deportivos integrados en Hermosillo: la relación de la motivación con la norma social y la preocupación por la apariencia física. (Doctorado), Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., Hermosillo, México.
- CONEVAL. (2014). *Medición de la Pobreza*. Disponible en: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza2014.aspx>.
- Encuesta Nacional de Cultura, L. y. D. (2015). *Tiempo libre*. Disponible en: [http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte/encuesta\\_nacional.html#](http://www.losmexicanos.unam.mx/culturalecturaydeporte/encuesta_nacional.html#).
- Forbes. (2013). Los 35 millonarios mexicanos más ricos del mundo.
- INEGI. (2015). Cuéntame. Escolaridad. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>
- INEGI. (2016a). *Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer (8 de marzo)*. Datos económicos nacionales. Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/mujer2017\\_Nal.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/mujer2017_Nal.pdf).
- INEGI. (2016b). Módulo de práctica deportiva y ejercicio físico. Disponible en:

- [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/moprade/moprade2017\\_01.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/moprade/moprade2017_01.pdf)
- Moreno, G. (2017). Sonora 7mo lugar en feminicidios. TV Azteca Sonora. Recuperado de:  
<http://aztecasonora.com/2018/01/sonora-7mo-lugar-en-femicidios/>
- OCDE. (2011). Cerrando las brechas de género: es hora de actuar. Disponible en:  
[http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Gender%20Equality%20-%20Mexico%20-%20December%202012%20\(Gabriela%20Ramos\)%20\(3\).pdf](http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Gender%20Equality%20-%20Mexico%20-%20December%202012%20(Gabriela%20Ramos)%20(3).pdf)
- OMS. (2016). *Violencia contra la mujer*. Disponible en:  
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>.
- ONU (2015). *La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/post-2015>.
- PNUD. (2015). *Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano 2015*. Disponible en:  
[http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015\\_human\\_development\\_report\\_overview\\_-\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf)
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2017). Información delictiva de emergencias con perspectiva de género. Recuperado de:  
[http://secretariadoejecutivo.gob.mx/docs/pdfs/nueva-metodologia/Info\\_delict\\_persp\\_genero\\_DIC2017.pdf](http://secretariadoejecutivo.gob.mx/docs/pdfs/nueva-metodologia/Info_delict_persp_genero_DIC2017.pdf)
- SEP (2016). Estadística del sistema educativo Sonora. Disponible en:  
[http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_26SON.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_26SON.pdf)
- Vizuet Carrizosa, M. (2014). Educar a través del deporte, o el regreso a la utopía. *Educación Física, Deportes y Expresión*. Disponible en:  
<https://efidex.wordpress.com/2014/02/19/educar-a-traves-del-deporte-o-el-regreso-a-la-utopia/>

# Transmisión de Minorías en Prensa Digital. Encuadres Noticiosos en la Cobertura de Celebridades Transgénero

Edrei Álvarez Monsiváis, Tecnológico de Monterrey

## Resumen

A través de sus notas informativas, la prensa es capaz de visibilizar las demandas de la comunidad transgénero. La investigación tuvo el objetivo de identificar el abordaje periodístico de cuatro sitios web interesados en la vida privada de las celebridades (*Tvnotas*, *Televisa espectáculos*, *E! online latino* y *People en español*) hacia el caso particular de Caitlyn Jenner, una famosa transgénero. Para ello, se analizó el contenido de las noticias surgidas durante los meses de junio a agosto de 2015, periodo de tiempo en el que Bruce Jenner se presentó como mujer ante la prensa. Mediante la aplicación del modelo del encuadre noticioso, se obtuvo que no existía un consenso terminológico entre definir a la famosa como transgénero o como transexual. Asimismo, se reflejó una tendencia de los medios mexicanos de cubrir a Jenner desde su vida pasada como hombre, mientras que los editados en Estados Unidos, pero con un nicho de audiencia latino, prefirieron abordarla desde su vida actual como mujer. La necesidad de informar sobre las complejidades temáticas en torno a las personas transgénero hace necesaria la construcción de manuales de estilo que permitan incluir, de forma panorámica, las características, acciones y demandas realizadas por esta comunidad.

**Palabras-clave:** prensa de celebridades, transgénero, encuadres noticiosos, diversidad sexual.

### **Abstract**

Through its news, the press can bring visibility to transgender communities. The research aimed to identify the journalistic approach of four websites interested in the private lives of celebrities (Tvnotas, Televisa shows, E! Online Latino and People en Español) towards the case of Caitlyn Jenner. To do this, we analyzed the content of the news that emerged during the months of June to August 2015, period in which Bruce appeared as a woman in the press. With the application of the news framing, it was obtained that there is no terminological consensus between defining the famous as transgender or as transsexual. Also, it reflected a tendency of the Mexican press to cover Jenner from her past life like a man, whereas the American news, but with a Latin audience, preferred to approach from its life like a woman. The need to report on the thematic complexities in the movement and transgender people makes it necessary to construct style manuals that allow the inclusion, in a panoramic way, of the characteristics, actions and demands made by this community.

**Keywords:** celebrity press, transgender, news frames, sexual diversity

**E**L 1 DE JUNIO del 2015, los medios de comunicación especializados en espectáculos destacaron la portada de la revista *Vanity Fair*, en donde se mostró al ex atleta norteamericano Bruce Jenner con ropa de mujer y con la leyenda: “*Call me Caithyn*” (llámame Caitlyn) (Bissinger, 2015). Esta imagen formaba parte de una sesión fotográfica tomada por Annie Leibovitz, con la cual el medallista olímpico daba a conocer su nueva identidad. En adelante, se le reconocería como Caitlyn Jenner. La portada invitaba al lector a conocer una entrevista concedida a la periodista Buzz Bissinger donde explicó cómo se sentía consigo misma y las reacciones que tuvo cuando el 24 de abril del mismo año, conversó con Diane Sawyer para la cadena ABC News: “Solo voy a vivir mi vida, voy a disfrutar de la vida. No tengo nada que ocultar, soy un tipo de persona libre, un alma libre” (2015), declaró. Fue así como Caitlyn se dio a conocer como transgénero, tema que anteriormente había tenido relevancia con Chaz

Bono, hijo de Cher o la actriz Laverne Cox, pero que, ante el éxito que tuvo el reality *Keeping up with the Kardashians*, en el que participó intermitentemente, alcanzó mayor cobertura mediática que sus antecesores.

Por lo anterior, el tema de investigación propuesto consiste en analizar el tratamiento periodístico a través del modelo del *framing* o encuadre noticioso sobre la cobertura de Caitlyn Jenner en cuatro publicaciones web especializadas en noticias de celebridades. Para ahondar en el estudio, se hará de forma comparada a través de dos sitios editados en México y dos en Estados Unidos dirigidos a una audiencia latina.

## **Transmisión de Celebridades en Prensa**

**Contexto de la Condición Transgénero.** Han existido diferentes conceptualizaciones para entender la condición *trans*. Para ello, es importante remontarse a la separación que ya realizaba De Beauvoir (1962) donde una mujer no es solamente su sexo biológico, sino un cúmulo de aspectos históricos, culturales, sociales y psicológicos que se le atribuyen al ser mujer. Posteriormente, se realizó una distinción entre los conceptos de sexo y género, donde el primero supone únicamente el componente biológico, es decir, si se es macho o hembra; mientras que el segundo hace referencia a los comportamientos, sentimientos, emociones y fantasías que se construyen culturalmente (Stoller, 1968; De Lauretis, 1987).

Las corrientes feministas defienden que el género se produce en el tiempo y espacio mediante la reiteración de actos, gestos, movimientos y estilos corporales que se le atribuyen al género masculino o femenino, es decir, mediante la *performatividad* (Butler, 2007). Por tanto, la interconexión entre ambos conceptos es que el género es la actividad cultural que se le atribuye al sexo (De Barbieri, 1996).

En ese sentido, la condición *trans* ocurre cuando una persona se siente de un sexo distinto, por lo que pretende vivir bajo el conjunto de normas y prescripciones que la sociedad ha asignado a ese otro sexo (Rubio Arribas, 2009). Se trata, entonces, de una mente femenina atrapada en el cuerpo de un hombre o viceversa (Soley-Beltrán, 2014).

Lagarde (1996) explicó que cada cultura elabora sus propias cosmovisiones sobre el género. Es por ello que varias investigaciones

han encontrado grupos *trans* en el Pacífico (Nieto, 1998), los *muxes* en Oaxaca (Miano, 1999) y diversas comunidades amerindias (Martín Casares, 2006); en todas ellas, los hombres se visten como mujeres a través del atuendo para cumplir con una función social específica de la mujer. Así, las personas no se categorizan en una relación binaria del sexo, sino a través de las tareas y prácticas que les toca desempeñar (Herdt, 1996; Nieto, 2004).

Para una clarificación de conceptos, Martha Lamas (2012) realizó una distinción entre transgéneros y transexuales. De acuerdo con su definición, los primeros transgreden las convenciones tradicionales de

**Tabla 7.1 Relación de conceptos género y sexo con el fenómeno trans**

| Concepto  | Condición trans  |
|---|--|
| <i>Sexo</i>   | <i>Transexual</i>  |
| Componentes biológicos (cromosomas, hormonas y genitales) que determinan si se es macho o hembra                                      | Transgreden el sexo con ayuda de la hormonación y, aunque no necesariamente, la cirugía de confirmación sexual             |
| <i>Género</i>   | <i>Transgénero</i>   |
| Es la interpretación cultural del sexo. Se refiere a las acciones que una persona realiza que lo acercan al estatus de hombre o mujer | Trasgreden las convenciones tradicionales de género vía vestimenta, maquillaje, peinado y comportamiento social en general |

Fuente: Elaboración propia con base en las definiciones de Stoller (1968) y Lamas (2012)

género vía vestimenta, maquillaje y peinado; mientras que los segundos, cambian su aspecto vía hormonación, lleguen o no a la cirugía de confirmación de sexo (Tabla 1).

**Los Contenidos de la Prensa de Celebridades.** A diferencia de la prensa dura o *hard news*, la de celebridades se caracteriza por producir contenidos amenos, informativos y espectacularmente gráficos, donde la imagen tiene protagonismo (Gallego, 2014). Sin embargo, se ha ganado la fama de manipular la información y ser sensacionalista. Para

Pérez Curiel (2006), el formato se ha contaminado con factores exógenos como sensacionalismo, manipulación, falacias, morbo, mal gusto y atropello de la vida privada. Su fin, por tanto, es impactar a la mayor cantidad de público posible por medio del drama, las emociones y la ficción (Ferré, 2013). De esta forma, los medios dedicados a las celebridades se han encargado de estandarizar el gusto (Horkheimer y Adorno, 1944) hacia temas escabrosos para generar un nicho de consumidores hacia este tipo de productos.

Una propiedad de la prensa de celebridades es la del *infoentretenimiento*, la cual se trata de una mezcla de datos informativos, pero con la intención de divertir a sus lectores (Brants, 1998). Las temáticas que cubre son intrascendentes y banales, con noticias blandas sobre la vida privada de los famosos (Martini, 2000; Thussu, 2002). Ante esto, Deuze (2007) subraya que, a pesar de su contenido de entretenimiento, como formato periodístico se debe atener a las características del tratamiento de la información como la especialización del género, habilidades del profesional de la información, búsqueda de objetividad, conocimiento de su audiencia y ética.

Para fines de esta investigación, se incluyen como prensa de celebridades a la llamada prensa rosa o del corazón (Falcón, 1981), la prensa tabloide (Sparks, 2000) y las *gossip magazines* (Sterling, 2009). Lo que une a estos géneros es la idea de publicar información sobre la vida privada de los famosos, esto es, mediatizar la esfera íntima donde se tocan temáticas como problemas domésticos, familiares y corpóreos que no son de preocupación para las metas sociales ni el bien común (Habermas, 1989). Marshall (2006) recalcó que el origen de hacer público lo privado tiene que ver con el surgimiento de la prensa de masas, en tanto que los editores buscan notas que estén cercanas a la vida cotidiana de las personas.

Algunas investigaciones sobre los contenidos de la prensa de celebridades han localizado ciertos valores expuestos en el comportamiento de los famosos (Gorin y Dubied, 2011), temáticas sobre imagen corporal y relaciones amorosas (McDonnell, 2012) y tópicos de sexo, crimen y personalidad (Van den Bulck y Claessens, 2013).



**Representación de la Diversidad Sexual en los Medios.** Existe una disyuntiva acerca de la representación de la comunidad LGBTQ+ en los medios de comunicación. Por un lado, se muestra evidencia empírica de que cada vez se incluyen con mayor frecuencia personajes no heterosexuales en las ficciones (Ávila-Saavedra, 2009). Marwick et al. (2014) insisten en que esto permite a la audiencia verse representada en estos programas, además de que funciona para que la sociedad tenga mayor conocimiento y aceptación de la comunidad.

Por otro lado, la representación en cantidad no es suficiente ya que se debe buscar el correcto abordaje de los personajes transgéneros. Mocarski et al. (2013), en este sentido, analizaron de qué manera presentaron a Chaz Bono, hijo transgénero de la cantante Cher, en un *reality show* de baile. Se encontró que lo evidenciaron como un hombre que aún no puede ser deseado sexualmente por otras personas; asimismo, la investigación esquematiza ciertos signos de *transfobia* donde caricaturizan y dejan en ridículo al participante en varias emisiones del programa.

El que los medios no sepan de qué manera abordar a una persona *trans*, más que fomentar la aceptación hacia la condición, fragmenta y confunde a la opinión pública, lo que genera comentarios negativos hacia la diversidad sexual (Miazhevich, 2015). Por tanto, los medios de comunicación en este tema se alejan de su potencial democratizador para reforzar un status quo sobrado de estereotipos hacia la comunidad (Soich, 2016).

En la prensa sucede un fenómeno similar que en los programas de televisión. Barker-Plummer (2013), al analizar periódicos californianos, aseguró que la condición *trans* se ha visibilizado en la cultura popular, lo que da luz a sus demandas. En esta misma línea, Suhay (2015) afirmó que es importante aprovechar el espectáculo mediático, como en el caso de Caitlyn Jenner, para dar a conocer la problemática transgénero.

En contraste, Lewis (2009) halló que la falta de conceptos para abordar a una persona con condición *trans* provocó que la prensa australiana deshumanizara a una famosa transgénero de aquel país. De acuerdo con su investigación, Miriam no fue vista ni como hombre ni como mujer, sino como un “eso” que no encaja en la normatividad heterosexual. Posteriormente, en un análisis a la prensa española, se

encontró que existe una confusión terminológica que dificulta la precisa representación de la persona *trans*, además que los redactores de la información la señalan como hombre o mujer indistintamente (Carratalá Simón, 2011).

En la prensa mexicana, el análisis de contenido de Ávila Huerta (2014) hacia las noticias de la revista *Tvnotas* resultó en que se aborda la temática *trans* con desinterés, morbo, prejuicios y estereotipos, además que utilizan los términos transexual, transgénero y travesti indistintamente. Capuzza (2016) coincidió al argumentar que los periódicos estadounidenses deberían de tener en cuenta cambios en sus manuales de estilos al referirse a dicha comunidad, ya que sus definiciones normativas simplifican de forma excesiva las complejidades de las vidas de los transgéneros, lo que limita su comprensión real.

**Objetivo del estudio.** El estudio tuvo el fin de identificar cuál es el enfoque que mantuvieron cuatro sitios y portales web de espectáculos en las noticias que abordaron a Caitlyn Jenner desde su condición como transgénero. La hipótesis planteada fue que la prensa de celebridades ofreció una cobertura sobre el caso cargada convenientemente hacia ciertos aspectos de la condición *trans*. Lo anterior se deduce de las investigaciones citadas que critican la manera sensacionalista con la que este tipo de medios trata la información y, específicamente en la temática *trans*, la falta de consenso en los términos para referirse a la diversidad sexual. Para comprobar el postulado, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué terminología de la condición *trans* se utilizó para referirse a Caitlyn Jenner?
- ¿Cuáles son las acciones y características que se le atribuyen a la famosa por ser *trans*?
- ¿De qué manera describen en sus notas a Caitlyn Jenner los sitios web analizados?

Las preguntas anteriores permiten entender si a la celebridad se le concibió como transgénero o como transexual, evidenciar qué características tiene una persona con esta condición de acuerdo con las definiciones propias de la revista y, en términos generales, cómo le presentan al lector quién es Jenner y por qué es famosa.

## Método

El estudio se realizó de acuerdo con la técnica del análisis de contenido en su versión cuantitativa con el fin de generar inferencias reproducibles, sistemáticas y válidas en un contexto dado (Krippendorff, 1990). Las unidades de análisis fueron las noticias sobre Caitlyn Jenner en cuatro sitios web de prensa de celebridades, cuyo objetivo es la transmisión de información relacionada con el ámbito de los espectáculos y la vida de los famosos. Se decidió trabajar con este tipo de prensa debido a que la noticia de la transformación de Jenner tuvo mayor repercusión en este género al tratarse de una famosa.

La muestra se conformó con base en dos medios mexicanos: una que figura como complemento a su publicación impresa y otra como portal de noticias de espectáculos. Asimismo, se incluyeron otros dos medios estadounidenses dirigidos al público hispanohablante. De esta manera, los medios seleccionados fueron *Tvnotas*, *Televisa espectáculos*, *E! online latino* y *People en español* (Tabla 2).

**Tabla 7.2** Descriptores de los sitios web a analizar

| Sitio de Internet            | Número de visitas diarias (ALEXA) | Dueño del sitio | Región de audiencia | Lugar de edición        | Tipo de sitio web  |
|------------------------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------|-------------------------|--------------------|
| <i>Tvnotas</i>               | 352,392                           | Grupo Notmusa   | México              | Ciudad de México        | Página web         |
| <i>People en español</i>     | 392,358                           | Time Inc.       | América Latina      | Tampa, Florida          | Página web         |
| <i>E! Online Latino</i>      | 15,173,960 (versión anglosajona)  | NBC             | América Latina      | Los Ángeles, California | Portal de noticias |
| <i>Televisa espectáculos</i> | 1,122,992 (Portal completo)       | Grupo Televisa  | México              | Ciudad de México        | Portal de noticias |

Fuente: Elaboración propia con datos del ranking ALEXA (febrero, 2015).

Se decidió utilizar en el estudio únicamente el género periodístico noticia, por consiguiente, no se consideró la información de editoriales, galerías de fotos, videos ni análisis de vestuarios. Las noticias que se tomaron en cuenta fueron solo las que aparecen en la página principal, la cual se entiende como lo primero que aparece al ingresar la dirección web oficial y termina hasta desplazarse al final de la página, sin la necesidad de dar ningún clic.

Se analizaron los meses de junio, julio y agosto de 2015, en tanto el 1 de junio fue el día en que Bruce se presentó como Caitlyn en la revista *Vanity Fair*. La muestra de tres meses fue el mismo tiempo analizado en las investigaciones sobre prensa de celebridades de Gorin y Dubied (2011), McDonnell (2012) y Van den Bulck y Claessens (2013). Además, incluye el lapso que dura la historia de una temática en los medios, la cual es de cuatro a ocho semanas de acuerdo con la *agenda setting* explicada por McCombs (2006).

La muestra se tomó con base en el método de la semana compuesta, la cual consiste en armar una semana de forma aleatoria con al menos un día de cada semana, para que así queden representadas todas las semanas de cada mes (Soengas Pérez, 2007). Se seleccionaron únicamente los lunes, martes, miércoles y jueves, por lo que se prescindió de los fines de semana cuyo flujo de noticias era considerablemente menor que el de los días hábiles. Se decidió también que se recolectaría una semana compuesta con fechas diferentes para cada mes analizado, para así obtener una recogida de información más representativa y adecuada al ritmo de la evolución de la noticia. Un total de 23 noticias que abordaron la temática de Caitlyn Jenner en este lapso fueron analizadas.

Para la selección de categorías se siguió el modelo del encuadre noticioso, el cual es pertinente con el estudio debido a que tiene el objetivo de buscar cuáles son los aspectos de una realidad que seleccionaron los medios para crear una definición sobre el acontecimiento, una interpretación causal, un juicio moral y una recomendación (Semetko y Valkenburg, 2000). De esta forma, el también llamado *framing* permitirá establecer qué características se presentaron de la condición *trans* y cuáles son las definiciones que se crearon en torno a ella. Para el establecimiento de los encuadres se utilizó la propuesta realizada en la etapa “tematización” de Martínez

Nicolás (1994) y la escala de Encuadres Noticiosos de la Inmigración (ENI) de Igartua, Muñiz y Cheng (2005). Dichas propuestas están basadas en la utilización de dos aproximaciones para generar categorías en el instrumento: una deductiva, en el cual se recurre a los antecedentes de investigación para ponerlos a prueba; y una inductiva, donde se examinan las noticias desde un punto de vista abierto, esto es, las categorías surgen a partir del análisis (Igartua y Humanes, 2004).

## **Resultados**

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se obtuvieron tres variables. Primero, se estudió cuáles son las características que posee un *trans* de acuerdo con los sitios web analizados y, a partir de ellas, evidenciar si estas pertenecen a la definición de transgénero o de transexual. Segundo, se estudiaron las acciones mediante las cuáles se describió a Jenner, para reconocer si la cobertura fue en su encuadre mediático, como *trans* o privado. Por último, con el objetivo de buscar lo que motivó al medio a darle seguimiento noticioso a Caitlyn, se estudiaron las formas de referenciarla, es decir, aquellas frases por las cuales el medio le explicó al lector quién es el personaje y por qué merece cobertura.

### **Definición del Fenómeno *Trans* en la Prensa de Celebridades.**

Los medios informativos de la muestra manejaron diversos acercamientos definitorios hacia la temática. En esta categoría se buscó de qué manera los medios entienden a la condición de Jenner de acuerdo con su propia definición. En la Tabla 3 se muestran las diferentes características con las que los sitios web analizados describieron a la condición *trans*. Cada nota resultó con uno o más de estos aspectos, y el porcentaje indica qué proporción de notas de cada medio incluyó dicha característica.

La más recurrente en general fue “comportarse públicamente como del sexo opuesto”, ya que se utilizó en un 57% de las notas totales. Esta categoría abarcó que la nota hiciera referencia a ser *trans* en términos de practicar comportamientos y roles socialmente atribuidos al sexo opuesto. Una cobertura de este tipo se acerca a la conceptualización de De Beauvoir (1962), donde ser mujer equivale a los aspectos históricos, culturales y sociales que se le atribuyen. De forma que para ser mujer hay que comportarse *performativamente* de acuerdo con los constructos

culturales (De Barbieri, 1996; Butler, 2007). En este sentido, la cobertura se acercó en poco más de la mitad de las notas a sus aspectos femeninos.

Sin embargo, existieron diferencias por sitio web. Para *Tvnotas* y *Televisa espectáculos*, con amplio margen, la más concurrida fue la de “cambiar de sexo” al presentarse en el 86% y 100% de sus casos, respectivamente. En esta categoría se incluyeron todos los verbos sinónimos al de cambiar, como lo son transformar o convertirse, así como aquellas expresiones que señalaron la idea de que Bruce dejó de ser hombre para convertirse en mujer. Para *People en español*, la tendencia fue menos clara, pero resaltaron las características de “comportarse públicamente como del sexo opuesto” y “tener una nueva vida o ser otra persona”, al aparecer, ambas, en el 75% de su muestra. ¡Finalmente, “proceso o transición” fue la característica que *E! online latino* mantuvo durante las ocho notas que conformaron su muestra.

**Tabla 7.3 Porcentaje de notas de acuerdo con las características de la condición trans**

|  | TV<br>notas | Televisa<br>espectáculos | People en<br>español | E! online<br>latino | Media      |
|--|-------------|--------------------------|----------------------|---------------------|------------|
| Comportarse públicamente como del sexo opuesto | 43          | 25                       | 75                   | 75                  | 57%        |
| Proceso o transición                           | 0           | 50                       | 50                   | 100                 | 52%        |
| Tener una nueva vida o ser otra persona        | 29          | 50                       | 75                   | 63                  | 52%        |
| Cambiar de sexo                                | 86          | 100                      | 25                   | 0                   | 48%        |
| Adoptar un nuevo nombre                        | 29          | 75                       | 0                    | 13                  | 26%        |
| Aplicarse hormonas o tratamientos quirúrgicos  | 0<br>n=7    | 25<br>n=4                | 0<br>n=4             | 0<br>n=8            | 4%<br>n=23 |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos

Lo que se infiere de estos resultados es que tanto *Tvnotas* como *Televisa espectáculos* mantuvieron una definición del fenómeno *trans* basado más en un cambio de sexo, es decir, en pasar de hombre a mujer en una sola acción. Mientras que *E! online latino* lo define como un proceso y no como una acción de forma abrupta ni que la conversión estuviera completa.

Marta Lamas (2012) les llama transgéneros a quienes trasgreden las convenciones tradicionales del género solo a través de la vestimenta, maquillaje y peinado; los transexuales son los que ya cambiaron su aspecto vía hormonación, aunque no hayan llegado a la cirugía de confirmación de sexo. Con este anclaje de definiciones, se decidió categorizar en dos las características de la Tabla 3, de esta manera “cambiar de sexo”, “adoptar un nuevo nombre” y “aplicarse hormonas o tratamientos quirúrgicos” como características propias del “transexual”; mientras que las demás características caían en una categoría genérica que se aplica tanto a transgéneros como transexuales y que, para fines de esta investigación, se le denominó categoría “transgénero”.

Como se indica en la Tabla 4, los medios editados en México ofrecieron 29 definiciones durante las 11 notas que conformaron la muestra. Su tendencia fue mayor hacia las características específicas de un transexual con el 55% del total de definiciones, en detrimento del transgénero (45%). En cambio, los medios estadounidenses se enfocaron más en lo transgénero con 94%, con un acercamiento discreto hacia las características propias del transexual (6%) durante las 34 definiciones de las 12 noticias de su muestra.

Bajo la tipología de Lamas, Caitlyn se categorizaría como transexual en tanto no solo se ha hormonizado, sino que realizó tratamientos quirúrgicos faciales. Con base en lo anterior, el acercamiento conceptual de los medios mexicanos fue certero. Ello no quiere decir que las definiciones de los medios estadounidenses sean falsas o no empaten con la condición de Jenner porque, como ya se mencionó, las características del transgénero son iguales que para las del transexual, pero el transexual tiene características propias que este no posee.

**Tabla 7.4 Definición del fenómeno trans por lugar de edición del sitio web**

|             | <b>México</b>                 |      | <b>Estados Unidos</b>         |      | <b>Totales</b>                |      |
|-------------|-------------------------------|------|-------------------------------|------|-------------------------------|------|
|             | <i>Número de definiciones</i> | %    | <i>Número de definiciones</i> | %    | <i>Número de definiciones</i> | %    |
| Transgénero | 13                            | 44.8 | 32                            | 94.1 | 45                            | 71.4 |
| Transexual  | 16                            | 55.2 | 2                             | 5.9  | 18                            | 28.6 |
| Totales     | n=29                          | 100% | n=34                          | 100% | n=63                          | 100% |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos

En todo caso, se podría interpretar como una evasión de las características propias del transexual por parte de los sitios web norteamericanos, es decir, el cambio de hombre a mujer, la hormonación, las cirugías y los cambios legales de nombre.

Dicho resultado se acerca a la idea encontrada por Lewis (2009), Carratalá Simón (2011) y Miazhevich (2015) de que hay una inconsistencia entre los términos con los que se refieren a una persona *trans* en las notas informativas y que esto podría derivar en una fragmentación en la opinión pública. En ese sentido, el estudio demuestra que la diferencia terminológica tiene que ver con el lugar de edición y que se manifiesta en las características que la prensa resalta del personaje.

**Acciones Atribuidas a Caitlyn Jenner.** Una vez analizado el tema de cuál fue la definición de la temática *trans* para los medios, se buscó ver bajo qué acciones se encuadró a Caitlyn Jenner, para ello se crearon diez categorías de acciones divididas en tres entornos: el público o mediático, el *trans* y el privado o íntimo.

La Tabla 5 enfatiza que, en términos generales, la acción que se le atribuyó con mayor frecuencia al personaje analizado fue la de “realizar cambios físicos, de imagen o de nombre” con un 78% de incidencia. Esta tendencia se presentó en cada uno de los medios, con excepción de *People en español*, el cuál registró mayor porcentaje hacia la acción de “presentarse ante un público como mujer transgénero” en un 75% de sus notas muestra.



De acuerdo con la investigación de Ávila-Saavedra (2009), los medios no han logrado romper con un orden heterosexual, puesto que se anteponen las nociones tradicionales de masculinidad y feminidad. Ante esto, el resultado de la categoría “adquirir comportamiento y roles femeninos”, acción que se presentó en el 57% de las notas totales, indicó que sí hubo una cobertura hacia Jenner al mostrarla como femenina, debido a que ella siguió roles tradicionales conforme a su nuevo género. Por tanto, a diferencia del hallazgo de Ávila-Saavedra donde el medio no sabe tratar una masculinidad gay o feminidad lésbica, los sitios de esta muestra sí cubrieron a una mujer *trans* como femenina. Esta noción se acentuó con mayor notoriedad en *E! online latino* (75%).

Algunos autores indicaron que cubrir a personajes de la diversidad sexual permite, al menos, aprovechar el espectáculo mediático para mostrar cuáles son las problemáticas de la comunidad y visibilizar su existencia (Marwick et al., 2013). En los resultados de la presente investigación se observó una cierta relevancia ante las acciones de “convertirse en un ejemplo o inspiración” (44%), “exigir respeto a sus derechos” (39%) y “sentirse bien consigo misma” (39%). Esto posicionó a Jenner en los sitios web analizados como una persona activista de los derechos de la comunidad *trans* y como un punto de inicio para mediatizar el fenómeno.

El resultado de que las categorías de “sufrir maltratos o discriminación” (17%) y “tener una pareja sentimental” (9%) estuvieron presentes solo en tres notas de portada. La casi invisibilidad de dichas acciones se puede entender ante el grado de problematización de los temas. Por un lado, Caitlyn representa a una persona con recursos económicos altos y con acceso a la prensa, lo cual la ubica fuera del abuso y discriminación que sufre la comunidad en general, como lo habían señalado Mocarski et al. (2013) y Suhay (2015). Por el otro, para que el medio pueda abordar la vida sentimental de la famosa, habría que separar su identidad de género de su orientación sexual, y de esta manera entender que Caitlyn es una mujer que tiene preferencia por las mujeres, es decir, lesbiana.

**Tabla 7.5 Porcentaje de notas de acuerdo con las acciones de Caitlyn Jenner**

|  | Tvnotas | Televisa espectáculos | People en español | E! online latino | Media |
|--|---------|-----------------------|-------------------|------------------|-------|
| Realizar cambios físicos, de imagen o de nombre    | 86      | 100                   | 25                | 87               | 78%   |
| Presentarse ante un público como mujer transgénero | 71      | 50                    | 75                | 63               | 65%   |
| Adquirir comportamiento y roles femeninos          | 43      | 50                    | 50                | 75               | 57%   |
| Convertirse en ejemplo o inspiración               | 14      | 25                    | 50                | 75               | 44%   |
| Aparecer en el entorno familiar                    | 29      | 25                    | 50                | 63               | 44%   |
| Exigir respeto a sus derechos                      | 29      | 25                    | 50                | 50               | 39%   |
| Sentirse bien consigo misma                        | 43      | 25                    | 0                 | 63               | 39%   |
| Sufrir maltratos o discriminación                  | 29      | 25                    | 25                | 0                | 17%   |
| Tener una pareja sentimental                       | 14      | 25                    | 0                 | 0                | 9%    |
|  | n=7     | n=4                   | n=4               | n=8              | n=23  |

*Fuente:* Elaboración propia con base en los resultados obtenidos

Así, los medios prefirieron no dar cobertura a su orientación sexual, caso similar al de Chaz Bono (Mocarski et al., 2013). Los temas más

complejos de abordar, por ende, fueron ocultados como lo había encontrado Capuzza (2016), lo que minimiza la realidad de los *trans*.

De acuerdo con los resultados mostrados en la Tabla 6, el encuadre noticioso con mayor incidencia en la cobertura de Jenner fue el *trans* (52%). Las acciones que se incluyen en este encuadre son las de “realizar cambios”, “adquirir comportamientos y roles femeninos”, “exigir respeto a sus derechos” y “ser ejemplo e inspiración para la comunidad”. Lo anterior indicó que la temática más importante en la cobertura estuvo en relación con la condición *trans* de Caitlyn. El que la cobertura haya sido en más de la mitad de las notas a su transformación de hombre a mujer, permite una visibilidad al fenómeno, como lo aseguró Barker-Plummer (2013) en su estudio.

**Tabla 7.6 Acciones que se le atribuyen a Caitlyn Jenner por lugar de edición del sitio web**

|                    | México             |      | Estados Unidos     |      | Totales            |      |
|--------------------|--------------------|------|--------------------|------|--------------------|------|
|                    | Número de acciones | %    | Número de acciones | %    | Número de acciones | %    |
| Encuadre trans     | 20                 | 48.8 | 30                 | 53.6 | 50                 | 51.5 |
| Encuadre personal  | 12                 | 29.3 | 13                 | 23.2 | 25                 | 25.8 |
| Encuadre mediático | 9                  | 21.9 | 13                 | 23.2 | 22                 | 22.7 |
| Totales            | n=41               | 100% | n=56               | 100% | n=97               | 100% |

*Fuente:* Elaboración propia con base en los resultados obtenidos

El segundo encuadre más recurrente fue el plano personal que incluye las acciones donde Jenner se relaciona con su familia y sus aspectos privados. Cerca de un 26% se cobertura logró este aspecto, lo cual era de esperarse puesto que el objetivo principal de la prensa de celebridades es cubrir a la vida personal e íntima de los famosos (Sparks, 2000).

**Tabla 7.7 Formas de referenciar a Caitlyn Jenner por lugar de edición del sitio web.**

|                            | México                       |      | Estados Unidos               |      | Totales                      |      |
|----------------------------|------------------------------|------|------------------------------|------|------------------------------|------|
|                            | <i>Número de referencias</i> | %    | <i>Número de referencias</i> | %    | <i>Número de referencias</i> | %    |
| Celebridad                 | 7                            | 63.6 | 9                            | 75   | 16                           | 69.6 |
| Participante de una serie  | 4                            | 36.4 | 10                           | 83.3 | 14                           | 60.7 |
| Atleta o exatleta          | 5                            | 50   | 6                            | 45.6 | 11                           | 47.8 |
| Trans                      | 1                            | 9.1  | 9                            | 75   | 10                           | 43.5 |
| Bruce                      | 7                            | 63.6 | 2                            | 16.7 | 9                            | 39.1 |
| Padraastro o ex padraastro | 7                            | 63.6 | 1                            | 8.3  | 8                            | 34.8 |
| Padre                      | 3                            | 27.3 | 5                            | 41.7 | 8                            | 34.8 |
| Exesposo                   | 4                            | 36.4 | 3                            | 25   | 7                            | 30.4 |
| Activista                  | 1                            | 9.1  | 3                            | 25   | 4                            | 17.4 |
|                            | n=39                         |      | n=48                         |      | n=87                         |      |

*Fuente:* Elaboración propia con base en los resultados obtenidos

**Formas de referenciar a Caitlyn Jenner.** La intención de este indicador fue estudiar la explicación de los sitios web analizados sobre el porqué Jenner merece ser mediatizada. Se encontraron un total de 87 frases o palabras durante las 23 notas de la muestra que expresaron la importancia de dar cobertura a Caitlyn. La más citada por los medios de la muestra fue que es una celebridad, estrella o famosa, la cual apareció en el 70% de las notas de la muestra, además de ser tendencia en cada uno de los sitios analizados.

Sin embargo, se encontraron diferencias por lugar de edición del sitio web. Los medios mexicanos tendieron a nombrar a Jenner desde su nombre como varón, ya que la categoría de “Bruce” fue mencionada en el 64% de las notas. Esto sucedió a la inversa en los sitios web

estadunidenses donde el nombre de Bruce solo fue mencionado en el 17% de los casos, como indica la Tabla 7.

Esta tendencia se repite en las categorías que hacen referencia a lo que Jenner dejó de ser, puesto que “padraastro o ex padraastro” (64%), “atleta o exatleta” (50%) y “exesposo” (36%) tuvieron mayor relevancia en los medios mexicanos que en los estadunidenses. Por el contrario, estos últimos prefirieron referirse a la famosa en términos de lo que ahora o aún es como lo describen las categorías de “participante de una serie” (83%), “trans” (75%) y “padre” (42%) de Kendall y Kylie. De esta manera, las formas de referenciar que más utilizaron los medios editados en México fueron ocultados por los estadunidenses y viceversa. Además, con estos resultados se infiere una cobertura al pasado y al presente de acuerdo con el lugar de origen del medio.

## **Conclusiones**

Con los resultados obtenidos, es posible validar la hipótesis propuesta de que la prensa de celebridades, durante el periodo analizado, cubrió a Jenner desde unos aspectos específicos de su condición *trans*. La diferencia se encontró principalmente por lugar de edición del sitio web. En primer lugar, existió una terminología diferente entre medios mexicanos y estadunidenses. Mientras que los primeros tendieron a encasillarla en las especificidades del transexual, los segundos lo hicieron desde la definición de transgénero. Ante esto, Ávila Huerta (2014) ya había advertido que los términos de la comunidad LGBTQ+ se utilizaban de manera indistinta en este tipo de prensa. A lo que concluye la presente investigación es que cada uno de los medios fue congruente entre su definición del fenómeno y las características y acciones propias que relataban en sus notas. Sin embargo, la acción tomada por los medios de elegir ciertos elementos para su cobertura y ocultar otras, no ofrece un panorama completo de la condición y puede ser motor para la construcción de estereotipos (Soich, 2016).

Asimismo, el modelo del encuadre noticioso fue relevante en el presente estudio porque permitió revelar una definición y descripción del personaje, los cuales resultaron diferentes entre los medios analizados (Semetko y Valkenburg, 2000). La tendencia fue que los medios mexicanos de la muestra atendieron a la transformación de Jenner como una transición finalizada, es decir que, a partir de la

portada del *Vanity Fair*, Caitlyn ya pertenecía al sexo mujer. Mientras que los medios editados en Estados Unidos de la muestra lo tomaron como un proceso o adaptación que toma su tiempo. La literatura demuestra que la condición *trans* es más cercana a varias fases que inicia con la conciencia de que una mente femenina o masculina está encerrada en un cuerpo de hombre o mujer (Soley-Beltrán, 2014). Después, la persona entiende cuáles son el conjunto de normas y prescripciones que se le asignan al género con el que mayormente se identifica (Lagarde, 1996; Rubio Aribas, 2009). No por ello adapta todas las tareas y prácticas culturales de su nuevo género, sino que se trata de romper esta relación binaria hombre-mujer para encontrar solo aquellas actividades con las que se siente identificado (Nieto, 2004).

Por último, la vida privada de Jenner resultó un componente importante en la prensa de celebridades. El contenido de este género informativo tiene el objetivo de incorporar como centro de la información a la vida privada de los famosos (Falcón, 1981; Martini, 2000; Sparks, 2000; Thussu, 2002; Sterling, 2009); por tanto, Caitlyn recibió constantes notas al ser parte de la popular familia Jenner-Kardashian. Asimismo, la temática también era interesante para este tipo de prensa porque, ante la novedad, era susceptible de sensacionalismo para causar morbo y que esto se reflejara en ventas (Pérez Curiel, 2006; Ferré, 2013). Por tanto, se reafirma la posición de que la prensa de celebridades fija su atención hacia lo que Habermas (1989) denominó *esfera íntima*, donde se tocan problemas domésticos y familiares.

La prensa de celebridades tiene en su poder una manera de visibilizar a la diversidad sexual a través de la situación de sus famosos. Sin embargo, cómo lo aseguró Capuzza (2016) es importante que los periodistas se empapen de información de este tipo de condiciones debido a que son un filtro importante para que la gente entienda el fenómeno. Una guía de estilo periodística adecuada y cubrir las complejidades de los transgénero permitirán una comprensión panorámica de la diversidad sexual.

## Bibliografía

- Ávila-Saavedra, G. (2009). "Nothing queer about queer television: televised construction of gay masculinities". *Media Culture Society*, 31(1): 5-21.
- Barker-Plummer, B. (2013). "Fixing Gwen". *Feminist Media Studies*, 13(4): 710-724.
- Brants, K. (1998). "Who's afraid of infotainment?". *European Journal of Communication*, 13(3): 315-335.
- Butler, J. (2007). *El Género en Disputa*. Barcelona, España: Paidós.
- Capuzza, J. (2016). "Improvements still needed for transgender coverage". *Newspaper Research Journal*, 37(1): 82-94.
- Carratalá Simón, A. (2011). "¿Smail o Cristina? Desigualdad e identidad transexual en el discurso periodístico". *Zer*, 16(31): 183-201.
- De Beauvoir, S. (1962). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XX.
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Deuze, M. (2007). "Popular journalism and professional ideology: Tabloid reporters and editors speak out". En A. Biressi y H. Nunn (Eds.), *The Tabloid Culture Reader* (pp. 229-245). Berkshire, Reino Unido: Open University Press.
- Falcón, P. (1998). *El imperio rosa: Poder e Influencia de la prensa del corazón*. Barcelona, España: CIMS.
- Ferré, C. (2013). *Infoentretenimiento: El formato imparable de la era del espectáculo (That's Entertainment)*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Gallego, J. (2014). *De reinas a ciudadanas: Medios de Comunicación ¿Motor o rémora para la Igualdad?* (2da ed.). Barcelona, España: Editorial UOC.
- Gorin, V., y Dubied, A. (2011). "Desirable people: Identifying social values through celebrity news". *Media Culture & Society*, 33(4): 599-618.
- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Herdt, G. (1996). *Third Sex, Third Gender: Beyond Sexual Dimorphism in Culture and History*. Nueva York: Zone Books.

- Igartua, J. J., Muñiz, C., y Cheng, L. (2005). "La inmigración en la prensa española: Aportaciones empíricas y metodológicas desde la teoría del encuadre noticioso". *Migraciones*, 17: 143-181.
- Igartua, J. J., & Humanes, M. L. (2004). *Teoría e Investigación en Comunicación Social*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido: Teoría y Práctica*. Barcelona, España: Paidós Comunicación.
- Lagarde, M. (1996). "El género". En M. Lagarde (Ed.), *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia* (pp. 13-38). Madrid, España: horas y Horas.
- Lewis, V. (2009). "Performing translatinidad: Miriam the mexican transexual reality show star and the tropicalization of difference in anglo-australians media". *Sexualities*, 12(2): 225-250.
- Marshall, P. D. (2006). *The Celebrity Culture Reader*. Nueva York: Routledge.
- Martini, S. (2000). *Periodismo, Noticia y Noticiabilidad*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Martín Casares, A. (2006). *Antropología del Género*. Madrid, España: Cátedra.
- Marwick, A., Gray, M., y Ananny, M. (2014). "Dolphins are just gay sharks': Glee and the queer case of transmedia as text and object". *Television & New Media*, 15(7): 626-647.
- McCombs, M. (2006). *Estableciendo la Agenda*. Barcelona, España: Paidós.
- Miano, M. (1999). *Hombres, Mujeres y Muxe en la Sociedad Zapoteca del Istmo de Tehuantepec*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Miazhevich, G. (2015). "Paradoxes of new media: Digital discourses on Eurovision 2014, media flows and post-Soviet nation-building". *New Media & Society*, 19(2): 199-216.
- Mocarski, R., Butler, S., Emmons, B., y Smallwood, R. (2013). "'A different kind of man': Mediated transgendered subjectivity, Chaz Bono on Dancing with the Stars". *Journal of Communication Inquiry*, 20(10): 1-16.
- Nieto, J. A. (1998). "De las personas en sociedad: El tercer género en el Pacífico". *Revista Española del Pacífico*: 8(7), Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/revista->



espanola-del-pacifico--15/html/025727f025720-025782b025722-025711df-acc025727-002185ce026064\_025788.html.

- Nieto, J. A. (2004). *Antropología de la Sexualidad*. Madrid, España: Talasa Ediciones.
- Pérez Curiel, C. (2006). "Sensacionalismo mediático: Falacia y rumor, estrategia de las fuentes". En C. Sanz Establés, Á. L. Rubio Moraga, y J. J. Fernández Sanz (Eds.), *Prensa y Periodismo Especializado III* (pp. 115-123). Guadalajara, España: Editores del Henares.
- Rubio Arribas, F. J. (2009). "Aspectos sociológicos de la transexualidad". *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 21(1): 1-20. Recuperado de: [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/21/fj\\_rarribas.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/21/fj_rarribas.pdf).
- Semetko, H., y Valkenburg, P. (2000). "Framing european politics: A content analysis of press and television news". *Journal of Communication*, 50(2): 93-109.
- Soengas Pérez, X. (2007). "El control de la información en televisión". *Ámbitos*, 16: 325-341.
- Soich, M. (2016). "The collective need to be inside, the individual spectacle of the outer: Critical Discourse Analysis of the construction of discursive representations about transvestites on Argentinean television". *Discourse & Society*, 27(2): 215-238.
- Soley-Beltrán, P. (2014). "Transexualidad y transgénero: una perspectiva bioética". *Revista de Bioética y Derecho*, 30: 21-39.
- Sparks, C. (2000). "The panic over tabloid news". En C. Sparks y J. Tulloch (Eds.), *Tabloid Tales: Global Debates over Media Standards* (pp. 1-40). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Sterling, C. (2009) *Encyclopedia of Journalism*. Londres, Reino Unido: SAGE.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender*. Londres, Reino Unido: Karnac Books.
- Thussu, D. K. (2002). *News as Entertainment*. Londres, Reino Unido: SAGE.
- Van den Bulck, H., y Claessens, N. (2013). "Of local and global fame: A comparative analysis of news items and audience reactions

on celebrity news websites. People, Heat, and HLN".  
*Journalism*, 15(2): 218-236.

## Otros documentos

- ALEXA. (2015). Actionable Analytics for the Web. Recuperado de:  
<http://www.alexa.com>
- Álvarez Monsiváis, E. (2016). *Transmisión de Celebridades en Prensa. Encuadres Noticiosos en la Cobertura de Caitlyn Jenner*. (Maestría en Estudios Humanísticos). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.
- Ávila Huerta, A. (2014). *Violencia Simbólica Homofóbica en el Periodismo Rosa. El Discurso de Tvnotas tras la Aprobación del Matrimonio Igualitario en la Ciudad de México (Enero-Junio de 2010)*. (Maestría en Comunicación), Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Bissinger, B. (2 de junio de 2015). "Call me Caitlyn". *Vanity Fair* (659).
- De Barbieri, M. T. (1996). "Certezas y malos entendidos sobre la categoría género. *Serie de Estudios Básicos de Derechos Humanos*, 47-81 Recuperado de:  
[http://www.angelduran.com/docs/Cursos/DEDH2013/Modulo2004/2014-2012\\_Acudhmod2014\\_lect\\_2012\\_Barbieri.pdf](http://www.angelduran.com/docs/Cursos/DEDH2013/Modulo2004/2014-2012_Acudhmod2014_lect_2012_Barbieri.pdf).
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (1944). *Dialéctica del Iluminismo*. Prólogo a la Primera Edición Alemana. Recuperado de:  
<https://www.marxists.org/espanol/adorno/1944-il.htm>
- Lamas, M. (2012). *Transexualidad: Identidad y Cultura*. (Doctorado en Antropología), Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Martínez Nicolás, M. A. (1994). *La Construcción de la Crisis del Sida en la Información Periodística*. (Doctorado en Ciencias de la Información), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- McDonnell, A. (2012). *Just Like Us: Celebrity Gossip Magazines in American Popular Culture*. (Doctor of Philosophy), The University of Michigan, Michigan, Estados Unidos.
- Sawyer, D. (24 de abril 2015). "Bruce Jenner: The interview". *ABC News*, Recuperado de:

<http://abcnews.go.com/2020/fullpage/bruce-jenner-the-interview-30471558>

Suhay, L. (2015). "Bruce Jenner's transition to Caitlyn: Why this celebrity transgender event is different". *The Christian Science Monitor*. Recuperado de:  
<https://www.csmonitor.com/USA/Society/2015/0602/Bruce-Jenner-s-transition-to-Caitlyn-Why-this-celebrity-transgender-event-is-different-video>

# **Princesas blancas y morenas: Análisis del proceso de interpretación de las audiencias infantiles mexicanas hacia los mensajes raciales presentes en los filmes de The Walt Disney Pictures**

**Carla María Maeda González, Frida Anais Godínez Garza,  
Maximiliano Maza Pérez**

Tecnológico de Monterrey

## **Resumen**

El presente estudio cualitativo analiza la manera en que las audiencias infantiles femeninas mexicanas interpretan los estereotipos de raza de los personajes protagónicos femeninos de la marca Princesas Disney. Al entrevistar a 30 niñas de entre 5 y 10 años de edad, se encontró que el aspecto físico del personaje es una característica muy importante al momento en que la niña escoge su princesa preferida y que aquellas con rasgos físicos caucásicos son más buscadas que las pertenecientes a otros grupos raciales.

**Palabras-clave:** Estudios culturales; Disney; Princesas Disney; Audiencias infantiles; Raza.

## **Abstract**

This qualitative research analyzes the way Mexican female children's audiences interpret race stereotypes of the female protagonists of the Disney Princess brand. When interviewing 30 girls between 5 and 10

years of age, it was found that the physical aspect of the character is a very important feature at the time the girl chooses her favorite princess and that those with Caucasian physical features are more preferred than the ones belonging to other racial groups.

**Keywords:** Cultural Studies; Disney; Disney Princess; Children's audiences; Race.

## Introducción

EL RELATO infantil y el cine de animación. A través de los años, los relatos infantiles han sido transmitidos de generación en generación con el propósito de entretener, pero también con el objetivo de comunicar valores, moralejas, lecciones y otros contenidos educativos a los niños. Mediante el uso de diversos recursos estilísticos y “sobresalientes diálogos [que] son capaces de mover las sensaciones, las emociones y hasta el pensamiento de todo tipo de lectores” (Correyero y Melgarejo, 2010, p. 683) los relatos infantiles tienen la capacidad de impactar no sólo al público al que están destinados, sino también a las audiencias de mayor edad.

A través de los medios de comunicación y, muy particularmente, del cine, se presentan nuevas historias y adaptaciones literarias, lo cual contribuye a mejorar su comprensión de los elementos del relato, al desarrollar en ellos una “inteligencia fílmica” (Correyero y Melgarejo, 2010). Dicha “inteligencia fílmica” permite al niño encontrar una lógica en la estructura narrativa, aprender recordando y asimilando, distinguir entre mensajes positivos y negativos e incluso, comprender valores y contravalores, procesos reforzados a través de la puesta en escena, encuadre y montaje del lenguaje audiovisual.

Torrecillas (en Moreno y Martínez, 2016) asegura que, como agentes de socialización, los medios de comunicación son ejemplo de “situaciones educacionales que producen cambios en los sujetos hasta el punto de que determinan la forma de captar la realidad” (p. 480). Esto ocurre claramente cuando los niños se exponen ante productos audiovisuales dirigidos a público infantil, particularmente el cine de animación. En estas películas, los niños localizan modelos de comportamiento con los cuales pueden identificarse, particularmente

con la personalidad, gustos y lenguaje de sus héroes o heroínas. Asimismo, la apariencia física de los personajes animados y su manera de relacionarse con otros personajes y su entorno, marcan pautas de estándares de belleza y de aceptación social.

Lo anterior hace necesaria una educación mediática dirigida a los infantes, que les permita llevar a cabo lecturas informadas de los mensajes que provienen de los medios de comunicación, y que contribuya a reforzar la “inteligencia fílmica” o mediática del menor.

The Walt Disney Company, goza de legitimación al interior de las familias gracias a la imagen de inocencia que siempre ha manejado (Giroux, 2001), lo cual dificulta que las audiencias identifiquen representaciones estereotípicas presentes en sus películas. Por esta razón, este estudio tiene como objetivo analizar la manera en que las audiencias infantiles femeninas mexicanas interpretan los estereotipos de raza en los personajes protagónicos femeninos pertenecientes a la marca Princesas Disney. Lo anterior pretende lograrse respondiendo las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las percepciones y opiniones que tienen las audiencias femeninas infantiles mexicanas en cuanto a los personajes de Princesas Disney?
2. ¿Cuáles son las lecturas que realizan las audiencias infantiles femeninas mexicanas en torno a la representación de los personajes protagónicos femeninos pertenecientes a la cultura blanca occidental?
3. ¿Cuáles son las lecturas que realizan las audiencias infantiles femeninas mexicanas en torno a la representación de los personajes protagónicos femeninos pertenecientes a una etnia distinta a la blanca occidental?

Se asume que al responder a estos cuestionamientos se podrá constatar si efectivamente existe una diversidad en los productos de la marca Princesas Disney y si las niñas mexicanas aplican su “inteligencia fílmica” y realizan lecturas activas de los largometrajes animados.

## Marco teórico

**Diversidad y representación en los productos mediáticos de Disney.** Moreno y Martínez (2016) afirman que “Disney es el mayor cuentacuentos del mundo y principal transmisor de fábulas pretéritas que, aún hoy, siguen entreteniéndolo (y quizá algo más) a la audiencia” (p. 482). Esta aseveración sugiere que, a lo largo de la historia, la audiencia de los productos mediáticos de Disney ha sido eminentemente infantil. Sin embargo, resulta importante recordar que originalmente “los dibujos animados creados por Walt Disney no estaban dirigidos a un público infantil y en sus historias se buscaba hacer reír al espectador con personajes que, en muchas ocasiones, se comportaban de forma ‘socialmente’ incorrecta” (Digón, 2006, pp. 163). Tanto la imagen de inocencia, bondad y “humor blanco” de los productos del conglomerado, como el papel de la cultura Disney en la preservación de los valores de la clase media anglosajona y protestante de los Estados Unidos, fueron procesos desarrollados a partir de la consolidación de Walt Disney Productions en 1938, que se continuaron construyendo incluso después de la muerte de Disney en 1966 (Schickel, 1997; Gabler, 2007; Giroux & Pollock, 2010; Pallant, 2013).

Lejos de desaparecer, el racismo abierto de las primeras películas animadas de Walt Disney cedió su lugar a formas más sutiles, pero igualmente agresivas de discriminación. Los efectos de estas representaciones estereotipadas en las preferencias de niñas mexicanas por los personajes de la línea Princesas Disney son el tema principal del presente estudio.

**Racismo y The Walt Disney Company.** La presencia de estereotipos raciales en las películas y otros productos de The Walt Disney Company ha provocado en años recientes un número importante de críticas y discusiones académicas, especialmente entre quienes consideran que la imagen de esta empresa “como icono de la cultura norteamericana se refuerza firmemente por medio de la penetración de su imperio en todos los aspectos de la vida social” (Giroux, 2000, p. 66)<sup>20</sup>. El racismo asociado con Disney se remonta hasta su fundación

---

<sup>20</sup> A menos que se especifique lo contrario, todas las citas textuales que fueron publicadas originalmente en idiomas distintos al español, son traducciones propias.

en 1923. Aunque autores como Schickel (1997) han intentado relacionar tales representaciones estereotipadas con supuestos prejuicios raciales sostenidos por el fundador de la compañía, otros como Gabler (2007) aseguran que tales acusaciones carecen de sustento y que, más que ser exclusivas de las producciones Disney, los estereotipos de raza eran práctica común en la industria norteamericana del entretenimiento durante la primera mitad del siglo XX.

Walt Disney no era racista. Él nunca, ni en público ni en privado, hizo comentarios despectivos sobre los negros ni afirmó la superioridad blanca. Como la mayoría de los norteamericanos blancos de su generación, sin embargo, él era racialmente insensible. (Gabler, 2007, p. 433).

La diseminación de imágenes racializadas a través de prensa, carteles, aparadores y películas, transformó al imperialismo en un espectáculo popular y contribuyó a normalizar la idea de que la función primordial de las mercancías era civilizar y domesticar el mundo colonizado por los europeos de raza blanca (Hall, 1997, pp. 240-241), esto mismo ocurrió con los contenidos Disney que muestran estereotipos raciales en sus narrativas. Esa forma de revelar dichos estereotipos, bautizada por McClintock (1995) como “racismo de las mercancías” (*commodity racism*), se popularizó a través de la publicidad, la fotografía y el cine, y trajo consigo la masificación de las ideas racistas anteriormente limitadas al ámbito científico y literario; alcanzando a consumidores mediáticos de todas las edades incluyendo a los niños.

***Los estereotipos raciales y las princesas Disney.*** A pesar de los cambios sociales promovidos por las distintas luchas por los derechos civiles de las minorías raciales en los Estados Unidos, y a contraflujo de los procesos asociados a la globalización cultural y económica de fines del siglo XX y principios del XXI, los contenidos y mercancías Disney continúan presentando estereotipos raciales hasta nuestros días.

Un ejemplo de ello lo constituye la franquicia Princesas Disney, creada en 2000 por Andy Mooney, entonces presidente de Disney Consumer Products. Aunque la empresa ha intentado presentar una mayor diversidad racial en estos productos, la decisión de presentar a personajes de diferentes razas tuvo mucho más que ver con fines comerciales y políticos, que con intenciones educativas, sociales o



culturales. Así, a pesar de que en la actualidad se puede encontrar una mayor variedad de características físicas en las princesas de la línea, el estereotipo de belleza caucásica sigue siendo el parámetro a partir del cual se valora la diversidad racial.

“Labios rojos como la rosa. Cabello negro como el ébano. Piel blanca como la nieve.” son las palabras que pronuncia el Espejo Mágico para describir a Blanca Nieves, cuando la Reina le pregunta quién es la más bella<sup>21</sup>, en una de las escenas de *Blanca Nieves y los siete enanos* (*Snow White and the Seven Dwarfs*, 1937). Durante la Era Clásica de Disney (Pallant, 2013, p. 36), Blanca Nieves constituyó, junto con la Cenicienta (*Cinderella*, 1950) y la princesa Aurora de *La bella durmiente* (*Sleeping Beauty*, 1959), un triunvirato de la belleza femenina basada esencialmente en el color de piel. Como observa Lacroix, en las primeras Princesas Disney la blancura “se revela y se define como el centro invisible, pero sumamente poderoso en relación al cual se localiza lo marginal” (2004, p. 218). Medio siglo después de la aparición de Blanca Nieves, Ariel de *La sirenita* (*The Little Mermaid*, 1989) y Bella de *La bella y la bestia* (*Beauty and the Beast*, 1991) completaron el conjunto original de Princesas Disney de piel blanca.

Dyer (1997) advierte sobre la importancia de no ignorar el imaginario creado por la cultura occidental acerca de la supuesta normalidad de la raza blanca.

Hay algo en juego al [decidir] mirar, o continuar ignorando, las imágenes raciales blancas. Mientras la raza sea algo que sólo se aplique a los pueblos no blancos, mientras los blancos no sean racialmente vistos y nombrados, funcionarán/funcionaremos como una norma humana. (Dyer, 1997, p. 1).

Con el estreno de *Aladdin* en 1992, Disney introdujo a Jasmine, su sexta princesa y primera no caucásica.<sup>22</sup> A pesar de este giro hacia una representación racial más diversa e incluyente por parte de la empresa, Jasmine fue criticada por contribuir a reforzar los estereotipos raciales sobre la gente de Medio Oriente. Por su parte, Lacroix (2004) no localiza diferencias físicas significativas entre Jasmine y sus antecesoras:

---

<sup>21</sup> En el diálogo original en inglés se utiliza la palabra “fair” que lo mismo significa “bella” que “justa” u “honorable”.

<sup>22</sup> Las siguientes serían Pocahontas, Mulán y Tiana de *La princesa y el sapo*. Junto con Esmeralda de *El jorobado de Notre Dame* (*The Hunchback of Notre Dame*, 1996), ellas constituyen el grupo de heroínas de mayor diversidad racial de las películas de Disney.

“Su tono de piel es apropiadamente más oscuro para el entorno de Oriente Medio de la historia. Sin embargo, conserva muchos rasgos de gente blanca, como una nariz delicada y una boca pequeña” (p. 220).

Al extrapolar el concepto de orientalismo<sup>23</sup> de Said (2008), Lacroix señala que las características físicas de las heroínas de la Era del Renacimiento de Disney (Pallant, 2013, p. 89), como Jasmine, Pocahontas y Mulán, revelan “un creciente patrón de orientalización” (2004, p. 217). Dicho patrón resulta más evidente en la caracterización de la protagonista de *Pocahontas* (1995) como una mujer de larga cabellera negra, piel morena y complexión atlética.

Uno de los elementos más comentados de esta caracterización era un físico que reflejaba una estructura corporal comparable a la de una Muñeca Barbie, o a la de una supermodelo, que parecía totalmente inconsistente con la niña de 12 años de los hechos históricos. (Lacroix, 2004, p. 220).

En el filme, los estereotipos raciales también saltan a la vista al contrastar a Pocahontas con John Smith, el aventurero inglés que termina conquistado por la joven nativa. Pocahontas representa, tanto en lo físico como en lo cultural, lo opuesto y el complemento del rubio, blanco y musculoso Smith.

*Mulán* (1998), segunda película de la serie Princesas Disney ambientada en Asia, es considerada “la primera película animada de Disney en tratar de representar con precisión a la cultura asiática” (Towbin, Haddock, Zimmerman, Lund & Tanner, 2004, p. 37). Sin embargo, autores como Dong (2006) observan que el diseño del personaje de Mulán tiene la intención de agradar no sólo a la audiencia estadounidense, sino también a un público joven internacional. Para Dong, “Mulán se convierte en una superheroína modelada sobre la base de arquetipos norteamericanos, excepto por su figura china.” (2006, p. 230). Dundes & Streiff (2016) localizan abiertas referencias al estereotipo de la blancura de la piel como sinónimo de belleza, tanto en la escena en la que Mulán es preparada para presentarse ante la casamentera, como en la canción *Mi dulce y linda flor* (*A Girl Worth Fighting For*) en la que uno de los soldados canta “la quiero blanca como

---

<sup>23</sup> Para Said, el orientalismo es “un estilo [de discurso] occidental que pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre Oriente.” (2008, p. 21).

luz” (“I want her paler than the moon”) al describir a la mujer que desea encontrar a su regreso de la batalla.

*La princesa y el sapo* (*The Princess and the Frog*, 2009) ha sido, hasta la fecha, el intento más abierto de Disney por enfrentar “las críticas sobre la ausencia de [personajes positivos] afroamericanos en sus películas” (Breux, 2010, p. 399). Asimismo, al presentar a la princesa Tiana, la empresa ha buscado enmendar las alusiones estereotipadas hacia personajes de raza negra que se localizan en películas como *Dumbo* (1941), *El libro de la selva* (*The Jungle Book*, 1967), *El rey león* (*The Lion King*, 1994) y, especialmente, *Canción del sur* (*Song of the South*, 1946), su filme más controvertido en lo tocante a los estereotipos raciales.

El debut de Tiana en las pantallas adquirió gran resonancia pues ocurrió a menos de un año de la toma de posesión de Barack Obama, primer mandatario afroamericano en la historia de los Estados Unidos. Su inclusión en el grupo de Princesas Disney, oficializada a partir de 2010, subrayó la diversidad alcanzada por este conjunto de personajes desde la incorporación de Jasmine. Sin embargo, a pesar del significado cultural de la película y de los esfuerzos de la compañía por evitar los estereotipos raciales, *La princesa y el sapo* no pudo evitar las críticas que la acusaban de ser poco realista en su retrato del racismo imperante en la época en que se desarrolla la historia: “Los animadores de Disney podrían haber incluido algunos indicadores históricos de que el racismo y la discriminación formaban parte de las experiencias cotidianas de la gente de Nueva Orleans en las décadas de 1910 y 1920.” (Breux, 2010, p. 406). Otra crítica frecuente, especialmente entre los espectadores afroamericanos, fue que Tiana se la pasa convertida en rana durante 57 de los 97 minutos que dura la película, lo cual redujo significativamente el tiempo en pantalla de su personaje.

Por el momento, la era de la diversidad racial entre las Princesas Disney se detuvo con Tiana. Las dos últimas princesas en integrarse al grupo, Rapunzel de *Enredados* (*Tangled*, 2010) y Mérida de *Valiente* (*Brave*, 2012), representaron un retorno a las protagonistas de tez blanca. Lo mismo sucedió con Anna y Elsa, heroínas de *Frozen: una aventura congelada* (*Frozen*, 2013) quienes, a pesar de no estar incluidas en el conjunto

oficial de princesas, actualmente son los personajes femeninos más populares del universo Disney.<sup>24</sup>

**Leyendo a las princesas Disney.** En un principio, las aproximaciones teóricas sobre la relación entre los mensajes transmitidos a través de los medios masivos de comunicación y la audiencia aseguraban que dichos mensajes eran sumamente poderosos y que los espectadores los recibían de forma pasiva (DeFleur et al, 1982). Sin embargo, enfoques teóricos más recientes, como los de los Estudios Culturales, argumentan que, a pesar de que se acepta que los mensajes producidos por los medios son mayoritariamente hegemónicos y defienden la ideología de la élite, dichos mensajes tienden a ser polisémicos. En otras palabras, aunque como señala Hall (1980) “las diversas áreas de la vida social [son] trazadas de forma dominante y jerárquicamente organizadas en significados dominantes o preferentes” (p. 172) todo mensaje transmitido a través de los medios es capaz “de producir más de un significado o interpretación, y no puede ser reducido simplemente a un significado último o real” (Morley, 1992, p. 83).

Así pues, con base en la premisa de que las audiencias tienen capacidad para interpretar los mensajes mediáticos de diversas maneras, el presente trabajo intenta conocer qué tipos de lecturas específicas realizan las audiencias infantiles femeninas estudiadas ante un contenido hegemónico, como lo son las películas de Princesas Disney y los estereotipos raciales que se presentan en ellas. Este análisis, considera los estudios de Stuart Hall, quien retoma el concepto de “lecturas aberrantes” desarrollado por Eco (1972 en Hartley, 2002), para argumentar que “los grados de entendimiento y malentendido en el intercambio comunicativo dependen ambos del grado de simetría y asimetría entre la posición del codificador-productor y la del decodificador-receptor” (Hall, 2004, p. 220)<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Un caso diferente lo representa Moana, la heroína más reciente de Disney, protagonista de *Moana: un mar de aventuras* (Moana, 2016), personaje de origen polinesio, de piel morena, cabello negro y rasgos acordes con su origen étnico. Como en el caso de Anna y Elsa, la inclusión de Moana en el universo de Princesas Disney no ha sido anunciada y no parece inminente.

<sup>25</sup> Traducción del texto original de Stuart Hall por Ana I. Segovia y José Luis Dader.

Aunque Stuart Hall no utiliza el concepto de “malentendidos” como tal, asegura que resulta importante profundizar en éste para poder establecer una teoría de “comunicación sistemáticamente distorsionada” (Hall, 1980, p. 174). Con esta intención, el autor propone tres posiciones hipotéticas que el decodificador puede desarrollar al exponerse a los mensajes transmitidos por los medios de comunicación. En primer lugar, está la posición dominante-hegemónica, que se presenta “cuando el espectador adopta el significado connotado de manera literal y directa, [...], y decodifica el mensaje siguiendo el código de referencia en el que ha sido [en]codificado, podríamos decir que el espectador está operando dentro del código dominante” (Hall, 2004, p. 233).

Otro tipo de lectura propuesta es aquella que, hipotéticamente, el autor cree que los receptores realizan y consiste en tomar una posición negociada, la cual:

Tiene en cuenta la legitimidad de las definiciones hegemónicas para dar forma a las significaciones fundamentales [globales] mientras que, en un nivel más restringido y concreto, fabrica sus propias reglas sobre el terreno y opera con excepciones a la regla. Reconoce la posición privilegiada de la definición dominante al mismo tiempo que se reserva el derecho de hacer una explicación más negociada de acuerdo con las condiciones locales. (Hall, 2004, p. 235).

La última lectura sugerida es la oposicional, que ocurre cuando el espectador entiende el significado literal y connotativo del discurso presentado, pero decodifica el mensaje de una forma globalmente opuesta (Hall, 1980, p. 175).

## **Metodología**

Para llevar a cabo la presente investigación se utilizó una metodología de corte cualitativo, particularmente la técnica de entrevista semi-estructurada, en la cual “el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión” (Bernard, 1998, p. 204).

Se realizaron entrevistas en parejas<sup>26</sup> a un total de 30 niñas mexicanas de entre 5 y 10 años, pertenecientes a un estrato socioeconómico medio-alto o alto. Todas las niñas entrevistadas son residentes de Monterrey y asisten a una escuela privada.

**El perfil de consumo Disney.** Las niñas entrevistadas tienen televisión por cable, y Disney Jr. y Disney Channel son dos de los canales que más consumen; existe una diferencia en el tipo de programas que prefieren según la edad, ya que mientras las niñas entre 5 a 7 gustan principalmente de los filmes y series animadas que transmiten estos canales, las de 8 a 10 ya están un poco más enfocadas a las series de *liveaction*, y en las que se tocan temáticas más bien dirigidas a pre-adolescentes.

Por otro lado, todas las niñas entrevistadas tienen al menos una de las películas de *Princesas Disney* en casa, ya sea en formato DVD o Blu Ray, y a pesar de su corta edad, han estado en contacto con estos filmes por varios años, puesto que todas iniciaron a ver estas cintas cuando tenían entre un año y medio y tres años. Es importante mencionar que esta última información mencionada fue obtenida a través de las madres de las niñas.

**Las sesiones y las categorías de análisis.** Es importante señalar que durante las sesiones se utilizaron algunos recursos<sup>27</sup> que ayudaron a establecer rápidamente un *rapport* y permitieron una conversación mucho más fluida. Durante estas sesiones, se les preguntó a las niñas cuestiones relacionadas únicamente con los once personajes protagónicos femeninos que aparecen en los filmes pertenecientes a la marca Princesas Disney: *Blanca Nieves y los siete enanos*, *Cenicienta*, *La bella durmiente*, *La sirenita*, *La bella y la bestia*, *Aladdin*, *Pocahontas*, *Mulán*, *La princesa y el sapo*, *Enredados* y *Valiente*. Para conducir las entrevistas, se establecieron las siguientes categorías de análisis:

---

<sup>26</sup> Las entrevistas se realizaron en pares, con niñas que se conocía entre sí, fueran amigas, hermanas, primas, etcétera. Es importante destacar que las sesiones se llevaron a cabo en la residencia de una de las niñas o en su caso, de ambas.

<sup>27</sup> Durante las sesiones, se proporcionaron a las niñas 11 muñecas, una por cada Princesa Disney, así como los 11 vestidos y algunos videos cortos con escenas de los filmes.

**Consumo de princesas Disney.** En esta categoría, se revisó cuáles eran las princesas más buscadas por cada niña y cuáles no eran muy populares entre ellas.

**Percepciones y opiniones acerca de las princesas Disney.** Se les preguntó a las niñas qué pensaban acerca de las distintas princesas con el fin de revisar en qué aspectos (físicos, psicológicos o sociológicos) del personaje se enfocaban más las respuestas.

**Percepción de similitud.** En esta categoría se hicieron preguntas relacionadas con el parecido que las participantes piensan tener con las distintas protagonistas que aparecen en los filmes que forman parte del presente estudio.

Todas las sesiones tuvieron una duración de una hora y media a dos horas, y fueron grabadas en audio y video para posteriormente ser transcritas. La información obtenida se procesó a través del programa *Nvivo* para llegar a los resultados que a continuación se presentan.

## **Resultados**

Para iniciar esta sección, se hará un recuento general de cuáles fueron las princesas más buscadas por las entrevistadas, así como las principales razones que ellas dieron sobre dichas preferencias. La Tabla 1 presenta, en orden de importancia, a las princesas más mencionadas por las niñas entrevistadas, así como las principales características que dijeron preferir. En la tabla se observa que las princesas preferidas por las niñas fueron Rapunzel (*Enredados*), Mérida (*Valiente*), Ariel (*La sirenita*) y Bella (*La bella y la bestia*). A partir de esto, se puede observar que las cuatro princesas más buscadas por las entrevistadas son caucásicas.

Ni Aurora (*La bella durmiente*) ni Jasmine (*Aladdin*) ni Tiana (*La princesa y el sapo*) fueron mencionadas por las participantes como su personaje preferido, lo cual resulta interesante debido a que Aurora pertenece al conjunto de princesas de tez blanca, cabello rubio y ojos claros. Jasmine y Tiana representan la mitad de las princesas de origen étnico diverso, lo cual refleja, de manera importante, la baja preferencia por los personajes de este grupo.

**Tabla 8.1 Princesas más buscadas y razones de la preferencia<sup>28</sup>**

| <b>Princesa favorita</b> | <b>Razones de la preferencia</b>                               |
|--------------------------|--|
| Rapunzel                 | Aspectos físicos.  |
| Mérida                   | Aspectos físicos, aspectos de la personalidad (arco y flecha). |
| Ariel                    | Aspectos físicos y amor romántico.                             |
| Bella                    | Aspectos físicos.  |
| Blanca Nieves            | Aspectos físicos, amigos fantásticos.                          |
| Cenicienta               | Aspectos físicos.  |
| Pocahontas               | Aspectos físicos.  |
| Mulán                    | Aspectos de la personalidad.                                   |

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, aunque es notable que dos de las princesas con un origen étnico no caucásico (Pocahontas y Mulán) fueron elegidas por algunas niñas como sus favoritas, ambas resultaron ser las menos populares. Resulta interesante señalar que, en el caso de Mulán, las participantes destacaron aspectos de su personalidad, como su valentía y su coraje, pero ninguna mencionó su aspecto físico, lo que sí sucedió con el resto de las princesas que fueron buscadas.

Una observación pertinente es que los dos personajes más populares entre las niñas entrevistadas fueron las protagonistas de las películas de más reciente estreno: Rapunzel (*Enredados*, 2010) y Mérida (*Valiente*, 2012). La relativa novedad de esas películas podría haber jugando un rol importante al momento en que las entrevistadas hicieron su elección, tal y como lo menciona una de ellas:

M = Ésta [Rapunzel] y ésta [Mérida] son las nuevas y por eso me gustan más. (Magali 6 años, 2014).

A este respecto, también es importante señalar que, tras haber producido cuatro filmes consecutivos de la línea *Princesas Disney* con protagonistas de origen étnico diverso, fue precisamente con Rapunzel

<sup>28</sup> Se muestran los personajes más mencionados por las niñas en orden descendente, siendo Rapunzel y Mérida las más buscadas, y Cenicienta, Pocahontas y Mulán las menos populares. Sólo se registraron aquellas que fueron mencionadas al menos en una ocasión.



y Mérida con quienes The Walt Disney Company retornó al modelo de la belleza blanca anglosajona.

Por otro lado, se encontró que todas las niñas entrevistadas recordaron los títulos de los filmes y de los personajes que aparecen en ellas, con excepción de aquellos en que aparecen las princesas de origen étnico distinto al blanco occidental como *Pocahontas*<sup>29</sup>, *Mulán* y *La princesa y el sapo*. Lo anterior se confirma en la siguiente conversación.

Ent.<sup>30</sup> = ¿Y ella quién es? [Pocahontas].

A = No sé.

Ent. = ¿Y ella? [Mulán].

A = Tampoco.

Ent. = ¿Y tú?

F = Tampoco.

Ent. = ¿Y ella cómo se llama? [Tiana].

A = La princesa y el sapo.

Ent. = ¿Pero te sabes su nombre?

A = No. (Alejandra 7 años y Flor 8 años, 2014).

En este ejemplo es posible notar que ninguna de las dos entrevistadas fue capaz de identificar claramente a las princesas de origen étnico diverso. Sin embargo, esta situación va más allá del desconocimiento de los personajes, ya que muchas de las participantes afirmaron abiertamente que no les gustaban esas princesas por su aspecto físico.

En cuanto a la atracción que sienten las audiencias infantiles hacia los personajes femeninos que aparecen en los filmes de Princesas Disney, se encontró que todas las niñas dotaron a las princesas de características positivas o deseables, particularmente a aquellas que consideraron sus favoritas. Sin embargo, también fue posible notar que algunas de las protagonistas fueron rechazadas, aún y cuando se trataba

---

<sup>29</sup> A pesar de que una de las niñas dijo preferir a Pocahontas, y otra mencionó a Mulán como la princesa que más le gusta, de forma general las participantes no recuerdan con claridad los títulos de estos filmes ni los nombres de sus protagonistas.

<sup>30</sup> Se utilizan esta abreviatura para identificar a la entrevistadora.

del personaje femenino principal de una cinta de The Walt Disney Pictures.

L = La menos bonita es esta [Tiana] porque está bien café y tampoco me gusta su pelo.

J = Ajá, a mí tampoco porque tiene chinos. (Lucía 8 años y Jimena 7 años, 2014).

En otra conversación:

V = Yo quisiera ser amiga de todas menos de éstas [Mulán, Pocahontas y Tiana]... por el color de su vestido, se me hace muy raros. Además, ella [Pocahontas] está muy café, y ella [Tiana] no me gustó que besara al sapo... de ella [Tiana] me gusta más la rana porque pues está más o menos bonita. (Victoria 6 años, 2014).

Y en un ejemplo más:

T = [A mí no me gusta] mmmm...ésta. [Tiana].

Ent. = ¿Por qué?

T = No sé.

R = Yo sí sé... porque las negritas no le gustan, ¿verdad? Es que está muy negrita, pero a mí sí me gusta.

T = [Se me hace fea] por su color de piel [baja la cabeza apenada]. (Tania 8 años y Rebeca 9 años, 2014).

Las primeras dos citas demuestran que las niñas suelen rechazar a los personajes que provienen de una etnia distinta a la blanca por considerarlos poco atractivos debido a su apariencia física. Al explicar su rechazo, hacen referencia al color de su piel, cabello y forma de vestir. Además, en la última cita se puede observar que la entrevistada que expresa rechazo hacia la protagonista de *La princesa y el sapo* se muestra apenada por tener tal postura, pero no se retracta.

Sobre el punto anterior, es posible concluir que las niñas entrevistadas llevan a cabo una lectura hegemónica o dominante (Hall, 1980) del contenido presente en los filmes de Princesas Disney, ya que la presencia de una protagonista con características físicas distintas a las caucásicas se puede interpretar como un mensaje alternativo: uno que se contrapone al *statu quo*. Esta postura se confirma en el momento en

que las entrevistadas proceden a dotar al resto de las Princesas Disney de características positivas, al seleccionar como referente principal su belleza física, tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

N = [De Rapunzel] me gusta su cabello largo y su vestido porque lo tiene rosa y morado, y mi color favorito es el rosa. (Nancy 6 años, 2014).

A = A mí me gusta Rapunzel porque tiene el cabello largo...es lo que más me gusta de ella. (Alba 7 años, 2014).

Las dos citas anteriores reflejan el tipo de respuestas que dieron las niñas más pequeñas (de 5 a 7 años) de forma general. En ellas, las participantes dotan a las princesas de características deseables y hacen valoraciones positivas, siempre enfocadas en las cuestiones de apariencia física de la protagonista. Incluso se presentaron casos en que las entrevistadas no habían visto un filme y aun así afirmaban que la protagonista de éste era su princesa favorita.

A = Mi favorita...ahorita es Ariel...[porque] tiene una cola muy bonita...[y] anda nadando con Flounder y Sebastián... No, no me acuerdo bien [de qué se trata la película]. (Antonia 7 años, 2014).

En este ejemplo se ilustra que, aunque la niña no recuerda bien la historia de *La sirenita*, sí hace una valoración positiva del personaje protagónico femenino, ya que la dota de características que ella considera deseables. Lo anterior puede deberse a la gran cantidad de mercancías (*merchandising*) que Disney Consumer Products<sup>31</sup> vende con la imagen de estos personajes, productos que permiten a las audiencias estar en contacto constante con los personajes aún sin haber visto la cinta en la que éstos aparecen.

En cuanto a la percepción que tienen las participantes de parecerse a las protagonistas que aparecen en los filmes, se encontró que la gran mayoría de las niñas entrevistadas consideró que tenía alguna similitud con las princesas; sin embargo, esta percepción de similitud se presentó de formas diversas, encontrándose así distintos detonadores para que ésta se diera. En primer lugar, cabe aclarar que la mayor parte de ellas consideró parecerse a su princesa favorita por cuestiones físicas, es decir, por el cabello, el color de ojos, etcétera. Sin embargo, aquellas que manifestaban que tenían un parecido físico con la princesa que más

---

<sup>31</sup> División de productos de consumo de The Walt Disney Company.

les gustaba, normalmente no lo tenían. Esto permite apreciar que existe un factor aspiracional que repercute al momento de sentirse similar a un personaje.

F = Tengo el mismo cabello...mi cabello es igual al de Rapunzel.

A = No, Flor, tú lo tienes café.

F = Pero lo tengo largo. (Flor 8 años y Alejandra 7 años, 2014).

Dentro de este mismo grupo, también están las niñas que dicen parecerse físicamente a alguna princesa, aunque no necesariamente se trate de la que ellas prefieren.

N = La que más me gusta es Bella...Yo me parezco a ésta [Mulán] porque tiene el pelo, así como yo y tiene los ojos así. [hace la seña para decir que tiene los ojos rasgados] (Naomi 9 años, 2014).

En la cita anterior es posible detectar que la entrevistada, que tiene ascendencia japonesa, tiene muy claro que su princesa favorita es Bella, a quien ella considera la más atractiva, aunque está consciente de que su parecido físico está más cercano a Mulán, a pesar de ser la protagonista de un filme que no ha visto.

De forma general, se encontró que entre las niñas entrevistadas existe un aspecto aspiracional que incide en la percepción de similitud, ya que muchas de las participantes mencionaron que tenían un parecido físico con su princesa favorita, aún y cuando no lo tuvieran realmente. Es importante destacar que, dada la naturaleza cualitativa del presente estudio, los resultados no pueden ser generalizadas a toda la infancia mexicana, puesto que las participantes tienen ciertas características particulares, mismas que fueron explicadas en la sección metodológica de esta investigación.

## **Conclusiones**

Como se ha señalado, la inteligencia fílmica (Correyero y Melgarejo, 2010) desarrollada en los infantes a partir del visionado de productos audiovisuales correspondientes a su edad es una actividad importante para el aprendizaje y la educación de los pequeños.

Lo anterior se sustenta en la información encontrada en los resultados de la presente investigación, en los cuales se puede observar que la

audiencia infantil mexicana entrevistada para este estudio realizó lecturas dominantes-hegemónicas de los contenidos (Hall, 1980) de las películas de la línea princesas Disney, de ahí que las niñas entrevistadas reconocieran como el tipo de belleza aspiracional al de las princesas caucásicas.

Es interesante notar que, aun cuando The Walt Disney Company ha intentado presentar a las audiencias algunos personajes alternativos que muestran orígenes étnicos diversos, muchas niñas siguen prefiriendo a las princesas de tez blanca. Las razones pueden estar localizadas en el refuerzo que padres, familiares y amigos hacen de los ideales tradicionales de belleza que la marca Disney promovió a partir de la aparición de Blanca Nieves, su primera princesa, en 1937.

Los resultados de la investigación permiten sugerir estudios posteriores en los que se analice el papel de la familia en la lectura de los mensajes hegemónicos sobre estereotipos raciales presentados en los contenidos y productos de The Walt Disney Company, particularmente en los filmes pertenecientes a la marca Princesas Disney.

Asimismo, es posible observar que el racismo de las mercancías (McClintock, 1995) está presente en la marca princesas Disney, lo cual contribuye a generar una idealización de la figura femenina entre las audiencias infantiles mexicanas. Dicha idealización está basada primordialmente en un concepto estereotipado de belleza, en el que los rasgos físicos predominantemente caucásicos resultan ser el componente más importante para preferir a algunos personajes. Así, posturas de rechazo pudieron observarse en los comentarios de algunas niñas entrevistadas en cuanto a los personajes de origen étnico no caucásico, a pesar de que dichos personajes pueden tener rasgos de personalidad positivos e, incluso, ser físicamente más parecidos a ellas. Asimismo, aunque dicho rechazo provocó expresiones de vergüenza en al menos una de las niñas entrevistadas, ninguna de ellas modificó sus preferencias. Igualmente, el estudio demostró que el factor aspiracional fue un componente importante en el proceso de decodificación realizado por las niñas hacia sus princesas favoritas.

Desde la perspectiva de los estudios culturales, un mayor involucramiento de familiares y educadores en estos asuntos puede propiciar que los niños y jóvenes realicen lecturas en las que puedan

negociar u oponerse a los mensajes transmitidos por los productos fílmicos y televisivos (Hall, 1980).

## **Bibliografía**

- Bernard, H. (1998). *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*. Walnut AltaMira: Creek, C.A.
- Breaux, R. (2010). After 75 Years of Magic: Disney Answers Its Critics, Rewrites African American History, and Cashes In on Its Racist Past. *Journal of African American Studies*, 14(4): 398-416.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s12111-010-9139-9>
- DeFleur, M et al (1982). *Teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(1): 163-169.
- Dong, L. (2006). Writing Chinese America into Words and Images: Storytelling and Retelling of the Song of Mu Lan. *The Lion and The Unicorn*, 30(2): 218-233. <http://dx.doi.org/10.1353/uni.2006.0020>
- Dundes, L., & Streiff, M. (2016). Reel Royal Diversity? The Glass Ceiling in Disney's Mulan and Princess and the Frog. *Societies*, 6(4): 35-48. <http://dx.doi.org/10.3390/soc6040035>
- Dyer, R. (1997). *White*. New York, NY: Routledge.
- Gabler, N. (2007). *Walt Disney: The Triumph of the American Imagination*. New York, NY: Vintage Books.
- Giroux, H. (2000). ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? En S. Steinberg & J. Kincheloe, *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 65-78). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Giroux, H. & G. Pollock (2010). *The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding . En A. Lowe, & P. Willis, *Culture, media, language* (pp. 166-176). Londres: Hutchinson.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the 'other'. En Stuart Hall (ed.), *Representation: cultural representations and signifying practices* (pp. 223-290). London: Sage.

- Hall, S. (2004). Codificación y decodificación en el discurso televisivo. (A. Segovia y J. Dader, Trans.). *Cuadernos de información y comunicación*, 9: 210-236.
- Hartley, J (2002). *Communication, cultural and media studies: The key concepts*. Londres: Routledge.
- Lacroix, C. (2004). Images of Animated Others: The Orientalization of Disney's Cartoon Heroines from The Little Mermaid to The Hunchback of Notre Dame. *Popular Communication*, 2(4): 213-229. DOI: 10.1207/s15405710pc0204\_2
- McClintock, A. (1995). *Imperial Leather: Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Contest*. New York, NY: Routledge.
- Morley, D. (1992). *Television, audiences and cultural studies*. Londres: Routledge.
- Pallant, C. (2013). *Demystifying Disney: A History of Disney Feature Animation*. London: Bloomsbury Academic.
- Said, E. W. (2008). *Orientalismo*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Schickel, R. (1997). *The Disney Version: The Life, Times, Art and Commerce of Walt Disney*. Chicago, ILL: Ivan R. Dee, Inc.
- Towbin, M., Haddock, S., Zimmerman, T., Lund, L., & Tanner, L. (2004). Images of Gender, Race, Age, and Sexual Orientation in Disney Feature-Length Animated Films. *Journal of Feminist Family Therapy*, 15(4): 19-44. [http://dx.doi.org/10.1300/j086v15n04\\_02](http://dx.doi.org/10.1300/j086v15n04_02)

## Otros documentos

Correyero Ruiz, B. y Melgarejo Moreno, I. (2010). Cine, música y valores: de Blanca Nieves a Tiana. En Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales Sevilla: Universidad de Sevilla, España.

Moreno Díaz, R. y Martínez Castro, M.d.M. (2016). La familia en Disney: desde Blancanieves a nuestros días. En Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (480-486), SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla), España.



## Autores

### Prologuista



Juan Antonio Garza Sánchez es doctor en Ciencias de la Información y Máster en Comunicación Periodística Empresarial e Institucional por la Universidad Complutense de Madrid, España, y Licenciado en Comunicación por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesor e Investigador de la UANL desde hace 10 años y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel Candidato. Sus estudios se relacionan con el estudio del periodismo, los medios de comunicación y la cultura. Contacto: [garzacampos@hotmail.com](mailto:garzacampos@hotmail.com)

### Coordinadora



Brenda Azucena Muñoz Yáñez es doctora en Ciencias Sociales: Estudios de Comunicación por la Universidad de Amberes, y doctora en Estudios Humanísticos por el Tecnológico de Monterrey. Ha publicado artículos teóricos y científicos en España, Colombia, Ecuador, Argentina y México. Actualmente es profesora investigadora en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y del Cuerpo Académico “Comunicación, Diversidad y Desarrollo Social”. Sus líneas de investigación se concentran en contenidos alternativos y medios emergentes, comunicación y diversidad para el desarrollo social y fan studies.

Contacto: [brenda.munoz@uadec.edu.mx](mailto:brenda.munoz@uadec.edu.mx)



## Colaboradores



Edrei Álvarez Monsiváis es maestro en Estudios Humanísticos, especialidad en Comunicación y Medios Digitales por el Tecnológico de Monterrey. Actualmente es estudiante del Doctorado en Estudios Humanísticos por el Tecnológico de Monterrey en la línea de Comunicación y Estudios Culturales. Realiza un intercambio estudiantil en la Universidad Autónoma de Madrid, al resultar seleccionado entre más de 350 estudiantes para obtener una beca de movilidad por un semestre. Su tesis doctoral está enfocada en el estudio de la mujer política y Primera Dama en los contextos argentino, estadounidense y mexicano.

Contacto: [edrei.alvarez@gmail.com](mailto:edrei.alvarez@gmail.com)



Dolores Guadalupe Álvarez Orozco es Doctora en Administración por la Universidad de Celaya. Directora de Carrera de la Licenciatura en Administración y Gestión de PyMES, Profesora Investigadora de la Maestría en Ingeniería administrativa de la Universidad Politécnica de Guanajuato. Es integrante del Cuerpo Académico en formación “Desarrollo de las organizaciones” y miembro del Sistema Nacional de investigadores nivel candidato. Presidenta de la Red de Investigación REDOR y miembro de la red de investigación RAITES Cuenta con diversos artículos en revistas arbitradas e indexadas, ha participado en numerosos congresos de investigación, es autora y coautora de libros y capítulos de Libro sobre temas de responsabilidad social y recursos humanos.

Contacto: [dalvarez@upgto.edu.mx](mailto:dalvarez@upgto.edu.mx)



Rocío Haydee Arreguín Moreno es Doctora en Ciencias en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Realizó una estancia de investigación en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en 2014. Profesora de Tiempo Completo Determinada con antigüedad de 13 años en la Universidad de Sonora; desde 2011, trabaja con temas relacionados con la preocupación por la imagen corporal en la mujer donde

se analiza la presión social que existe con respecto a la figura corporal y sus consecuencias en este segmento de población. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel Candidato) y es autora publicada en revistas JCR de Hispanoamérica.

Contacto: [rocio.arreguin@unison.mx](mailto:rocio.arreguin@unison.mx)



Martina Belluto es estudiante de doctorado en el PhD de Ciencias Humanas de la Universidad de Ferrara. Se graduó en Antropología Cultural y Etnología a la Universidad de Bolonia con la tesis *Identidad indígena en las formas de auto representación fotográfica en Chiapas, México*. Actualmente sus temas de investigación se ocupan de antropología visual aplicada a los contextos urbanos, antropología médica y de métodos de cartografía etnográfica del territorio.

Contacto: [martina.belluto@unife.it](mailto:martina.belluto@unife.it)



Davide N. Carnevale es doctorando en Derechos Humanos, Sociedad y Governanza Multi-nivel en la Universidad de Padova. Se graduó en Antropología de los Procesos Políticos en la Universidad de Bologna, en codirección con el EHESS de Paris. Se ocupa de los estudios de contextos post-soviéticos, antropología de los sistemas religiosos y cinema. Colabora en calidad de investigador en el Observatorio de Pluralismo Religioso en Bologna, en donde es responsable del proyecto de cartografía de las instituciones Ortodoxas en Emilia Romagna.

Contacto: [davide.carnevale@studio.unibo.it](mailto:davide.carnevale@studio.unibo.it)



Enrica Carnevale se graduó en Psicología del desarrollo típico y atípico en la Università degli Studi “La Sapienza” de Roma. Actualmente colabora como asistente en el Centro de Estudios Avanzados de Ciencias Conductuales en la Universidad de Coventry en el Reino Unido. Durante su carrera académica ha llevado a cabo diversas investigaciones orientadas a la promoción del bienestar de los menores en el contexto educativo. También trabaja

como aspirante a psicóloga y como ilustradora de un blog de psicología, [Psichondesk.it](http://Psichondesk.it)

Contacto: [enrica.carnevale@hotmail.it](mailto:enrica.carnevale@hotmail.it)



Gabriela de la Peña Astorga es profesora investigadora en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Doctora en Antropología del Espacio y el Territorio por la Universidad de Barcelona. Miembro del cuerpo académico consolidado “Comunicación, Diversidad y Desarrollo Social” (UACOAH-CA-87). Investigadora Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Co-coordinadora del Grupo “Sociedad civil, participación social y comunicación alternativa” de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. Defensora de Audiencias de Radio UDEM (2017-2020). Líneas de investigación: Comunicación, diversidad y desarrollo social; educomunicación, comunicación y género, comunicación en espacios públicos urbanos.

Contacto: [gabriela.pena@uadec.edu.mx](mailto:gabriela.pena@uadec.edu.mx)



Miryam Espinosa-Dulanto (UG-Universidad Católica del Perú; M.A. & Ph.D. University of Wisconsin-Madison) es profesora a Tiempo Completo, University of Texas- Rio Grande Valley. Su agenda de investigación explora la construcción, acceso y transmisión del conocimiento en centros educativos de los Estados Unidos de Norteamérica-especialmente en el caso de minorías empobrecidas, raciales, y lingüísticas-prestando atención especial a los casos de violencia de género. La Doctora Espinosa-Dulanto es una ávida etnógrafa que usa múltiples géneros cualitativos como la narrativa, poesía, fotografía, arte performativo, entre otros como instrumentos para promover aprendizaje y comunicación.

Contacto: [miryam.espinosadulanto@utrgv.edu](mailto:miryam.espinosadulanto@utrgv.edu)



Francesco Gervasi es doctor en “Política, Sociedad y Cultura” por la Universidad de la Calabria (Italia). Es profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores con el nivel 1. Es miembro del Comité Científico de la revista arbitrada e indexada “Religioni e Società”. Ha participado, como responsable o como miembro, en varios proyectos de investigación, nacionales e internacionales. Sus principales líneas de investigación son: religión y otros fenómenos sociales; diversidad cultural y comunicación; racismo, discriminación y otras formas contemporáneas de exclusión.

Contacto: [francescogervasi@uadec.edu.mx](mailto:francescogervasi@uadec.edu.mx)



Frida Anais Godínez Garza es doctora en Estudios Humanísticos con especialidad en Comunicación y Estudios Culturales por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel Candidato. Profesora de Investigación en nivel maestría y doctorado. Es asesora de Storytelling en proyectos vinculados al ITESM en diversos Campus de la República Mexicana. Cuenta con artículos publicados en México y Colombia. Actualmente es miembro del Grupo de Investigación de Enfoque Estratégico (GIEE), Comunicación y Sociedad. Trabaja en las siguientes líneas de investigación: Memoria, identidad y cultura audiovisual, Género e identidad, Música e identidad y Espacio cinematográfico.

Contacto: [frida.gogar@itesm.mx](mailto:frida.gogar@itesm.mx)



Carla María Maeda González es doctora en Estudios Humanísticos con especialidad en Comunicación y Estudios Culturales por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y Doctora en Comunicación por la Universidad de Amberes, Bélgica. Ha realizado estancias de investigación en países como España, Bélgica e Israel. Pertenece al Grupo de Investigación con Enfoque Estratégico (GIEE) Comunicación y Sociedad. Cuenta con publicaciones tanto a nivel



nacional como internacional. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel Candidato), y sus principales líneas de investigación son la identidad de género, los estudios de recepción y las audiencias infantiles.

Contacto: [carla.maedag@itesm.mx](mailto:carla.maedag@itesm.mx)



Maximiliano Maza Pérez es doctor en Estudios Humanísticos con especialidad en Comunicación y Estudios Culturales por el Tecnológico de Monterrey. Sus líneas de investigación tratan sobre cine mexicano y fronterizo, geografía cinematográfica y cine regional en México y América Latina. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1). Su tesis doctoral, titulada *Miradas que se cruzan: El espacio geográfico de la frontera entre México y los Estados Unidos en el cine fronterizo contemporáneo*, fue publicada en 2014 por Bonilla Artigas Editores (México) e Iberoamericana Vervuert (Madrid). Actualmente es Profesor Asociado en la en la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey y miembro del Claustro Académico del Doctorado en Estudios Humanísticos y de la Maestría en Estudios Humanísticos del Tecnológico de Monterrey.

Contacto: [mmaza@itesm.mx](mailto:mmaza@itesm.mx)



Iris Rubí Monroy Velasco es profesora titular de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC). Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó la Especialidad en Migración Internacional en el Colegio de la Frontera Norte (COLEF). Obtuvo el Premio Nacional de Tesis de Doctorado por los Institutos de Salud y Hospitales de Alta Especialidad. Líder del Cuerpo Académico: Procesos Psicosociales y Salud. Sus líneas de investigación son sobre Identidades, Juventudes y Migración. Ha realizado estancias de investigación en CICMED-UAEMéx y The University of Texas Rio Grande Valley.

Contacto: [iris.monroy@uadec.edu.mx](mailto:iris.monroy@uadec.edu.mx)



José Felipe Ojeda Hidalgo es Profesor – Investigador de la Universidad Politécnica de Guanajuato. Miembro del Sistema Nacional de Investigación (Nivel 1). Perfil Prodep, Miembro del Registro CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA) convocatoria 290718, RCEA-0524826-2012 en al Área 5 Sociales y Económicas. Su producción consta a la fecha de 23 ponencias en congresos nacionales e internacionales, 38 artículos, 38 capítulos de libros, 10 publicaciones coordinadas y 10 conferencias nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son la Responsabilidad Social, el clima, la cultura, la satisfacción y el compromiso organizacional y el desarrollo estratégico de las pymes.  
Contacto: [jojeda@upgto.edu.mx](mailto:jojeda@upgto.edu.mx)



Gibrán Alejandro Valdez Flores es licenciado en Comunicación por la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC). Ha participado en diferentes foros con el tema del “Fortalecimiento de las Organizaciones de La Sociedad Civil desde la Comunicación”, además de colaborar en proyectos interinstitucionales entre el Instituto Electoral de Coahuila y la UAdeC durante los procesos electorales locales de 2013 y 2017. Actualmente se desempeña como reportero de suplementos sociales en el periódico Zócalo de Saltillo, desarrollando textos sobre estilo de vida, salud, hogar y familia, y estudia la Maestría en Modelos de Intervención Social Construccinista en la Facultad de Trabajo Social de la UAdeC.  
Contacto: [gibran.valdez23@gmail.com](mailto:gibran.valdez23@gmail.com)



Federico Zayas Pérez es doctor en Educación Internacional en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es profesor titular de la Universidad de Sonora en los programas de: licenciatura en psicología, maestría en Innovación Educativa y maestría en Psicología. Ha sido docente de posgrado en el Instituto Tecnológico de Sonora, El Colegio de Sonora, la Universidad Kino y la Universidad Pedagógica Nacional, UH. En investigación sus temas de interés son la teoría de la educación y

los sujetos y los actores en educación básica y superior. Se interesa en temas de desarrollo humano y educación. Ha publicado libros y artículos académicos y es integrante del Comité de Arbitraje de la Revista Innovación Educativa-IPN.

Contacto: [fzayas@psicom.uson.mx](mailto:fzayas@psicom.uson.mx)