



Universidad Veracruzana

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN
EDUCACIÓN



Jóvenes en el margen de la realización, la resistencia y la exclusión:

Contextos sociales y horizontes de futuro

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Investigación Educativa

Presenta:

Norma Guadalupe Téllez Nolasco

Directores:

Dr. Gunther Dietz

Dr. Germán Álvarez

Xalapa, Ver.

Septiembre 09

AGRADECIMIENTOS

A las/os estudiantes

Por su disposición y sencillez para conversar conmigo sobre su vida y sus sueños. Por las emociones de tristeza y frustración que acompañaban las vivencias de muchas/os de ellas/os, por las situaciones familiares (íntimas) que no ocultaron, por compartir su tiempo durante la escuela y fuera de ella para hablarme de su comunidad, de sus hogares, de sus experiencias.

A Guillermina, América e Ignacio

Jóvenes estudiantes que dejaron de serlo porque las condiciones escolares no lograron conciliar sus problemáticas “particulares”, con las metas educativas programadas. Su frustración, entusiasmo y valentía para perseguir sus sueños me llevó a cuestionar mi función pedagógica y mi manera de observar sus situaciones dentro y fuera de la escuela. Especialmente, agradezco a Ignacio por enseñarme a través de su experiencia a no desistir aún cuando los estereotipos y exclusiones debiliten los sueños. Espero que donde quiera que estés encuentres condiciones distintas y favorables para alcanzar lo que en esta vida fueron tus horizontes de futuro.

Al Dr. Germán Álvarez y al Dr. Gunther Dietz

Por su experiencia para conducir este trabajo, por el acompañamiento acertado que me ayudó a conformarlo, por las enseñanzas cálidas que no pueden reflejarse en este documento pero que se quedan conmigo integrando horizontes formativos a nivel profesional y nuevas perspectivas de trabajo. Gracias por enseñarme que investigar es un gusto y no un estatus académico. *Gracias.*

A mis lectores

Porque sus observaciones y cuestionamientos, fincados en su experiencia, me permitieron mirar mi propio trabajo desde otros horizontes. Su experiencia me ha apoyado en el planteamiento de nuevas perspectivas e interrogantes para trabajos futuros.

A Conacyt por el apoyo proporcionado para la realización de esta tesis.

A todas/os los que de alguna manera vivieron (conmigo) este trabajo. Muchas gracias por su ánimo y su espera.

INDICE

Índice de figuras, fotos y tablas	I
Introducción	1
I. La construcción del tema de investigación	5
1. Experiencias cotidianas: precisión de un tema a investigar	5
2. Referentes elementales	12
2.1. Posicionamiento teórico: los estudios culturales y la interpretación de las acciones	12
2.2. Metodología cualitativa y estudio de caso	26
2.3. Proceso de investigación	32
2.3.1. Ámbitos de experiencia de los actores como dimensiones de análisis	35
2.3.2. Actores y selección de actores	38
2.3.3. Técnicas de investigación: entrevista etnográfica, observación participante y grupos focales	42
II. Las categorías construidas: representaciones sociales, <i>habitus</i> y juventud(es).	49
1. Representaciones sociales: concepto y utilidad	49
1.1. Imbricaciones entre representaciones sociales y <i>habitus</i>	55
1.2. La necesaria triada: representaciones, <i>habitus</i> y horizontes de futuro	59
1.3. Transiciones y ritos de paso: la liminalidad que involucran	61
2. Hacia la comprensión del concepto de juventudes	64
2.1. <i>Primer eje</i> . La juventud como condición homogénea	67
2.2. <i>Segundo eje</i> . La edad como marcador social de la juventud	69
2.3. <i>Tercer eje</i> . La juventud como representación negativa: entre estereotipos marginales y espejismos de perfección	73
2.4. <i>Cuarto eje</i> . La juventud como objeto de estudio	80
III. El escenario social	96
1. (Re)construyendo el contexto local	96
1.1. Ubicación y distribución geográfica	96
1.2. Principales fuentes productivas	104
1.3. San Mateo, la Lupita y Todos Santos: fiestas y tradiciones	109
2. Una escuela al alcance...escenario institucional	112
2.1. El CECYTEV como organismo educativo	112
2.2. El Cecyt-Naolinco como oferta educativa local	114
IV. Tejiendo experiencias... (de condiciones y particularidades juveniles)	116
A. Los diversos rostros de las/os estudiantes: referencias iniciales	116
B. Fuegos cruzados o condiciones sociales en juego	120
1. La familia como institución social	120
1.1. Mosaicos familiares	124
1.1.2. Estructura de los hogares	124
1.1.3. Dinámica familiar	128
1.1.3.1. Organización doméstica: permanencias y ajustes familiares	129
1.1.3.2. Ajustes y reconfiguraciones familiares	138
1.1.3.3. Deberes y responsabilidades de las/os hijas/os	143

1.2 Expectativas de los padres de familia	157
2. El panorama local: condiciones y (re)configuraciones socioculturales	170
2.1. Prácticas sociales:	171
2.1.1. Roles de género	171
2.1.2. El machismo ... “un hecho que viene de antaño”	178
2.1.3. Mujeres pirujas y hombres mujeriegos	187
2.1.4. ¡Pues, qué chingao tengo! El embarazo como crítica...	189
2.1.5. El embarazo como estrategia... ¿de quién?	192
2.1.6. El chisme, la vigilancia y las prohibiciones	193
2.2. Espacios de recreación, espacios de (re)apropiación juvenil	203
2.3. Resistencias locales	210
2.4. Prácticas añejas y prácticas emergentes: “ser zapatero” y ser migrante	214
3. La escuela: encuentros, fraternidades y distancias	225
3.1. El tránsito escolar: riesgos y malestares	226
3.1.1 El ingreso. Condiciones iniciales	227
3.1.2. ¿Desistir o continuar?	231
3.2. Anécdotas cotidianas...otros mundos en un parpadeo	245
3.2.2. Los grupos de amigos y el desmadre como formas de resistencia estudiantil	247
3.2.3. El desmadre y sus distinciones	250
3.2.4. Identidades... o sólo un juego de apariencias	252
3.2.5. Expresiones juveniles ¿Dónde quedan?	254
3.2.6 Distancias con los profesores...el relajo vertical	257
3.2.7 Los preferidos	261
3.2.8 El riesgo de la homogeneidad y las etiquetas en la escuela	264
3.3. Sentidos y valoraciones hacia la escuela	266
3.3.1. Bachillerato y licenciatura: sentidos y valoraciones	269
3.3.2. Educación como medio de seguridad económica	270
3.3.3. El estudio como elemento para desarrollar habilidades	272
3.3.4. “Estudiar para no estar como burritos”	275
3.3.5. Estudiar para ser “alguien” en la vida ¿Qué implicaciones tiene?	277
3.3.6. Educación como ruta para el empoderamiento	284
V. Horizontes de futuro: necesidades, anhelos y frustraciones	288
1. Estableciendo una tipología	288
1.1 Expectativas proyecto	290
1.2. Expectativas pragmáticas	293
1.3. Expectativas de resistencia	302
1.4. Horizontes (sobre)determinados	307
Consideraciones finales	318
Bibliografía	330
Anexos	
Anexo 1. Dimensiones de análisis	
Anexo 2. Guión de entrevista	
Anexo 3. Guión de grupo focal	
Anexo 4. Clave de entrevistas	

Índice de figuras, fotos y tablas*

Figuras

Figura III.1 Mapa de localidades	97
----------------------------------	----

Fotos

Foto III.1 Panorámica del Valle. Carretera a Naolinco	98
Foto III.2 Abonando el terreno para la caña. Las Haldas	100
Foto III.3 Desviación a Tonayán	101
Foto III.4 Capilla. La Virgen en Malpaís	103
Foto III.5 y 6 Taller de calzado. Naolinco	105
Foto III.7 Alimentando al ganado. Tonayán	107
Foto III.8 Restaurante de paso en Malpaís	108
Foto III.9 Altar en la fiesta de Todos Santos. Naolinco	110
Foto III. 10 y 11 Instalaciones del Cecyt Naolinco	115

Tablas

Tabla I.1 Entrevistas	40
Tabla I.2 Grupos focales	41
Tabla IV.1 Estructura de los hogares a partir de su composición	127
Tabla IV.2 Participación laboral de los padres y madres de familia	132
Tabla IV.3 Deberes y obligaciones de las/os hijas/os en el hogar	145

*La clave de las figuras, fotos y tablas se compone de dos números: uno romano que indica el capítulo en el que se ubica el elemento y otro arábigo que especifica la secuencia de los mismo.

Introducción

El contenido de este trabajo proporciona una mirada concreta sobre las experiencias de vida que acompañan las decisiones de futuro de las/os estudiantes al egreso del bachillerato. El supuesto del que se parte es que las/os jóvenes se encuentran insertos en procesos sociales (familiares, locales y escolares), a partir de los cuales imprimen un sentido específico a la escuela. Esto es, pueden orientar su mirada y plantearse decisiones de futuro en congruencia o resistencia¹ a las circunstancias que viven en estos ámbitos de experiencia. Sin embargo, la investigación lejos de considerar al estudiante como sujeto (sobre)determinado², se interesa por situarlo en relación con sus ámbitos de experiencia (familiar, local y escolar) con la finalidad de conocer las diversas formas en que puede asumir sus condiciones particulares, re-accionar a ellas y perfilar su horizonte de futuro.

Las decisiones escolares y no escolares de las/os estudiantes reflejan un trasfondo social complejo que los lleva a actuar en *congruencia* a las condiciones que viven o en *oposición* a ellas. Acercarse para distinguir los “resortes” que impulsan o inhiben sus horizontes de futuro, permite dar cuenta de las distintas dinámicas que subyacen en una trayectoria académica que puede prolongarse, o en una trayectoria académica que se interrumpe. Si logramos (re)conocer que los horizontes de las/os jóvenes están intersectados por diversos factores de tipo familiar, sociocultural y escolar nos situaremos en una posición que nos permita percibir las distintas realidades y universos de experiencia, a partir de los cuales significan sus horizontes y perfilan sus decisiones escolares. Esto puede contribuir a que nos distanciamos de explicaciones simplistas y excluyentes que objetan falta de interés y aspiraciones en las/os estudiantes, para continuar estudios superiores.

¹ Resistencia en el sentido de desplegar una actitud de oposición frente a las circunstancias particulares que amenacen con obstaculizar sus horizontes de futuro.

²Con este término me refiero a un sujeto avasallado (sin margen de re-acción) por sus condiciones particulares de vida y sus estructuras socioculturales.

De manera particular resulta conveniente explorar los sentidos que imprimen a sus decisiones cuando están ubicados en una etapa de margen o transición, es decir, en un momento que representa el cierre de una etapa (escolar) y el comienzo (umbral) hacia diferentes rutas de acción que integran anhelos, proyectos y deseos de futuro. En este sentido, detrás de cada horizonte se encuentran representaciones sobre sí mismos, sobre lo que quieren *ser*, *tener* y *hacer* en un futuro. Así, cada estudiante va manifestando diferentes procesos de búsqueda y construcción de sus identidades, a través de las experiencias que acompañan esta transición y que comunican en tanto estudiantes-jóvenes: experiencias de horizontes por definir según su condición de jóvenes, hombres o mujeres; experiencias de condiciones socioculturales, familiares y escolares que deben desafiar si aspiran a cristalizar sus horizontes; experiencias de condiciones que suprimen y avasallan sus representaciones del futuro y de sí mismos, las cuales denotan situaciones de vulnerabilidad y coacción de la libertad hacia las/os jóvenes.

Para ubicar al estudiante en relación con sus ámbitos de experiencia he incorporado una mirada sociocultural que permita *situar* a las/os jóvenes en relación con su espacio de vida local, familiar y escolar, con el fin de observar el alcance —la (sobre)determinación o la oposición— que pueden generar en su toma de decisiones hacia el futuro. Para ello retomo aspectos de la sociología y la antropología para entender el entramado cultural en el que están insertas/os las/os estudiantes, sobre todo, al reconstruir desde sus experiencias el entorno comunitario. De tal manera que su medio sociocultural figure como una construcción cultural simbólica, constituida por estructuras de significación (Geertz 1992) que le da forma e imprime cierto sentido a sus horizontes.

No obstante que los ámbitos de experiencia referencian sus actos y decisiones de futuro, no se asume al estudiante completamente (sobre)determinado por sus circunstancias (no bajo una mirada generalizadora); se admite la existencia de cierto condicionamiento, pero también se genera un margen que permita

reconocer las reacciones que algunas/os jóvenes pueden desplegar, frente a estas circunstancias. Es por ello que el trabajo mantiene una mirada interpretativa respecto a sus experiencias y una posición sobre los procesos culturales, que si bien admite el reconocimiento de situaciones (*sobre)determinadas* en las decisiones de futuro, no confiere un peso exacerbado a dichas situaciones (como si fuesen estáticas), sino que reconoce la construcción de los horizontes de futuro en procesos de disputa y oposición.

Como parte importante en estos procesos de disputa y oposición destaca el impacto que tiene la función de los lazos de filiación al interior de la familia, y el poder de la socialización diferencial de género en los horizontes de futuro de las/os jóvenes. En la parte final del documento podremos estar en posición de interpretar cómo para algunas/os estudiantes el termino del bachillerato forma parte de un proceso liminal (Van Gennep 2008), que incluye transiciones doloras, renovadoras y contradictorias que marcan el inicio de otras etapas de vida (sean escolares, laborales o familiares), como parte del horizonte de futuro de las/los jóvenes.

Este trabajo se ha estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo *“la construcción del tema de investigación”*, se proporcionan los referentes elementales que dan cuenta del proceso de delimitación del tema, el posicionamiento teórico mantenido en este trabajo, así como de la metodología empleada para recabar, concentrar y analizar la información.

En el segundo capítulo se problematizan las categorías construidas a lo largo del análisis de la información. Este capítulo se ubica de manera posterior al apartado metodológico porque sólo a través de un primer acercamiento con los datos es como se logró integrar teóricamente, las categorías que emergieron de los datos.

El escenario social en el que se desarrolla la investigación ha sido detallado y reconstruido en el apartado tres de este trabajo. En él se proporcionan las

características de las localidades a las que pertenecen las/os jóvenes y las características del bachillerato tecnológico.

El capítulo cuarto “*tejiendo experiencias*”, está subdividido en dos apartados generales. En el primero se presentan los casos que se han elegido como “representativos” del total de la muestra con la que se trabajó. El segundo comprende los ámbitos de experiencia explorados como parte de las dimensiones de análisis. Estos ámbitos de experiencia son:

- Ubicación familiar. Ofrece un panorama sobre las características particulares que reúnen los hogares de las/os jóvenes. El rol que desempeñan como hijas/os y las expectativas que los padres tienen hacia ellas/os.
- Observaciones locales. Proporciona un recuento de las condiciones comunitarias que presenta el contexto de vida de las/os jóvenes, las oportunidades laborales, el *habitus* que lo conforma, las costumbres y formas de vida que predominan, como parte de la dinámica sociocultural.
- El escenario escolar. Permite conocer las experiencias (interrelaciones y fraternidades) que se suscitan en el Colegio entre alumnos y docentes. Es decir, reúne información relacionada con las formas que tienen las/os estudiantes de vivenciar la escuela.

En el capítulo quinto “*Horizontes juveniles*”, integra las principales rutas de acción que siguen las/os jóvenes al egreso del bachillerato, para lo cual se ha propuesto una tipología que permita integrar las expectativas u horizontes de futuro de las/os jóvenes.

Este trabajo finaliza con una serie de reflexiones sobre los horizontes de futuro de las/os jóvenes y la importancia de correlacionarlos, desde el ámbito educativo, con las condiciones de vida sociocultural y familiar de las/os estudiantes. Esto por el potencial explicativo que encierra para conocer las decisiones y trayectos escolares de las/os jóvenes.

I. La construcción del tema de investigación

1. Experiencias cotidianas: precisión de un tema a investigar

Si bien una teoría o un tema de investigación jamás se elabora desde un vacío social, sino que se inscribe en un contexto particular, me parece importante comenzar compartiendo mi posición como investigadora en este trabajo, así como las condiciones (laborales y académicas) en las que se construye. La finalidad que persigo³ con ello es lograr entablar, desde el inicio, un diálogo con el lector que permita dar cuenta del conjunto de experiencias desde las que se elabora la investigación. Rosaldo (1989: 157-179) ha señalado de manera acertada la subjetividad del analista social cuando realiza investigación, el cual no observa ni reflexiona desde un ángulo neutral, pues se acerca a conocer con un yo completo (cognoscitivo y emocional) que genera grados variantes entre distancia e intimidad con lo que estudia.

Siendo congruente con este argumento, debo comentar que he formado parte del espacio a investigar desde antes de comenzar la investigación. De hecho, concretar el tema no ha representado una tarea lineal ni sencilla, pues ha sido conformado en un proceso de desajuste y ruptura. Comencé a trabajar en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz (CECyTEV), bachillerato al que asisten los estudiantes de este trabajo, desde el año 2005; con el fin de coordinar el Programa Institucional de Tutorías⁴ y ser la responsable del Departamento Psicopedagógico del plantel. Para ello, debía desplazarme cotidianamente de la ciudad de Xalapa (capital del Estado de

³ Utilizaré a lo largo del documento la primera persona del singular pues es una forma de no camuflajearme bajo el manejo de un “nosotros” que solo invisibiliza a quien escribe bajo una categoría general que no permite distinguir el género de quien escribe. Puede intercalarse el diálogo entre la primera y la tercera persona en función de los siguientes capítulos. Sin embargo, no debe sorprender el predominio de la primera.

⁴ Este programa forma parte de las estrategias para implementar la Reforma Educativa a la Educación Media Superior en el ámbito de atención al alumnado. Tiene entre sus prioridades disminuir los índices de reprobación, elevar el nivel de eficiencia terminal, abatir la deserción y, atender las necesidades psicoemocionales del alumnado. (Programa Institucional de Tutorías 2005).

Veracruz), a Naolinco de Victoria, lugar en el que se ubica la escuela.⁵ El no pertenecer a la localidad generó en sus inicios *desajustes* en mí respecto a las prácticas comunes del lugar: la actividad artesanal de la industria del calzado, la cual realiza la mayor parte de la población desde edades tempranas, el interés que mantienen hacia determinadas fiestas y tradiciones, los grados de participación de las/os jóvenes en ámbitos laborales y las prácticas de género tradicionales que alcanzaba a apreciar a través de las formas de relacionarse de las/os jóvenes.⁶

Ruptura respecto a la lógica institucional de trabajar con los “mejores” estudiantes sin importar cuántos se “auto excluyen” —y diría, también, son excluidos— de la estructura educativa; *desajuste* respecto al argumento de que los jóvenes desertan de la escuela porque no tienen las capacidades para continuar o visión de futuro. *Ruptura* con explicaciones de tipo simplista, presentes en la tradición escolar y en mi espacio de trabajo,⁷ las cuales apuntan a culpar al estudiante de apatía y falta de aspiraciones cuando no optan por ingresar a la educación superior. A pesar de que mi papel como trabajadora de la institución delimitaba mi nivel de relación con las/os estudiantes, las funciones del trabajo mismo y las demandas del Programa de Tutorías, me llevaron a entablar un nivel de interacción que no se restringía a las problemáticas escolares que presentaban. A través de pláticas con ellas/os, de encuentros con sus padres, de numerosos reportes⁸, de confidencias breves y paulatinas, me fui percatando de

⁵ El traslado diario de la ciudad de Xalapa a Naolinco tiene un tiempo aproximado de una hora veinte minutos, en autobús ordinario.

⁶ He optado por distinguir a lo largo del trabajo la voz femenina y masculina para referirme a las experiencias de las/os jóvenes. A pesar de que esto pueda resultar cansado para el lector, considero que al manejar únicamente la voz masculina no incluyo ni me acerco a las experiencias de las jóvenes por lo cual, resulta necesario distinguir los momentos en que me refiero a las experiencias masculinas o femeninas, utilizando la forma *las/os*.

⁷ Emilio Tenti (2005), explica sobre los “viejos modos de hacer las cosas” de algunas autoridades, actores y agentes que participan del proceso educativo. Señala que las dinámicas suscitadas al interior de las instituciones llevan a aceptar lógicas de selección y exclusión a través de las cuales se busca explicar el éxito o fracaso de los alumnos. Estas lógicas forman parte de la *tradición escolar* que ha dado sentido a muchas de las prácticas de los que intervienen en dichos procesos.

⁸ Quejas y denuncias que las/os profesores pueden emitir contra el alumnado con el propósito de sancionar y controlar conductas.

problemáticas diversas entre las/os estudiantes que rebasaban los niveles de aprovechamiento o reprobación a los que se “debía” dar mayor prioridad.

Mi condición de mujer-joven, recién llegada al plantel, me permitió entablar una relación “sin tanta pose” con las/os jóvenes y acercarme a ellas/os sin generar demasiada resistencia. A su vez, el estereotipo del Departamento Psicopedagógico dentro de la institución, visualizado como la instancia que atiende los diversos “males” del estudiantado, influía en que me fueran canalizados desde estudiantes que presentaban problemas de conducta hasta aquéllos aquejados de alguna enfermedad o malestar físico a quienes debía acompañar a la clínica del pueblo o a sus casas (algunas ubicadas en localidades aledañas). Esto permitió generar un acercamiento con sus familias y con su entorno de vida. A través de estos espacios me fui acercando a realidades diversas no circunscritas únicamente al ámbito escolar, sino local y familiar. Las cuales rebasaban mi nivel de intervención institucional y hacían evidente la falta de interés de la escuela hacia circunstancias estudiantiles no académicas.

Desfilieron ante mí una serie de casos relacionados con problemáticas familiares de nivel económico, de violencia hacia las hijas/os, de dificultades para conciliar trabajo y estudio, de intereses migratorios, de frustraciones educativas y de falta de sentido escolar. Todo ello, en medio de un ambiente institucional que esquivaba estas problemáticas por asumirlas como externas a la escuela o que las miraba desde dentro sintiendo desesperanza “por ellos” sin decidirse a intervenir. Recuerdo el caso de Fernando,⁹ un joven que dejó de estudiar a la mitad del bachillerato por presentar, en apariencia, problemas con el consumo de drogas. Este joven comenzó con recurrentes inasistencias al plantel por lo que su caso me fue reportado. Al hablar con él, expresó mantener problemas con la inhalación de thiner, sustancia con la que estaba en contacto porque trabajaba haciendo zapato para apoyar a su madre y mantener a la familia. Sus problemas no se reducían a este hecho, su familia presentaba serios problemas económicos ya que la casa

⁹ Los nombres de las/os estudiantes a los que me referiré en este trabajo son ficticios.

donde vivía con su madre (sola) y su hermana (enferma de epilepsia) era prestada. Él era el hijo mayor y participaba activamente en la fuente de trabajo local (la elaboración del calzado), situación que restaba cada vez más horas a su dedicación escolar y ocasionaba, cuando tenía entregas, faltas reiteradas a clase. A pesar de que Fernando para algunos profesores era un “buen elemento”, su caso parecía complicado para ser apoyado. Obedecía más a un problema de “tipo personal”, en los que la escuela tiene poca injerencia. Además, sus calificaciones no eran “buenas” desde que comenzó a faltar y eso hacía que su desempeño como estudiante estuviera en duda. Se me recomendó canalizarlo para su problema de adicción¹⁰ como forma de ayudarlo, esto en caso de que decidiera comprometerse y asistir a la escuela sin ausentarse. Mostrarse flexibles permitiéndole entregar algunos trabajos o dejándolo presentar los exámenes finales, era una concesión que no podía otorgársele. Fernando en pocos días dejó la escuela. Ahora sé (por información de su madre) que emigró a los Estados Unidos y que desde allá sostiene la economía familiar.

He querido traer esta anécdota al presente porque da testimonio de lo importante que resulta visualizar al estudiante más allá de la parcela escolar: de su rendimiento académico, comportamiento y disciplina en la institución. Casos como el de Felipe no fueron los únicos en cuanto a deserción escolar, también existían las/os jóvenes que dejaban de estudiar porque expresaban muy pocos deseos de hacerlo y se mostraban poco convencidos de su importancia, o casos donde el embarazo no planeado o el comienzo de una vida en pareja llevaba a las/os estudiantes a optar por no continuar en la escuela. Posteriormente me percaté que factores como éstos se presentaban nuevamente entre las/os jóvenes al momento de egresar del bachillerato y comenzar a pensar en el futuro, “en lo que viene”, en lo que deseaban hacer y tener. Sus comentarios al respecto mostraban la dinámica de sus relaciones familiares y locales, la heterogeneidad de intereses e historias, concentradas dentro de la categoría de estudiante. Hacían evidente la

¹⁰ Adicción a los ojos de la parte directiva, sin tomar en cuenta que hay distancia entre la adicción a una sustancia y el consumo de la misma. Consumir no equivale a tener una adicción (Velasco 2006). No teníamos elementos clínicos para señalar al joven como un “adicto”, tal y como sucedió.

diversidad de factores (familiares, sociales y escolares) que se mantenían ajenos a la percepción de las/os docentes, quienes consideraban la apatía y la falta de aspiraciones como elementos explicativos para que las/os jóvenes no continuaran sus estudios.

Conocer el horizonte de futuro al que las/os estudiantes inclinan su mirada, los diversos factores implicados en ese horizonte¹¹ (congruentes o no, con el contexto sociocultural o familiar), así como las acciones que cada una/o emprende al respecto, fueron constituyendo intereses e interrogantes importantes, hasta llegar a concretarse en el tema de investigación. Hago referencia a la palabra *tema* de investigación porque el horizonte de futuro de las/os jóvenes que busco conocer, no implica la presencia obligada de un fin escolar o un trayecto académico. Hecho que no constituye un *problema* a investigar en este trabajo. Me parece más importante indagar en los aspectos subjetivos que llevan a estas/os estudiantes a considerar importante la educación en la constitución de su futuro o a prescindir de ella en el horizonte que contemplan, es decir, indagar en las experiencias de vida y los sentidos que les llevan a orientar su mirada hacia determinado horizonte de futuro.

En ese intento por comprender la asignación de significados (y sentidos), he optado por considerar la dimensión sociocultural de la/el estudiante que me permita correlacionar sus experiencias (familiares, escolares o socioculturales), con su inclinación hacia ciertos horizontes de futuro. Las/os estudiantes no están

¹¹ He optado por el término *horizonte* porque indica un marco de visión específico donde cada estudiante apunta su *mirada* con relación a la posición en la que se ubica. El horizonte, por tanto, es susceptible de cambios dependiendo del desplazamiento que uno realice en diferentes contextos y temporalidades. Respecto al *horizonte* podemos estar ubicados en un punto específico sin que eso determine el ángulo de la mirada o el punto de mira que fijemos, a pesar de estar ubicado en cierta posición, puedo enfocar mi mirada a un horizonte lejano o a uno cercano. El hecho de contemplar cierto horizonte no implica realizar una acción determinada que me acerque al punto que miro. Puedo tener la mirada enfocada en cierto ángulo pero mantener distancia respecto a él, limitarme al espacio actual en el que me ubico para seguir contemplando o puedo acercarme más y más hasta llegar al punto que miraba y observar, entonces, nuevos horizontes. Estas son la apertura y las posibilidades de desplazamiento (o no desplazamiento) que encierra. Cuando haga referencia en este trabajo al horizonte de futuro de las/os jóvenes, estoy incluyendo el punto de mira hacia el que dirigen (utilizando sus palabras): sueños, deseos, intereses, suposiciones, propósito, planes, ideas de futuro.

aislados del entorno, ni toman en cuenta una decisión escolar o no escolar al momento de su egreso de manera independiente a sus circunstancias. En el Colegio, prevalecen explicaciones de tipo simplista para justificar el hecho de que las/os jóvenes decidan no continuar estudios atribuyendo una falta de aspiración o ambición por parte de las/os jóvenes de tener una vida “mejor”. También se llega a pensar que su propio entorno provoca inercias en ellas/os lo que marca los alcances de sus acciones (E-director). Sin embargo, estoy convencida de que las/os jóvenes no carecen de los deseos de tener una vida mejor, son un conjunto de condiciones de tipo familiar, sociocultural o escolar las que impactan sus horizontes. Las/os jóvenes responden de manera diversa, congruente o contradictoria a dichas condiciones generando visualizaciones de futuro distintas entre ellas/os. Considerarlo permitirá reconocer a nivel institucional la dinámica de las acciones que las/os estudiantes están desplegando así como las recomposiciones, adaptaciones o transgresiones que llevan a cabo al momento de considerar sus horizontes hacia el futuro. Convendría asomarnos a esto (de vez en cuando) para poder (re)conocer las acciones que despliegan y los factores que los condicionan.

Es decir, al mismo tiempo que intento situarlas/os con relación a las condiciones particulares en las que están insertas/os¹², dejo una línea abierta que me permita (re)conocer que las/os estudiantes no están constreñidos por su entorno¹³, por lo tanto, pueden existir horizontes de futuro en cada una/o de ellas/os que no obedezcan a las condiciones de vida del contexto y que no puedan explicarse bajo esta correlación. Las/os estudiantes no siempre construyen horizontes congruentes con las oportunidades o restricciones que el contexto les proporciona. Algunas/os pueden concretarse a visualizar un futuro en función de las

¹² Tratando de captar el interjuego entre actores y estructuras o sistemas presupuestos (Bourdieu 1991), actores y su mundo simbólico (Geertz 1994), actores y su mundo de vida cotidiana/social/experiencia (Schütz 1962, 1993), Berger & Luckmann (2005).

¹³ Autores como Giddens (1995), Lahire (2004), Giménez (2002) discurren sobre la capacidad de los actores sociales para cuestionar, actuar y reformular sus acciones, de tal forma que, si el contexto determina algunas pautas de acción de estos actores, eso no representa una sobre determinación que constriña, limite e impida sus acciones.

oportunidades que los ámbitos familiares, culturales y escolares les brinden, sin embargo, hay otras/os que pueden estar visualizando horizontes opuestos a las condiciones que viven. Ante esto, destaco la importancia de considerar factores familiares, culturales y escolares en las decisiones de las/os estudiantes a su egreso del bachillerato, sin que esto signifique asumir una correlación sobredeterminada respecto a las decisiones escolares de las/os jóvenes.

Las/os jóvenes no son una categoría homogénea ni perciben su futuro de manera unívoca, se sitúan en un espacio temporal y sociocultural determinado bajo condiciones expresas en función de su situación: hombres, mujeres, hijas/os, esposas/os, jóvenes estudiantes. Pueden compartir ciertas condiciones pero han tenido experiencias de vida distintas que constituyen vivencias singulares diferenciadas. Por ello, hay una diversidad de experiencias y posiciones¹⁴ en los horizontes de futuro de las/os jóvenes a las cuales busco aproximarme. En ese sentido, el presente trabajo plantea una investigación de tipo exploratorio, con carácter abierto, que permita concentrar mediante estudios de caso, parte de esta diversidad de experiencias que las/os jóvenes viven al momento de su egreso del bachillerato. Es decir, en un momento en que comienzan a preguntarse (y cuando comenzamos a preguntarles) por “lo que sigue”, por lo que quieren hacer al salir de la preparatoria, por el futuro que viene y que cada una/o desea (o desearía).

En este sentido he optado por precisar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los factores que interceptan los horizontes de futuro de las/os jóvenes y hasta dónde actúan delimitando, restringiendo o reafirmando los intereses y horizontes que se plantean? ¿cómo lo viven desde su condición de género y desde su condición juvenil?

¹⁴ Lahire (2004) señala que hay una pluralidad de puntos de vista que el actor puede desplegar en función de su ubicación y del contexto social que habita. Discurre por la teoría de un actor social, plural que no es unívoco, sino fragmentado y heterogéneo, que puede ubicarse en diferentes posiciones.

2. ¿Qué es lo que lleva a las/os jóvenes a perfilar su *horizonte* de futuro en oposición a las condiciones que viven o a plantear sus *acciones* en congruencia con éstas? ¿hacia dónde están dirigiendo su mirada?
3. Para la política educativa nacional, la educación es un elemento indispensable para mejorar las condiciones de vida de las/os jóvenes. Sin embargo ¿cuál es el significado y sentido que ellas/os le otorgan?

2. Referentes elementales

2.1. Posicionamiento teórico: los estudios culturales y la interpretación de las acciones

Enuncio un posicionamiento teórico en relación con lo que señala Bauman (2002: 135) referente a la construcción (o recorte teórico) que cada estudioso lleva a cabo de la realidad. Implica la elección del investigador de un modelo teórico a través del cual mira sus datos, en este sentido, este apartado se enuncia como la *construcción teórica* desde la cual *observo* los datos. No implica la problematización teórica de las categorías construidas, dicho análisis se presentará en el capítulo II.

A partir de las interrogantes que se han construido fue necesario recurrir a planteamientos teóricos que permitieran poner el acento en la dimensión subjetiva de la experiencia de las/os estudiantes. En este sentido, la interpretación y la búsqueda de significados fungieron como componentes fundamentales para aproximarme al horizonte desde el cual las/os estudiantes están visualizando su futuro y pensando en perfilar sus acciones. Para ello se ha recurrido a un enfoque interpretativo, que proporciona elementos congruentes con la manera en que se intenta responder a las interrogantes. Este enfoque pone el acento en lo simbólico de las acciones humanas, es decir, en los significados y significaciones con que los individuos construyen el sentido de su experiencia y realidad (Geertz, 1992; Schütz 1993; Berger & Luckmann 2005). Sin embargo, antes de precisar los aspectos que se han incorporado desde este enfoque, resulta conveniente abordar

la línea teórica que se ha tomado como marco general para dotar de sentido este trabajo: los estudios culturales.

Los antecedentes de los estudios culturales, de acuerdo a las precisiones realizadas por Yúdice (2002:111), se ubican en Inglaterra -alrededor de 1950- a partir de un interés creciente por desplazar la idea de una cultura nacional, criticada por su carácter totalizador y hegemónico, y dirigirla hacia la valorización de las prácticas de la clase obrera. Los estudiosos iniciales eran teóricos activistas con un claro enunciamiento político, por lo cual:

... la discusión cultural se comprometió con perspectivas de deconstrucción de los discursos de dominación, permitiendo reconstruir, a partir de los estudios culturales, las historias de los procesos sociopolíticos y las confrontaciones de clase (Valenzuela 2003: 23).

Siguiendo a Yúdice (2002:111-115), en 1970 los campos transdisciplinarios de la comunicación y de los estudios realizados en Estados Unidos y América Latina, realizaban investigaciones desde un marco nacional donde los valores de las diferentes clases sociales se asumían como reflejo de la nación. Posteriormente, se originan desplazamientos hacia diversas líneas temáticas que indican serias dificultades para seguir estudiando la cultura de manera aislada de los procesos globales y transnacionales, como si fuera estática o inherente (Yúdice 2002 111-115). De manera paulatina comienzan a realizarse acercamientos interpretativos que ponderan algunos temas como ámbitos de expresión de los procesos sociales, entre los que destacan:

la cultura, ideología, lenguaje, lo simbólico y el poder...más que temas para el análisis, desde las perspectivas de los estudios culturales, se busca construir teorías generales que articulen críticamente diferentes dominios de la vida (Valenzuela 2003: 24).

Una observación importante que se une a los aportes atribuidos a esta corriente es la señalada por García (1993:5), para quien los estudios culturales han puesto a discusión la manera de construir conocimiento desde las parcelas disciplinares. Especialmente se ha cuestionado a la disciplina antropológica por el uso del

concepto cultura¹⁵, demandando la construcción de un concepto que permita abarcar la totalidad de los procesos simbólicos especializados y cotidianos, a través de la articulación de un enfoque interdisciplinario. Resulta, entonces, que la cultura no puede seguirse entendiendo bajo cánones unificadores que intentan homogeneizar a los individuos. Al contrario, es preciso redefinirla como proceso social de “producción, circulación y recepción de significaciones”, por lo cual, tampoco puede abarcarse desde una sola disciplina, pues es la heterogeneidad de saberes la que permite repensar la heterogeneidad sociocultural (García 1993:41).

En este sentido, la corriente de los estudios culturales ha resultado útil para los fines de este trabajo puesto que busca estudiar, a través de aportes interdisciplinarios, procesos que involucren el análisis de la dimensión cultural desde una posición abierta al reconocimiento de sus distintas manifestaciones. Así como desde los diferentes grupos que las producen: mujeres y hombres (adultos, jóvenes), grupos étnicos y campesinos, tradiciones y costumbres populares, procesos migratorios, cultura política, entre otros.¹⁶ Es decir, posibilita aprovechar los diversos intersticios disciplinares¹⁷ para articular una mirada crítica sobre los procesos sociales, que para el caso de este trabajo, impactan los horizontes de futuro de las/os estudiantes. Esto ha posibilitado incorporar un concepto de cultura

¹⁵ Para Guerrero (2002:15) una de las razones principales que sustentan la crítica hacia la antropología respecto al concepto de cultura, ha sido la extinción rápida del modelo de mundo “primitivo” o “exótico” que durante mucho tiempo representó su objeto de estudio. El concepto de cultura que se manejaba sirvió para marcar diferencias entre los seres humanos (los “civilizados” de los “salvajes”, los “cultos” de los “vulgares”), razón por la que se le adjudicó un carácter colonizador y elitista que contribuía a la dominación y estudiaba los procesos culturales como si fueran estáticos, esenciales e inherentes a los individuos. Los estudios antropológicos iniciales olvidaban que las realidades socioculturales son dinámicas y se constituyen por procesos de *praxis cultural* (Bauman 2002) que los individuos llevan a cabo. Por lo tanto, la realidad sociocultural no puede ser definida de una vez y para siempre, pues es diversa, plural y se (re) construye en la necesidad de los individuos por dotar de sentido su universo social.

¹⁶ Si se desea conocer las producciones temáticas realizadas a partir de los estudios culturales, puede consultarse el texto de Giménez (2003) sobre la investigación cultural en México. Este autor elabora un marco ordenador de los estudios culturales a partir de ciertos parámetros de la teoría de la cultura (como estilo de vida, comportamiento declarativo y cultura consagrada), así como de ciertas clasificaciones básicas (cultura bajo un análisis de clase, de evolución social, de sincronía/diacronía). Esto con el fin de plantear ejes de la investigación cultural y organizar las producciones que se han realizado. El texto es interesante pues plantea, además, observaciones críticas sobre insuficiencias y desequilibrios en la investigación cultural.

¹⁷ Para Valenzuela (2003: 24), los intersticios disciplinares representan “fronteras culturales” que permiten la complementariedad disciplinar, más que la ruptura de espacios de contención. Aprovechar esos intersticios enriquece las miradas sobre los procesos culturales.

procesual¹⁸, abierto, diverso y dinámico (Valenzuela 2003:25). Ello facilita comprender los nuevos procesos de producción de lo social que permanecen, circulan y redefinen las acciones y percepciones de futuro de las/os jóvenes. Además, permite reconocer formas diversas en que estas/os estudiantes van asumiendo las circunstancias que su medio les presenta en función (o en contraposición) de su condición de jóvenes (diversos, plurales, heterogéneos) hombres o mujeres, trabajadores o estudiantes.

Sin embargo, llegar a tener una *mirada* de esta índole, implicó desmontar formas clásicas de “observar” las manifestaciones culturales y las distintas posiciones de las/os actores juveniles; implicó aceptar que no contaba con antecedentes experienciales ni teóricos para asumir esa postura. Fue a través de los estudios culturales que recuperé una “lectura” de mi propia forma de investigar, lo que me llevó a reconocer las carencias con las que contaba como analista, a cuestionar la forma en que había aprendido a “mirar” a las/os estudiantes y a repensar el peso que atribuía a las prácticas culturales del entorno, en el horizonte de futuro de las/os jóvenes. La disciplina pedagógica, campo profesional en el que me he formado, representó en su momento una limitante para abordar el tema. En la formación pedagógica que recibí, cuando se intenta comprender al estudiante (visualizarlo como individuo) para saber la razón de su comportamiento, se recurre a elementos de la psicología que expliquen el desarrollo humano y el tipo de relaciones sociales que entablan, desde el núcleo familiar hasta otras esferas como la escuela, el trabajo, las relaciones de pares, el noviazgo, el inicio de una vida familiar, por mencionar algunos temas. Aprendí a mirar a la juventud¹⁹ como una etapa de transición y cambios, cargada generalmente de incomodidades, rebeldías así como de cuestionamientos sobre una vida que está por venir. Pero este enfoque hacia el sujeto social, resulta tener una fuerte carga biologicista

¹⁸ “El análisis procesal contrarresta los sistemas que afirman que existe un monopolio sobre la verdad. Enfatiza que la cultura requiere del estudio de un número de perspectivas [...] Así, uno trata de comprender casos particulares, demostrando cómo un número de factores se unen, en vez de separarlos, uno por uno, y señalando sus efectos independientes” (Rosaldo 1989: 92).

¹⁹ Me refiero a “La Juventud” (con mayúsculas y de manera singular), no al término juventudes que se utiliza para denotar las distintas manifestaciones y formas existentes de ser joven. Regresaré a esto en el apartado III.

respecto a las relaciones que entablamos en los distintos ámbitos de nuestra vida; generalmente su finalidad es proporcionar elementos que ayuden al futuro educador a detectar comportamientos “disfuncionales”, problemáticos o “armónicos” entre su alumnado (sea este infantil o juvenil). Por supuesto, la pedagogía también incorpora elementos de otras áreas como la sociología, el derecho o la administración, con el fin de ubicar a las/os individuos insertos en un entramado de estructuras sociales (económicas, laborales) y culturales, de las cuales, es producto. Sin embargo, estos referentes no alcanzaron a darme elementos suficientes para realizar el trabajo.

Por otro lado, desde la manera en que se aborda en el Colegio los asuntos relacionados con las/os jóvenes²⁰, percibí un evidente uso fragmentado de la categoría estudiante, como sujeto que asiste a la institución y debe ser instruido académicamente, disciplinado y formado en valores sociales. Desde las prioridades institucionales el rendimiento, el aprovechamiento o la reprobación de las/os jóvenes son los elementos más importantes en los que se fincan los propósitos del quehacer educativo. Desde este ángulo, la/el estudiante llega a la escuela distanciado de un contexto de prácticas culturales que resultan ser propias de *su* entorno, dado que lo familiar, lo cultural y el mundo local constituyen elementos privados-externos a la escuela. En ocasiones, “virar” hacia el contexto de la/el estudiante sólo funciona para justificar la apatía o el fracaso de los propósitos escolares, atribuyéndole al entorno un carácter *sobredeterminante*, donde la actitud de las/os estudiantes es únicamente reflejo de estas condiciones.

Ante esto, fue evidente la necesidad de apoyarme en otras disciplinas para formar y definir los referentes de observación y análisis que posibilitaran la comprensión de algunos aspectos fundamentales:

²⁰ Hago referencia sobre todo al ámbito de la práctica pedagógica, no a los discursos elaborados desde la política educativa o la teoría pedagógica. En la política educativa, por lo menos en el discurso oficial se presenta una concepción distinta del estudiante en tanto joven. Sin embargo, aquí me refiero a la práctica educativa; a una realidad concreta desde la que manifiesto esta forma de vivenciar lo educativo.

- Ubicar al estudiante inserto en un entorno sociocultural concreto (¿Cómo entender el entorno, sus características y posibles condicionamientos?)
- Reconocer las múltiples formas en las que las/os estudiantes pueden “mirar” hacia el futuro, tomando en cuenta que pueden hacerlo en congruencia con las condiciones socioculturales del contexto o en oposición a él, sobre todo, en lo relacionado a la condición de género
- Finalmente, guardar distancia para aceptar el peso que puede tener el entorno sociocultural en las acciones de las/os estudiantes y, a su vez, para reconocer que las/os jóvenes pueden desplegar acciones para contrarrestar ese mismo contexto.

Para comprender la realidad sociocultural incorporo y recurro a la sociología y la antropología para ayudarme a entender el ambiente en el que están insertas/os las/os estudiantes como un entramado cultural que nos provee de significados y nos permite dotar de sentido nuestras experiencias (Geertz 1992: 20). El ambiente cultural en el que estamos insertas/os sería entonces una construcción simbólica, formada de estructuras de significación socialmente establecidas que le dan forma a la vida y al pensamiento de las/os individuos. Por lo tanto, analizar el ambiente sociocultural o la cultura, como expresa Geertz (1992: 20), requiere desarrollar la interpretación para buscar significados y encontrar sentido a las acciones de las/os individuos que a simple vista pueden resultar superficiales.²¹

Resulta necesario considerar el ambiente sociocultural como una construcción realizada en colectivo donde aprehendemos formas de actuar, pensar y relacionarnos. Compartimos y vivimos en una realidad social, la cual constituye el campo a observar por el científico social, ya que posee:

²¹Dietz enfatiza la importancia del nuevo énfasis que Geertz otorga a la cultura pues implica resituar “el objeto antropológico rechazando tanto la reducción mentalista de la antropología cognitiva como la tendencia estructuralista de “ontologizar” las “estructuras subyacentes”. Su énfasis en los aspectos semiótico e interactivo de la cultura acerca el quehacer antropológico como una “descripción densa”, interpretativa...” (2003: 55).

Un significado específico y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, actúan y piensan dentro de él, quienes mediante una serie de construcciones de sentido común han efectuado selecciones e interpretaciones previas de este mundo que experimentan como la realidad de sus vidas cotidianas (Schütz 1962:79).²²

Con ello, sitúo al estudiante en un contexto que le es significativo, a partir del cual, busca otorgarle sentido a sus experiencias en función de lo que ha aprendido y le ha sido socializado, a través de universos simbólicos determinados. Para Berger & Luckmann (2005:118ss), los universos simbólicos legitiman nuestras acciones porque tienen una función nómica (establecen el orden, lo que debe hacerse). Nos otorgan un papel determinado dentro de él, nos vinculan, cohesionan y proveen de significados. De esta manera, intento trazar una línea que me permita ubicar la realidad en/desde la que interactúan las/os estudiantes, la cual, no ha sido construida en el vacío, sino en interacción con otras/os. Esta realidad mantiene elementos que cohesionan a las/os individuos que participan en ella, los provee de referentes simbólicos que les permite identificarse y ubicarse en un mundo social compartido. Pero ese mundo social ha sido estructurado por hombres y mujeres, han sido ambos los que a través de las experiencias de vida cotidiana²³ lo han articulado, por lo tanto es producto de las acciones humanas y puede llegar a ser resignificado por sus mismas acciones.

Sin embargo, resignificarlo y reestructurarlo no es un acontecimiento inmediato. Ese mismo mundo compartido nos lleva a actuar en función de lo que el entorno social ha determinado o marcado como correcto. Es decir, hay situaciones, acciones, funciones que han sido legitimadas y que los mismos miembros esperan

²² De esta manera la estructura del mundo social cobra sentido, no sólo para quienes viven en ese mundo sino también para quienes la estudiamos, aunque con distintos niveles de significado. El significado para Schütz (1993: 99) "...es la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de la corriente de su conciencia que ya ha fluido, hacia su duración transcurrida".

²³ Para Berger & Luckmann (2005:44) la experiencia más importante que se tiene con los *otros* se produce en la situación "cara a cara" (en un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya), en esa situación el otro/a se me aparece como un presente vívido que ambos compartimos. Esto permite que la subjetividad del otro/a, me sea accesible. Schütz (1993) mantiene un planteamiento similar cuando refiere que el mundo es social porque es compartido, en ese sentido es intersubjetivo: "Al vivir en el mundo vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como *otros*...al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común...*comprendemos* la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra" (Schütz 1993:39).

que continúen así. A esas disposiciones y prácticas que las/os individuos operativizan y les cohesionan Bourdieu (1991) les ha denominado *habitus*, concepto que incorporo para ayudarme a comprender las prácticas culturales de la localidad, algunos referentes que tienen en Naolinco para las/os jóvenes, para las mujeres y hombres que pueden estar presentes en sus horizontes de futuro. Bourdieu lo explica de la siguiente manera:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y representaciones...(Bourdieu 1991:92).

El *habitus* me permitirá comprender que puede haber acciones por parte de las/os estudiantes que no sean plenamente emitidas desde una práctica racional, calculadora o intencionada sino que sean parte de los condicionamientos y predisposiciones que han ido incorporando desde la infancia. Tal es el caso de las diferencias de género (la realización de actividades según el sexo o la asignación social hacia determinados espacios de realización, según se es hombre o mujer). En este sentido permite referenciar las experiencias de las/os estudiantes y sus horizontes de futuro en relación con el contexto sociocultural, ubicando ciertos procesos de socialización en los que están insertas/os. Me parece conveniente el señalamiento de Rosaldo cuando argumenta que las prácticas de la vida cotidiana tienen sentido dentro de su propio contexto y términos, por lo que ubicarlas permite observar la manera en que las experiencias cotidianas posibilitan e inhiben ciertos tipos de discernimiento (1989:30-35). Es decir, el autor advierte que los objetos, personas y procesos que estudiamos están inscritos en un contexto social y cultural, y en determinado tiempo histórico, por lo cual es importante referenciarlos.

A partir de su argumento es preciso comenzar a señalar ciertas distancias con los conceptos antes retomados; de lo contrario, podría pensarse que se ha elegido un marco teórico opuesto a lo que se ha venía planteando. Hasta aquí se ha enunciado un concepto de cultura que permite observar el entorno como un medio

significativo que ha sido creado por nosotras/os; un concepto que permite apreciar que significamos nuestras acciones y somos productoras/es de significados; así como también que *hemos sido* y estamos *siendo* socializados desde pautas sociales determinadas. He retomado dichos conceptos porque son útiles para comprender la percepción de algunos horizontes en las/os jóvenes, para ubicar la posición desde la que miran su realidad y definen sus acciones. Sin embargo, es preciso tomar en cuenta que las/os jóvenes, a pesar de compartir una realidad que les otorga cierto margen de acción, no todas/os la vivencia de la misma manera. Es decir, no la experimentan igual en la vida cotidiana pues poseen experiencias individuales que las/os hacen diferentes en su manera de actuar y percibir el mundo. Bajo esa mirada son actores plurales porque viven experiencias variadas, diferentes y a veces contradictorias (Lahire 2004: 54).

A pesar de que lo cultural tiene sus alcances en nuestras acciones y nos provee de ciertos acervos de experiencia²⁴, eso no indica que todas nuestras acciones deban entenderse como reflejo de una estructura dada, o interpretarse como formuladas de manera continua e inmutable bajo una relación de contexto *sobredeterminado-determinadas* acciones. Nuestras experiencias son diversas porque nuestros grados de conocer el mundo y ubicarnos en él son diferentes:

El acervo de conocimiento real a mano, difiere de un individuo a otro [...] No solamente difiere lo que un individuo conoce de lo que conoce su semejante, sino también el modo como conocen ambos los “mismos” hechos [...] Todo acervo de conocimiento que un individuo tiene a mano en un momento cualquiera de su vida está estructurado en zonas de diversos grados de claridad, nitidez y precisión (Schütz 1962: 44-46).

Bajo esta consideración, el concepto de cultura de Geertz (1992) comienza a ser insuficiente para comprender la diversidad de acciones que las/os individuos pueden desplegar en función de sus experiencias personales. Veamos:

²⁴ Para Schütz (1962: 91ss) los acervos de experiencia se conforman de la interacción del actor con un mundo presupuesto que ha sido establecido de dos tipos de interacción: de manera social de tal forma que provee de opiniones, creencias y supuestos al individuo y, a través de una situación biográfica en la que de manera individual cada actor va estructurando sus experiencias. Con esto se establecen dos realidades o dimensiones importantes: la social y la individual.

...el concepto de cultura tiene un impacto sobre el concepto de hombre. Cuando se le concibe como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta [...] la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas (Geertz 1992:57).

Si retomo de manera completa el concepto de cultura de Geertz (1992:20) estaría centrándome en una concepción de lo cultural, de tipo estructural-interpretativa, que si bien pone el acento en lo simbólico, remite las acciones de las/os individuos a un sistema dado y completamente coherente que sobredetermina el alcance de nuestros horizontes de acción. Argumento que puede no aplicar a todos los casos, en la medida que hay horizontes de las/os jóvenes que no guardan relación con las posibilidades de su medio y que pueden, incluso, configurarse en oposición a éste, en transgresión a ese *habitus* del contexto.

Para Rosaldo la cultura no es coherente ni tampoco es siempre homogénea. Si se quiere analizar cómo opera en los distintos ámbitos sociales, entonces se necesita un concepto de cultura abierto, con la capacidad suficiente para detectar rasgos clásicos o normativos que guían las acciones, así como acciones que no se instauren bajo dichos márgenes. El autor advierte que hay teorías de la interpretación cultural que dan un peso exacerbado a las normas y a las estructuras estáticas y olvidan que “los planes y las expectativas pueden cambiar”; en esos casos, nuestro nivel de relación con otras/os puede negociarse “en disputa o con disponibilidad” (1989:91s). El contexto en el que están insertos las/os estudiantes se vive de forma heterogénea, por lo tanto, ellas/os tienen la capacidad de situarse de manera distinta en medio de esa heterogeneidad (García 1993:42).

Esto da pauta a considerar que sus horizontes pueden no estar siendo planteados en congruencia con sus condiciones de vida, por lo que puede no haber esa correspondencia obligada entre contexto y horizonte de futuro. Si considero que

sus acciones y perspectivas están siendo definidas sólo a partir de las condiciones del medio sociocultural (local, familiar, escolar), estaría ubicándome como analista en un ángulo muy limitado y *sobrerreferencial*. Lejos de concebir la cultura en su carácter dinámico y abierto, donde cada uno se desplaza en un interjuego entre estructura y agencia (Yúdice 2002), o como un proceso social de producción, circulación y recepción de significaciones, que retomé de García (1993:41), estaría visualizándola como estructura inerte, *sobredeterminada*, olvidando que en los procesos culturales intervienen diversos tipos de ámbitos de experiencia. Señala Young:

Nos encontramos posicionados en relaciones de clase, género, raza, nacionalidad, religión, etc. [dentro de “una historia ya dada de significados sedimentados, paisaje material e interacción con otros en el campo social”] que son fuente tanto de posibilidades de acción cuanto de posibilidades de coacción (en Yúdice 2002: 15).

Las posibilidades de acción o coacción dependerán de las movilizaciones que de manera individual optemos por hacer, dado que la cultura se vive y asume de manera heterogénea, en cierta temporalidad; en función de nuestra categoría como niños, jóvenes, adultos, hombres, mujeres y en relación con los ámbitos en los que nos movemos:

Vivimos, pues simultánea y sucesivamente en contextos sociales diferenciados. Se puede tratar, por ejemplo, de instituciones sociales clásicas: la familia, la escuela, el universo profesional [...] pero estos diferentes universos sociales no son equivalentes...es raro encontrar configuraciones familiares cultural y moralmente homogéneas por completo (Lahire 2004:54).

Por tanto, si vivimos en ámbitos diferenciados, entonces convendría cuestionar el carácter sistemático o generalizador del concepto de *habitus*. Para los fines de este trabajo cierto aspecto del concepto resulta útil e insoslayable. Por ejemplo, me permite entender a las/os estudiantes en función de las prácticas del contexto, las prácticas “comunes” que he logrado apreciar y que establecen dentro de la localidad formas “adecuadas” de actuar, socializar y significar la realidad. En este sentido, lo he recuperado para mirar el entorno de vida de las/os jóvenes y ubicar sus propias descripciones sobre el contexto. Sin embargo, me deslindo del

concepto ante la respuesta de las/os jóvenes bajo horizontes opuestos al *habitus*, es decir, actuando en disputa con las disposiciones marcadas (por sus padres o por los cánones sociales) ya que en su caso no fungirían como disposiciones de adaptación plena o podrían indicar que las/os jóvenes no están dispuestas/os a asumirlas si es que amenazan con limitar sus horizontes de futuro.

Si integro un concepto que marca una *sobredeterminación* en las/os estudiantes (por el peso social que se le atribuye), debo también señalar que las disposiciones, a nivel individual, no pueden permanecer por siempre “en estado de virtualidad” (Lahire 2004: 86) sino que se actualizan y modifican. Esto no sucede de manera masiva (por lo menos no en los casos que aborda este trabajo), como para trastocar el “orden social” de la localidad, sin embargo, ocurre a nivel individual por lo que es importante advertirlo. Las/os jóvenes se “escurren”, se “cuelan” en medio de estas disposiciones actualizando su estado a nivel personal. En ese sentido, desarrollan alternativas de acción frente a ese *habitus*:

Y si, en ocasiones, esas fuerzas exigen de nosotros cosas que no podemos darles, no hay más remedio, por lo general, que hallar otra manera de seguir viviendo –lo menos mal posible- en el mismo contexto (adaptación mínima), cambiar de contexto (huida), o transformarlo radicalmente para que sea más visible (reforma o revolución)...Cambiar de contexto (profesional, conyugal, familiar, amistoso, religioso, político...) es cambiar las fuerzas que actúan sobre nosotros...(Lahire 2004: 88).

Entonces lejos de otorgarle carácter absoluto al concepto de *habitus*, no olvido que puede ejercerse más de una posición en ese universo simbólico establecido y en ese *habitus* ordenador de prácticas. Algunas/os permitimos que el ambiente sociocultural cotidiano restrinja nuestros horizontes, determine nuestras acciones o establezca ciertas preferencias de vida, pero otras/os nos desplazamos de manera opuesta a estas condiciones, pensamos formas de vivir diferentes a las que nos rodean. Por lo tanto, podemos actuar en consecuencia u oposición a estas condiciones, podemos replantar nuestra ubicación, dependiendo de nuestra “*microsituación social*” (Lahire 2004: 76).

Si me limito a intentar comprender a las/os jóvenes en función de su contexto (entonces) dejaría de apreciar la diversidad de horizontes de futuro que perciben porque no podría comprenderlo en esa relación individuo-estructura *sobredeterminada*, diluyéndose la oportunidad de observar sus múltiples, contradictorias y heterogéneas percepciones de futuro. Como consecuencia, no existiría en el trabajo, espacio para integrar casos donde el horizonte de las/os jóvenes no puede explicarse bajo las prácticas de su contexto. Rosaldo enfatiza al respecto:

Cuando se tienen dudas, la gente aprende sobre sus mundos viviendo con ambigüedad, espontaneidad e improvisación. Las relaciones humanas pueden negociarse en disputa o con disponibilidad. En dichos casos, las expectativas culturales fijas y las normas sociales no bastan como guía de conducta (Rosaldo 1989: 92).

Podemos como mujeres, hombres, jóvenes cuestionar el mundo que nos rodea, el orden establecido y las normatividades que nos constriñen por nuestra capacidad de *reflexividad* (Giddens 1995). La cual nos puede llevar a re-orientar nuestra posición y cuestionar el sentido de nuestras acciones en el contexto²⁵, dado que somos actores “plurales” y fragmentados que podemos actuar generando situaciones nuevas (Lahire 2004). Pero hay una apertura que debemos advertir: tenemos la capacidad de responder en función de las estructuras que nos rodean y que determinan ciertos “universos simbólicos” (Berger & Luckmann 2005), que establecen *habitus* (Bourdieu 1991), que definen nuestras experiencias colectivas con un interjuego de experiencias biográficas (Schütz 1962, 1993); pero también somos actores que podemos deslindarnos de esos márgenes y redefinir nuestra posición; de encontrar nuevos sentidos para desplazarnos y para estar en el mundo.

Reconocer estas tensiones y estos intersticios de acciones, resulta necesario para entender las dinámicas que las/os jóvenes están generando al momento de

²⁵ A esta reflexividad y capacidad de cuestionarnos debe agregarse que no siempre actuamos bajo una planeación y cálculo definido. Hay ambigüedad en nuestras acciones: “Los actores no son pequeños sabios calculadores, que dan razón teórica de cada uno de sus actos evaluando racionalmente los pros y los contras, las ventajas y los costes” (Lahire 2004: 224).

visualizar su futuro. Al respecto, he incorporado el concepto de resistencia con la finalidad de captar estas tensiones y reconocer la capacidad de las/os estudiantes para re-accionar (a las condiciones sociales, culturales y familiares) que pueden obstaculizar sus horizontes de futuro. En este sentido incluye las acciones y decisiones que despliegan para *hacer frente* a estas condiciones. Así, resistencia implica mantener la mirada (no renunciar) hacia el horizonte de futuro que contemplan a pesar de las presiones y situaciones adversas que se les presenten.

Las/os estudiantes pueden desplegar acciones de resistencia al habitus social de su localidad, de sus familias, de su mundo de vida y actuar en oposición a los mandatos y predisposiciones que se estipulen para ellas/os. Pueden hacerlo en oposición o en negociación porque no están (eterna ni absolutamente) constreñidos a las estructuras del entorno. De esta manera pueden desplazarse desde una posición que amenace con subyugar sus expectativas y obstaculizar sus horizontes hacia una posición y actitud que les permita materializar la imagen que tienen de sí mismos para el futuro.

2.2. Metodología cualitativa y estudio de caso

El uso de los métodos cualitativos o cuantitativos ha generado posturas diferenciadas en las comunidades académicas. La elección por uno u otro método parece crear dicotomías según se pretenda trabajar mediante una postura de cientificidad positivista o una de carácter interpretativo²⁶. Sin embargo, valoraciones y *descalificaciones* dentro de enfoques cuantitativos y cualitativos ya no resultan novedosas pues lo que hace diferente a un método del otro no es el método en sí mismo, sino el tratamiento que el investigador hace de los datos y la direccionalidad de la información recabada. De acuerdo con Tarrés (2004:13s), los investigadores no trabajan en abstracto sino desde una tradición académica cargada de valores y normatividades propias a partir de la cual definen sus objetos de estudio y generan conocimientos. En este sentido, para explicitar las razones por las que he optado por un enfoque cualitativo no considero necesario enfatizar las polaridades entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Concretaré mi argumentación a los elementos básicos que me han llevado a optar por esta metodología.

En este trabajo, me interesaba aproximarme a las expectativas de las/os jóvenes estudiantes prestando atención a los significados que atribuyen a la educación superior a partir de sus experiencias de vida (familiar, sociocultural y escolar) de ahí que resultara necesario entablar un diálogo con ellos que permitiera recuperar las experiencias y particularidades de cada estudiante respecto a sus expectativas. Para lo cual consideré importante generar una lógica de interpretación y construcción de significados a partir de sus propias expresiones y narrativas. Ante este propósito de investigación el enfoque cualitativo resultó ser el adecuado en la medida que su preocupación central es lograr interpretar “la subjetividad de los sujetos” para comprender el sentido que atribuyen a sus propias vivencias, prácticas y acciones (Lerner 1996:13). La investigación

²⁶ En las ciencias sociales han prevalecido estas dos perspectivas teóricas principales. Una enraizada en el positivismo el cual busca los hechos y las causas de los fenómenos cuidando su objetividad y precisión. Otra, enraizada en la corriente fenomenológica que busca entender y captar la realidad de los sujetos estudiados (Bogdan & Taylor 1984:15s).

cualitativa aparece como una forma necesaria de acercamiento cuando lo que se busca es conocer el punto de vista de los actores y la interpretación desde su experiencia vivida, esto ha definido parte de su riqueza como metodología para recrear realidades culturales y subjetividades diversas (Szasz & Amuchástegui, 1996:22).

Optar por la metodología cualitativa también obedeció a una serie de circunstancias en las que me encontraba al realizar la investigación ya que contaba con un acercamiento empírico al escenario y a los sujetos del estudio que permitió ir construyendo las fases de la investigación de manera inductiva.²⁷ Puesto que mantenía interacción constante con los estudiantes, logré ir articulando el tema paulatinamente. Es decir, no definí mi objeto de estudio en abstracto para después hacer trabajo de campo, estas fases estuvieron imbricadas desde un inicio, como una especie de ciclo recurrente que permitió ir las conformando. De igual forma inicié la recolección de información con algunas categorías de análisis previstas, sin cerrarme a la incorporación de aquéllas que emergieran de los sujetos y que no habían sido contempladas.

Dado mi acercamiento con el escenario de investigación y la interacción que mantenía con los sujetos del estudio, necesitaba trabajar a través de una metodología que admitiera esta implicación y lo encontré dentro del enfoque cualitativo a través del método etnográfico. Díaz de Rada (1996:56) señala que al hacer etnografía todas las prácticas de investigación se sitúan en el marco de la integración social del investigador con el contexto, por lo que es importante generar una interacción social fluida y relevante con los agentes sociales del estudio. Esto permite estar en posición de apreciar diversos perfiles de los sujetos que estudiamos al estar en el lugar y presenciar los acontecimientos. Sin

²⁷ Lo cual exigió, simultáneamente, mantener una perspectiva flexible para ir elaborando la investigación con un carácter abierto sin sellar, desde un inicio, las corrientes de información. En este sentido, inicié el estudio con interrogantes formuladas de manera imprecisa para ir integrando conceptos y “miradas” teóricas que surgieran de los propios datos. Para Taylor & Bogdan (1984:20) esto es seguir un modelo de investigación flexible como parte de una metodología cualitativa

embargo, debo aclarar que no realicé etnografía en el sentido clásico, es decir, no me trasladé a un contexto ajeno ni realicé observaciones sistemáticas o intencionales en el escenario; tampoco llevé un diario de campo durante un periodo de tiempo prolongado, sino que me involucré —por razones laborales— con los actores de la investigación y con el escenario desde antes de iniciar la investigación. En este sentido, estuve en contacto con las/os jóvenes estudiantes al estar en el medio escolar en el que se encontraban y con el medio comunitario del que formaban parte. Contrario a considerar esta “inmersión” como un riesgo se ha constituido en mi vehículo de observación e indagación principal, asumiendo con ello las repercusiones dialécticas que trae consigo ser observador (observado) y ser observable (observador).

La propia etnografía ha venido cambiando en sus raíces epistemológicas, pasando de un sentido colonizador en donde el investigador se mantenía neutral y “lejano” a su objeto, a una metodología que acepta al observador como un sujeto cargado de subjetividades, supuestos políticos y culturales que pone en juego en sus interpretaciones y que lejos de obstaculizar su mirada le permiten descubrir nuevos horizontes de comprensión (Jiménez, 2005: 95ss)²⁸. Sin embargo, esto no me exenta de una aclaración precisa en cuanto al uso que hago del método etnográfico. Por ello resulta conveniente hacer dos anotaciones:

- 1) He incorporado la perspectiva etnográfica porque la asumo como pilar importante para recabar los datos al ser ésta eminentemente interpretativa e inductiva. Incorporar este paradigma me ha permitido interpretar las expresiones de los jóvenes y construir el sentido de sus narrativas desde mi principal contexto de interacción con ellos: la escuela. De igual forma que valida mi participación y movilidad hacia otros ámbitos de referencia: el local que me permitió familiarizarme con otras actividades en las que participan

²⁸ Esta autora problematiza la posición de la antropología y de la etnografía en paralelo al concepto de cultura, aportando elementos analíticos para lograr situar al sujeto en este debate. Resulta interesante remitirse a su trabajo si además se pretende estudiar la manera en que se vuelve operativo el concepto de interculturalidad en los procesos de la educación escolarizada.

las/os jóvenes fuera de la escuela, por ejemplo, sitios y formas de recreación, espacios de apertura para el trabajo y características culturales de las familias del lugar.

2) He utilizado la entrevista de tipo etnográfico porque es ahí donde interactúan dos dimensiones importantes: la perspectiva “*emic*” —interna—, que proviene de los sujetos que investigamos y la “*etic*” que implica una elaboración o extracción del investigador hacia lo que estudia” (Dietz (1999:84ss). Los estudiantes son actores que conciben su realidad y expresan sus experiencias a partir de lo que viven en sus ámbitos familiares, escolares o locales (*emic*), a esta dimensión interna agregué mis interpretaciones y construí sentidos a sus expresiones (*etic*). En esta alternancia entre lo *emic* y lo *etic* se desarrolló una relación dialógica —en una especie de circularidad constante— que tuve presente al momento de realizar las entrevistas y analizarlas.

Ibáñez (1991:32) ha enunciado características de las perspectivas *emic* y *etic* que me parece importante retomar, en el afán de distinguir los aportes de una y otra:

Perspectivas	
Emic	Etic
Es específico e intracultural	Es genérico e intercultural
Se basa en el descubrimiento	Se basa en la predicción de estructuras <i>emic</i>
Constituye un punto de vista interno	Constituye una mirada exterior
Es relativo e integrador	Es fragmentador: necesita enlazarse a otros referentes
Es final: proporciona un punto de llegada	Es inicial: proporciona un punto de partida para interpretar

Respecto al alcance de esta investigación cualitativa, debo decir que no es generalizable, sino que se constituye como un estudio exploratorio²⁹ que se lleva a cabo en una situación particular y en un contexto específico. Por lo tanto, sus resultados son aplicables únicamente a la población de estudio. Esta particularidad se relaciona con el otro enfoque que he empleado para integrar la información: el estudio de caso.

Los estudios de caso

Desde la visión de Gundermann (2004:252), el nacimiento de los estudios de caso es contemporáneo con el de las ciencias sociales en el siglo XX e inicios del actual.³⁰ Este nacimiento marcó, por sus finalidades y maneras de desarrollarse, una oposición -desde la década de 1920- con los que optaban por el método de encuesta y el análisis estadístico, lo que generó una visión estereotipada de los estudios de caso por considerarlos carentes de objetividad y rigor. Sin embargo, desde hace algunas décadas se utiliza como una forma válida de investigación en el contexto de las ciencias sociales. Es en la antropología donde se han usado de manera más permanente y extensiva por el estudio que hace de pequeños grupos, comunidades y poblaciones específicas.

Hoy en día su uso puede llevarse a cabo desde un enfoque cualitativo o cuantitativo según los fines que se persigan, por lo que ya no es privativo de una corriente específica ni de una disciplina, expandiéndose su utilidad. Para Yin (1994:1ss), la utilización de los estudios de caso dependerá preferentemente de la pregunta planteada en la investigación. De acuerdo con este autor, si se pretende

²⁹ Hernández et.al. (2003:114) retoma la clasificación que hace Danhke (1989) de los tipos de metodología que predominan en la investigación: estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Los estudios exploratorios se realizan cuando uno se encuentra ante un problema poco estudiado donde no se encuentran bases para generar líneas explicativas que nos ayuden a comprenderlo.

³⁰ Este autor recurre a personajes clásicos para evidenciar el uso que se ha hecho de los estudios de caso desde el siglo XIX, salvando a éstos de ser un método improvisado con mínima utilidad. Para ello, recurre a Marx con el fin de situar su reflexión sobre el capitalismo, a partir del caso de Inglaterra y a Durkheim y sus aportes sobre religión a partir de sus estudios con la religión australiana. También menciona los estudios que Morgan hizo sobre la realidad iroquesa lo cual le permite crear su teoría sobre los sistemas de parentesco y organización social.

indagar sobre el “cómo” y el “por qué” de un fenómeno la estrategia adecuada puede ser el estudio de caso, al igual que si se tiene poco control sobre el evento que se estudia o si lo que se pretende es analizar un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de vida específico.

Para Cohen & Manion (2002:164) el estudio de casos se aplicará cuando se busque observar las características de una unidad individual, una escuela, un individuo, un hospital, una cárcel, una comunidad. Se ha considerado el uso adecuado de los estudios de caso para este trabajo ya que los actores que lo constituyen son un grupo de jóvenes determinados (6º semestre) que viven en un lugar específico (Naolinco de Victoria) y que asisten a una escuela en particular (CECyTEV). Gundermann (2004: 256) señala dos concepciones generales de los estudios de caso que es necesario retomar:

- Una primera línea donde especifica que los estudios de caso no se definen por su forma especial de reunir información, sino porque centran su atención sobre un caso singular, es decir, se centran en la unidad del todo y en el esfuerzo que mantienen por estudiar lo particular de ese caso. Es decir, una entidad es el objeto de indagación y por lo tanto se convierte en un caso.
- La segunda, que pone énfasis en la investigación de casos como un medio y no como un objeto del estudio. En esta línea, la investigación se inicia para llegar a comprender un problema más general o desarrollar una teoría, por lo que se toman casos específicos. El estudio de esa particularidad adquiere una importancia secundaria, pues lo importante es llegar a una construcción teórica y de carácter general, más acorde con el producto de una comunidad científica.

Ubico el desarrollo de este trabajo en la primera línea (de tipo intrínseca), en la medida que cada caso que forma esta investigación, interesa en sí mismo por su singularidad y por las particularidades que reúne. Los casos de esta investigación deben entenderse como producto empírico específico que se ha ido conformado

durante el proceso de investigación a través de lo que se ha observado de la realidad concreta. De esta manera, el estudio de caso que he realizado es cualitativo y no tiene un propósito de generalización con la información recabada. Es un estudio de tipo exploratorio que se centra en una realidad particular y abraza el enfoque interpretativo, el cual otorga una clara preferencia del investigador en la situación que estudia y permite poner énfasis en los significados y en las interpretaciones que los actores dan a sus actos.

2.3. Proceso de investigación

En líneas anteriores hice explícito el carácter inductivo a través del cual fui construyendo esta investigación. Sin embargo, en este apartado es preciso definir las fases de construcción de este trabajo en la medida que permitirán apreciar líneas discontinuas y la manera en que se intersectan para dar forma al trabajo.³¹

- Me involucré desde el mes de julio del año 2005 con la institución escolar a la que acuden los actores de este trabajo. Estuve a cargo del Departamento Psicopedagógico con el principal objetivo de coordinar en el plantel el Programa Institucional de Tutorías, el cual comenzó a implementarse en el año 2005. Trabajar en esta institución a través de este programa me obligaba a estar en continua comunicación con los docentes del plantel para detectar casos “problemáticos” entre los estudiantes; es decir, casos en riesgo de deserción o con problemáticas de reprobación.³²

A nivel institucional la prioridad de este programa consistía en abatir el riesgo de reprobación y deserción, así como elevar los índices de eficiencia terminal. Hacía énfasis en una mirada integral del estudiante como sujeto psicosocial ubicado en

³¹ Con líneas discontinuas me refiero a que no seguí un proceso lineal entre las fases de búsqueda conceptual, recolección de datos e interpretación teórica, sino que estuve constantemente oscilando entre una y otra para conformar el trabajo.

³² Estas son las prioridades de atención que marcaba el Programa Institucional de Tutorías (2005), difundido por la Dirección general del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz (CECyTEV)

un contexto con sus propias problemáticas y características culturales. Sin embargo, existían pocas líneas de atención para esto último en el plantel, sobre todo, porque para la autoridad directiva la prioridad estaba determinada por el aspecto cognitivo y de rendimiento académico entre los estudiantes.

➤ Poco a poco fui trasladándome del centro escolar en el que se movían los estudiantes y desde el que yo trabajaba, hacia cuestiones de su familia, su economía, su condición laboral y su condición de jóvenes en la localidad. Realizaba visitas al domicilio de algunos estudiantes³³ y visitaba comunidades más allá de la población de Naolinco, por lo que, desde mi ingreso a la institución se fueron generando circunstancias que me aproximaban al estudiante más allá de su condición escolar. A su vez, me conectaba con el entorno local, al percatarme de sus prácticas productivas, de los roles que predominaban en las familias, de las costumbres y tradiciones del lugar así como de la accidentada geografía de algunas comunidades desde las que provenían los jóvenes.

Esto implicaba tener un acercamiento con Naolinco-Veracruz, el lugar en el que ahora trabajaba y que no conocía antes, pues residía en la ciudad de Xalapa. Estaba en el plantel, pero no era oriunda de la comunidad en la que éste se ubicaba, interactuaba con los jóvenes y sus familias pero sus costumbres y características culturales era desconocidas para mí.

➤ Ingresé a la Maestría en Investigación Educativa en agosto de 2006. Teniendo como antecedentes interrogantes relacionadas con los estudiantes y sus razones para desertar de la escuela o sus motivos para permanecer, fui construyendo el tema de investigación que ahora desarrollo. Comencé a oscilar en ese extraño papel de *doble agente* (Díaz

³³ No solamente porque representaran casos de riesgo, sino porque la institución es pequeña (cfr. Cap. III/2) y en ocasiones no cuenta con personal para trasladar a los estudiantes al médico o a sus casas ante una urgencia familiar. Además de que en este centro escolar, aún predomina la visión de que el personal psicopedagógico es el “enfermero” de los estudiantes y de que el coordinador de tutorías y los tutores fungen como acompañante (en un sentido paternalista) de los estudiantes durante su estancia en la escuela.

de Rada 1996:53), subordinado en el contexto escolar —donde asistían los actores de la investigación— lo cual me permitía libre movilidad institucional, pero también, me identificaba como una estudiante de maestría en el plantel que hace una investigación sobre la escuela con un tema que resulta ajeno a las prioridades y a las necesidades de la institución.

Coincidió con Díaz de Rada (1996:50) en lo importante que es definir una posición al momento de realizar una investigación, sobre todo si lo que se quiere es tener libre entrada al escenario. En ese sentido yo podía identificarme en la escuela sin entrar en conflicto. Mi papel como trabajadora, encargada del departamento psicopedagógico resultaba ser secundario en la estructura jerárquica del plantel pero era el que me identificaba más que aquél de “estudiante que hace una investigación”. Posteriormente, cuando hice evidentes ante las autoridades del plantel la investigación que realizaba, conté con autorización para entrevistar a los estudiantes sin que esto fuese molesto para la institución, sobre todo, porque no se trataba de un trabajo con carácter evaluatorio hacia las formas de enseñanza, sino hacia los estudiantes y sus intereses. Esto resultó ser apropiado y valioso para realizar investigación participante, ya que tenía amplias posibilidades para contemplar el contexto escolar, las rutinas, la interacción tanto con los estudiantes como con el resto de los trabajadores y autoridades de la escuela, así como con los padres de familia.

- Desde diciembre de 2006 hasta el mes de agosto de 2007 definí el objetivo de la investigación y el carácter teórico que debería tener y que me permitiera trabajar en una estructura flexible para continuar construyendo e integrando la investigación. Durante el año 2007 elaboré los instrumentos que me permitieron trabajar de manera concreta recabando datos: decidí recurrir a la técnica de la entrevista etnográfica, elaboré el guión para llevarla a cabo y estructuré una ficha de datos que más tarde me permitió localizar a los estudiantes.

En julio de 2007 pilotee ambos instrumentos con los estudiantes de sexto semestre de la generación anterior a la que trabajé.³⁴ A la par mantuve una revisión bibliográfica de manera elemental para ir afinando mi perspectiva en el trabajo al ir integraba reflexiones teóricas a partir de las lecturas que realizaba.

- Entre diciembre de 2007 y abril 2008 realicé el trabajo de campo, llevando a cabo las entrevistas y los grupos focales con los estudiantes. Esto constituye la principal fuente para recabar información en este trabajo. Paralelamente a la recogida de datos fui transcribiendo y sistematizando la información.

A partir de julio de 2008 comencé con el análisis de la información realizando una lectura detallada de todos los casos recabados, esto con el fin de definir los más representativos que permitieran plasmar la diversidad de sucesos que los estudiantes toman en cuenta al momento de significar la educación y optar por continuar o no una trayectoria escolar.

2.3.1. Ámbitos de experiencia de los actores como dimensiones de análisis

El escenario principal para ubicar a los estudiantes es el escolar. Sin embargo, no ha sido el único desde el que he recabado los datos de esta investigación. En el espacio escolar, he podido acercarme a los estudiantes y trabajar con ellos en actividades relacionadas de manera directa con este trabajo: proporcionar información profesiográfica, conversar con los estudiantes respecto a sus planes de futuro, percatarme de cuestiones de tipo personal que intervenían en sus decisiones, tener conocimiento de sus sitios y espacios de recreación. Por otro lado, existían actividades que debía realizar como parte de mi trabajo en la institución y que resultaban secundarias en este trabajo: aplicar exámenes, ensayar con los estudiantes ellos para desfiles y actos cívicos, asistir a eventos escolares, entregar formatos y reportes de control tutorial. Pese a ello, ambas me permitían

³⁴ La generación con la que pilotee los instrumentos fue 2004-2007 y con la que finalmente trabajé fue con la de los jóvenes que ingresaron a la escuela en el año 2005 y egresaron en el 2008.

hacer observaciones y anotaciones respecto a la socialización de los muchachos, sus relaciones con los docentes y con sus grupos de pares, así como con sus padres cuando asistían o visitaban la escuela.

A pesar de que el espacio institucional resultó ser el núcleo de partida y de mayor acercamiento con los estudiantes, me interesé por salir de él y realizar entrevistas en otro contexto: particularmente en su casa (ámbito familiar) y en su medio comunitario (la calle, la casa de la novia, su centro de trabajo). Esto obedecía al interés por contextualizar al estudiante y observarlo fuera del espacio común al que interactuaba con ellos, es decir, un espacio que me resultaba ajeno, pero que forma parte de su *mundo de vida*. En este sentido, las dimensiones de experiencia que he optado por explorar se definen a partir de mi acercamiento rutinario con los estudiantes, lo cual me permitió identificar una serie de ámbitos de exploración en los que participaban:

- 1) Dimensión familiar. Posibilita explorar sus condiciones particulares de vida abriendo un canal importante para conocer sus características en cada uno de los casos y recuperar posibles vías de apoyo o limitaciones hacia la consecución de los estudios de los jóvenes. Específicamente exploré:

Condición Familiar	-Integrantes de la familia -Ocupación de los padres -Deseos o proyectos de futuro para los hijos (sean hombres o mujeres). -Valoración (sentido, apoyo) de la familia hacia el estudio -Habitus de la familia -Organización familiar -Participación laboral de las/os jóvenes -Experiencias de migración en la familia
--------------------	---

- 2) Dimensión contextual-comunitaria. Cobra relevancia porque permite referenciar las experiencias de las/os estudiantes en un marco local con características particulares. Ha implicado considerar descripciones sobre el

medio de vida sociocultural y el *habitus* que norma los patrones de comportamiento entre la población.

Referente contextual	-Características de las localidades -Principales fuentes productivas -<i>Habitus</i> y formas de pensamiento que norman las acciones -Mecanismos y formas de control (entre hombres y mujeres, sobre todo, de personas adultas hacia las/os jóvenes) -Flujos migratorios
----------------------	--

3) Dimensión institucional-escolar. Me ha permitido situar al estudiante y recabar información sobre este entorno en el que se mueve y transita como ámbito de socialización (que a su vez genera otras redes de convivencia). De esta condición escolar presté atención a los siguientes aspectos:

Condición escolar	-<i>Habitus</i> escolar: ambiente, reglas implícitas y explícitas que norman las relaciones entre docentes y estudiantes, socialización entre los grupos de pares. -Sentido que tiene la educación superior para ellas/os. -Beneficios, desventajas y alternativas hacia la ES para los hombres y las mujeres -Pertinencia de la formación hacia el trabajo con las demandas laborales de la comunidad
-------------------	---

Las categorías que transversalizan estos ámbitos de experiencia han sido: la *dimensión juvenil* y los aspectos relacionados con el *género*, esto comprende su participación en actividades propias del medio familiar, sociocultural y escolar a partir de su condición de jóvenes y de su condición de género. Integrar estas categorías resultó importante porque los estudiantes son hombres y mujeres jóvenes que perciben el mundo y se involucran en actividades diversas en función

de sus intereses e identificaciones de grupo, edad y género. A pesar de que se encuentran interceptando los ámbitos de experiencia anteriores, preciso algunos aspectos:

Condición juvenil y condición de género	-Espacios de convivencia familiar, local, escolar (acceso a ellos en función del género) -Actividades de recreación en sus ámbitos de experiencia -Permisos y restricciones familiares, locales y escolares -Aspiraciones y proyectos de futuro
---	--

2.3.2. Actores y selección de actores

Constituyen los actores de la investigación los estudiantes de sexto semestre de la generación 2005-2008 que asisten al Cecyt-Naolinco de Victoria-Veracruz. Para el propósito de este trabajo, y en congruencia con el tratamiento que se ha dado a la información recabada, los estudiantes son concebidos como actores interpretativos que actúan a través del sentido que atribuyen y encuentran en sus actos propios y en los ámbitos y medios culturales en los que circulan. Algunos padres de familia, durante las visitas en los hogares, intervinieron (de manera simultánea o al final) en las entrevistas realizadas a sus hijas/os, sin embargo, esto fue sólo ocasional y su intervención no constituyó un propósito central en este trabajo.

En un inicio, la naturaleza del estudio no me permitió definir el número de casos a estudiar, pero sí las características de los estudiantes para entrevistar. De esta manera, busqué que los estudiantes de la muestra fuesen:

- 1) Estudiantes hombres y mujeres que mostraran claridad en su determinación por continuar estudios superiores. Conforme una muestra con estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos: alto, medio y bajo, habitantes de Naolinco de Victoria y de algunas localidades

aledañas: San Lorenzo, Miahuatlán, Tonayán, Coacoatzintla, Malpaís, Cafetal, Naranjillo, Las Haldas y San Marcos.

2) Estudiantes que expresaron no continuar estudios superiores. Esta muestra conforme avanzaba el trabajo de campo se subdividió en:

2.1. Estudiantes que deseaban seguir estudiando, pero que no *podrían* hacerlo (Quiero pero no puedo).

2.2. Estudiantes que vislumbraban el estudio como alternativa, pero que *no deseaban* continuar *de manera inmediata* al egresar del bachillerato (Puedo pero –ahora- no quiero).

En función de estas características se realizó un muestreo cualitativo y procesual que dio pie al reconocimiento e incorporación de agentes significativos, durante el desarrollo de la investigación (Bernard 1988 en Dietz 1999:92). Recurrí a este tipo de selección ya que no me interesaba obtener una muestra representativa, sino una de carácter intencionado que reflejara la diversidad de casos y elementos de intersección que influyen en la decisión de los estudiantes. La profundidad de los casos en sí mismos y su heterogeneidad era el propósito principal, por lo que la cuantificación o número de casos no aplicó como criterio de selección. Esto resulta completamente acorde con la metodología cualitativa que define típicamente su muestra sobre una base que evoluciona conforme el estudio progresa (Taylor & Bogdan 1996:34). A este tipo de muestra también se le conoce como “muestreo teórico”, ya que está abierta la posibilidad de añadir casos o informantes de acuerdo con los requerimientos de la información. De esta forma se entra en el escenario con la intención de conocer y no sólo de validar los presupuestos teóricos (Sánchez 2004:105).

Los estudiantes, a través de su narrativa, me condujeron a la búsqueda de otros casos señalando algunas experiencias y situaciones por las que sus compañeros decidían o no continuar estudiando. Esto constituyó una fuente de información valiosa, pues me orientó hacia sujetos que no había contemplado y que resultaron ser significativos para la investigación. A esto se le conoce como muestreo “Bola

de nieve” o muestreo “por redes”, ya que identificamos casos a través de actores que participan en el estudio, lo cual aporta gran riqueza para la información (Hernández, Fernández & Pilar Baptista. 2003:330). En total, se trabajó con una población de veinte estudiantes a través de entrevistas cualitativas de corte etnográfico (Cfr.2.3.3). Dos de las veinte entrevistas se realizaron en pareja a petición de las/os propios estudiantes.

En este trabajo, he empleado información que recopile a través del trato cotidiano con los propios *docentes, directivos, estudiantes o padres de familia*, la cual tiene relevancia porque me permitió acercarme a las opiniones de algunos actores fuera de la formalidad (expresa) de una entrevista. Tuve oportunidad de realizar entrevistas a dichos actores, las cuales fueron realizadas de manera informal, con preguntas claras pero en espacios propios de la escuela o la comunidad, en los que no siempre podía contar con el recurso de una grabadora para registrar los datos. De ahí que haga referencia a ellas como entrevistas informales. Posterior a las entrevistas realicé tres grupos focales compuestos por un número no mayor a siete estudiantes por grupo, cuyas sesiones se llevaron a cabo al interior de la institución. Preciso esta información en la Tabla I. 1.

Con respecto a los grupos focales, realicé:

Tabla I. 2

Grupos focales			
Grupos	Integrantes	Hombres	Mujeres
GF-01	7	3	4
GF-02	6	2	4
GF-03	7	3	4

Tabla III. 1

Entrevistas			
Nombre	Edad	Semestre	Tipo de entrevista
Anita	17	6°	Formal-piloto con presencia de los padres
Lilia	17	5°	Formal-piloto
Esther	18	5°	Formal-pareja
Nora	17	5°	Formal-pareja
Carlota	17	5°	Formal-individual
Ludivina	17	5°	Formal-individual
Berenice	17	5°	Formal-individual
Sandra	17	5°	Formal-individual
Blanca	17	5°	Formal-pareja
Yolanda	17	5°	Formal-individual
Emma	17	5°	Formal-individual Informal-individual Formal con la presencia de los padres
Sofía	17	5°	Formal con presencia de los padres
Alejandro	17	5°	Formal-individual
José	19	5°	Formal-individual
Charly	18	5°	Formal-pareja
Tristán	17	5°	Formal-individual
Felipe	17	5°	Formal-individual Formal con presencia de los padres
Adán	18	5°	Formal-individual
Gerardo	17	5°	Formal-individual

*Los nombres de las/os estudiantes han sido modificados para proteger su anonimato

De acuerdo con la metodología de estudio de caso, la investigación cesó cuando en la búsqueda de información comencé a encontrar casos que ya no aportaban nuevos datos al estudio, entonces decidí cerrar la fase de trabajo de campo una vez que conté con casos heterogéneos (suficientes) para cada una de los tipos muestrales señalados anteriormente.

2.3.3. Técnicas de investigación: entrevista etnográfica, observación participante y grupos focales

Entrevista etnográfica

La entrevista cualitativa es una técnica indispensable en la generación de conocimiento sobre el mundo social. Se ubica en un plano de interacción entre individuos cuyas intenciones y significados están muchas veces ocultos, siendo la entrevista un medio que permite descubrirlos (Vela 2004:67). La manera de aplicar la entrevista depende del tipo de información que busquemos. Su uso no es siempre el mismo pues el investigador puede usarla con diversos matices dependiendo del tipo de entrevista que utilice³⁵.

Para este trabajo se optó por utilizar la entrevista etnográfica en la medida que permite escuchar la narrativa de los actores y situarla en un contexto específico. A través del sentido relacional actor-contexto que la entrevista etnográfica exige, he logrado conocer el punto de vista de los estudiantes hacia un probable o lejano futuro académico (*emic*) y articularlo con los diversos factores particulares que intervienen en su decisión, es decir, construir sentidos a sus expresiones tomando en cuenta el contexto (familiar, económico, escolar, local) en el que se generan (perspectiva *etic* relacional). La entrevista etnográfica ha resultado útil para aproximarme a ese conocimiento “micro”, interno y singular, necesario para

³⁵ En este trabajo sólo se mencionan las características de la entrevista etnográfica por ser la que se utilizó para recabar la información. Otros tipos de entrevista utilizados en investigación se presentan en: Vela (2004) o Jiménez (2005), esta última también elabora una distinción entre los tipos de observación frecuentemente utilizados.

construir el sentido que tiene para los estudiantes continuar o suspender los estudios.

Esta capacidad de situar al actor para interpretar sus expresiones y de establecer la dialogicidad entre lo *emic* y lo *etic*, resulta ser característica de la entrevista etnográfica. Indiscutiblemente, se integra también su flexibilidad para iniciar el diálogo con el actor manteniendo apertura suficiente para profundizar en otros elementos, los cuales desde un inicio no se han contemplado pero el actor hace visibles al contar sus experiencias (Dietz 2003:85). En congruencia, la entrevista se llevó acabo de manera semiestructurada ya que permite iniciar la conversación a partir de una guía establecida (cfr. Anexo 2) que genera el espacio necesario para que el estudiante cuente sus experiencias y aborde temas distintos que no se habían contemplado. En estos casos no se limitaba o interrumpía el diálogo del/la joven, sino que se admitía su desarrollo. Con ello el estudiante participaba en el ritmo de la entrevista.

Esta flexibilidad y dinamismo cobró relevancia en el trabajo al permitir integrar, dentro de las dimensiones de análisis, aspectos que no se habían contemplado en un inicio y que con las primeras entrevistas se manifestaron: la condición de género entre los jóvenes hombres y mujeres y la familiaridad de los estudiantes con el fenómeno de la migración como parte de la descripción de las características culturales de la localidad. Anteriormente, se han planteado los referentes empíricos que constituyeron las dimensiones de análisis sobre las que se elaboraron las preguntas. Sin embargo, a partir de las primeras entrevistas realizadas aparecen estos dos elementos que también fueron integrados.³⁶

➤ Expectativa migratoria. A través de la existencia de redes cercanas en la localidad y en la familia que posibilitaran las intenciones de las/os

³⁶ Para Reguillo (1998:26s), mantener esta apertura en el manejo de las técnicas del trabajo cualitativo, en especial de la entrevista, alude a la construcción misma del proceso de investigación, a la autoreflexión del investigador y a la autocorrección que le permite al investigador aprender *de* y *en* el proceso.

estudiantes por emigrar. Sobre todo, por la formulación de representaciones favorables hacia este flujo migratorio.

➤ La condición de género. Presente de manera transversal en todas las dimensiones de análisis señaladas, indicando regularidades relevantes para esta investigación: sentido de la educación, significados diferenciales entre hombres y mujeres, horizontes fincados en un “deber ser” incorporado a partir de la diferenciación del sexo.

Mi papel como entrevistadora osciló entre lo directivo para guiar la discusión hacia los ámbitos que me interesaba explorar, pero también lo suficientemente abierta para permitir y reconocer elementos significativos en las experiencias y relatos de los jóvenes. Las entrevistas fueron de carácter formal, pues se acordaba con el estudiante su participación y el punto de reunión para poder realizarlas. Este tipo de entrevistas tiene ventajas importantes para la investigación ya que proporciona, mediante recursos nemotécnicos, la oportunidad de registrar la narración y utilizarla como dato textual en el cuerpo del trabajo a manera de citas (Jiménez 2005:106). Siguiendo a esta autora, también se realizaron entrevistas de manera informal. Estas entrevistas se llevaron a cabo por medio de conversaciones que no se realizaron explícitamente con la intención de llegar a ser una entrevista; sin embargo, “su importancia radica en la capacidad de generar ideas explicativas y comprensivas que contribuyen a aumentar la comprensión global del contexto” (Jiménez 2005:106). Estas entrevistas, al igual que la experiencia en la observación participante que se realizó, representaron un afluente de información significativa para esta investigación. No obstante, se incluyó la entrevista colectiva (más de un estudiante o el estudiante y sus padres).

Observación participante

La observación participante resultó ser otra técnica principal para recabar información en la medida que me mantuve involucrada durante el tiempo de la investigación con el escenario de trabajo y con los actores. Este tipo de

observación fue útil para identificar los escenarios de acción de los estudiantes y para configurar, a partir de estas referencias, la diversidad de significados que expresaban. Mediante el señalamiento de Ruíz e Ispizúa (en Sánchez 2004:100) puedo decir que la observación participante permite apreciar lo que discurre en la vida cotidiana, las conductas, las conversaciones, la participación y el retraimiento, la comunicación y el silencio de las personas. De esta manera representa una técnica importante para recoger información directa, más rica, más profunda y más compleja.

La producción de conocimiento está estrechamente vinculada al tipo de concepción que se tenga de la sociedad. A través de la observación participante “microsocial” y ubicada, el investigador se percató de las interacciones sociales, sus significados y sentidos, lo cual lo orienta en la comprensión de lo que estudia (Sánchez 2004:99). En este sentido, el haber estado involucrada con los estudiantes antes de definir el tipo de investigación que habría de realizar, ofreció un marco referencial invaluable durante todo el proceso de la investigación, el cual no se limitó al escenario escolar, ni a las relaciones que se tejían al interior de él; sino que se extendió a otros ámbitos en los que los jóvenes participan repercutiendo en mi forma de percibirlos y en la manera en que encuentro sentido a sus experiencias.

Bajo este tipo de observación, me constituía como una persona más dentro del escenario que estudiaba, por lo que puedo mencionar se constituyó de dos momentos a realizar:

- El primero, cuando llegué a la institución por primera vez, sin haber redes cercanas a las personas con las que iba a interactuar (docentes, alumnos, padres de familia, ambientes comunitarios). Esto fue en el año 2005 y se desarrolló durante meses de manera inconsciente y sin registro alguno.
- El segundo momento, en el año 2006, cuando definí el tema a investigar y precisé dimensiones de análisis. A partir de este momento

y, puesto que ya estaba familiarizada con el contexto, me propuse poner atención especial y de manera crítica a determinadas áreas: interacción entre los estudiantes y relaciones estudiantes-docentes, opiniones y expectativas de los docentes o directivos hacia ellos, problemáticas o circunstancias propias del contexto local que señalaban los estudiantes a través de charlas informales conmigo o a través de charlas con sus padres.

Ambas etapas hacen referencia a lo que Geertz (1994:73ss) ha denominado “experiencia próxima” y “experiencia distante”. La primera significa que para comprender lo que se estudia, el que observa debe integrarse al escenario e interactuar, lo cual posibilita el conocimiento de los significados simbólicos que producen los sujetos. Con “experiencia distante” se refiere a la observación reflexiva y crítica que mantiene el observador para analizar los procesos que estudia.

Cabe aclarar que en ambos tiempos de la observación predominó la observación residual, de manera informal y tácita. Posteriormente, con el fin de contextualizar mi percepción y la narrativa de los alumnos, me trasladé a sitios externos a la escuela, visitando sus hogares al concertar y realizar las entrevistas con los jóvenes. Esto me permitió percatarme de sus condiciones de vida familiares, comunitarias, geográficas, realizando registros de esa experiencia. De esta manera la observación brindó la posibilidad de realizar posteriormente descripciones del contexto, de los modos de interacción, de las costumbres y *habitus* de los estudiantes, sobre todo, desde el interior de la escuela.

Grupos focales

Un grupo de discusión representa una manera de reunir individuos teniendo en la conversación la principal forma de interacción (Margel 2004:202). Para esta investigación la técnica del grupo de discusión implicó reunir estudiantes con características no homogéneas que ya han sido definidas, con el fin de ponerlos a

dialogar y extraer un discurso elaborado colectivamente. El grupo de discusión es una técnica de “microconjunto” que intenta representar el “macroconjunto” del que forman parte los individuos que participan en él, por lo tanto, actúa como una manera de obtener una muestra representativa del macroconjunto (Margel 2004). En este sentido, se realizaron tres grupos de discusión cuya característica era la heterogeneidad y diversidad de sus integrantes. Esto refleja el propósito de poner a dialogar jóvenes en circunstancias familiares, económicas, escolares diferentes para conocer los consensos o los puntos de desacuerdo que desde su horizonte podían elaborar.

Cada grupo estuvo integrado por un máximo de siete estudiantes, hombres y mujeres del sexto semestre de bachillerato, seleccionados de manera estratégica e intencional con base en las características de la muestra. A esta muestra también se le denomina estructural, dentro de los grupos de discusión ya que considera sujetos comunes a la muestra pero también diferentes tipos de oposiciones, opiniones y significados diversos. Esto cual permite mantener un criterio de heterogeneidad inclusiva (Margel 2004:202). Los grupos de discusión se realizaron en la escuela por ser el espacio en el que se encontraban los estudiantes cotidianamente y por ser el sitio en el que podían coincidir sin conflictos de tiempo. Se les explicó la razón y el propósito de la reunión y accedieron a participar y a ser grabados.

Cada grupo tuvo una duración máxima de 1 hora 40 minutos. Se cuidó de no desarrollar la conversación a manera de entrevista grupal, de ahí que se haya tenido mayor flexibilidad (que en las entrevistas) para suscitar la discusión. Se mantuvieron “ejes de diálogo” relacionados con las dimensiones de análisis lo que sirvió de guía para dirigir la discusión. Sin embargo, éstos no tenían orden de aparición, sino que se iban introduciendo ante lo expresado por los participantes (cfr. Anexo 3). Durante los grupos de discusión llevé a cabo el papel de coordinadora del diálogo, un papel que si bien tenía directrices precisas, permitía la flexibilidad para que los jóvenes intercambiaran puntos de vista, de manera

libre, desde sus ejes de experiencia particular sin impedir la intervención de uno u otro estudiante.

II. Las categorías construidas: representaciones sociales, *habitus* y Juventud(es).

Después del trabajo de campo, resultó necesario formular un marco conceptual que permitiera analizar la información a la luz de reflexiones teóricas. Es por ello que este apartado se presenta de manera posterior a la construcción metodológica, porque a partir de un primer acercamiento con los datos fue posible percatarme de las categorías teóricas que necesitaba integrar para llevar a cabo la interpretación de la información. Uno de los primeros aspectos que clarifiqué fue el considerar que las/os estudiantes expresan sus experiencias a partir de su condición de jóvenes, por ello pensar el concepto de juventud constituye una categoría central en este capítulo que abre la posibilidad de comprender los alcances y limitaciones que las/os estudiantes expresan en tanto jóvenes, en su visualización de futuro. A su vez, tomo en cuenta que sus horizontes de futuro parten de referencias específicas (lejanas o cercanas) al contexto en el que están insertas/os. Este contexto constituye un universo simbólico y una realidad habitualizada plagada de representaciones sociales sobre lo que viven cotidianamente, lo que observan y desean para su futuro. Por esta razón, el concepto de *representación social* ha pasado a formar parte de las categorías de este trabajo; al igual que el término *habitus*, que resulta útil para explicar las prácticas culturales a las que han hecho referencia las/os jóvenes como parte de su medio sociocultural. Inicio el presente capítulo con la definición de representación social y la manera en que será aplicada a este trabajo. Cierro con un recorrido sobre la categoría juventud que resultó de utilidad para comprender algunas características sociales de las/os actores de esta investigación.

1. Representaciones sociales: concepto y utilidad

A través de las interacciones cotidianas es factible escuchar (y reproducir) algunos juicios u opiniones sobre determinados aspectos: la ropa de moda, el comportamiento “adecuado” en el trabajo, los roles o deberes femeninos y

masculinos que “debemos” desempeñar, la importancia que tiene la educación para la juventud, los deberes de las/os hijas/os en el hogar o las ideologías políticamente adecuadas (o amenazantes) para la estabilidad social, por mencionar algunos ejemplos. Lo cierto es que nombramos, y con ello atribuimos ciertas características a lo que nos rodea; es decir, formulamos juicios y (pre)juicios sobre lo que está “bien” o “mal” asignando valores y calificativos a los objetos, sentimientos, creencias, ideologías políticas y demás situaciones sociales. Esta tendencia conduce a los individuos a generar conocimientos de sentido común y conocimientos prácticos sobre la realidad social en la que viven. A través de diversos conocimientos prácticos comunicamos significados y realizamos interpretaciones para explicar lo que sucede a nuestro alrededor (lo que otros hacen, lo que nosotros hacemos). De tal manera que establecemos modelos o esquemas que influyen en nuestras percepciones, dirigen nuestras acciones y nos permiten ir integrándonos a determinados núcleos en función de las afinidades que tengamos. A estas ideas de sentido común o de conocimiento práctico se les denomina *representaciones sociales (RS)*:

La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (Moscovici 1979:18).

El concepto de representaciones sociales tiene sus orígenes en la filosofía de la ciencia, especialmente, en el concepto de *representación colectiva* formulado por Durkheim (1994:31-33), para quien las representaciones integran pensamientos organizados que conforman “modelos colectivos”, los cuales norman las acciones, establecen valores, creencias y mitos. Son estos pensamientos organizados los que nos constituyen en personas, ya que van conformando “*maneras de ser*” colectivas:

Es una resultante de la vida común, un producto de las acciones y de las reacciones que se producen entre las conciencias individuales; y si tienen eco en cada una de ellas, es en virtud de la especial energía que debe, precisamente, a su origen colectivo. Si todos los corazones vibran al unísono, no es como consecuencia de una concordancia espontánea y

preestablecida; es porque una misma fuerza los impulsa en el mismo sentido (Durkheim 1994:32).

Piña & Cuevas (2004), a través de su trabajo sobre la teoría de las RS, han emitido diversos señalamientos que permite identificar las principales diferencias entre el concepto de Durkheim de representación colectiva, y el de Moscovici, de representación social (RS). Me apoyo en sus señalamientos para enfatizar las distinciones en los postulados de ambos autores. El concepto de representación colectiva de Durkheim que señala la existencia de pensamientos comunes a todos los miembros de la sociedad, ha sido criticado por Moscovici, por considerar que no deja lugar al reconocimiento de las variantes sociales que estructuran *diversas* representaciones; es decir, no alcanza a incluir la pluralidad de formas de pensamiento que existen en las sociedades. Para Moscovici (1979) el concepto de representación colectiva no es aplicable a las sociedades modernas porque no existen sociedades uniformes y tampoco visiones idénticas sobre la realidad. De ahí que critique a Durkheim por no haber analizado las distintas formas de pensamiento organizado que coexisten en la sociedad:

No aborda de frente ni explica la pluralidad de formas de organización del pensamiento, aunque todas sean sociales, la noción de representación pierde nitidez. Quizás haya que buscar ahí otra de las razones de su abandono [...] con el fin de darle un significado determinado es indispensable hacerlo abandonar su papel de categoría general, que concierne al conjunto de producciones, a la vez intelectuales y sociales (Moscovici 1979:28).

En ese sentido, critica la escasa nitidez del concepto de representación colectiva y su expansión a todo tipo de conocimiento que se produce en la sociedad. La distinción que establece es que no todas las formas de pensamiento organizado son representaciones sociales, por ello no puede considerarse como una categoría generalizadora aplicable a toda forma de pensamiento, ni a todo tipo de sociedades. Piña & Cuevas (2004) han afianzado las críticas de Moscovici hacia el concepto de representación colectiva:

En consecuencia, no toda forma de pensamiento organizado es una representación social. De igual forma, no toda producción humana es equivalente, porque hay diferencia entre el mito y la ciencia, y entre ésta y la religión. El concepto de representación colectiva integra

todas estas producciones humanas, pero no son similares [...] Mientras que éstas últimas irradiaban a todos los integrantes de una sociedad, las RS irradian solo a un sector, comunidad o grupo de ésta (Piña & Cuevas 2004:106s).

Con lo anterior, identifico ciertas particularidades del concepto de RS que resultan de utilidad en este trabajo:

- la *diversidad* de representaciones sociales que existen en los diferentes sectores sociales (laborales, educativos, familiares, políticos).
- la necesidad de *referenciar* las RS en función del contexto sociocultural en el que surgen
- y, por último, la importancia de considerar la *posición* que ocupan las/os actores al momento de aproximarme a sus RS.

Se sitúa el contexto, como una dimensión de las RS, porque es el sitio desde el cual cada individuo interactúa, socializa y aprende pautas de comportamiento, normas y valores que resultan significativos en el espacio social en que se moviliza. A partir de él, aprende determinados elementos que fungen como “modelos” descriptivos de conducta y como recursos simbólicos que le permiten interpretar su realidad, estos elementos son proporcionados por la sociedad, comunidad o sector al que pertenece.

Sin embargo, los sectores sociales no son uniformes ni las sociedades tienen idénticas valoraciones culturales. Hoy en día, los medios de comunicación masiva, las dinámicas en el hogar, las funciones de la escuela, las competencias para el trabajo, así como los espacios “ideales” para el ocio o los estándares de adquisición de bienes materiales, están siendo intersectados e influidos por un orden mundial que cambia y altera los diferentes espacios locales de la sociedad. Ideas de otros lugares llegan a nosotros, chocan o modifican las opiniones y percepciones que hemos formulado sobre la realidad y la vida cotidiana, diversificando las condiciones de los escenarios en que nos encontramos. Por tanto, resulta obsoleto pensar que existe sólo determinado tipo de RS o que éstas son homogéneas y únicas para todas las sociedades. Las RS incluyen formulaciones diferenciadas sobre la

realidad, es decir, pensamientos, interpretaciones, valoraciones particulares en función de los contextos en que nos ubiquemos.

Las RS llevan implícitas formas de pensamiento, imágenes y opiniones relacionadas con un objeto, un personaje, una situación que forma parte de una realidad concreta. Jodelet lo subraya:

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet 1986:474s).

De esta manera, se hace explícita la necesidad de visualizar en cada representación la relación que mantiene el individuo que la expresa con la realidad y las cosas cotidianas. Para Jodelet (1986) las representaciones no son aisladas, sino que expresan relaciones con el mundo y con objetos determinados que las/os individuos mantienen en función de su posición:

La representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto, un trabajo a realizar, un acontecimiento económico un personaje social, etc. Por la otra, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.) en relación con otro sujeto. De esta forma la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura. Por ello siempre debemos recordar esta pequeña idea: toda representación social es representación de algo y de alguien (Jodelet 1986:475).

Las representaciones sociales cosifican imágenes y significados que los individuos construimos sobre la realidad, por tanto, resulta de utilidad para conocer las visiones, opiniones, percepciones y conocimientos prácticos que se formulan en sociedad con el fin de interpretar el mundo cotidiano. Esto implica considerar que los individuos somos constructores de significados, por lo que la representación mantiene un carácter creativo a nivel social al ser formulada por los actores que la conforman:

El carácter social de la representación se desprende de la utilización de sistemas de codificación e interpretación proporcionados por la sociedad o de la proyección de valores y aspiraciones sociales [...] siendo el sujeto un sujeto social, hace intervenir en su

elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia (Jodelet 1986:479).

Teniendo en cuenta estas características, la noción de representaciones sociales evidencia un sistema de creencias colectivas que actúan normando los comportamientos y simbolizan los espacios. Esto implica que el individuo desarrolle cierta pertenencia a su contexto y que además, reproduzca en sus interacciones y pensamientos, determinado orden social y determinadas visiones del mundo las cuales forman parte de una colectividad. Aproximarme a conocer los horizontes de futuro de las/os jóvenes refleja experiencias culturales y pautas de comportamiento social en el sentido que toda representación se estructura en relación a un objeto o situación determinada. Es decir, implica la comunicación de ciertas visiones que las/os jóvenes tienen sobre su realidad cotidiana y sobre sus horizontes de vida futura, a través de sus ideas, pensamientos, suposiciones y expectativas sobre lo que desean para su futuro o lo que creen que necesitan hacer para construirlo.

Por tanto, mediante las RS me es posible conocer las lecturas que están realizando sobre sus circunstancias, el significado que atribuyen a elementos específicos como el de la continuación de estudios, el inicio de una vida en pareja o de una etapa de apoyo económico para sus familias, así como para conocer el sentido del futuro que visualizan. Ante ello, la definición que he adoptado sobre representación social, por permitirme comprender los significados y sentidos implícitos en sus horizontes de futuro es la siguiente:

Las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones por estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida (Jodelet 2000:10).

1.1. Imbricaciones entre representaciones sociales y *habitus*³⁷

El concepto incorporado de representaciones sociales mantiene una estrecha relación con el concepto de *habitus* formulado por Bourdieu, el cual, reitero, entiendo como ese “*sistema de disposiciones duraderas y transferibles que funcionan como estructuras estructurantes del comportamiento, es decir, como principios generadores de prácticas y representaciones*” (1991:92). En este sentido, forma parte de una “historia social” de las/os actores que referencia sus experiencias, influye en sus orientaciones y establece preferencias (Guichard 1995:123). Guichard, lo ejemplifica a través de algunos ejemplos cotidianos:

El habito explica, pues, que de modo espontáneo se me ocurra ir a ver un partido de fútbol y tomarme una cerveza en la media parte, o que entre en una galería de arte. Es lo que hace que determinados objetos me parezcan espontáneos, interesantes o tales comportamientos incuestionables (Guichard 1995:115).

Agregaría que son esas estructuras aprendidas a través de largos procesos de aprendizaje (en la familia, en la escuela, en la comunidad) que nos llevan a reproducir ciertos comportamientos sociales, a “naturalizar” roles, a establecer juicios y valoraciones sobre lo que hacemos diariamente. A través de *habitus* determinados establecemos nuestras representaciones sobre el mundo que nos rodea y sobre nuestras funciones en él. Esta es la fuerza del *habitus*, su capacidad para inculcar inconscientemente pensamientos y prácticas culturales.

Guichard (1995) retoma de Bourdieu & Passeron (1970) tres características del *habitus* que le otorgan dicha fuerza: su capacidad de ser *duradero*, *transponible* y *exhaustivo* porque engendra prácticas constantes ajustadas a los principios sociales (arbitrarios), en diferentes áreas y situaciones sociales. En este sentido, el *habitus* se extiende y permanece en la sociedad reafirmandose a través de la interacción cotidiana. Es este *habitus* el que le otorga cohesión a un grupo y el que proporciona dirección a un conjunto de actitudes, de esquemas de percepción y acción.

³⁷ Respecto al término *habitus*, cfr. cap. 2:19

A su vez, este habitus es producto de la interacción humana, por tanto, es construido en colectivo, al igual que las representaciones sociales. Ambos conceptos reflejan la subjetividad de las simbolizaciones sociales objetivadas a través de prácticas concretas y pensamientos ordenadores de las mismas. Ambos conceptos forman parte y dan cuenta de una realidad sociocultural específica y simbolizada:

Esta simbolización constituye un a priori a partir del cual la experiencia de cada uno se construye y la personalidad se forma. La simbolización interviene como una matriz intelectual, una constitución de lo social, una herencia, y la condición de la historia personal y colectiva (Jodelet 2000:17).

De tal manera que tanto el habitus como las representaciones tienen incidencia en las relaciones sociales de un conjunto de individuos y ofrecen la posibilidad de reflejar el sentido y significado que tienen ciertas acciones para una colectividad. Este habitus es referente de las vivencias personales de cada individuo ya que estructura prácticas sociales en la cotidianeidad, no obstante, puede ser movilizado o dinamizado en la historia individual de cada sujeto al ser los individuos quienes lo producen. Modificar el habitus de una colectividad no es una tarea sencilla, debido a la durabilidad y transponibilidad de la que se hablaba en líneas anteriores. Sin embargo, eso no exenta que cada individuo pueda deslindarse de él o percatarse de las arbitrariedades simbólicas que lo fundan para redirigir su historia personal.

Lo mismo sucede con las representaciones, ya que están estructuradas en referencia a un objeto (en interacción con él), derivan un proceso cíclico en el que ninguno de los dos puede permanecer inmutable. Se modifican en la medida que el reflejo de la acción sobre un objeto, la percepción sobre una situación o la vivencia experimentada en algún hecho, regresa enriquecida por otras interacciones y representaciones que permiten su reconfiguración de manera paulatina. Así, los individuos pueden ir reorganizando los pensamientos y percepciones con los que se explican la realidad cotidiana.

Sin embargo, ya he abordado desde la posición teórica la posibilidad de las/os actores sociales para no restringirse eternamente a un orden social. Lo que me interesa enfatizar ahora es que estoy considerando las alusiones a un contexto sociocultural determinado, y la posición de las/os estudiantes en dicho contexto, para ubicar el punto desde el cual están percibiendo su horizonte y estructurando sus representaciones de futuro.

Considerar que los actores de esta investigación son hijas/os de familia, estudiantes y jóvenes orienta el tipo de representaciones de futuro que formulan, en función de una posición determinada dentro de la estructura social. El hecho de que sean jóvenes estudiantes, sujetas/os a la conducción de padres u adultos hace que lleguen a ellos determinadas prescripciones de comportamiento, normas y deberes que han venido escuchando, aprendiendo y reafirmando a través de su interacción con los miembros de la comunidad, con las/os profesores en el colegio y con otros grupos de amigas/os. Estas prescripciones, en algunos casos, logran influenciar fuertemente sus horizontes de futuro o sus posibilidades para actuar a favor del horizonte que desean. No puede soslayarse que el *habitus* mantiene cohesión y estructura prácticas acordes al orden social que ha estipulado la comunidad. Es este el poder de la “influencia” que posee el *habitus*:

La “influencia” social pasa, pues, por la construcción por parte del individuo “influido”, de “esquemas de percepción, de pensamiento y de acción (parcial o totalmente idénticos)”. Esos esquemas difieren mucho según la experiencia social [...] bajo la luz de la diversidad de experiencias formadoras (Guichard 1995:117s).

Asimismo hago explícito el uso del concepto *habitus* para distinguir ciertas prácticas locales de las que las/os jóvenes han dado cuenta, por ejemplo, una cultura artesanal como fuente económica importante que destaca por estar alejada de una producción masificada del calzado; estructuras familiares y relaciones sociales con fuerte arraigo en valores tradicionales que incluyen la distribución y asignación arbitraria de roles o papeles de género desiguales en la localidad. Distinguir la presencia de una socialización diferenciada entre hombres y mujeres, es parte de la perspectiva de género que se intenta mantener en este trabajo. Por lo que no se

incluyen precisiones de manera casual sobre el tema, se ha integrado esta perspectiva porque resulta relevante al momento de comprender las posiciones y sobredeterminaciones culturales que en algunos casos se establecen entre las/os jóvenes.

La categoría género está fuertemente imbricada en las representaciones sociales porque a partir de los conocimientos y prácticas guiadas por el “sentido común” se han establecido imágenes sobre el papel de las mujeres y los hombres que implican la existencia de una poderosa herramienta de marginación social, a través de la cual se han venido configurando estereotipos sobre el “deber ser” de las mujeres y de los hombres, prácticas y juicios de valor sobre el papel que cada uno ejecutará en la sociedad (Juliano 2004).

Este “deber ser” se traduce en un juego de roles y papeles de género entendidos como:

...el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos, y por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público. La dicotomía masculino-femenina, con sus variantes culturales [...] establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género (Lamas 2003:114).

Por ello, para Arendt (1993) los papeles de género conducen a diversas problemáticas porque establecen modelos de conducta social desiguales y estigmatizados para cada género al considerar determinados actos como adecuados o inadecuados. De ahí que tener presente la existencia de modelos de género implique considerar las aproximaciones imaginarias que socialmente, hombres y mujeres, hacen sobre sus actos, prácticas y deberes asignados (Juliano 2004). De esta manera asumir que las/os estudiantes han sido socializados a partir

de determinadas representaciones sociales en cuanto al género, me posibilita entender por qué algunas/os estudiantes han forjado sus expectativas hacia horizontes que les permiten continuar con el cumplimiento de su rol de género incorporado. Así como comprender por qué algunas/os eligen rutas que les permitan transgredir paulatinamente los “destinos” asignados socialmente en función de su sexo.

1.2. La necesaria triada: representaciones, habitus y horizontes de futuro

La noción de horizonte que incorporo en este trabajo encierra una representación de futuro desde la cual es posible leer un habitus local y una reacción al respecto por parte de cada estudiante. Este horizonte puede conocerse a través de la comunicación de expectativas, deseos, propósitos o sueños de futuro que las/os jóvenes comparten. El hecho de considerar sus horizontes -al salir del bachillerato- como representaciones de futuro, permite conocer las intenciones, planes, y expectativas que están vislumbrando en ese momento preciso; un momento que implica construcción de acciones o intenciones de nuevas rutas donde las experiencias pasadas y las condiciones actuales (familiares y socioculturales) constituyen un aquí y ahora preciso desde el se observa el futuro. A partir de este ángulo, las/os jóvenes apuntan hacia determinados horizontes visualizando posibilidades o imposibilidades de logro y atribuyendo sentidos a la representación del futuro que perciben.

Los horizontes de futuro, entonces, abrazan intenciones y anticipaciones imaginarias sobre lo que les gustaría *ser o tener*. Aproximarme a los horizontes de futuro de estas/os jóvenes implica acercarme a las representaciones de una situación que no existe, de un futuro que es anticipado porque es percibido desde el presente y es deseado desde situaciones particulares (Guichard 1995). Esta representación de futuro orienta las acciones de las/os jóvenes a su egreso del bachillerato, pero esto no implica que estén definidas o que sean alcanzables. Representar cierto horizonte de futuro no implica ejecutar acciones para alcanzarlo.

Puede existir en la mente de las/os jóvenes deseos de tener o “llegar a ser” alguien, “llegar a tener algo” o a “vivir algo” pero los deseos están sujetos a circunstancias que pueden avasallar el horizonte de futuro, generar contradicción y su debilitamiento, o bien, puede incrementarlo generando contradicción pero asumiendo resistencia para no perderlo o tener que redireccionarlo. Esto me lleva a considerar que las/os jóvenes pueden estructurar su horizontes de futuro en congruencia o en contradicción a las condiciones del medio en que se ubican.

Percibir lo anterior es útil para conocer la manera en que el orden social local, las normas, valores y expectativas (socioculturales, familiares, escolares) influyen los horizontes de futuro de las/os jóvenes; esto es, como un orden social (general) influye un pensamiento y un planteamiento de acciones personales. No debe olvidarse que las/os estudiantes están en interacción constante con su medio y que de él han incorporado determinadas prescripciones sociales para actuar, por tanto, es posible que sus ideas, deseos, proyectos o expectativas de futuro estén planteadas en función de estas prescripciones. Socialmente ésta sería una dinámica posible a encontrar en los horizontes de futuro de las/os jóvenes. A través de diversas relaciones las/os estudiantes tienen imágenes de sí mismos han ido identificando ciertos roles a cumplir dentro de la estructura familiar y de los espacios sociales a los que acuden; como la escuela, el trabajo u otros grupos de convivencia. Es dentro de un marco general sociocultural donde han estructurado sus horizontes de futuro considerando su posición y las normatividades aprendidas:

Ese habito (esa gramática generadora de comportamientos, disposiciones, representaciones y expectativas) no es consciente. Mis comportamientos, mis disposiciones, mis representaciones y mis expectativas, que son resultado de un aprendizaje, me parecen “naturales”, como si cayeran por su propio peso. Es así como veo el mundo. Lo veo a través de esas categorías y para mí es así (Guichard 1995:115s).

Esto lleva a considerar una dimensión *social* a la que se adscriben las/os estudiantes y desde la que referencian sus horizontes, pero también una dimensión *individual* que despliega diversas experiencias y maneras de responder ante condiciones socioculturales semejantes. Ciertamente no debe perderse de vista

que cada horizonte o representación de futuro obedece a sujetos distintos, que han vivenciado de manera diversa su entorno, por tanto, dirigen su horizonte hacia puntos distintos. Guichard ha advertido que es erróneo ignorar en el análisis de las representaciones (o percepciones sobre un objeto o situación), una historia individual detrás de una visión colectiva; es decir una historia a la que le otorgan las/os actores un poder creativo vinculada a la colectividad o que marca reacción a las presiones de esa colectividad (1995:123). De ahí la importancia de particularizar las representaciones de futuro no sólo en función de un contexto sociocultural, sino en función de una particularidad individual que marca diferenciaciones.

Ya lo subrayó Jodelet (2000) al enfatizar las diferentes formas en que los individuos interpretamos y comprendemos una misma situación a pesar de estar sometidos o involucrados en un acontecimiento similar. Esto está relacionado con los distintos marcos de aprehensión que mantenemos con el entorno, así como con el carácter creativo y autónomo de las representaciones:

Cuando es propia de sujetos que comparten una misma condición social o una misma experiencia social, la representación frecuentemente se relaciona con una dinámica que hace que intervenga lo imaginario. Situada en el cruce de las coacciones sociales que pesan sobre el individuo y de los deseos o carencias que hacen eco de ellas, la representación expresa y permite trascender sus contradicciones [...] el sujeto es productor de sentido, que expresa en su representación el sentido que da a su experiencia con el mundo social (Jodelet 2000:479).

1.3. Transiciones y ritos de paso: la liminalidad que involucran

No obstante, a pesar de otorgarle a las/os estudiantes una capacidad creativa para resistir las influencias o el peso de un *habitus* determinado, debo referenciar sus horizontes y posibilidades en función de la posición que ocupan en el momento de egresar del bachillerato. Un momento de transición social en el que los padres esperan un indicador del futuro que tendrán sus hijas/os y en el cual ellas/os saben que termina una etapa escolar que viene acompañada de incertidumbre sobre la que deben actuar para buscar nuevas posiciones: sea como estudiantes,

trabajadores de tiempo completo, sostenedores de una familia, jóvenes dedicados al ocio (temporal), entre otros. Es decir, los horizontes implican un paso o una transición porque involucran el cierre de una etapa escolar y la apertura hacia exigencias y nuevas posiciones dentro de la estructura social o familiar.

Para ello, ha sido conveniente mantener cerca de mis interpretaciones la noción de *rito de paso* de Van Gennep (2008), quien emplea el término para hacer referencia a las transiciones sucesivas en que los individuos pasamos de una etapa a otra a lo largo de nuestra vida. Estas transiciones implican un cambio de lugar, de posición y de perspectiva que van acompañados de diversas acciones simbólicas y de significados. El autor, distingue categorías especiales sobre los ritos de paso, enunciando la existencia de *ritos de separación*, *ritos de margen* y *ritos de agregación*:

Los ritos de separación están más desarrollados en las ceremonias de los funerales; los ritos de agregación, en las del matrimonio; en cuanto a los ritos de margen, pueden constituir una sección importante, por ejemplo en el embarazo, el noviazgo, la iniciación o reducirse a un mínimo en la adopción, el segundo parto [...] etc. Si el esquema completo de los ritos de paso incluye [...] ritos preliminares (separación), liminares (de margen) y postliminares (agregación), en la práctica dista mucho de haber una equivalencia de los tres grupos [...] en algunos casos el esquema se desdobra: tal es el caso cuando el margen se halla lo bastante desarrollado como para constituir una etapa autónoma. De este modo [...] el noviazgo se configura como un periodo marginal entre la adolescencia y el matrimonio; pero el paso de la adolescencia al noviazgo (los esponsales) comporta una serie especial de ritos de separación, de margen y de agregación al margen (Van Gennep 2008:25).

Obviamente, Van Gennep elabora esta propuesta a partir de sus observaciones en culturas y sociedades tribales, pero esta imagen de “rito de paso” resulta útil para enmarcar el momento de tránsito en el que se ubican las/os estudiantes, el cual establece un margen (o límite) entre una etapa estudiantil como bachilleres y otra que se abre ante ellos como parte de su agregación a diversos círculos de acción: de vida universitaria, matrimonial o laboral. En este trabajo recupero de la noción de rito de paso la etapa de *liminalidad o margen* porque integra los sucesos que se presentan en la frontera entre una etapa y otra, es decir, las transiciones que

acontece en el margen entre lo que se deja y lo que está por venir (Turner 1980: 104). No centro mi análisis en los ritos de paso que pueden acontecer para las/os jóvenes al egreso de su bachillerato, por ejemplo, la graduación o la ceremonia de entrega de documentos, sino en las condiciones que acontecen al cierre de esta etapa escolar desde las cuales las/os jóvenes definen sus horizontes.

Para Turner, en la liminalidad el individuo está acompañado por la ambigüedad y la paradoja, de ahí que esta etapa tenga un doble carácter: *dejar* de pertenecer a una clasificación o estado y no ser *todavía* parte de otra clasificación. Durante este tránsito los sujetos toman en cuenta los simbolismos culturales en los que han sido formados, así como los marcadores culturales (también podemos hablar del *habitus* o representaciones) que predominan en su contexto, por ejemplo, los deberes para las/os hijos, las prácticas comunes, las prescripciones por género, las tradiciones; lo cual permea el proceso de tránsito:

Lo liminar puede tal vez ser considerado como el No frente a todos los asertos estructurales positivos, pero también al mismo tiempo como la fuente de todos ellos, y aún más que eso, como el reino de la posibilidad pura, de la que surge toda posible configuración, idea y relación (Turner 1980:107).

En cada joven el proceso de liminalidad es distinto y a pesar de que está influenciado por condiciones sociales y culturales, no cierra la posibilidad de que cada sujeto pueda romper con la fuerza de la costumbre o las condiciones económicas que acompaña a su horizonte; por eso, rito de paso o liminalidad resulta relevante para dar sentido a las interpretaciones. En este sentido, el rito de paso va acompañado de un *performance*, es decir, de una acción y creación de nuevas presencias en su entorno social que podrán elaborar, organizar y recrear en función de sus prácticas y horizontes de futuro:

La creación de la presencia y la exposición de acciones simbólicas que implican, entre otras cosas, los *performances*, se despliegan en horizontes. Horizontes donde, en ocasiones, se expresan los intereses, intenciones y deseos de los actores, ya sea fusionados o fisionados [...] son producto de la estructura y de la antiestructura, de las experiencias y vivencias particulares de los actores y, a su vez pueden producir experiencias y vivencias que permitan la reflexividad y la creatividad (Díaz 2002:38).

A la luz de estas reflexiones es como estructuro el marco de análisis para interpretar los datos recabados. Sin embargo, otro elemento que incorporo es la condición de joven bajo la que ubico a las/os estudiantes. Abordaré el tema en el siguiente apartado por ser crucial la óptica que la reflexión sobre la categoría juventud, aporta al trabajo.

2. Hacia la comprensión del concepto de juventudes

Una de las características del concepto de juventud es su definición imprecisa e inestable ya que concentra imágenes y representaciones culturales ambiguas sobre las bondades y peligros de “ser joven”. Para Levi & Schmitt intentar definir la juventud:

[...] nunca logra una definición concreta y estable. Porque en ello residen tanto la carga de significaciones simbólicas, de promesas y amenazas, de potencialidades y de fragilidades que la juventud entraña, como por ende la atención ambigua, construida a la vez de esperanzas y de sospechas que a cambio le dedican las sociedades (Levi & Schmitt 1996:8).

El carácter escurridizo del término ha dado pie a que en él se acomoden opiniones o definiciones ambiguas y generalizadas, formuladas desde distintas esferas institucionales, me refiero con ello a la familia, la escuela, el Estado, la iglesia o las congregaciones religiosas. Desde la diversidad de estas posiciones, cada una de estas voces ha ido emitiendo deberes de comportamiento, sanciones, valores o permisividades hacia los sujetos jóvenes que se traducen en “minimodelos” de actuar, en deberes y normas que las/os jóvenes deben acatar.³⁸ Urteaga (2004) señala que estos “minimodelos” han servido para establecer socialmente, un deber ser para las/os jóvenes:

³⁸ Hago referencia al término voces porque hacen eco en distintos lugares y ámbitos; avanzan, circulan y pueden tener gran alcance dependiendo del sitio en el que se emiten. Además, a la distancia son más factibles a la distorsión, por lo que cada quien termina interpretando lo que (más o menos) escucha. Al igual que lo que pasa con los discursos establecidos hacia las/os jóvenes donde cada quien cree saber y escuchar cosas ciertas sobre ellas/os.

Las imágenes sobre los jóvenes construidas desde las instituciones han servido como marcos de percepción e interpretación de lo juvenil, así como guías de orientación de los comportamientos y prácticas de los propios jóvenes y adultos, pues se transmiten por la vía de las prácticas institucionalizadas [...] las representaciones sobre lo juvenil se construyen principal, aunque no exclusivamente, de una ideación en el sentido de reconstrucción simbólica de un deber ser joven (Urteaga 2004:35).

Desde estas instituciones se han emitido discursos y estereotipos sobre la juventud que se desplazan a manera de voces distorsionadas (pero legitimadas) en diferentes ámbitos, de tal forma que impregnan y formulan representaciones sociales sobre las/os jóvenes. Feixa (1999:18) utiliza el término de “imágenes culturales” para hacer referencia a estas representaciones que impregnan la categoría juventud, identificando estas imágenes con un conjunto de atributos ideológicos que se traducen en valores, calificativos y ritos asociados a los jóvenes. Estas imágenes van estructurando ideas y prácticas que se institucionalizan en la sociedad estableciendo estereotipos y condiciones específicas.

Por ejemplo, desde que somos niñas/os escuchamos las problemáticas que ocasiona el “ser joven”, a través de las referencias que nuestros padres hacen sobre nuestras/os hermanas/os o sobre otra gente. Cuando empezamos la adolescencia se nos dan a conocer algunos peligros que corren las/os que ya son jóvenes cuando se entregan a los placeres del cuerpo, cuando visten de determinadas formas, cuando recurren a “los vicios”, en fin, cuando desacatan las normas sociales y los deberes dictados por la sociedad. En todo ello, hay una serie de expectativas morales y sociales que se espera cumplan las/os jóvenes, de no hacerlo se pueden aplicar una serie de sanciones, rechazos o marginaciones.

En la escuela prevalecen también estas voces indicando *deberes*, dictando comportamientos, limitando manifestaciones que las/os jóvenes pudieran llevar a cabo, tanto dentro como fuera de la escuela. Además, la escuela funge como sitio “ideal” para advertir sobre el periodo de cambios físicos y psicológicos que

atravesamos cuando somos jóvenes. Se nos señala que estamos en una situación de inestabilidad emocional provocada por los cambios hormonales y fisiológicos de la adolescencia, que entramos a una etapa de oposición y rebeldía, que la juventud es un tránsito escabroso y turbulento, pero que a su vez, es la etapa “más bonita” porque se pueden hacer muchas cosas (pero con medida y fuera de la escuela), podemos expresarnos (pero en ciertos temas porque nos falta experiencia para hablar de otros), podemos divertirnos (pero sin vicios ni desenfrenos). También se nos dice que en nuestras manos está el futuro, no obstante, se nos hace ver que no tenemos la madurez necesaria para conseguirlo, por lo que el apoyo de nuestros padres en el aspecto moral, de los maestros en el aspecto académico y hasta de ciertos mandatos religiosos, serán necesarios para forjarnos un carácter y lograr la madurez indicada hasta que seamos adultos.

Desde esta multiplicidad de voces, se ha instalado como representación la versión de que el mundo joven, aparte de ser “otro mundo”, es una etapa transitoria en la que se prepara a los individuos para ser adultos:

Desde esta mirada se refuerza la idea de pensar lo social desde lo adulto, señalando lo juvenil —aquello que vive la juventud— siempre en referencia al parámetro de medida central que es lo adulto. Así lo juvenil pierde importancia en sí mismo, y siempre será evaluado en función de lo que el mundo adulto ha parametrado como lo que debe ser (Duarte 2001:60).

Por lo tanto, entender los significados de lo que representa “ser joven”, implica tomar en consideración una serie de “mitos” o “figuras estereotipadas” de lo que socialmente se ha referido, así como también exige una revisión de las (re) construcciones que desde la academia, se han formulado para intentar comprender el término juventud y las diversas manifestaciones que caben dentro de él. Ante esto, he decidido organizar estos “saberes” sociales y académicos, articulando *ejes de interpretación*. Recorro a la palabra ejes de interpretación porque encierran representaciones que se han formulado al intentar “mirar” a las/os jóvenes; a partir de estas miradas se han difundido voces a manera de discursos sobre los comportamientos juveniles. Entiendo que estos discursos

concentran interpretaciones subjetivas y simbólicas sobre las/os jóvenes, por lo tanto, los saberes que se han formulado son interpretaciones realizadas a partir de la cotidianidad social y a partir de investigaciones sobre las/os jóvenes.

2.1. Primer eje. La juventud como condición homogénea.

Los contornos sobre la juventud parecen dibujarse socialmente de manera homogénea, de tal forma que se hace referencia a una condición juvenil que es vivida por todas/os por igual como parte “natural” de un proceso de desarrollo. El mismo concepto de Juventud —con mayúsculas y en singular, lo indica— pues niega existencia a la diversidad, encajona las miradas y otorga un carácter estático a las manifestaciones juveniles (Duarte 2001:73). Esto puede significar una respuesta al establecimiento generalizado de normas y “deberes” para las/os jóvenes, que van dirigidas a un mismo sujeto juvenil, a una figura social homogénea que es posible reconocer por su edad, vestimenta, modo de hablar, grupo de pertenencia entre otros rasgos. Se percibe y se habla de la juventud sin establecer distinciones ni percibir diferencias:

No se elaboran ningún nivel de distinciones entre los tipos de jóvenes, ni entre géneros, razas, clases sociales, estilos (contra) culturales. De esta forma existe sólo una juventud, singular y total al mismo tiempo. Esta objetivación de corte positivista intenta igualarlas en un concepto, se niega la existencia de las otras versiones [...] que abren un abanico amplio de significaciones (Duarte 2001:65).

En este sentido, el carácter homogeneizador de las representaciones sociales ha omitido la diversidad de figuras y condiciones que se concentran en la categoría juventud, por lo que puede decirse que subyace, en su afán prescriptivo del orden social, una serie de desigualdades y arbitrariedades. Se establecen versiones que dejan fuera las condiciones de vida diversas que imperan en los distintos contextos en los que están insertas/os las/os jóvenes. Las manifestaciones juveniles se homogenizan en función de la edad o de la categoría en la que se encuentran: jóvenes estudiantes, jóvenes migrantes, jóvenes de la calle, jóvenes

urbanos, jóvenes subversivos; todas/os jóvenes atrapados en la misma circunstancia etaria y visualizados desde el mismo esquema.

Sin embargo, la juventud no la viven de la misma manera las/os jóvenes de la ciudad que los de una localidad rural; no resulta igual hablar de jóvenes indígenas que de jóvenes migrantes; no son las mismas condiciones las de un joven de clase alta que las de un joven de clase baja o media. No se puede manejar un mismo esquema discursivo para describir el actuar de las/os jóvenes hijos de familia que el de las/os jóvenes que tienen a su cargo una familia, tampoco puede generalizarse que las/os jóvenes quieran y deseen estudiar por el hecho de asistir a una escuela. Ni siquiera guardan homogeneidad las/os que pertenecen a una misma clasificación: madres solteras jóvenes, jóvenes hombres/mujeres migrantes, jóvenes trabajadoras/es, jóvenes estudiantes, por mencionar algunos.

Hay una diversidad de gustos, intereses y condiciones dentro de la categoría jóvenes, no obstante, se espera que las normas y deberes se acaten por igual, que las/os jóvenes tengan las mismas motivaciones para abrirse “paso” por la vida, que estudien, que no se “metan” en problemas políticos o legales, que tengan ciertos comportamientos morales y que se priven de otros “promiscuos e indebidos” como los sexuales. La ilusión social es que sean jóvenes honestos, solidarios, valientes, éticos, respetuosos e importantes, como si el hecho de serlo dependiera sólo de un aspecto volitivo y de un deseo individual o como si las prescripciones y deseos sociales, brindaran las oportunidades para llegar a serlo. Comúnmente se olvida que las/os jóvenes están insertos en contextos sociales diferenciados que marcan y definen ciertas condiciones materiales de existencia, en las cuales, actúan y se movilizan.³⁹ Reguillo lo ha advertido de la siguiente manera:

³⁹ En el apartado introductorio de este trabajo, se hizo referencia a la discusión entre actores y estructura o individuos y condiciones materiales, por lo que este argumento refiere a este tipo de situación con las respectivas restricciones y posibilidades que cada joven despliega al estar en él. No indica una relación *sobredeterminada* del contexto.

Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales (Reguillo 2000).

Por lo tanto, emitir un “deber ser” para las/os jóvenes representa un indicativo que excluye, margina y olvida las distintas condiciones de vida en las que están insertas/os las/os jóvenes, así como la diversidad de posiciones que pueden asumir al respecto. Involucra un énfasis tendencioso hacia un actuar normado, implícito en las distintas voces que han dictado, estudiado, observado y discurrido sobre las/os jóvenes. No obstante este argumento homogeneizador ha estado presente con mucha fuerza como una característica de la condición juvenil. Sobre este hilo argumental se presenta el siguiente eje de interpretación el cual responde a un afán por querer establecer una condición universal y determinada sobre lo que implica ser o dejar de ser joven.

2.2. Segundo eje. La edad como marcador social de la juventud.

La edad ha fungido como indicador para señalar, desde el punto de vista biológico, los parámetros de inicio y fin de la categoría juventud, sin embargo, estos marcadores no son uniformes, a pesar de haber sido establecidos con el fin de objetivar y delimitar a la juventud. Su aplicación varía de una sociedad a otra, por lo tanto su delimitación por grupo de edad resulta ser subjetiva y relativa en función del tipo de sociedad que la aplique (Margullis & Urresti 1998:3). La delimitación de la juventud por edad ha resultado ser un marcador cambiante que dificulta la comprensión de los procesos y manifestaciones juveniles. Sin embargo, ha prevalecido la idea de que la juventud obedece a un periodo etario (que marca su inicio y fin) por lo que socialmente se ha entendido como un periodo pasajero. Pero esta representación de entender a la juventud en función de la edad dificulta la comprensión de los procesos y manifestaciones juveniles porque solo establece una frontera relativa, fluctuante e inestable que termina siendo solo un emblema reduccionista para integrar el concepto de juventud.

Tomar en cuenta a la juventud únicamente desde el punto de vista biológico o etario, reduce el vínculo con otros factores sociales que la constituyen, lo cual indica que la edad, en sí misma, no determina ni predice el comportamiento. Esto se hace evidente, causando grandes polémicas, en el caso de la aplicación de leyes jurídicas y correcciones de carácter penal a las/os jóvenes, debido a que la edad establece límites y otorga un carácter especial en la aplicación de sanciones para determinados delitos. Delitos que para muchas/os miembros de la sociedad implican un acto de violencia que debe ser sancionado sin objeciones, a pesar de que sean ejecutados por menores de edad.⁴⁰ La edad, en este sentido, no resulta ser un indicador efectivo respecto a los “modos” en que se puede ser joven; es decir, no puede ser la raíz que explique nuestros actos. Pérez & Urteaga (2004) advierten que el hecho de centrarnos socialmente en la condición biológica de la juventud, existente sólo en determinado periodo de vida, implica el peligro de deshistorizar a la juventud y aislarla como proceso social y cultural. Si no se comprende que las prescripciones y representaciones que rodean al concepto han sido emitidas desde determinados procesos históricos y sociales, no podrán aceptarse las reformulaciones que el concepto mismo exige en función de las transformaciones del entorno (Pérez & Urteaga 2004:9).

Sin embargo, esta segmentación por grupos de edad ha sido útil para marcar diferencias y establecer posibilidades de acción. A las/os jóvenes se les adjudica vigor, fuerza, destreza física, creatividad, fortaleza, contrario a las expectativas que se tienen sobre el cuerpo y las posibilidades de acción y resistencia de la gente adulta. En este sentido, la juventud es superior al alcance que un cuerpo físico adulto puede tener. Un joven en transición puede ser inestable emocionalmente, irresponsable (si se le permite), pero un adulto ya no puede tener esa serie de “privilegios” porque ha entrado a otra etapa que le exige desarrollar el rol de adulto: paciente, estable, maduro, que piensa bien sus actos antes de realizarlos.

⁴⁰ No profundizaré en este aspecto porque es un tema lejano a los fines de este trabajo, sin embargo, es un ejemplo de las dificultades que rodean el concepto de juventud desde su delimitación etaria.

Esto marca una serie de posibilidades e imposibilidades, tanto para las/os jóvenes como para las/os adultos, muestra clara de cómo se operativizan —en el plano de las ideas y del *habitus*— el poder de las diferencias y las segmentaciones. Retomo la reflexión de Bourdieu (2002) cuando señala que la frontera entre la juventud y la vejez en todas las sociedades ha sido objeto de lucha:

...en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límite, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar (Bourdieu 2002:164).

A partir de la reflexión del autor, la asignación de la juventud por edad, comprende claramente una serie de representaciones ideológicas arbitrarias que llevan implícitas marcas de poder de unos sobre otros:

Siempre se es joven o viejo para alguien. Por ello las divisiones en clase definidas por la edad, es decir, en generaciones, son de lo más variables y son objeto de manipulaciones [...] Lo que yo quiero señalar es que la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente [...] la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente (Bourdieu 2002:164s).

En este sentido, la edad ha fungido como marcador dentro del cual se llevan a cabo una serie de condiciones de vida, como son: la formación escolar, la incorporación laboral, la manutención la etapa de inicio de relaciones de pareja “serias” que conlleven al matrimonio. La edad forma parte importante de un universo simbólico en el que se realizan ciertos actos, se manifiestan los patrones internalizados por los actores juveniles y se definen las identidades. A este proceso también se le ha denominado moratoria social en la medida que implica cierta periodización y representa un momento pasajero que ha de expirar con el tiempo (Medina 2000:81). Autores como Margullis & Urresti (1998:4) establecen una diferenciación entre la moratoria social y la moratoria vital señalan que en la primera se encuentran ubicados los márgenes finales de los cambios corporales

característicos de la adolescencia hasta llegar a darse una integración a la vida social, sin embargo, no ignoran que este proceso puede ampliarse a grupos de individuos no tan “jóvenes”; por lo que la moratoria vital establece una especie de “capital energético” o “plus” del que no disponen otros individuos. Esto permite diferenciar a los sectores juveniles que ya no son tan jóvenes (teniendo en cuenta la edad como marcador de juventud) y a los jóvenes que no son tan juveniles o no se adscriben a los modelos que la sociedad ha formulado para la juventud.⁴¹

La moratoria social (y vital) indica un inicio y fin de la juventud por una serie de factores físicos y biológicos, no obstante, considerarla como marcador que determine el momento en que se es joven y el momento en que se ha dejado de serlo, deja de lado el resto de significantes sociales como la clase, el género, la identificación por grupos de adscripción, entre otros. Únicamente asume como dato límite el factor cronológico del cuerpo, el cual es por demás fluctuante,⁴² muestra de su carácter relativo que no puede ser asumido como determinante universal de la juventud. No obstante, esto evidencia la necesidad que impera por definir a este grupo social y asignarle un rango de ubicación etario que va ligado al funcionamiento y desempeño, no sólo social, sino también económico. La concentración de las/os jóvenes por rango de edad, no obedece sólo a un hecho biológico o psicosocial, sino también, a un hecho estructural que marca un nivel de desarrollo biológico, una productividad física y material de las/os que se concentran bajo esta cohorte.

⁴¹ Es conveniente señalar que estos autores utilizan el término de *juvenilización* para hacer referencia a individuos no tan jóvenes que intentan mantener rasgos físicos y una apariencia similar a la que exigen los modelos de juventud. Advirtiéndolo que la etapa de moratoria vital permite hacer diferenciaciones entre las/os que son jóvenes y los que se sienten jóvenes. “Ello da lugar a una modalidad de lo joven, la juventud-signo, independientemente de la edad y que llamamos *juvenilización*” (Margullis & Urresti 1998: 5).

⁴² Por ejemplo, la CEPAL, refiere que si se asume “como punto de partida de la fase juvenil el hecho biológico de la pubertad, se puede decir que la juventud dura desde la pubertad hasta la constitución de la pareja y de un hogar autónomo” (1991). Las Naciones Unidas (ONU) estipulan como margen para determinar la cohorte de la gente joven entre los 15 y los 24 años de edad (2005). La Organización Mundial de la Salud (OMS), tiene como parámetros de edad para definir el grupo juvenil, de los 19 a los 24 años de edad (2003). Los límites por edad varían de un organismo a otro, por lo tanto, no existe, siquiera consenso en su liminalidad dado lo inexacto que resulta considerarla como marcador unívoco de la juventud.

2.3. Tercer eje. La juventud como representación negativa: entre estereotipos marginales y espejismos de perfección.

Este eje de interpretación se caracteriza por los diferentes discursos establecidos socialmente para describir, conceptualizar y comprender a las/os jóvenes. Concentra niveles de significado atribuidos por voces sociales “adultocéntricas”⁴³, las cuales están representadas por instituciones como la familia, la escuela, el gobierno, los medios de comunicación y los ámbitos académicos quienes han emitido saberes y opiniones sobre la juventud, sin embargo, esta dimensión de saberes contruidos desde la academia será abordada a profundidad en el siguiente eje.

Iniciaré por las representaciones cotidianas comúnmente emitidas desde el universo adulto (familiar, escolar, gubernamental, religioso) en las cuales han predominado dos tipos de argumentos generalizadores sobre las/os jóvenes. Un primer argumento emite señalamientos sobre ellas/os al observarlos como agentes de cambio y productividad social. Propaga la idea de que son individuos preciados, “especiales”, espontáneos, que se encuentran en una etapa de vida plena, que miran al futuro intentando cambiar lo que está “mal”, defendiendo la verdad y la justicia en plena paz y orden. La segunda argumentación, advierte que son “malas/os”, peligrosos, disfuncionales, ociosos y violentos. Describe a jóvenes atrapados por las drogas, el narcotráfico, la delincuencia, a jóvenes con “problemas” de adaptación social, con “inmadurez” e irresponsabilidad en sus actos.

Ambas argumentaciones implican visualizaciones estereotipadas sobre las/os jóvenes, las cuales son adjudicadas por una sociedad que se considera conocedora de lo que “significa ser” joven, de sus posibilidades y peligros; por lo

⁴³ Duarte (2001:64) ha utilizado el término *adultocentrismo* para situar lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil. Señala que a partir del adultocentrismo, se establece el deber ser y las acciones que deben llevar a cabo las/os jóvenes para ser considerados miembros de la sociedad.

tanto, establece reglas de comportamiento, define márgenes de acción “adecuados” para los individuos que se ubican en esta categoría y emite sus visualizaciones de los individuos que son jóvenes.

...por un lado, se magnifica y mitifica a la juventud, como el mito de la etapa de vida máspreciada, de dispendio, en la que no se permite ninguna forma de negación de las complacencias. De igual manera, también se ostenta su estigmatización, donde no caben los lenguajes y modelos de interacción individual y grupal creados por los jóvenes sino para considerarlos como áreas de ruptura, en confrontación con el imaginario institucionalizado y de “choque generacional” frente a las expectativas de los roles que se esperan hagan suyos (Zebadúa 2008:47).

La juventud en este sentido hace referencia a un concepto condicionado al cumplimiento de los criterios sociales institucionalizados, pero esta lógica imperante tiende a hacer rígidas las visiones sobre la juventud, pues deja fuera la diversidad de manifestaciones juveniles, de formas de ser joven y de condiciones de vivir la juventud. Ellas/os no pueden plantearse bajo una óptica de “buenos” o “malos” como si únicamente existieran jóvenes en blanco y negro. Sin embargo, esta mirada establecida y dicotómica se ha difundido y ha sido aplicada para legitimar desigualdades, estereotipos y limitar las posibilidades de “ser” joven. Por ejemplo, desde la emisión de esta voz dualizada, las/os jóvenes que estudian, tienen un trabajo, no se ubican bajo banderas políticas de izquierda⁴⁴, no consumen “drogas”, no violentan (visiblemente) a las/os demás y no visten de modo “estrafalario”, son jóvenes productivos, de “bien” que conforman el ángulo “noble” y “blanco” de la juventud. Mientras que, las/os que se ubican en el lado opuesto a lo que se ha mencionado, representan al grupo de los “perdidos” y problemáticos jóvenes que constituyen la semilla “tierna” de los desajustes sociales; una bandera latente de amenaza social.

Respecto a estas miradas sobre la juventud, la clase social de pertenencia ha fungido como criterio para clasificar conductas y aplicar estereotipos. Como señala Generalmente, se piensa que las/os jóvenes de clase baja son más propensos a la

⁴⁴ Refiero a la izquierda política porque para el caso de México, representa a los sujetos disidentes cuya ideología atenta contra el orden social.

delincuencia, asesinato, robo e irresponsabilidad. Contrario a lo que se piensa de la clase media acomodada o clase alta donde las/os jóvenes aparecen como dóciles y dispuestos a mantener el orden y las normas sociales, se visualizan con mayores posibilidades de ser más productivos y aprovechar los recursos educativos en beneficio de todos/as, son menos propensos a la discrepancia y la oposición (Valenzuela 1998). De esta manera, a través de la adquisición de bienes materiales producto de la clase social de pertenencia, se estructura otro tipo de dicotomía para mirar a las/os jóvenes. Dicha mirada está fincada en las condiciones estructurales y de poder de una sociedad desde las cuales se establecen posibilidades o imposibilidades para reconocer el actuar de las/os jóvenes. Sobre este criterio se fundan fuertes desigualdades, se establecen discursos cotidianos sobre la productividad, alcance y aporte de las/os jóvenes a la sociedad (Bourdieu 2002; Pérez 2004).

La juventud, entonces, se observa como una condición amable o difícil de vivir, en función de la clase social. Esta segmentación de las/os jóvenes por clases sociales es un ejemplo acentuado de cómo el concepto juventud es un término manipulable que se ha establecido y definido con fuerte influencia de las posiciones hegemónicas, conservadoras y publicitarias.

Las perspectivas dominantes establecieron que en las colonias y barrios populares había delincuentes, vagos o trabajadores, pero no movimientos juveniles. Esto nos muestra otra de las dimensiones del análisis de las representaciones dominantes sobre la juventud, su condición selectiva. La juventud es una construcción que selecciona actores y características, pero también olvidos, por lo cual no es una definición ingenua ni aséptica (Valenzuela 1998:39).

En función de los estereotipos que ostentan poder sobre las definiciones de la juventud, es necesario integrar las representaciones que se han emitido dependiendo del sector social o ámbito de desarrollo (rural o indígena) en el que se encuentran las/os jóvenes. La forma de pensar a las/os jóvenes en función del espacio geográfico en el que se encuentran, ha provocado segmentaciones y desigualdades semejantes a las que se producen por la clase social. A las/os

jóvenes rurales se les ha mirado bajo un esquema fijo en el que sus condiciones materiales de vida, determinan el nivel de aspiraciones y posibilidades de futuro de estas/os jóvenes. Esto es, se ha enfatizado el carácter sobredeterminado de sus condiciones sociales y culturales, a tal grado, que durante un tiempo se dudó de la existencia de un periodo explícito de juventud en estos grupos sociales, debido a que se considera que las exigencias de la vida agrícola y rural, la pobreza y los usos y costumbres, obligan a la mayoría de la población joven, rural e indígena, a asumir responsabilidades adultas a muy temprana edad, por lo que se ha dicho que las/os jóvenes no disfrutaban de una etapa de moratoria como la de las/os jóvenes urbanos (Naciones Unidas 1996).

A pesar de que ahora se mantienen posiciones contrarias respecto al argumento anterior ya que se ha señalado que ellas/os también enfrentan cambios fisiológicos, psicológicos y culturales derivados de una maduración física (en primera instancia) y de nuevas exigencias postinfantiles, la información sobre el despliegue de acciones individuales al respecto no ha sido profundamente estudiada (Naciones Unidas 1996). De manera frecuente se piensa que estudiar a las/os jóvenes rurales implica estudiar a jóvenes indígenas, campesinos, analfabetas que permanecen ajenos al impacto globalizador de los medios de comunicación, los medios electrónicos y a la modernidad del mundo actual. Nuevamente se homogenizan sus condiciones como si fueran las mismas situaciones materiales y culturales para las/os jóvenes indígenas de la sierra de Zongolica (Orizaba, Ver.) que la de las/os jóvenes del pueblo de Jalcomulco (Coatepec, Ver.) o la de las/os jóvenes de la localidad de Naolinco.

La juventud rural no sólo es heterogénea de un país a otro, sino que en algunos países una parte importante de ella no padece la extrema pobreza entre los problemas vitales que debe enfrentar [...] cuando hablamos de la juventud rural en abstracto tendemos a pensar en un joven o una joven cuyo hogar es una empresa familiar agrícola pobre. Ello obviamente es un sesgo que hay que reconocer, tener presente y superar (Naciones Unidas 1996).

Las/os jóvenes indígenas, rurales o simplemente alejados de las grandes urbes, no son los mismos, ni tienen idénticas condiciones de vida (familiares, locales,

culturales) que nos posibiliten hablar de ellas/os como si se tratara de un mismo sujeto *sobredeterminado* por sus condiciones; como si vivieran insertas/os en una especie de “eterno retorno” de restringidas oportunidades. A pesar de que sus oportunidades pueden ser mucho más limitadas, es necesario poner atención sobre las dinámicas y “movimientos” que están generando las/os jóvenes de estos contextos, pues están resignificando sus condiciones y sus modos de ver la realidad. Ellas/os también están ajustándose o alejándose de patrones sociales que estipulan su “deber ser”, por lo que la representación social anteriormente señalada, aparece cada vez más como un reduccionismo que no alcanza a explicar los comportamientos y las acciones desplegadas por las/os sujetos jóvenes.

A pesar de ello, en la dimensión institucional (familia, escuela, Estado, religión) se sigue pensando a estas/os jóvenes como sujetos que necesitan urgente asistencia social, por lo que aparecen como desvalidos, necesitados de servicios sociales, faltos de educación básica y con pocas posibilidades de alcanzar un desarrollo profesional como el de las/os jóvenes urbanos. Bajo esta mirada es posible comprender por qué organismos institucionalizados como la escuela y el Estado, han venido aplicando una serie de programas y currículas escolares de carácter asistencial dirigidos desde percepciones estereotipadas que no dan cuenta de los cambios que en estas poblaciones se están efectuando. Naciones Unidas ha advertido sobre el peligro de seguir diseñando políticas basadas en lo que los planeadores consideran “bueno” o adecuado para estas poblaciones, dado que lo realmente urgente es tomar en cuenta lo que dichos actores tienen como objetivos, como necesidades y como fines para lograr su bienestar (1996).

Otra representación de lo juvenil que ha cobrado gran auge a partir de su difusión en los medios de comunicación, la industria del consumo y la publicidad, es la imagen del joven como estereotipo de perfección o como “mito”, retomando la noción que Margullis & Urresti (1998) asumen para esta imagen social. El joven “mito” evidencia el narcisismo claro y manifiesto de la sociedad, es la construcción

de un joven (hombre o mujer) hedonista que recurre al consumo para diferenciarse del resto de sus iguales. A su vez, también representa a jóvenes que fungen como “sujetos ideales”, desde una mirada hegemónica (Margullis & Urresti 1998:16s). A través del argumento de estos autores se puede apreciar (desde las reconstrucciones académicas) a un nuevo tipo de “sujeto joven” que aparece como legítimo y deseable para la sociedad pues representa el adoctrinamiento y la complacencia comercial de los individuos que viven para sí mismos. A pesar de que esta figura aparece construida desde las clases dominantes, ha logrado seducir a las/os jóvenes de distintos sectores por las condiciones materiales que lo impregnan y las condiciones de poder que lo rodean:

Este joven del mito, que va de fiesta en fiesta, rodeado de todos los bienes, mujeres y mensajes es fundamentalmente una medida del deseo [...] este joven del espejismo no experimenta las angustias de la inseguridad, goza la dinámica propia de su edad sin los sufrimientos que conlleva [...] el heredero imaginario, es el formato modélico postulado para los jóvenes por la retórica dominante (Margullis & Urresti 1998:17s).

A este joven “mito” es común encontrarlo en las telenovelas, programas de radio, portadas de revista o estrellas pop apareciendo con su figura envidiable, como sujeto liviano que no se preocupa por la situación política ni los asesinatos. A través de esta imagen se exalta “el pose” y la “estética” por lo tanto, no sólo aplica para un joven en sentido masculino, las jóvenes también se encuentran representadas en este modelo a través de la promoción de la belleza, el consumo de accesorios, dietas y el sometimiento a cirugías para lucir acordes a las exigencias estéticas que el modelo demanda. Mediante esta representación se hace patente la importancia del plano corporal y físico en la determinación de lo que es reconocido socialmente como joven (Margullis & Urresti 1998:9). El/la joven “mito” que señalan los autores, es una imagen que llega a las/os jóvenes desde “arriba” y que poco a poco ha ido cobrando significado para las/os jóvenes, obviamente con sus respectivas excepciones ya que habrá jóvenes que no se identifiquen con este modelo y no se adscriban a él.

Otra representación que ha sido protagonista de análisis políticos, estigmatizaciones y rechazos es la imagen del joven disidente que no acata las normatividades ni las reglas sociales. Esta imagen ocasiona fracturas al orden social, por lo que no es bien “vista” para la política, las clases dominantes o las esferas conservadoras de la sociedad. En esta representación se ubican las/os jóvenes de “bandas”, darketos, hippies, metaleros, grafiteros contestatarios o de izquierda; estudiantes (de ciencias sociales en su mayoría), jóvenes de clase baja que a través de su vestir, sus opiniones, sus demandas y estilos juveniles, se posicionan como figuras divergentes y discordantes a los ojos de diversas instituciones. Estas/os jóvenes se identifican en oposición a los estereotipos y esquemas convencionales, lo que les vale ser parte de los grupos “problema” o grupos “desviados” de la sociedad. Sin embargo, a través de esta conducta de no asimilación hacen evidente la diversidad de intereses, estilos y formas de ser joven, las cuales, han venido desplazándose en diversos sectores sociales haciendo posible la aparición y el reconocimiento de nuevos sujetos juveniles. A pesar de que esto signifique una oposición a lo que institucionalmente se desearía.

Con este recuento de representaciones, figuras o imágenes juveniles que han imperado en la sociedad, es posible apreciar cómo el concepto de juventud ha oscilado entre dos fuegos importantes:

...por un lado, se encuentra inmersa(o) en el marco de producción de sentido, que tiene que ver tanto con condiciones objetivas de una estructura social específica, como con las relaciones simbólicas que las sustentan [...] la emergencia de los jóvenes como agentes sociales, se puede sintetizar como la historia de una representación social que se va conformando con la interrelación de dos fuerzas: la del control, ejercida por las instituciones de poder adultas; y la de resistencia, elaborada por parte de las nuevas generaciones (Pérez 1998:47).

2.4. Cuarto eje. La juventud como objeto de estudio

Este eje está conformado por los estudios que desde el ámbito académico, se han realizado para conocer, conceptualizar y comprender a las/os jóvenes. Si bien, en el eje anterior se presentaron algunas de las principales representaciones que han predominado en la vida cotidiana para mirar a las/os jóvenes, en este se plantean las representaciones que desde la academia se han formulado al (re) construir el concepto de juventud como categoría de estudio. Es importante ubicar sus referentes contextuales y sociohistóricos en la medida que permite apreciar las significaciones que se han atribuido al concepto a lo largo de la historia. Esto da cuenta de la dinámica y mutabilidad que encierra como constructo social y cultural que está siempre *siendo*, armándose como *continuum* simbólico a lo largo de la historia (Reguillo 2000:20).

Por otro lado, ubicar su surgimiento en relación con las condiciones sociales en que emerge, permite aplicar una mirada sociocultural que hace posible visualizar las relaciones entre sujetos y estructuras, entre condiciones de vida y los desplazamientos que las/os jóvenes han realizado para constituir su identidad y posicionarse frente al orden establecido:

El enfoque sociocultural implica, entonces, historicidad, es decir miradas de largo plazo y, necesariamente, una problematización que atienda lo instituyente, lo instituido y el movimiento [...] Intenta comprender los modos en que cristalizan las representaciones, valores, normas y estilos, que animan a los colectivos juveniles, es una apuesta que busca romper con ciertos “esteticismos” y al mismo tiempo con esa mirada “epidemiológica” que ha pesado en las narrativas construidas alrededor y sobre los jóvenes (Reguillo 2000:21).

Retomar los señalamientos de Reguillo, a favor de una posición sociocultural al momento de estudiar la construcción del concepto, resulta útil y congruente con este trabajo porque advierte de no caer en una *sobredeterminación* al momento de intentar correlacionar contexto con expresiones, manifestaciones y percepciones juveniles, error que algunas/os investigadores han cometido al estudiar a las/os

jóvenes como si *contexto y prácticas juveniles* mantuvieran una relación mecánica e inmutable.

Es importante no omitir, que en el campo intelectual se han presentado tendencias y planteamientos sesgados para interpretar la subjetividad de las/os jóvenes. Coincido con Zebadúa (2008) en que investigadoras/es han estructurado los conocimientos sobre la juventud a partir de ciertos parámetros hegemónicos (adultocéntricos e institucionalizados), privilegiando su perspectiva (como académicas/os) sobre las explicaciones que las/os propios jóvenes comunican respecto a su comportamiento. Feixa (1999) también ha emitido señalamientos respecto a otro sesgo importante: el énfasis eurocéntrico y occidental que ha predominado en los estudios sobre juventud, lo que ha llevado a perder de vista las particularidades sociales en que emerge el concepto en el contexto latinoamericano. A pesar de que son numerosos los equívocos que se han cometido para mirar a las/os jóvenes, no profundizaré en ellos en este momento, iré retomando algunas críticas de manera simultánea a las precisiones que realice sobre la construcción del término.

Como inicio al estudio de las condiciones en que emerge el concepto de juventud (como categoría social), conviene aclarar que existe debate entre los estudiosos del tema en cuanto a la temporalidad que marca su aparición. Al respecto prevalecen dos posiciones importantes, el de los que consideran que la categoría ha existido siempre en todas las sociedades humanas (a pesar de que no pueda diferenciarse como estadio preciso en cada una de ellas) y, el de los que consideran que la categoría es una construcción histórica reciente que ha encontrado paulatinamente condiciones sociales para su aparición (Brito 2002:46).

En este trabajo se asume una posición al respecto y se opta por considerar a la juventud como una categoría social que puede reconstruirse históricamente —desde las sociedades primitivas— pero que ha sido reconocida por las

instituciones adultas y por las/os propios jóvenes de manera reciente⁴⁵, encontrando su impulso en el siglo XVIII con el advenimiento del capitalismo (Margullis & Urresti 1998, Brito 2002, Urteaga 2004,) y cobrando fuerza para constituirse como tal durante los inicios del siglo XX (Feixa 1999, Medina 2000, Reguillo 2000, Zebadúa 2008).

En la presente investigación se considera a la categoría juventud como una construcción social *dinámica* (que no es ajena a los cambios sociales), la cual está cargada de simbolismos y significados que necesitan ser reconocidos por los miembros de una sociedad (tanto adultos como jóvenes). No consiste en su identificación como periodo etario (moratoria social o condición psicológica turbulenta), sino que implica una valoración que rebasa estos adjetivos, de tal forma que llega a considerarse como categoría social y cultural *diversa*⁴⁶, que involucra una serie de manifestaciones, expresiones y construcciones identitarias a través de las cuales, las/os jóvenes se ubican frente a otras/os.

En este sentido, la construcción del concepto mantiene un carácter histórico reciente. Dado que no en todas las sociedades se han tenido las condiciones sociales que permitan dicho reconocimiento y valoración, se asume que el surgimiento de la categoría juventud ha requerido de ciertas condiciones sociales y de ciertas acciones, por parte de las/os jóvenes, que han llevado a la sociedad a reconocer su emergencia social.⁴⁷

⁴⁵ Es importante distinguir entre la mirada académica (etic) *sobre* las/os jóvenes (que ubican ciertos periodos para el surgimiento de la juventud), y la identificación de las/os propios jóvenes (emic) en tanto jóvenes. Tomar en cuenta estas distinciones permite ubicar una emergencia distinta, por un lado, las manifestaciones atribuidas a un concepto y, por otro, las expresiones de las/os jóvenes a través de las cuales se posicionan frente a otras/os, simbolizan, construyen y reformulan el propio concepto a partir de su identificación como jóvenes.

⁴⁶ Con diversa me refiero a que no existe un solo tipo de juventud, sino múltiples juventudes que dan vida al concepto. Feixa señala que el uso más adecuado para el concepto es manejarlo en plural puesto que subraya la heterogeneidad interna del mismo. Esto implica transferir el análisis de la marginación a la identidad (1999:85).

⁴⁷ El caso más emblemático es el del 68 donde las/os jóvenes se hacen visibles como sujetos políticos y contra hegemónicos ante el “orden” social.

Desde una visión antropológica, la juventud aparece como una construcción cultural fluctuante a lo largo del tiempo y de una sociedad a otra:

...cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variables [...] según sea su duración y su consideración social. Para que exista la juventud deben darse, por una parte, una serie de condiciones sociales como normas, comportamientos e instituciones que distinguen a los jóvenes de otros grupos de edad y, por otra parte, una serie de imágenes culturales: valores, atributos y ritos específicamente asociados a los jóvenes (Feixa 1999:18).

Ariés (1973) señala que la aparición de la juventud se ubica en los albores del siglo XVIII a partir del advenimiento del capitalismo (Brito 2002). Urteaga coincide con esta fecha al destacar que, a pesar de que existen señalamientos para indicar que la juventud aparece desde el siglo XVI, se le identifica como categoría social a fines del siglo XVIII pues es hasta esta época que se cuenta con la conciencia de que prevalece una naturaleza particular para distinguir al joven del niño y al joven del adulto (2004:33). Brito (2002) retoma a Morch para señalar que la juventud es una construcción histórica que se produce con la emergencia del capitalismo, por lo que forma parte de la historia más reciente de la humanidad:

Fue necesario que aparecieran cambios en las condiciones de producción, aparejados a la separación de la familia de la vida pública y al desarrollo del sistema escolar como respuesta a la demanda de calificación que imponían las nuevas relaciones de producción para que surgiera un espacio social reconocible para la juventud (Brito 2002:48).

No obstante, la juventud aparece ligada a una temporalidad etaria que sólo es posible reconocer a partir de la visualización de la infancia como etapa que requiere cuidados y protección; etapa en donde niños y jóvenes son considerados como adultos pequeños. Cabe aclarar que no aparece en esta época un concepto de juventud como se conoce ahora, sino una serie de condiciones (cambios en la producción, modificaciones en el núcleo familiar, demanda de formación y con ello, aparición de la escolarización) que van a ir abriendo espacio para la presencia reconocida (social, institucional y política) de la juventud. Retomo a Morch (en Brito 2002) para afianzar este argumento:

La falta de un equivalente lingüístico de la palabra moderna “juventud”, en los idiomas medievales europeos, parece indicar que no se desarrolló un reconocimiento de la juventud como categoría social específica en estas sociedades (2002:47).

Esto coincide con los señalamientos que Feixa (1999)⁴⁸ ha emitido, al reconocer que en la Europa medieval y moderna no existían imágenes que representaran lo que hoy se conoce como juventud:

... la adolescencia no se distingue demasiado de la puericia, y se ve como una etapa de crecimiento físico; en cuanto a la juventud, es vista como “la edad del medio” (que hoy se denominaría adultez). De hecho la lengua francesa medieval solo distingue tres términos (infancia, juventud y vejez) y sus significados son variables (1999:31).

Bajo esta mirada histórica, el autor señala que tampoco en las sociedades primitivas, a pesar de que se han realizado trabajos con este tipo de sociedades⁴⁹ es posible distinguir un modelo único que identifique a esta categoría, solo puede reconocerse el valor que se otorga a la pubertad como “linde” importante en el curso de la vida (Feixa 1999:20).⁵⁰

Para Feixa las imágenes y condiciones sociales que hoy conocemos como juventud se difundieron durante la revolución industrial, periodo en el cual es notable la influencia del educador Rousseau para el quehacer pedagógico y las teorías psicológicas posteriores. De hecho, Feixa señala a Rousseau (1762) como el “inventor” del joven por sus descubrimientos sobre la niñez y la adolescencia, términos que entendía como estadios naturales. La adolescencia representa para Rousseau un segundo nacimiento o una especie de metamorfosis interior donde

⁴⁸ Este autor, con su trabajo antropológico sobre la juventud, formula un modelo identificando distintos tipos de jóvenes en sociedades diferentes: los “púberes” de las sociedades primitivas, los “efebos” de los Estados antiguos, los “mozos” de las sociedades campesinas preindustriales y los “muchachos” de la primera industrialización. Destina el surgimiento del término juventud para las modernas sociedades postindustriales (1999:18)

⁴⁹ Ejemplo de estas investigaciones es el trabajo de Margaret Mead sobre la adolescencia en Samoa (1928).

⁵⁰ No obstante debe señalarse que existen diferentes percepciones. Díaz (2002) indica que a partir de los trabajos etnográficos de Mead (1928) sobre *adolescencia y cultura en Samoa*, se abre un espacio de análisis (sobre todo con las críticas que le siguieron) para observar características precisas sobre este grupo de población (al momento de pasar a una etapa adulta). Esto a pesar de que haya prevalecido sobre ella una imagen sublime para observar la adolescencia samoana. De ahí que muchos trabajos hayan incorporado la visión de “rito de paso” para observar la asignación de roles y la atribución de nuevos significados que la sociedad señala para las/os jóvenes.

es inevitable la crisis. Esta etapa, entonces, estará caracterizada por un despertar social y una mayor conciencia, además de emotividad (actuar visceral), como elementos que regirán a los adolescentes (1999: 35). Para algunos autores, esta visión de los adolescentes en crisis y regidos por su impulsividad (como si fueran bárbaros) es paralela al desarrollo de la psicología como una “ciencia de la normalidad”, de ahí que se haya utilizado esta imagen en las instituciones (educativas y de poder político) para mediatizar y controlar a los grupos de jóvenes (proletarios) que no concordaban con el “orden social” que tanto se cuidaba (Zebadúa 2008:52).

No obstante, para Feixa (1999) no debe confundirse el surgimiento de la juventud con el desarrollo de disciplinas psicológicas o sociológicas pues este concepto no aparece en el escenario público hasta el comienzo del siglo XX. Antes de ello se da el “descubrimiento” de la adolescencia a fines del siglo XIX; periodo en el que predomina una mirada clasista sobre las/os adolescentes a los que se visualiza como individuos que hay que vigilar para que puedan mantener un “buen” comportamiento. Sin embargo, el concepto de adolescencia mantiene restricciones al momento de aplicarse, por ejemplo, estaba destinado para los adolescentes de las clases acomodadas a los que se les preparaba con mayor escolarización como etapa de formación para la vida adulta, situación que no sucedía con los adolescentes de las clases bajas. Es hasta la primera mitad del siglo XX que el concepto de adolescencia se democratiza:

...los rasgos de la adolescencia se extienden progresivamente a las muchachas, a los obreros, a las zonas rurales y a los países no occidentales. En esta época la escuela secundaria se universaliza, los jóvenes son expulsados del mercado laboral, y surgen las primeras asociaciones juveniles dedicadas al tiempo libre [...] también proliferan las teorías psicológicas y sociológicas sobre la inestabilidad y vulnerabilidad de la adolescencia. Aparece también una legislación especial que con el argumento de proteger a la juventud estaba de hecho recortando su independencia [...] cárceles y tribunales para jóvenes, servicios de ocupación y bienestar especializados, escuelas, etc. Formaban parte del reconocimiento social del nuevo estatus de aquellos que ya no eran niños pero que todavía no eran plenamente adultos (Feixa 1999:39).

Pero este “descubrimiento” de la adolescencia está asociado al proceso de industrialización y modernización de las sociedades, a la aparición de la pediatría como especialidad médica y a la diferenciación escolar por edades, por tanto, el concepto deja de estar asociado a los varones (principalmente) de las clases de élite y logra su extensión hacia otros grupos sociales (Mediana 2004: 88). No obstante, durante este periodo inicia una imagen ambivalente de la adolescencia. Por un lado, predomina la visualización de un “joven oficial” que está entrando a una fase adulta (civilizatoria) y, por otro, existe la imagen del joven conflictivo y crítico. Esto da forma a dos estereotipos importantes que irán cobrando fuerza: el del joven conformista u oficial, perteneciente a las clases acomodadas y el del joven delincuente y problemático asignado a las clases bajas.

Para los jóvenes de las clases acomodadas se destina una etapa de moratoria social que les concede ciertos privilegios, lo que permite apreciar en las primeras imágenes de la adolescencia, la persistencia de una mirada clasista y etaria sobre aquéllos a los que más tarde se les reconocerá como jóvenes (Feixa 1999:40):

La juventud [...] comienza a ser identificada como capa social que goza de ciertos privilegios, de un periodo de permisividad que media entre la madurez biológica y la madurez social. Esta “moratoria” es un privilegio para ciertos jóvenes, aquellos que pertenecen a sectores sociales relativamente acomodados que pueden dedicar un periodo de tiempo al estudio —cada vez más prolongado— postergando exigencias vinculadas con un ingreso pleno a la madurez social: formar un hogar, trabajar, tener hijos. Desde esta perspectiva la condición social de “juventud” no se ofrece de igual manera a todos los integrantes de la categoría estadística “joven” (Margullis & Urresti 1998:4).

Sin embargo, es durante la segunda mitad del siglo XX, que la juventud surge ya no como sujeto pasivo, sino como actor que contará con una serie de características y manifestaciones particulares. Para Feixa (1999) la etapa posterior a la segunda guerra mundial impone, en occidente, un modelo específico de juventud: el del joven conformista, pasivo y dócil políticamente, exento de responsabilidades importantes, el cual respondía a la imagen que a través de la escolarización, las instituciones educativas había impuesto. Es así como el joven aparece en la escena pública como protagonista:

Empezó a tener éxito el culto a lo joven y la juventud se convirtió en la “edad de moda”. Por otra parte, aparecía la imagen inquietante del “rebelde sin causa” cuyo inconformismo no pasaba de ser una actitud estrictamente individual [...] Era una imagen a la que pronto sucederían otras, igualmente inquietantes protagonizada por una nueva generación de jóvenes que amenazaba con socavar los fundamentos de la civilización [...] Esas etiquetas no hacían más que reflejar una serie de cambios que se amplificarían en los países de occidente a lo largo de los años sesenta lo cual vino a modificar las imágenes sociales de las/os jóvenes (Feixa 1999:42).

Reguillo (2000) coincide con Feixa al señalar que el concepto de juventud es una invención de la posguerra, el cual surge en medio de un discurso jurídico, otro escolar y una floreciente industria cultural que reivindica la existencia de los niños y jóvenes como sujetos de derecho. La autora, señala ciertas condiciones sociales como contexto a este surgimiento:

Las sociedades del “primer mundo” alcanzaban una insospechada esperanza de vida, lo que tuvo repercusiones directas en la llamada vida socialmente productiva y por ende, la inserción de las generaciones de relevo tendían a posponerse. Los jóvenes debían ser retenidos durante un periodo más largo en las instituciones educativas. Al mismo tiempo emergía una poderosa industria cultural que ofrecía por primera vez bienes “exclusivos” para el consumo de los jóvenes. En esta emergencia de la juventud como sujeto social ha desempeñado un papel fundamental el paso de la ciudadanía civil a la ciudadanía política (Reguillo 2000:22).

El poder de la industria cultural viene a permitir el surgimiento de espacios, música y artículos específicos para las/os jóvenes. Esta industria permitió que las/os jóvenes comenzaran a articular una imagen específicamente juvenil que poco a poco fue constituyendo una identidad particular. La figura del *Rebelde sin causa* aparece con fuerza como prototipo juvenil que se opone a los valores y expectativas de la sociedad. El proceso de lo juvenil se complejiza porque surgen nuevos roles y papeles que las/os jóvenes comienzan a desempeñar (desde sus trincheras juveniles). Conceptualmente, las características del joven pasivo y dócil van replanteándose, de tal forma que la categoría comienza a problematizarse como parte del debate social y a estudiarse a partir de los *conflictos* que generaba con el mundo adulto institucionalizado (Zebadúa 2008:69).

Ante estas condiciones, la llamada Escuela de Chicago aparece en escena al analizar las primeras formas de conducta que surgen en el “ecosistema urbano”. Son los sociólogos los que comienzan a estudiar temas que antes carecían de importancia: marginación social, delincuencia, prostitución y demás manifestaciones de la vida bohemia, iniciando sus investigaciones en las calles de la ciudad de Chicago. A partir de sus recorridos, reportan la aparición de una nueva figura social: las bandas juveniles callejeras; representadas por jóvenes (de clase baja) con vestimentas extravagantes, asociadas (además) a actividades delictivas. Por esta razón predomina la visualización de la juventud (juventud de clase baja o de zonas populares) bajo un comportamiento “anómico” que manifiesta una clara “desviación” social. Esto lleva a la academia a la formulación del término *subcultura* con el cual refiere las manifestaciones de aquellos jóvenes que se ubicaban en las áreas de menor integración al sistema; por lo que se les vincula con el conflicto y la delincuencia.

Este término también implica las primeras articulaciones de dos conceptos importantes: *cultura* y *juventud*; conjunción estereotipada y sesgada que proyecta “niveles” de cultura y “tipos” de juventud (planteados en grados de mayor o menor importancia o en grados de pureza o desviación) donde las manifestaciones de los jóvenes de barrios bajos deben ir calificadas por el prefijo *sub*, antes de ser consideradas como expresiones c-u-l-t-u-r-a-l-e-s de la sociedad en general. Esto tiene relación con dos sesgos que se llevan a cabo desde la academia, al momento de estudiar las culturas juveniles bajo la etiqueta de *subculturas*:

...el primero tiene que ver con la identificación que se realiza hacia los jóvenes originarios de las clases obreras, donde se dice, predominan conductas y valores de rudeza y rebeldía; el segundo, es que nunca se ligan este tipo de manifestaciones a las relaciones de producción, sino que se quedan en el nivel descriptivo y psicológico (Pérez 1998:48).

Tomando en cuenta lo anterior, no resulta extraño que a través de esta escuela, los analistas se hayan preocupado por establecer una serie de medidas de control (a manera de remedios explicativos) que evitaran la proliferación de estos

comportamientos.⁵¹ Así, es posible observar cómo la juventud comienza a ser *representada* por las instituciones estatales, familiares y escolares, quienes van definiendo (y “distinguiendo”) a los grupos que conviene llamar *jóvenes* y a los que conviene llamar *delincuentes*:

Los imaginarios sociales dominantes han sido los que de manera principal han definido a los grupos portadores de la condición juvenil. Tradicionalmente los depositarios del ser joven fueron los miembros de las clases altas y sólo en el presente siglo se registraron algunos movimientos con planteamientos propiamente juveniles en la medida que se establecían límites de adscripción\diferenciación entre sus oposiciones y las de los adultos [...] Esto nos muestra otra de las dimensiones del análisis de las representaciones dominantes sobre la juventud, su condición selectiva (Valenzuela 1998:39).

Martín-Barbero (1998:23) señala que esta dimensión selectiva (que opera a través de estereotipos impuestos desde lo hegemónico), influye en las primeras investigaciones sobre las/os jóvenes, las cuales dirigen su mirada sobre la violencia que generan, el ocio en las calles, la rebeldía hacia las normas morales, la criminalidad y los problemas que provoca su comportamiento:

Lo que tenemos entonces, con alguna excepción, es un acercamiento al mundo de la juventud básicamente preocupado por la violencia juvenil, por lo joven-violento [...] Lo que nos devela que la preocupación de la sociedad no es tanto por las transformaciones y trastornos que la juventud está viviendo, sino más bien por su participación como agente de la inseguridad que vivimos y por el cuestionamiento que explosivamente hace la juventud de las mentiras que esta sociedad se mete a sí misma para seguir creyendo en una normalidad social (Martín-Barbero 1998:23).

Posterior a esta escuela, surge en los llamados Estudios Culturales de Birmingham (Inglaterra) una óptica analítica importante interesada en visualizar a la juventud desde la cultura, bajo un enfoque que da significado y sentido a los discursos juveniles. Esta escuela opta por escuchar a los propios actores para conocer sus condiciones y manifestaciones, de esta manera visualiza sus actos

⁵¹ A pesar de ello, Feixa ha señalado como aspectos positivos de esta escuela el haber proporcionado información sobre los estilos de vida urbanos y los significados que tienen para los actores [...] reconoce que influyeron en paradigmas posteriores sobre la nueva criminología, la teoría del etiquetaje social y el interaccionismo simbólico (Feixa 1999:52).

como construcción propia y permanente; a través de la “nueva sociología de la juventud” se sitúa el análisis de lo juvenil desde una mirada marxista de las clases sociales que permite escudriñar en el término de subcultura, las diferenciaciones y las luchas políticas entre las clases (Zebadúa 2008:54). Pero el marxismo no es el único elemento que esta escuela toma prestado para articular su marco teórico, incorpora también aspectos del interaccionismo simbólico, el estructuralismo, la semiótica, el estudio de la cultura y la *contracultura* (Feixa 1999:72), término que se utiliza como calificativo para las acciones reactivas (u opositoras) a lo hegemónico e institucionalizado (Pérez 1998:49).⁵²

Se reconoce entre los aportes de esta escuela el interés que despierta en otras disciplinas (sociología, antropología interpretativa, psicología y comunicación) hacia la juventud. Esto influye en los trabajos que van a desarrollarse en Iberoamérica desde una perspectiva interdisciplinaria:

...el tratamiento iberoamericano actual de los temas sobre la juventud deja a un lado los esencialismos que la definían como un proceso en el que únicamente tenía prioridad una visión de la juventud desde la edad, la sexualidad biológica, y la psicología conductista, a demás de la ya mencionada “criminalización” de sus actos” [...] ante el carácter “amarillista” que suscitó el mundo joven “delincuente”, empezó una vuelta de tuerca hacia una nueva perspectiva para tratar de superar aquella percepción definitivamente sesgada de lo juvenil (Zebadúa 2008:54s).

El autor, refiere como “vuelta de tuerca” al hecho de que las representaciones *sobre* lo juvenil, comiencen a ser obsoletas para entender las manifestaciones de las/os jóvenes y se haga necesario un acercamiento que dé cuenta de las expresiones *culturales* que ellas/os empiezan a construir y a visibilizar a través de sus prácticas. Se reconoce que las/os jóvenes inician un proceso de producción de sentido que evidencia una forma de *ser joven* y encierra simbolizaciones opuestas a las *condiciones objetivas* que las instituciones intentan mantener. Es así como las representaciones sociales comienzan a problematizarse a través de

⁵² Al respecto, Brito (2002:53) señala que el término contracultura es impreciso y no debe interpretarse como concepto que va en contra de la cultura, sino que implica una locución cultural que describe una oposición a la cultura tradicional u oficial.

la irrupción de las/os jóvenes como *agentes sociales* (Pérez 1998:47). Esta “vuelta de tuerca” implica también nuevas conceptualizaciones sobre la juventud que llevan a las/os académicos/as a construir culturalmente los espacios de producción juvenil:

Lo que nos da la cultura es la capacidad de entender el conjunto de símbolos y de significados que rodean las manifestaciones juveniles como forma de interpelar al mundo [...] Esta incipiente consolidación temática en los espacios de discusión, cruza ahora la cuestión juvenil con cotos de conocimiento como el de la clase, el género, la generación, la escuela, la familia, entre otras categorías más. De ahí que la juventud ya forme parte de una visión interpretativa de la cultura (Zebadúa 2008:56).

Inicia así, un periodo en el que se intenta estudiar al joven en relación con la estructura de la que forma parte predominando dos tipos de actores: los que aparecen como *incorporados*, es decir, aquéllos a los que es posible seguir a través de su pertenencia al ámbito laboral, escolar o de consumo cultural y aquellos considerados como *disidentes* que no se adscriben al orden establecido o a los esquemas sociales tradicionales. En la imagen del joven integrado ha jugado un papel fundamental la figura del estudiante que a través de la escolarización va abrazando un *deber ser juvenil* por eso es que este ámbito resulta importante por su contribución a la construcción de una imagen “oficial” de la juventud. Por otro lado, han sido los “disidentes” los que representan figuras de interés sobresalientes para investigadoras/es, quienes han recurrido a los espacios de estas/os jóvenes (la calle, el barrio, las asociaciones juveniles) para estudiar sus características y expresiones; en la actualidad se cuenta con monografías, libros, tesis sobre esta representación de las/os jóvenes (Reguillo 2000).

No obstante, aparece un nuevo sujeto que no sólo manifiesta oposición con su manera de vestir, el territorio que ocupa (la calle, la esquina del barrio, la escuela) o el consumo juvenil que le caracteriza a través de la industria cultural, sino que es capaz de asumir y expresar su oposición hacia la ideología dominante, los lineamientos políticos y las expectativas “ideales” de la sociedad hacia las/os jóvenes: la del joven estudiante. En 1968, se llega a un periodo decisivo entre la

juventud y el poder, acompañado por acciones contestatarias emprendidas por las/os jóvenes, activos políticamente y demandantes de democracia. Comienza así a resquebrajarse la metáfora juvenil que la moderna industria cultural había construido (Zebadúa 2008:57).

Reguillo (2000) ha señalado la década de los sesenta como el periodo en que la juventud se vuelve visible, “desestabilizadora” y amenazante para el poder político, por su capacidad de congregarse grupos de jóvenes bajo una misma demanda. En este periodo, las/os jóvenes no aparecen de manera aislada creando conflicto desde una esquina o una banda, aparecen *los jóvenes* en su condición de estudiantes, y con ellos, el impulso hegemónico de imágenes contraculturales, disidentes y causantes del desorden social. Para las élites del gobierno el 68 es un pretexto para enfatizar diversos estereotipos de juventud: jóvenes rebeldes, jóvenes mariguanos, rocanroleros, “cegados” por movimientos de oposición y activismo político (Urteaga 2004:64s). Todo ello viene a representar un rompimiento con los lineamientos de una “vieja sociedad” y una emancipación de la juventud a través de movimientos contraculturales, como el movimiento estudiantil del 68, el movimiento hippie, el movimiento rasta, el movimiento punk, el movimiento de los cholos, las organizaciones de porros, entre otros (Brito 2002:53).

Sin duda alguna, el actor que aparece hasta llegar a representar una figura importante *a nivel histórico*, es la del joven estudiante que rompe con el prototipo de docilidad y plantea nuevas experiencias políticas vividas *desde* la juventud:

Las experiencias políticas de los años sesenta, las perspectivas que ponderaban como consigna la imaginación al poder, prohibido prohibir, o el poder para el pueblo se salían del libreto establecido. El joven estudiante que desde los años treinta evidenciaba la viabilidad de la educación como recurso de movilidad social devino agente extranjerizante, sospechoso de ideas comunistas, amoral y sexualmente promiscuo. 1968 fue el parteaguas que epitomiza esta posición, con una secuela incierta de varios miles de los mejores jóvenes latinoamericanos asesinados (Valenzuela 1998:41).

En este contexto, las miradas académicas se centran en la disidencia, la contracultura y la oposición que las/os jóvenes manifiestan; de forma tal, que se llega a concebir la constitución de las identidades juveniles en función de sus discordancias. Brito (2002) señala estas discordancias como un elemento clave para la constitución de las identidades juveniles (más enfatizadas a partir de este periodo). Para este autor, estas identidades se han ido estableciendo históricamente a través de una *praxis diferenciada o discordante*, es decir, del establecimiento de diferenciaciones sociales y culturales que van a resultar compartidas por un grupo de iguales pero discrepantes para otros miembros de la sociedad; será esta oposición y diferenciación la que imprima fuerza a la generación de diversas identificaciones juveniles (en bandas, grupos musicales, modas) como señal de distinción frente a otros (Brito 2002:56).

Por su parte, Martín-Barbero plantea el concepto de des-orden cultural como catalizador de la juventud. Este concepto, es asumido como generador de nuevas prácticas juveniles llevadas a cabo por estos actores a través del tiempo, las cuales, han sido muchas veces reducidas a rebeldías y discrepancias pero pocas veces visualizadas por el simbolismo que expresan y las rupturas que abrazan. Para Martín-Barbero estas rupturas expresan la emergencia de una cultura juvenil que expresa cambios e instauration discrepancias generacionales, son las/os jóvenes quienes empiezan a manifestar a la sociedad las modificaciones sociales que se viven. A través de su aparición en los años sesenta, comienza un abanico de imágenes y manifestaciones que las/os jóvenes asumen apoyados por la industria cultural.

De manera posterior a la década de los sesenta, la juventud se ha manifestado, ha expresado su “voz” pero también ha sido silenciada. No obstante, las manifestaciones y expresiones de las/os jóvenes no se detienen, se instalan en el devenir social y en los cambios que acontecen cotidianamente, algunas/os se adscriben a las nuevas imágenes que la industria cultural comienza a fabricar, otras/os se distancia y reformulan su *estar* en el mundo. El hecho es que la

juventud comienza a ser un concepto reducido para abarcar la diversidad de expresiones, modos de estar y tipos de ser joven. Ahora las/os jóvenes son sujetos desconocidos que llevan a la academia a formular dos campos de estudio particulares:

En México, por ejemplo, en los años sesenta se desplegaron dos campos de estudio. El primero consistió en un análisis e intervención desde el campo de la salud, privilegiando la explicación de las causas y la descripción de los comportamientos adictivos (Cfr. sustancias tóxicas, legales e ilegales). El segundo, ubicado más en el campo de la intervención política, se tradujo en la prohibición de las manifestaciones musicales y colectivas. Luego, a partir de la década de los ochenta se intentó una interpretación de los movimientos juveniles de la época (“chavos banda” en el D.F. y “cholos” en la frontera norte) como fenómeno social (Medina 2000:80).

Con esta reinterpretación del actuar juvenil, en los años ochenta inicia una etapa de análisis académico que se interesa por las/os jóvenes en tanto sujetos de estudio. De esta manera, comienza a problematizarse las formas en que se había estudiado a la juventud desarrollándose una serie de temáticas y líneas de estudio que toman en cuenta la movilidad o transformación social (globalización), los cambios culturales y las rupturas juveniles con algunos ámbitos institucionales. Se hace patente que las/os jóvenes no están esperando a vivir nuevas cosas, sino que están viviendo entre novedades y transformaciones, por lo que los relatos de los padres y ancianos sobre el futuro aparecen descontextualizados, empequeñecidos y “acartonados”. Las/os jóvenes están generando sus propias experiencias como exploradores de este mundo cambiante donde los controles familiares e institucionales pierden legitimidad y se desdibujan (1998:29):

Lo que hay de nuevo en la juventud de hoy, y que se hace ya presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aún oscura y desconcertada de una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura [...] es en la desazón de los sentidos de la juventud donde se expresa hoy el estremecimiento de nuestro cambio de época (Martín-Barbero 1998:29).

Esto evidencia el hecho de que la juventud sea una construcción cultural y no un concepto que implique sólo rasgos físicos y estadios etarios. Las/os jóvenes han pasado de ser sujetos definidos por instituciones adultas, cuidados y sometidos por ellas, a sujetos activos políticamente, contraculturales y consumidores de imágenes comerciales que nuevamente aparecen para configurarlos. Su actuar y estar en el mundo no puede definirse desde un modelo único o ahistórico, son un constructo social impactado por contingencias sociales, que a su vez impacta y plantea nuevas contingencias (en la familia, en la escuela, en el Estado, en la “estabilidad” futura de la sociedad). Por lo tanto, no puede hablarse de que las/os jóvenes han sido definidos de una vez y para siempre por los análisis académicos, tampoco puede expresarse que los temas sobre las juventudes estén completamente analizados o estudiados, la cuestión de las vivencias de la juventud desde el género, la religiosidad, el uso de los *massmedia* o desde sus experiencias escolares (diversas), en función de los distintos contextos locales a los que pertenecen, representan aún grandes vacíos.

Entonces, ¿Por qué continúa la insistencia, desde ciertos ámbitos escolares y familiares, por concebir a las/os jóvenes a través de representaciones cotidianas reduccionistas que lejos de definirlos nos alejan de ellos? El concepto sigue en construcción, entre respuestas y replanteamientos de los actores juveniles y estudios o supuestos de las/os investigadores; entre discursos sociales de inclusión y prácticas (históricas) de exclusión. Conviene no perder esto de vista.

III. El Escenario social

En este capítulo hago referencia a las condiciones sociales, económicas y culturales que configuran el espacio contextual de la investigación, en el cual, Naolinco constituye el punto de ubicación central (a nivel municipal) por ser el sitio en el que se localiza el CECyTEV; escuela donde confluyen los estudiantes que han participado en esta investigación. Sin embargo, la información no se restringe a Naolinco, sino que se extiende a otros puntos de ubicación que representan los sitios de los que provienen las/os jóvenes que integran los casos en este trabajo. De esta manera, Las Haldas, Tonayán y Malpaís han pasado a formar parte de los escenarios comunitarios de referencia.

El apartado se subdivide en dos aspectos: el primero, relacionado con un contexto de ubicación que describe las circunstancias locales (estructurales y socioculturales) y, el segundo, que aborda aspectos relacionados con el contexto escolar. Se considera elemental proporcionar esta información, en la medida que favorece la descripción de los procesos que generan formas de vida particulares en los ámbitos de experiencia de las/os estudiantes.

1. (Re)construyendo el contexto local

1.1 Ubicación y distribución geográfica⁵³

Naolinco

El nombre del lugar es es una voz náhuatl que significa “cuatro cielos” o “en los cuatro movimientos del sol”. Los historiadores lo ubican como un lugar que fue habitado por totonacos y un sitio consagrado al sol⁵⁴; *Nahui-olin* también

⁵³ La información que se proporciona en este apartado ha sido tomada de fuentes INEGI (2005), CONAPO (2000) y Enciclopedia Municipal Veracruzana (1998). Asimismo, las visitas a estas localidades me permiten precisar algunos detalles descriptivos de lo que observé. Con el fin de ubicar geográficamente las localidades a las que pertenecen las/os estudiantes-caso, cfr. Figura III. 1.

⁵⁴ Se adoraba al Dios *Ollin* por las ausencias prolongadas de éste ya que el poblado comúnmente se encontraba bajo la neblina o cubierto de nubarrones.

representaba un día del calendario prehispánico. Se le conoce como Naolinco de Victoria en honor al primer presidente de México, Guadalupe Victoria (1785-1842) quien convirtió a Naolinco en su principal centro de operaciones, desde la zona de Huatusco, hasta Nautla. Un dato histórico importante es el que señala la enseñanza del oficio de zapatero a los lugareños por parte de un fraile español que provenía de Mallorca. Hecho que marcó el futuro productivo y económico de los habitantes del lugar.

La región de Naolinco se halla situada en la parte central del estado de Veracruz, sobre las estribaciones de la sierra de Chiconquiaco, a unos 1540 metros sobre el nivel del mar (msnm). Colinda con los municipios de: Acatlán, Tepetlán, Miahuatlán, Landero y Coss, Chiconquiaco, y Tonayán.

Figura III. 1
Mapa de localidades



Fuente: www.google.earth

Su población total es de 8520 habitantes y cuenta con todos los servicios básicos: agua entubada, luz, teléfono, gas, sector de comunicaciones, sector salud (público y privado), gestión municipal, empresas y escuelas. Con respecto a las escuelas su oferta incluye el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), así como el nivel medio superior, el cual comprende, en su cabecera municipal, una institución de gobierno (CECYT) y una institución particular (Lic. Ángel Carvajal). Además de dos telesecundarias ubicadas en las localidades de Almolonga y el Espinal. *Las Haldas*, resulta ser una congregación que forma parte de este municipio.

Con respecto a la ciudad de Xalapa, Naolinco se ubica a una distancia de 32 kilómetros, lo que implica unos cuarenta y cinco minutos de recorrido, por la carretera Xalapa-Naolinco. El camino para llegar a esta ciudad está cargado de curvas y pendientes lo que provoca que muchos visitantes lleguen “mareados” a su destino debido a las constantes curvas del camino o a la altitud del lugar.

Foto. III.1.

Panorámica del Valle. Carretera a Naolinco



Foto: Norma Téllez

A pesar de ello, el recorrido a Naolinco implica una experiencia de viaje por formas altas y colores verdosos donde los cerros aparecen como resguardando

los poblados; conforme avanza el camino van mostrando sus relieves acompañados por neblina y aire húmedo. A orillas de la carretera, es común observar vacas, bueyes y caballos pastando en los potreros, así como sembradíos de maíz y papa. En las inmediaciones próximas a Naolinco las pendientes se inclinan al avanzar sobre la sierra de Chiconquiaco, esto permite ver (si no hay exceso de neblina) Xalapa a la distancia, el Pico de Orizaba, el Cofre de Perote y los demás poblados que se han ido quedando en las partes bajas de los cerros. Es fácil reconocer que se ha llegado a Naolinco por los espectaculares que anuncian zapaterías y restaurantes, así como por "El zapatero", estatua que se encuentra a la entrada de la ciudad como símbolo de la actividad artesanal del municipio.

Las características climáticas de la región de Naolinco son variadas, de ahí que se ubiquen tres zonas específicas que resulta conveniente identificar pues determinan las actividades laborales de los pobladores. La *zona cálida o baja* de Naolinco y Tepetlán en la que predominan las plantaciones de caña de azúcar y café, aunque en menor grado se cosecha también maíz y frijol. En esta zona Naolinco tiene una fuerte presencia en la cría de ganado de engorda, seguida por las localidades de Almolonga y *Las Haldas*. El tipo de clima que hay en esta zona se considera propicio para alimentar al ganado ya que sus pastos son favorables por las condiciones del lugar, aunque también pueden llegar a escasear por las heladas o la falta de lluvia.

Existe otra zona que se denomina intermedia o templada donde las principales fuentes productivas se orientan al cultivo del café (con una altura de los 900 a los 1050 msnm). Esta zona la comparten los municipios de Tepetlán, Chiconquiaco, Juchique de Ferrer y Misantla. La última *zona*, denominada también como *alta*, se caracteriza por un clima templado húmedo donde las principales fuentes de cultivo son el maíz y el frijol. En esta zona las altitudes pueden variar de los 1600 a los 2300 msnm. Naolinco y Tonayán son algunos de los municipios que se ubican dentro de esta zona, mientras que Las Haldas corresponde a la segunda zona.

Las Haldas

Las Haldas constituye una congregación que pertenece al municipio de Naolinco, su población total es de 905 habitantes, por lo que puede comprenderse que es una localidad pequeña. Se ubica posterior al municipio de Naolinco, en dirección a Tepetates, si es que uno ha tomado la carretera Xalapa-Naolinco. Esta localidad llega a ser visitada por los pobladores de la región en épocas vacacionales o en primavera, ya que cuenta con una alberca que atrae a las familias, sobre todo, a las/os jóvenes. Cuenta con servicios de agua, luz, drenaje, teléfono, tiendas y escuelas que ofertan el nivel preescolar, primaria y telesecundaria; el bachillerato se localiza en Naolinco por lo que las/os jóvenes de esta localidad deben trasladarse a esta ciudad para cursar la educación media superior. Las Haldas se encuentra en un lugar cuya altitud es baja (1020 msnm) y tiene un clima cálido que permite el cultivo de la caña. Las Haldas y Naolinco registran un índice de marginación de nivel medio.⁵⁵

Foto III. 2.

Abonando el terreno para la caña. Las Haldas



Foto: Norma Téllez

⁵⁵ CONAPO (2005) toma como dimensiones de marginación cuatro indicadores: el sector educativo (niveles de acceso para la población); el sector vivienda (ocupantes por vivienda y servicios básicos); ingresos por trabajo (de hasta dos salarios mínimos) y distribución de la población.

Tonayán

Tonayán es una localidad cercana a Naolinco pero constituye un municipio independiente. Su nombre proviene de la voz náhuatl que significa “lugar donde amanece”, nombre motivado por las condiciones de su fundación.⁵⁶ Se encuentra a una altitud de 1820 msnm y se caracteriza por presentar una temperatura media anual mayor de 18°C (en el mes más frío presenta temperaturas menores). Tiene lluvias la mayor parte del año, acompañada de neblina y humedad, sobre todo a partir del medio día y en época de invierno. Hay presencia constante de niebla y aire fresco, lo cual se combina hasta formar un aire campirano con el verde de los campos —que han sido utilizados para el cultivo— con las vacas y otros animales que pastan por el lugar, así como con los pinos y árboles que rodean Tonayán. Su población total es de 1264 habitantes, es preciso señalar que pertenece a uno de los municipios del estado de Veracruz que tienen *alto* índice de marginación.

Foto III. 3.
Desviación a Tonayán



Foto: Norma Téllez

⁵⁶ La fundación de Tonayán obedece a que un grupo de nativos de Misantla que llegan a Chapultepec (ahora parte de Coacoatzintla) buscando tierras para instalarse. Se les concede la autorización sólo si caminan durante toda la noche con dirección al Norte de Chapultepec y, donde les amanezca funden su pueblo. Esto explica el nombre del lugar así como la ubicación del municipio: justamente entre cerros (después de Coacoatzintla y antes de Naolinco).

Para llegar al municipio debe tomarse la carretera Xalapa-Naolinco y dirigirse por la desviación a Tonayán que se encuentra a unos quince minutos de la ciudad de Naolinco. Esta carretera está pavimentada, al igual que algunas calles del municipio, sin embargo, aún predominan los caminos de terracería, sobre todo en las vías de comunicación con otras localidades que forman parte de Tonayán (como Zacatal, Barrio de Santiago, entre otras). Al caminar por Tonayán es común observar a la gente ataviada con los animales para transportar algunos víveres: maíz, leche, leña, entre otros. Los caballos y burros aún son un medio de transporte importante para los pobladores. Sus casas son en su mayoría sencillas, con techos de teja o lámina. Hay algunas viviendas de madera y con suelo de tierra, otras hechas de mampostería con techo de cemento. Tonayán cuenta con algunos servicios básicos como luz, agua, drenaje, teléfono y gestión municipal. La oferta educativa del lugar comprende los niveles de educación básica: preescolar, primaria y telesecundaria; no cuenta con oferta de nivel medio superior.

Malpaís

A decir de sus habitantes es una ranchería que se ubica en el municipio de Jilotepec, tiempo atrás perteneció a la ranchería de Tlachilola pero ahora ya se ha constituido como una localidad independiente. Algunos pobladores suelen referirse a esta localidad como *La Virgen*, por la capilla que se ha edificado en el lugar. Su altitud es de 1400 msnm y su población total no rebasa los 48 habitantes. El índice de marginación, tomando como base el del municipio al que pertenece, es de nivel medio. Sin embargo, este es aproximado porque no aparece en los registros CONAPO como localidad. La extensión que comprende es muy pequeña, de hecho su recorrido no se prolonga por más de diez minutos. Se le puede observar fácilmente a orillas de la carretera que va en la dirección Xalapa-Naolinco, justamente entre los restaurantes del esquilón (Jilotepec) y antes de la entrada a Coacoatzintla.

Foto III. 4.
Capilla. La Virgen, Malpaís



Foto: Norma Téllez

Este lugar está constituido por ejidos que se han ido fraccionando y vendiendo a precios económicos debido a las condiciones de su terreno: roca volcánica, arenilla y árboles de pino. Su suelo se clasifica como tipo andasol, el cual se origina a partir de cenizas volcánicas producto de las pequeñas erupciones registradas en las inmediaciones. Por esta razón su suelo es rico en minerales y suele emplearse como abono para el terreno de siembra. El clima de Malpaís es templado húmedo con presencia frecuente de vientos (al igual que en toda la región de Naolinco). Cuenta con servicios de agua y luz, además del resto de servicios que tiene el municipio al que pertenece y que se ubica a unos diez minutos de Malpaís. En Jilotepec se encuentra el palacio municipal, donde hay presencia del sector servicios y comercio, clínicas de hospital, teléfono, acceso a vías de comunicación (pavimentadas) y escuelas de nivel básico y medio superior (Telebachillerato y Bachillerato general). Sin embargo, por ubicarse en la cabecera municipal de Jilotepec, las/os jóvenes de Malpaís deben trasladarse a este sitio si desean cursar dicho nivel educativo.

1.2. Principales fuentes productivas⁵⁷

*En los barrios de la gloria
la industria, la reforma
en los intrincados callejones
se escucha por doquier
el repiquetear de los martillos
sobre las plantillas
Y el traqueteo de las máquinas
de despuntar que raudas corren
sobre las pieles entonando inmensa
sinfonía de laboriosidad*

Leyva Lara, Rosendo (poblador de Naolinco)

En Naolinco la industria del calzado es una de las principales actividades económicas; cerca del 80% de la población se dedica a la elaboración de calzado: zapatos, botas, choclo, botín, entre otros. Se encuentran más de 100 zapaterías en el centro de la ciudad de ahí que sea la industria del calzado una fuente empresarial para los habitantes.

En Naolinco el proceso de fabricación de calzado es manual, aunque poco a poco se han ido obteniendo máquinas que facilitan la fabricación del zapato, constituyéndose en pequeños talleres que representan también una fuente de empleo. En la ciudad existen algunos establecimientos donde se curten pieles (curtidurías), sin embargo, son aún escasos por la mano de obra y la maquinaria especializada que requieren. La especialidad del proceso de fabricación en Naolinco suscita diferentes fuentes de empleo: el *zapatero* quien se encarga de poner suelas al zapato; el *despuntador* que corta la piel y cose el corte; el *acabador* que acaba la suela y el tacón, limpia, pinta y encera; y el *punteador* que cose la suela al zapato.

⁵⁷ La información que aquí se proporciona se ha tomado de la Enciclopedia Municipal Veracruzana (1998), de los municipios de Naolinco y Tonayán, así como de la CONAPO (2000). Se presenta también información proporcionada por el señor Américo T. Martínez, cronista oficial de la ciudad de Naolinco.

Foto III. 5 y 6

Naolinco. Taller de calzado (fachada e interior del taller)



Fotos: Norma Téllez

Las casas de la ciudad funcionan como pequeños talleres de calzado donde los miembros de las familias participan de esta actividad desde que son pequeños, esto puede constatarse al caminar por las calles del centro de la ciudad. Desde la banqueta puede saludarse al zapatero que se encuentra en la primera pieza de la casa; visualizar retazos de pieles y zapatos ya elaborados, así como niños y jóvenes dando los últimos acabados a las piezas. Como las casas son altas y con ventanales grandes el paseante puede mirar hacia dentro y presenciar esta imagen tan peculiar en la localidad. El comercio generado por la venta del calzado es otra de las fuentes de empleo, a parte de las zapaterías que se encuentran en el lugar, algunos empresarios se han dedicado a la exportación de calzado a otras ciudades, por ejemplo, a Xalapa y Veracruz puerto, así como al estado de Chiapas.

La gastronomía de Naolinco permite que los pobladores cuenten con otra fuente importante de empleo. La gente de los alrededores acude a Naolinco a comprar calzado o a saborear los platillos tradicionales: mole, chiles chipotles rellenos de

picadillo, carnes asadas, chicharrón, longaniza, pan, dulces de leche y vinos elaborados a base de frutas de la región. Los visitantes también suelen acudir a los sitios naturales que el lugar ofrece, por ejemplo, la cascada, ubicada a unos kilómetros del centro de Naolinco o asistir a las fiestas y celebraciones que acontecen en el lugar.

Todos estos elementos obligan a pensar que el turismo, es en general, una fuente económica importante para los pobladores. No obstante, tampoco debe olvidarse que la ganadería y la agricultura representan para los habitantes las fuentes productivas más importantes (Ex-alcalde de Naolinco). Por ejemplo, en Las Haldas, los pobladores se dedican a la siembra de caña de azúcar, así como al cultivo del café. Sin embargo, es la caña la que constituye la principal actividad económica del lugar ya que en las inmediaciones se encuentra el ingenio la Concepción al que muchos pobladores suelen vender su producto.

Debido a la falta de apoyos para el campo, a las condiciones de mano de obra y maquinaria que se requieren para el trabajo, así como a los retrasos de los ingenios para pagar a los productores, muchos pobladores han comenzado a salir de Las Haldas para dirigirse a Naolinco, Xalapa u otras localidades con el fin de emplearse.⁵⁸ En Tonayán se pueden identificar de un “vistazo” las principales fuentes de trabajo. Existen grandes cantidades de terreno destinadas para la siembra de maíz, frijol y papa⁵⁹, así como el resguardo de terrenos para la alimentación del ganado. Su producción agrícola se desarrolla en un sistema de producción de economía campesina donde los productores trabajan la tierra utilizando caballos, bueyes y yuntas, empleando básicamente la mano de obra familiar.

⁵⁸ Este éxodo de los pobladores de Las Haldas hacia otros estados de la república se ha extendido, incluso, hacia los Estados Unidos. Sin embargo, la CONAPO (2000), señala un registro de emigración bajo para el lugar (-0.28328); al indicar que sólo el 4.62% de los hogares de Naolinco reciben remesas de los EU.

⁵⁹ Para tener una idea de tal producción, el maíz es el producto con mayor territorio sembrado en Tonayán, representa un total de 700 hectáreas de siembra, la papa 55 hectáreas, el café 23 y el frijol 10 hectáreas (Enciclopedia Municipal Veracruzana 1998).

Foto. III. 7.
Tonayán. Alimentando al ganado



Foto: Norma Téllez

Debido a que muchos dueños de terreno carecen de la maquinaria necesaria para trabajar y de recursos para contratar mano de obra, optan por rentar sus tierras a otros agricultores. Tonayán también es conocido por su producción de leche, la cual es vendida a otras localidades (o empresas) para la elaboración de quesos y leches embasadas. La presencia de intermediarios para la compra de productos es fuerte en Tonayán; no sólo se compra a los lugareños el maíz, el frijol o la papa, sino también la leche para (re)venderla en otros sitios.

Malpaís es una ranchería cuya principal fuente de trabajo es el oficio de fragmentar la piedra, picarla hasta dejarla lisa, de tal forma que sea útil para pegarla. Esta piedra se vende a las constructoras de la zona de Xalapa y Banderilla, entre otras. Los habitantes también recurren a los aserraderos, ubicados en Coacoatzintla, ya que las características del lugar (piedra volcánica y árboles de pino) permiten la elaboración de cabañas y muebles.

Puesto que Malpaís es un lugar pequeño, ubicado a orillas de la carretera Xalapa-Naolinco, los habitantes han encontrado en los comercios de abarrotes y restaurantes una forma de subsistencia, en la medida que se constituye como un lugar de paso.

Foto. III. 8.
Restaurante de paso en Malpaís



Foto: Norma Téllez

En Malpaís se encuentran tres centros importantes: una capilla en honor a la Virgen de Guadalupe; un templo protestante cuyas siglas son M.I.E.P.I. (Movimiento de Iglesia Evangélica Pentecostés Independiente) el cual organiza encuentros nacionales a los que asiste gente de diversas partes del país. Estos centros representan una fuerte demanda (en cuanto al comercio) y explican el por qué, en un espacio geográfico tan pequeño como lo es Malpaís, existen diversas tiendas de abarrotes y restaurantes.

En el siguiente apartado veremos algunas de las festividades que se celebran en estas localidades ya que gozan de una importancia fundamental para sus pobladores y mantienen una estrecha relación con las fuentes productivas de las localidades, en especial de Naolinco y Malpaís. Esta información resulta

importante si se piensa en relación con el carácter moral-religioso que predomina en las localidades.

1.3. San Mateo, la Lupita y Todos Santos: fiestas y tradiciones

En Naolinco⁶⁰ las principales festividades son tres: las fiestas de la primavera, San Mateo Apóstol y Todos Santos. La fiesta de la primavera también es conocida como carnaval, se realiza del 18 al 25 de mayo; en ella se ofrece a los visitantes desfiles de comparsas, disfraces y carros alegóricos. Las/os jóvenes manifiestan gran entusiasmo por esta fiesta ya que, además de participar en comparsas y concursos, representa una oportunidad para ser protagonista de la fiesta: se pasean o participan en las comparsas bailando y saludando a los asistentes. A esta fiesta asiste gente de los municipios, localidades y congregaciones cercanas.

La fiesta de San Mateo Apóstol es la más importante para los pobladores de Naolinco y se lleva a cabo del 19 al 21 de septiembre. San Mateo es el patrono del lugar, el cual es paseado por las calles de Naolinco el día de su fiesta. En esta celebración se organiza una danza tradicional en honor al Santo: la danza de Moros y cristianos o danza de los Santiaguitos, la cual está a cargo de uno o dos mayordomos que son los responsables de la fiesta. Sus componentes son: Santiago Apóstol (sobre un caballito), diez Santiaguitos (todos hombres), dos Caines (que portan una espada toledana) y los Moros, veinte individuos que dirigidos por un Sabario protegen a Poncio Pilatos, quien al final de la danza es vencido. En esta fiesta resaltan las máscaras de los que participan en la danza (sobre todo la de Pilatos) mismas que son talladas en madera y han sido elaboradas por los pobladores.

Los jóvenes participan en esta danza, generalmente les atrae el enfrentamiento que se promina entre los danzantes y les divierten las persecuciones que Pilatos hace para mojar a los niños o mujeres que lo provocan. Para los habitantes esta

⁶⁰ Las Haldas por ser una congregación que pertenece a Naolinco celebra las fiestas de este municipio.

fiesta es importante porque los representa, es decir, provoca que los turistas identifiquen a Naolinco por esta fiesta (junto con la de Todos Santos). Los estudiantes no sólo participan en la danza o siguen a los danzantes por el pueblo, su interés hacia la danza los ha llevado a solicitar ante el Colegio permiso para que la danza se lleve al plantel, se realice y se disfrute.

La fiesta de Todos Santos o Día de Muertos se celebra del 31 de octubre al 2 de noviembre. Consiste en colocar altares en honor a los fieles difuntos. Esta fiesta es celebrada en todo el estado, sin embargo, es Naolinco un lugar en donde se realizan los famosos Alabados: composiciones religiosas que desde la época de la Colonia se entonaban a la hora de la “caída del sol”. Los Alabados o las Alabanzas se inician en el panteón de la ciudad para después recorrer el pueblo visitando varios hogares. Durante la noche del 1 de noviembre la gente camina por las calles entonando estos cánticos, llevan velas y recorren los altares, los cuales han sido preparados por los pobladores y abastecidos por alimentos típicos del lugar: frutas, dulces elaborados a base de pasta de pepita, jamoncillos, guayabates y camotes; panes, buñuelos y galletas; tamales de pipián, de salmón, de frijol; mole (de pollo o guajolote); plantas de ornato y vinos de uva, piña, tamarindo, mora y aguardiente.

Foto. III. 9.

Altar en la fiesta de Todos Santos. Naolinco



Foto: Norma Téllez

La fiesta de Todos Santos es una celebración a la que acude gente de todo el estado de Veracruz, así como extranjeros. A partir del 31 de octubre y hasta el 2 de noviembre, los pobladores participan activamente en esta fiesta, las mujeres permanecen en casa preparando el mole, o piden permiso en sus trabajos para elaborar los dulces y el vino. Los jóvenes colaboran en su casa y en las escuelas con los preparativos de los altares. Todos los pobladores hablan de los Alabados, del pueblo nocturno vestido de luz y flores, de la comida típica que abunda en los hogares, de una religiosidad hecha tradición y celebrada con gran entusiasmo. El panteón, la plaza y las calles del pueblo que generalmente son silenciosas se vuelcan en algarabía. Algunos sitios del municipio, por ejemplo el mirador, se convierten en lugares ideales para que los turistas monten sus casas de campaña y pasen la noche.

Las fiestas en Tonayán se llevan a cabo en el mes de junio (del 28 al 30). Se organizan bailes populares, danzas, juegos mecánicos entre otros. Suelen acudir, el poblado gente de las localidades y rancherías cercanas: Monte real, Coacoatzintla, Naolinco, Miahuatlán, Zacatal, Barrio de Santiago, entre otros. Para celebrar se llevan a cabo diversos eventos y se arma un tianguis de feria. Sin embargo, es común que los pobladores de Tonayán asistan a las festividades de los lugares cercanos.

Malpaís es una ranchería pequeña, sin embargo, se convierte en un sitio socorrido por visitantes de diferentes lugares durante las fiestas del 12 de diciembre, realizadas en honor a la Virgen de Guadalupe. Durante este día, la circulación de los autobuses se interrumpe para dar paso a los peregrinos que llegan con coronas y flores a la capilla. Los visitantes llegan atraídos por la imagen de la Virgen, la cual según creencias de los lugareños, se apareció en una piedra volcánica. Esa piedra ha sido rescatada, pintada y venerada. Se ha edificado una capilla (particular) ya que su construcción se ha llevado a cabo por las cooperaciones y donativos que la gente ha realizado. La iglesia católica no ha participado en la construcción de este santuario.

2. Una escuela al alcance...escenario institucional

2.1. El CECYTEV como organismo educativo

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz (CECYTEV), es una escuela oficial de nivel medio superior que ofrece educación de corte tecnológico en el estado de Veracruz. Pertenece a los Organismos Descentralizados (ODEs) que se encuentran regidos por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). La DGETI ofrece servicios educativos de nivel medio superior tecnológico y es la encargada de coordinar a los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS); al Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS); y al Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECYTEs), de los que forma parte el CECYTEV. A su vez, está adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)⁶¹ perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, organismo que rige las políticas educativas en el país.

Los CECYTEs cuentan con personalidad jurídica y patrimonio propio, en la medida que son organismos descentralizados, subsidiados por el Gobierno Estatal (50%) y el Gobierno Federal (50%). Su creación tiene sus bases en el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, donde se establece atender la demanda educativa de los estados a través de subsistemas descentralizados de educación tecnológica y terminal, que permitan la participación efectiva de los gobiernos estatales y, que a su vez, favorezcan los vínculos regionales con el sector productivo. La educación tecnológica tiene como misión, en función de la DGETI, formar personas con conocimientos tecnológicos en la industria, el

⁶¹ Esta subsecretaría es la encargada de regular, coordinar y dirigir la educación de nivel medio superior que se ofrece en el país, en su oferta pública y privada. Las unidades administrativas que dependen de esta subsecretaría son: las direcciones generales de Bachillerato (DGB); de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA); Educación Tecnológica Industrial (DGETI); y de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CyTM). El Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) continúa adscrito a esta Subsecretaría.

comercio y el sector servicios, a través de la preparación de profesionales técnicos y bachilleratos⁶².

Los CECYTES dirigen su oferta educativa, principalmente a sectores de población marginada o con escaso acceso al nivel educativo medio superior, de ahí que los planteles no se encuentren ubicados en zonas centrales de las ciudades, sino en municipios alejados o de difícil acceso. La oferta educativa que proporcionan está pensada para favorecer el desarrollo de estas regiones, en las cuales, la población juvenil muchas veces no tiene posibilidades de cursar niveles educativos superiores, por lo que se oferta un bachillerato con carrera tecnológica. Durante mucho tiempo ha predominado la idea de que los jóvenes que asisten a este tipo de Colegios lo hacen porque no desean continuar estudios, sin embargo, la dinámica de la población estudiantil ha ido cambiado paulatinamente, de tal forma que cada vez se incrementa el interés de los jóvenes estudiantes por continuar hacia niveles superiores, lo que indica una modificación en los intereses de los jóvenes que asisten a estos planteles.

El CECYTEV se crea en el estado de Veracruz a partir de 1994, identificándose como un organismo público descentralizado que ofrece bachillerato tecnológico. La instauración de los planteles en el estado responde a las necesidades escolares de las regiones veracruzanas así como a la petición de los pobladores. El sector productivo (en las localidades que se contemplen como factibles para la apertura de un plantel) participa de manera directa en la planeación educativa y en el diseño de planes y programas de estudio, con la finalidad de que las carreras técnicas que ofertan los Colegios respondan a los requerimientos de este sector.

⁶² Este tipo de educación se cursa en un periodo de tres años y permite a los alumnos continuar con su preparación académica en los niveles superiores. Su plan de estudios está integrado por módulos de formación básica (que cursa todo bachiller en cualquier modalidad), formación propedéutica (que profundiza en conocimientos pluridisciplinarios e interdisciplinarios) y formación profesional (que aborda contenidos especializados en las carreras que cada institución oferte). La educación tecnológica es contraria a la educación terminal, pues ésta última no permite la inserción del alumnado a niveles superiores. Su periodo de duración es de cuatro años.

Para ello se llevan a cabo estudios de factibilidad que son enviados a la Secretaría de Educación Pública para su autorización.⁶³

A la fecha se han creado planteles en: Tres Valles, Papantla, Benito Juárez, Vega de Alatorre, Huitzila, Coxquihui, La Laguna, Huayacocotla, Agua Dulce, Pajapan, Filomeno Mata, Platón Sánchez, Atzalan, Emiliano Zapata, Tenejapan de Mata y, Naolinco.

2.2. El Cecyt-Naolinco como oferta educativa local

El Cecyt-Naolinco se crea el 17 de octubre de 1996, con la finalidad de proporcionar educación de nivel medio superior a la población. Antes de su creación, Naolinco (como cabecera municipal) sólo contaba con una escuela preparatoria privada⁶⁴ por lo que, para muchos jóvenes, cursar este nivel implicaba una inversión económica importante debido a las cuotas mensuales. Por el contrario, el Cecyt, al ser una institución de gobierno, demandaba un solo pago de inscripción (al inicio de cada semestre) con la posibilidad de otorgar apoyos a los estudiantes para su permanencia en la escuela.

La institución se instauró en la cabecera municipal debido a que representaba un sitio estratégico para lograr mayor cobertura educativa. Naolinco contaba con vías de comunicación favorables para que jóvenes de los municipios colindantes, lograran asistir. Además se contaba con las disposiciones que la SEP establece para otorgar el apoyo económico a los gobiernos estatales: donación del terreno, aplicación de estudios de factibilidad que justificaban la apertura de las dos carreras (Industria del Calzado y Contabilidad), y existía demanda de la población joven ya que se carecía de una oferta pública en este nivel (E-Director).

⁶³ Siempre y cuando la población en la que se pretende instaurar el nuevo plantel garantice una matrícula mínima de 300 alumnos en su consolidación a corto plazo y asegure empleo a egresados mediante la vinculación con el sector productivo y de servicios. En cuanto a las necesidades materiales para instaurar un plantel cabe señalar que cada localidad o municipio debe aportar la donación de un terreno de cuatro hectáreas (mínimo) para construir el plantel, la ubicación del terreno ha de permitir la afluencia de jóvenes de las distintas localidades cercanas. (información obtenida con personal del área de planeación de las oficinas centrales del CECyTEV)

⁶⁴ Institución Lic. Ángel Carvajal

Actualmente el municipio de Naolinco cuenta con otras instituciones que brindan educación media superior de nivel público: telebachillerato de Almolonga y el de Espinal, sin embargo, el Cecyt por el hecho de brindar educación preparatoria y un título de nivel técnico, llega a resultar más atractivo para los jóvenes estudiantes que no cuentan con la seguridad de poder continuar estudios de nivel superior.⁶⁵

Foto III. 10 y 11.
Instalaciones del Cecyt-Naolinco



Foto: Departamento de Vinculación (Cecyt)

⁶⁵ Esto en función de lo expresado por los propios estudiantes en entrevista.

IV. Tejiendo experiencias... (de condiciones y particularidades juveniles)

El propósito de este capítulo consiste en dar cuenta de los cruces analíticos realizados con la información recabada en función de los ámbitos de experiencia: familiar, social-cultural y escolar, que actúan como referentes del mundo de vida de las/os estudiantes. Así como también dar cuenta de la manera en que los ejes transversales de juventud y género dinamizan dichos ámbitos. El análisis se ha organizado en dos apartados: en el primero se presenta una breve descripción de las/os estudiantes a través de casos representativos que permiten ubicar las distintas condiciones y singularidades que presentan sus experiencias. En el segundo apartado se plantean las dimensiones sociales (familia, comunidad, escuela) que constituyen los ámbitos de experiencia que referencian sus horizontes de futuro, estableciéndose una trilogía que evidencia los *elementos sociales relacionales* que intersectan dichos horizontes. Aspecto que se abordará en el último capítulo de este trabajo.

A. Los diversos rostros de las/os estudiantes: referencias iniciales

Entre las experiencias compartidas por las/os jóvenes se encuentran diversas manifestaciones de la realidad local y de su medio familiar. A partir de las múltiples interacciones que cada una/o ha establecido con su mundo de vida cotidiano se plantean horizontes posibles para ir formulando su futuro inmediato, es decir, sus acciones al egreso del bachillerato, las cuales representan un paso importante para el logro de sus intereses personales. Cada joven tiene una representación de lo que quiere “*ser*” y “*tener*” en un futuro. En función de ello va planteándose posibilidades para el logro de sus expectativas y visualizando algunas situaciones que pueden complicar sus deseos por construir una parte de su identidad: como jóvenes profesionistas o como jóvenes trabajadores, como jefes/as de hogar o como hijas/os de familia. Sus experiencias plantean formas diversas de actuar respecto a las condiciones sociales que presentan. De ahí que resulte conveniente

proporcionar, a través de casos concretos, características prototípicas de realidades cotidianas que viven las/os estudiantes, en función de sus diversos ámbitos de experiencia.

Entre las matemáticas y el ajedrez: la educación superior como proyecto de futuro

Felipe⁶⁶ (E-03 H NL) es un estudiante que tiene dieciocho años. En su familia es el hijo mayor, le sigue otro hermano (que estudia la preparatoria) y una hermana (que cursa la secundaria). Su padre es profesor normalista y se desempeña como maestro de primaria en una localidad cercana a Naolinco. Para su familia, la educación es un elemento importante si se desea llegar a tener mejores condiciones de vida y una mejor formación humana. Los padres de Felipe se han esforzado para que sus dos hijos y su hija menor, otorguen a la educación un valor alto y encuentren en ella una inclinación que les permita acceder a una cultura distinta a la que promete el entorno naolinqueño. Felipe comparte con sus padres el interés hacia el estudio, lo cual le ha impulsado a ser un estudiante destacado y a obtener varios reconocimientos por su participación en Olimpiadas de matemáticas y encuentros de ajedrez. Desea continuar estudios de nivel superior y llegar a ser profesionista, un hombre culto que pueda mantener pláticas interesantes con gente que comparta sus intereses y percepciones sobre el mundo. En este sentido, Felipe representa los casos de las/os estudiantes que visualizan la educación superior como el paso siguiente (y necesario) para lograr realizar sus propósitos de futuro y constituirse en quien desean “ser”.

Destinos incómodos... resistiendo al destino

Sofía (E-05 M TN) comparte algunas similitudes con Felipe en cuanto a sus preferencias académicas y horizontes de futuro. Para ella, continuar estudios de nivel superior es importante. De hecho, se ha preparado para ello a lo largo de la

⁶⁶ Recuerdo al lector que los nombres de las/os estudiantes son ficticios, han sido modificados con la finalidad de proteger su anonimato.

educación que ha recibido en los niveles educativos anteriores. Sofía ha sido una estudiante destacada que se caracteriza por cumplir en las tareas y esmerarse en el estudio. No ha participado en concursos académicos o en Olimpiadas de conocimiento, pero se ha mantenido con calificaciones altas y los maestros la reconocen como una estudiante dedicada.

Sofía vive en Tonayán, tiene diecisiete años y su padre se dedica a la fotografía. Sin embargo, para el logro de sus horizontes académicos encuentra una limitante importante: los deseos de su padre porque finalice su trayectoria educativa y permanezca en casa, apoyando en las labores domésticas como realización de su rol de mujer e hija de familia. Esta situación representa para Sofía una contrariedad, ya que esperaba recibir apoyo de su familia para continuar los estudios y no una negativa ante su deseo personal por prepararse académicamente. A pesar de ello, no está dispuesta a desistir de su proyecto por cursar una licenciatura, pues desea llegar a ser una mujer profesionalista e independiente (con el apoyo de sus padres o sin él).

Pareja y maternidad...los límites del amor

Como se mencionó al inicio de este apartado, las/os estudiantes reaccionan de manera distinta ante condiciones semejantes. Al igual que Sofía, Emma (E-04 M NL) presenta una situación familiar que resulta opuesta a su interés por continuar los estudios. Las responsabilidades que visualiza como esposa y madre joven (de apenas diecisiete años) implican para ella una prioridad a cubrir, antes de volver a la escuela. A pesar de que Emma ha expresado que su hijo (de dos meses de nacido)⁶⁷ es el principal “motor” de su vida, que la impulsa a superarse académicamente, las responsabilidades del hogar cuestionan sus intereses profesionales a tal grado que ha optado por posponer su expectativa educativa y desempeñar su papel de esposa y madre. Emma, al igual que Sofía, ilustra los casos en que situaciones sociales (familiares, culturales) ponen en riesgo la

⁶⁷ Este dato equivale al año 2007, a la fecha el niño tiene cerca de dos años.

realización de los horizontes de futuro de las/os jóvenes. No obstante, en ella el efecto de estos factores llega a ser (sobre)determinante, modificando el rumbo de sus expectativas. A pesar de que Emma cuenta con el apoyo de sus padres para poder organizar su nueva vida familiar y dedicar espacio a los estudios, las opiniones de su pareja se imponen y esto la lleva a considerar su permanencia en casa, al cuidado de su hijo, como mejor opción para su familia. Emma, a su edad, considera que más tarde, cuando su hijo crezca, tendrá tiempo y apoyo de su pareja para volver a mirar sus intereses académicos...sus padres lo dudan.

El sentido de la escuela cuando el porvenir viene a costas

Las normatividades sociales y los “deberes” que fungen como modelos para los hombres y las mujeres pueden llegar a tener un peso importante en los horizontes de futuro de las/os jóvenes. Adán (E-06 H LV) es un joven que de manera semejante a Emma visualiza su entorno familiar y encuentra responsabilidades por cubrir y deberes que atender. Su familia presenta una situación económica crítica: son numerosos sus integrantes, y el trabajo del padre (picando piedra en Malpaís) no proporciona los recursos económicos suficientes para solventar las necesidades básicas de la familia. Adán y su hermana María, que también está por egresar del Colegio, consideran que su padre no tiene los recursos para solventar una carrera profesional, por ello dudan poder continuar hacia estudios superiores. María ha optado por incorporarse, el mayor tiempo posible, al trabajo y por ayudar a su madre con el cuidado de sus hermanas/os; mientras Adán incluye en sus expectativas cursar una carrera profesional, porque le permitirá solventar las demandas que su familia presente en los próximos años. Al ser el hijo mayor en el hogar, se responsabiliza del bienestar y desarrollo de las/os hermana/os así como del sostenimiento de los padres cuando envejezcan. Él será el futuro sustituto del padre y debe prepararse para ello. En este caso, el “deber ser” de los hijos/as cobra fuerza asumiéndose de manera diferenciada en función de expectativas claramente intersectadas por el factor de género y la condición socioeconómica.

La escuela puede esperar...

El apoyo de los padres y las particulares situaciones familiares que rodean las experiencias de las/os estudiantes constituyen elementos importantes que intersectan los horizontes de futuro y las acciones que llevan a cabo. En algunas/os jóvenes los diversos cruces que se suscitan entre ellos fungen como elementos impulsores a sus intereses o como elementos restrictivos a sus acciones. Sin embargo, también debe generarse un espacio para percibir las paradojas que pueden suscitarse ante los diferentes cruces y condiciones sociales. Gerardo (E-08 H LH) es un joven cuya decisión hacia el futuro resulta opuesta a las condiciones de apoyo familiar y financiero que presenta. Proviene de una familia de Las Haldas que ha atravesado por ausencias recurrentes por parte del padre, ante su condición de migrante en los Estados Unidos, por ello, él mismo se ha interesado por emigrar. El objetivo de su padre, al momento de emigrar, fue proporcionar los recursos necesarios a la familia para que los hijos continuaran estudiando. Sin embargo, Gerardo ha decidido hacer un alto en su formación académica objetando aburrimiento y hastío. La economía no es una razón por la que deba dejar de estudiar, sabe que su padre lo apoya y solventará sus gastos si decide cursar una carrera. Sin embargo, esta “cansado y chocado” del estudio y dejará pasar un tiempo antes de decidir retornar a la escuela. Su retorno está condicionado a la dificultad o facilidad para encontrar trabajo, más no a un gusto o un proyecto de vida escolar.

B. Fuegos cruzados o condiciones sociales en juego

1. La familia como institución social

Las experiencias anteriores nutren las narrativas centrales de este trabajo, las cuales permiten visualizar —en un primer acercamiento— las diversas condiciones de vida que sirven de referente a los horizontes de futuro de las/os jóvenes. Con la

finalidad de ubicar la diversidad de experiencias que presentan y las particulares circunstancias en las que éstas se suscitan, se ha integrado un primer ámbito de análisis que comprende las relaciones del estudiante con su mundo de vida familiar (cfr. Anexo 1).

El ámbito familiar cobra importancia en la medida que funge como espacio de socialización donde los lazos de filiación y parentesco⁶⁸ crean una atmósfera particular de “privacidad extrema” (Montoro 2000:23), la cual cohesiona a sus miembros e inculca visiones particulares sobre la realidad. En este sentido, la familia funge como mediadora de un mundo “externo”: de la cultura y del tipo de relaciones que operan en él, de los valores, sanciones y prácticas que lo rigen:

En el seno de la familia tiene lugar la reproducción biológica, pero es igualmente el ámbito donde los bienes y el patrimonio se transmiten a las generaciones siguientes, como lo hacen también las pautas de conducta y las normas de sociabilidad. Se reconoce que la familia, en tanto ámbito privilegiado de socialización, moldea profundamente el carácter de los individuos, inculca modos de actuar y de pensar que se convierten en hábitos y opera como espacio productor y transmisor de pautas y prácticas culturales (Tuirán 2001:24).

La familia es una de las instituciones de referencia más importantes a nivel social sobre la que recaen demandas afectivas y funciones elementales para el desarrollo de las personas (Barea 2000).⁶⁹ En su papel de institución, la familia establece los criterios básicos para la unión de las personas, norma la sexualidad y asegura la reproducción y la subsistencia cotidiana al proveer a sus miembros de los elementos económicos y asistenciales básicos para su bienestar social (Jelin 2007). En el plano simbólico cubre funciones afectivas e ideológicas que le otorgan valor (a nivel personal y público) por estimular el sentido de pertenencia entre sus miembros y afianzar la estima personal (Montoro 2000, Jelin 2007). Este

⁶⁸ Radcliffe-Brown (1972) señala que a través de los lazos de parentesco se suscitan las relaciones de afinidad (entre esposos), hermandad (hermanos) y filiación (miembros del parentesco), que constituyen los tres tipos especiales de relación social suscitados entre familia y matrimonio. Dichos vínculos están regulados, en mayor o menor grado por la costumbre social, pero se funda sobre las bases de la familia elemental (padre, madre e hijos).

⁶⁹ Esto se manifiesta, no sólo en las expresiones individuales o en las representaciones cotidianas que imperan a nivel social, sino también se promulga en el marco de las leyes, los discursos y las políticas públicas de un país. Cfr. Arriagada 2007, Ariza & Oliveira 2007.

nivel simbólico “rebas” las funciones meramente normativas de la familia y pone el acento sobre las significaciones que suscitan los vínculos de parentesco y filiación.⁷⁰

La esfera familiar adquiere un poder legitimador fundamental a partir de los vínculos emocionales que operan en su interior. El aspecto afectivo funge como elemento importante para la socialización de los individuos, creando una atmósfera de representaciones donde la familia mantiene un lugar privilegiado con altos grados de significatividad para sus miembros. En este trabajo no puede omitirse que la familia figura como un espacio que imprime fuerza y seguridad a sus miembros. A pesar de que esto no aplique para todos los casos, predomina su importancia como núcleo que referencia sus percepciones sobre el mundo: “...lo que tengo es mi familia, mis padres me dieron la vida, por ellos he conocido muchas cosas. La primera escuela está en la casa, todo de lo que yo sé de mi manera de pensar, siento que viene de ahí. Mi familia es muy importante para mí...” (E-01 M ZC).

La importancia que las/os jóvenes asignan a la familia no se restringe únicamente a un aspecto discursivo, sino que se observa como factor de impulso o frustración en sus estados de ánimo y en sus aspiraciones. Por ello, su incorporación ha resultado indispensable ante la importancia que reviste para los propios actores del estudio: “...antes no sentía yo así, ganas y también los ánimos en la casa... Había gritos y todo eso y no daban ganas de nada, te querías desapartar mejor. Pero ahorita no [...] la relación que ahorita llevo con mis papás ha cambiado muchísimo. Ya no sé, me apoyan y ya pues cambia y dan ganas de salir, ves diferente todo” (E-04 M NL).

⁷⁰ Salles (2001) plantea una serie de reflexiones respecto a los discursos e ideologías engañosas que encierra esta parte afectiva en la familia. Su análisis cuestiona algunas representaciones y frases mito que se suscitan al interior de la familia bajo el argumento mismo de la filiación: “hasta que la muerte nos separe”, “el hombre tiene la última palabra”, “de tal palo tal astilla”. Esto advierte de la existencia de algunas creencias y discursos dañinos con los que la familia cohesiona, persuade y controla a sus miembros. Para confrontar algunas representaciones y significaciones “no ingenuas” sobre la familia, véanse Salles & Tuirán (1996); Oliveira (2007); Arriagada (2007).

En este sentido, lo que se recupera de este ámbito es el recuento de realidades particulares en las que han sido formados las/os jóvenes de este trabajo. Aproximarme al aspecto familiar desde su perspectiva abre la posibilidad de conocer las formas de pensamiento con las que han sido socializadas/os, las dinámicas y tipos de organización que se generan en el interior de sus familias (como núcleos privados), así como los roles y funciones que distribuye para sus miembros. En este sentido, conocer las expectativas que los padres han formulado para sus hijas/os permite problematizar la visión de la familia como agente de apoyo y espacio de unidad. Esto mantiene relación con la posición que se asume en el trabajo respecto al grupo familiar, como un espacio en el que no sólo se reproducen pautas culturales y se tejen afectos y relaciones armónicas, sino que también se generan procesos diferenciados que evidencian maneras diversas de “vivir y sentir la vida familiar” (Tuirán 2001), de acatar sus normatividades y asumir los roles que establece.

Las relaciones intrafamiliares están sujetas a una jerarquía de poder que estructura sus relaciones con base en la edad, el género y la productividad o “improductividad” económica de sus miembros. Por tanto, pueden suscitarse asimetrías en las relaciones, acceso diferencial a los recursos del hogar y discrepancias por parte de algunos miembros al buscar redefinir sus posiciones dentro de ella (Mummert 1999, Salles 2001):

...Sería equivocado pensar que la familia y las relaciones que entablan en su interior funcionan sólo como cadenas de transmisión de la cultura, pues en la intimidad de la vida familiar tienen lugar un conjunto de prácticas que emergen de la vida familiar y orientan las trayectorias de sus miembros y los destinos de la familia (Salles 2001:107).

Estas referencias aluden a los conflictos, permanencias y modificaciones que pueden gestarse al interior de las familias. Por ello es necesario incorporarlas y problematizarlas como parte de las condiciones familiares desde las que las/os estudiantes establecen perciben sobre su futuro y establecen posibilidades para lograrlo.

1.1. Mosaicos familiares

1.1.2. Estructura de los hogares⁷¹

El análisis de las familias, en cuanto a tamaño y líneas de parentesco que rigen su composición, ha constituido el objeto de estudio de la investigación demográfica, la cual establece una clasificación para determinar los tipos de organización de hogar que existen. Según las clasificaciones, la estructura de los hogares en cuanto a su composición, se agrupa bajo dos tipos principales: *hogares familiares*, formados por un conjunto de personas unidas por lazos consanguíneos, y *hogares no familiares*, integrados por individuos que no comparten estos lazos pero que conviven bajo un mismo espacio físico (INEGI 2005).

Debido a que la estructura de organización familiar que presentan las/os estudiantes se ubica dentro de la clasificación familiar, resulta importante situar los tipos de hogar que comprende dicha clasificación:

Hogares familiares.

a) Hogares nucleares. Formados por un matrimonio con hijos solteros (nuclear básico), así como por las agrupaciones donde un solo jefe de familia -padre o madre- se encarga de los hijos (monoparental).

b) Hogares extensos. Integrados por una familia nuclear y uno o más parientes de los jefes de familia (abuelos, hijos casados, tíos, primos entre otros). Este tipo de hogar comprende también los arreglos de tipo compuesto, los cuales están formados por un hogar nuclear o extenso al que se agregan una o más personas no emparentadas con el jefe de familia (INEGI 2005:s/p).

El hogar *nuclear básico* es el tipo de modelo que predomina en las familias de las/os jóvenes.⁷² Sin embargo, a pesar de que su clasificación puede ubicarse dentro de esta tipología, prevalecen una serie de condiciones familiares que no

⁷¹ La demografía de las familias trabaja la estructura de los hogares considerando su tamaño, composición por líneas de parentesco y ciclo de vida. Sin embargo, no constituye un propósito de este trabajo realizar un estudio específico sobre familias, razón por la cual únicamente consideré para este apartado el rubro correspondiente a la composición de parentesco, por resultar suficiente para la descripción de las familias que interesa plantear (Oliveira 1999).

⁷² Este modelo no solo integra el mayor número de agrupaciones familiares a las que pertenecen las/os estudiantes, también responde a la configuración típica de los hogares en el país: 16.927.950; mientras que la clasificación de tipo extenso guarda una cifra de 5.862.232 hogares (INEGI 2005).

obedecen a la composición que el modelo nuclear estipula. Demográficamente el hogar de tipo nuclear hace referencia al tipo de establecimiento conformado por dos cónyuges con sus respectivos hijos solteros habitando una misma vivienda, lo cual implica la presencia física y la interacción común entre los integrantes. A nivel simbólico este modelo también posee significación como arquetipo “ideal” de lo que “es” una familia y sobre la manera “adecuada” para conformarla (Tuirán 2001:25). El hogar nuclear ha representado socialmente el modelo de familia unida cuya conformación funge como patrón normativo para la composición de las familias y para la formación y desarrollo de las/os hijas/os.

No obstante, en la realidad cotidiana operan otras dinámicas al momento de constituir un hogar, así como a lo largo del curso de vida familiar.⁷³ Pueden originarse situaciones que implican la conformación de un hogar de manera inesperada o situaciones que ameritan la ruptura del mismo. Por ejemplo, la experiencia de Emma implica el inicio de una familia que se conformó a partir de un embarazo no planeado y de una situación inesperada que le llevó a deslindarse del hogar nuclear de sus padres y a integrar su propio hogar: “...yo le dije sospecho algo... creo que estoy embarazada y él me dijo ‘ahh, que bueno’, pero fue así como de chiste, como de broma....nunca pensé que fuera así su reacción. Me dijo ‘pues que bueno, ya vamos a estar por fin juntos...les voy a decir a mis papás y pues nos vamos a ir’...y eso me dio así, como que mucha fuerza para muchas cosas...” (E-04 M NL).

Sin embargo, existen dinámicas en el hogar que no sólo dependen de las acciones particulares de los individuos. La familia está inmersa en una sociedad sujeta a cambios y transformaciones constantes que ejercen impacto sobre sus formas de organización, como parte de un proceso estratégico de adaptación y subsistencia. Por tanto, los arreglos en la organización y composición de los hogares responden

⁷³ De acuerdo a lo señalado por Tuirán (2001) la perspectiva del curso de vida se plantea en oposición a la continuidad abstracta que el ciclo de vida propone (formación, expansión, fisión y reemplazo de la familia). Posicionarse en esta perspectiva del curso de vida permite apreciar que las familias tienen una formulación y un trayecto diverso, resultado de las múltiples interacciones de su miembros. En este sentido, admite que los individuos se agrupan y reagrupan siguiendo una variedad de posibles modalidades.

a una serie de condiciones que el entorno plantea. Autores como Therborn (2007) señalan que los sistemas familiares no tienen una dinámica propia de desarrollo, sino que responden a cambios exógenos a ella, que no se restringen a determinadas áreas geográficas. Por el contrario, forman parte de un desequilibrio que acontece a nivel mundial:

Las transformaciones modernas de la familia han tenido lugar en todo el mundo (en materia de sexualidad, género y relaciones familiares) a lo largo de las principales rutas históricas que conducen hacia la modernidad y la atraviesan [...] los cambios exógenos de población, la migración, el abandono del campo (“descampesinización”), la proletarianización, la industrialización y el proceso contrario (“desindustrialización”) tienen una importancia fundamental en estos trastornos de los equilibrios familiares (Therborn 2007:38,45).

En un análisis sobre las condiciones y cambios de las familias a nivel de Latinoamérica, Jelin (2007) particulariza en determinados factores sociales que han impactado su estructura familiar a lo largo del siglo XX. En sus señalamientos ubica la importancia de los aspectos reproductivos en el tamaño de las familias, la natalidad y la libertad de las mujeres para ejercer su sexualidad, más allá de un fin reproductivo. Ello como parte de los procesos de urbanización, modernización y secularización que se han venido suscitando:

A lo largo del siglo XX, la región latinoamericana, experimentó transformaciones estructurales que afectaron a la organización social y a los patrones familiares. Especialmente en la segunda mitad del siglo, la urbanización acelerada, el aumento de la tasa de participación femenina en la fuerza de trabajo y el incremento en los niveles de educación son algunas de estas transformaciones (Jelin 2007:99).

La posible influencia que este marco global plantea hacia las estructuras familiares puede verse reflejada, en un nivel micro, a través de los arreglos domésticos que se observan en los hogares de las/os estudiantes; particularmente, ante la presencia de la migración como alternativa de subsistencia para las familias. Es importante incorporar el elemento de la migración, a pesar de que no ocurra de manera generalizada en todos los casos, ya que permite apreciar las adaptaciones que se están llevando a cabo en las familias, ante condiciones sociales emergentes (cfr. Tabla IV.1).

Tabla. IV. 1.

Estructura de los hogares a partir de su composición			
Casos	Tipología	Condición	Factores de alteración
Anita	nuclear básica	Unificada	
Lilia	nuclear básica	Unificada	
Emma	nuclear básica	Unificada	
Sofía	nuclear básica	Unificada	
Adán	nuclear básica	dispersa-unificada	Migración internacional
María	nuclear básica	dispersa-unificada	Migración internacional
Esther	Extensa	Dispersa	Migración laboral nacional
Nora	Extensa	Unificada	
Alejandro	nuclear básica	Unificada	
Carlota	nuclear básica	Unificada	
Ludivina	nuclear básica	Unificada	
José	Extenso	Dispersa	Migración internacional
Gerardo	nuclear básica	Dispersa	Migración internacional
Sandra	nuclear básica	Dispersa	Migración internacional
Charly	nuclear básica	Dispersa	Migración internacional
Blanca	nuclear básica	Unificada	
Yolanda	nuclear básica	Dispersa	Migración laboral nacional
Tristán	nuclear básica	Unificada	Migración internacional
Berenice	nuclear básica	Unificada	Migración internacional
Felipe	nuclear básica	Unificada	

En donde la migración cuestiona la clasificación de tipo *nuclear* a la que pertenecen los hogares de las/os jóvenes, revelando particularidades importantes al interior de una misma tipología.

Sin embargo, a pesar de que la migración constituye un factor que altera la dinámica interna de las familias, esto no puede apreciarse a partir de la identificación de los hogares con una tipología específica,⁷⁴ dado que las clasificaciones no logran captar la diversidad de arreglos familiares que se están suscitando en los hogares ante la migración.⁷⁵ Demográficamente, cuando un hogar está a cargo de un solo jefe de familia (madre o padre), se clasifica como hogar nuclear monoparental, situación que no aplica en el tipo de arreglos familiares que se suscitan por la migración, a pesar de que el hogar permanezca a cargo de una sola persona, en este caso, la madre de familia. La categoría bajo la que se adjudica continúa tipificándose como nuclear y estas dinámicas familiares quedan ocultas formando parte de un mundo de vida “privado” con sus respectivos arreglos de subsistencia pero ajenos a una condición social emergente. De ahí la importancia de problematizar las condiciones familiares que el fenómeno plantea en cuanto a la organización del hogar y las funciones de sus integrantes.

1.1.3. Dinámica familiar

La *dinámica familiar* incluye la interpretación de las relaciones de cooperación, intercambio, poder y conflicto que se generan en la vida familiar; la *organización doméstica* abarca la descripción de aspectos referentes a las funciones que los miembros de la familia realizan a partir de las actividades de producción (Oliveira, Eternod & López 1999). Para los fines de este apartado, he optado por incluir en el

⁷⁴ Autoras/es como Oliveira, Eternod & De la paz (1999), Salles (2001), Moctezuma (2001), pugnan por la inclusión de la perspectiva de género en las clasificaciones de hogar, con el fin de que aspectos sociales como el de la migración, la incursión de las mujeres en esferas laborales extradomésticas, la participación de parientes en la educación de los hijos (ante estas circunstancias), puedan captarse al punto de replantear las tipologías existentes y dar cuenta de lo que realmente sucede en las familias.

⁷⁵ A través de sus investigaciones, Espinosa (1998), Mummert (1999), Szasz (1999) han señalado como una de las consecuencias de la migración, sobre todo cuando es el padre de familia el que se ausenta, un desplazamiento de sus funciones como jefe del hogar hacia la esposa. Las mujeres absorben las responsabilidades que el marido tenía (en el campo o en la casa) durante el tiempo que permanezca lejos del hogar.

primer término diversas características que complejizan e imprimen particularidades a las familias, las cuales se suscitan a partir de la distribución de actividades (organización doméstica), así como de las relaciones de producción, parentesco y filiación entre los miembros de una familia.

1.1.3.1. Organización doméstica: permanencias y ajustes familiares

A partir de los cambios mencionados a nivel macro social se ha acrecentado el interés por estudiar las condiciones que se suscitan en los hogares como respuesta a las crisis del entorno.⁷⁶ La contribución de estos trabajos permite distinguir ajustes que acontecen al interior de las familias como parte de un despliegue de mecanismos de sobrevivencia y adaptación. Por ejemplo, se han mencionado como causales emergentes para estos ajustes: la participación de las mujeres en el trabajo extradoméstico y la participación laboral de los esposos en otras regiones del país o a nivel internacional, principalmente, a través de la migración ilegal.

La participación de las mujeres en el trabajo extradoméstico puede implicar la contratación de terceras personas en el hogar, para auxiliar en el cuidado de los hijos y la limpieza de la casa, la incorporación en el hogar de abuelos, tíos u otros parientes cuando ambos padres trabajan (Benería & Roldán 1992; García & Blanco & Pacheco 1999), o en algunos casos, la participación de los hombres en tareas domésticas ante el trabajo de sus esposas (Gutmann 1996). La participación laboral de los esposos en las grandes ciudades o en los Estados Unidos tiene repercusiones en el desempeño de funciones al interior de la familia ya que la mujer termina por asumir las tareas y responsabilidades que antes tenía el esposo o se inicia un proceso de cambio de residencia cuando la mujer y los

⁷⁶ Estas investigaciones se han llevado a cabo, principalmente, desde la sociología de las familias, la antropología del parentesco, la demografía y algunos estudios culturales que ponen el acento en la migración y en la condición de género; así como otros estudios que aparecen en el plano de la política pública. Cfr. De Barbieri (1994), Espinosa 1998, Córdova (1999), Barea (2000) Gomes (2001), Arriagada (2007).

hijos terminan por alcanzar al padre. Lo que desata otro tipo de ajustes y procesos transnacionales (Mummert 1999, Moctezuma 2001, Jelin 2007).

Sin embargo, las investigaciones también advierten que las crisis en las familias no necesariamente implican cambios en las unidades domésticas, es decir, el hecho de que se efectúen reajustes y adaptaciones no significa que se generen cambios absolutos o permanentes en las familias (o en todas las familias). Es posible que éstas mantengan o desplieguen una serie de resistencias ante los desequilibrios del medio social; todo ello con el afán de salvaguardar ciertas condiciones y funciones con las que han venido operando (Szasz 1999, Tuirán 2001). Por ejemplo, los cambios estructurales en cuestión de relaciones de género son de los más difíciles de efectuar en el núcleo doméstico, aún cuando se presenten situaciones que indican reajustes en la familia: cuestiones de migración o trabajo femenino fuera del hogar. Asimismo, el trato supeditado hacia las/os hijas/os (infantes o jóvenes) es una cuestión de percepción cultural que puede permanecer a pesar de que los jóvenes participen en actividades laborales fuera de casa y generen sus propios recursos.

Estos precedentes son útiles para contrastar las formas de organización que se identifican en los hogares de las/os estudiantes en la medida que, así como la migración puede alterar los arreglos nucleares y “típicos” en las familias, también pueden prevalecer hogares donde la organización de las funciones mantenga patrones normativos de corte tradicional; los cuales se llevan a cabo —en gran medida— al interior de la familia mediante un reiterado proceso de asimilación de roles en función del sexo biológico⁷⁷. Es precisamente este orden tradicional sobre el que ubico las formas de organización que prevalecen en las familias a través de la distribución de funciones que se establecen. Como parte de los elementos que

⁷⁷ Frente a este enunciado, aclaro, que si bien la asignación y asimilación de roles se lleva a cabo prioritariamente en la familia, este no es el único ámbito donde dicha reproducción se ejecuta. Hay un complejo sistema de instituciones con las que entablamos relaciones sociales, a través de las cuales vamos reafirmando este tipo de segmentación de funciones y conformando identidades de género. Algunos ejemplos de instituciones son: la escuela, el Estado, la religión.

condicionan las relaciones familiares y determinan su organización, he observado tres factores que caracterizan la organización de las familias de las/os estudiantes:

- el *factor económico*, por el poder y autoridad que enviste a quien lo produce dentro del hogar
- el *factor generacional*, a través del cual se establecen relaciones de autoridad, distancias, se gana “independencia”, reconocimiento y se adquieren obligaciones hacia los padres;
- y el *factor de género*, que transversaliza los elementos anteriores y responde a un proceso cultural de asimilación de identidades de género.

Este proceso actúa al interior de la familia delimitando espacios dentro de la estructura del hogar, restringiendo o impulsando oportunidades de participación y acceso a recursos económicos, según se es hombre o mujer, joven o adulto. La clase social o la formación académica de los padres no resultó ser un elemento significativo para un orden distinto al interior del núcleo familiar. Actúan como elementos que pueden matizar las funciones u obligaciones de las/os estudiantes, pero estructuralmente no refleja diferencias en el orden de funciones de la familia, así como tampoco funcionan como elementos importantes para discriminar el alcance de las expectativas que los padres formulan hacia sus hijas/os.

Señalo como primer factor evidente el elemento económico porque a partir de la figura que provee de sustento financiero y material a la familia, se estructuran las funciones al interior del hogar (cfr. Tabla IV.2). Es decir, se establece un reparto de actividades que indican movilidad y espacios de acción diferenciados, entre las funciones públicas del esposo (caracterizadas por ser laborales, productivas y remuneradas) y las funciones privadas de las esposas que aparecen como domésticas, reproductivas y no remuneradas. Todo esto en congruencia con la distribución de funciones con que opera el sistema sexo/género (Lamas 2003).

Tabla. IV. 2.

Participación laboral de los padres y madres de familia			
Casos	Padre	Madre	Esposo
Anita	Campesino y panadero	Trabajo doméstico	
Lilia	†	Trabajo doméstico	
Felipe	Profesor	Trabajo doméstico	
Sofía	Fotógrafo	Trabajo doméstico	
Emma	Intendente	Trabajo doméstico	
Adán	Picador de piedra	Trabajo doméstico	
María	Picador de piedra	Trabajo doméstico	
Esther	†	Empleada de banco	
Nora	Trabajador del municipio	Secretaria en el municipio	
Alejandro	Velador	Trabajo doméstico	
Carlota		Trabajo doméstico-remunerado (fuera de casa)	Taxista
Ludivina	Empleado de discoteca	Trabajo doméstico	
José	Abuelo jubilado	Abuela jubilada	
Berenice	Migrante	Trabajo doméstico	
Gerardo	Migrante	Trabajo doméstico	
Sandra	Vendedor de verduras	Vendedora de verduras y dueña de molino de nixtamal	
Charly	Zapatero	Trabajo doméstico	
Blanca	Empleado de limpia pública	Trabajo doméstico	
Yolanda	Albañil	Trabajo doméstico remunerado (fuera de casa)	
Tristán	Albañil	Trabajo doméstico	

Izquierdo (1998) ha hecho especial hincapié en este tipo de formas diferenciadas en que los hombres y las mujeres contribuimos a nuestra propia existencia. Al respecto, pone el acento sobre los efectos distintos que las actividades realizadas, por unas y por otros, tienen en la sociedad. Ello establece subjetivamente relaciones de producción diferenciadas donde a los hombres se les relaciona con las actividades de crecimiento y producción material y a las mujeres con actividades de preservación y recuperación social. Tal y como puede apreciarse en el orden funcional que mantienen las familias de las/os estudiantes. En cada una de ellas, es el padre en quien recae la acción laboral (más importante o única) que provee de sustento a la familia, mientras que las funciones de la madre están sujetas al ámbito doméstico y, por supuesto, a los cuidados y necesidades que de él se desprenden. Esto indica una división sexual del trabajo en la estructura familiar, que señala *espacios, lugares y niveles* de acción diferenciados entre madres y padres de familia.

Sin embargo, esta división sexual del trabajo tiene un trasfondo cultural que pasa a establecer roles “apropiados” para mujeres y hombres bajo una determinante netamente funcionalista y biologicista (Scott 2003). Retomando a Bourdieu (1999), la división del trabajo al interior de la familia está estructurada en función de oposiciones binarias que pueden aplicarse en el orden de lo público/privado, o el fuera/dentro lo que denota estructuras estructuradas a partir de una ideología androcéntrica sobre la que se establecen las funciones:

El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos (Bourdieu 1999:22).

Esta distribución de espacios y de actividades asignadas también impera en el núcleo familiar develando desigualdades y ejercicios de poder en ese espacio de “armonía”, cohesionado por lazos de “fraternidad”. Las repercusiones de esta dinámica de poder y de estos ejercicios duales de producción no sólo se traducen en una dependencia económica de las mujeres hacia los hombres, sino también

en un sentido de dependencia emocional al ser ellos los que aparecen participando en el terreno productivo (remunerado) y ellas las que desempeñan un trabajo (no remunerado) que las hace estar a sus expensas para subsistir. Esta lógica de dominación capitalista y patriarcal evidencia posiciones asimétricas entre los hombres y las mujeres, al ser ellos los que mantienen el control económico y encabezan las estrategias de subsistencia familiar.

Las mujeres tienden a permanecer en los hogares con la finalidad de asegurar su subsistencia y la de sus hijas/os, por tanto, se sitúan en una posición subordinada que en ocasiones las hace propensas a malos tratos y a vivir entre conflictos: “en mi casa mis papás ni se hablan, como mi papá trabaja en una disco a mi mamá no le da dinero, nada más nos da a nosotras (hijas). Es que nos habían dicho que mi papá tiene otra señora y mi mamá no se molesta por eso, pero dice que si tiene para mantener a otra señora primero ‘biera de ver por nosotras’ (E-012 M CF).

Puesto que la mujer está alejada de la posibilidad cotidiana para producir recursos propios, su situación económica se ve pauperizada al estar completamente a expensas del recurso que el marido produce. Esta situación ha llevado a algunas autoras feministas a debatir una posible “feminización de la pobreza” (Fernández 1990), en contextos donde predomina una ideología patriarcal y una división del trabajo en función del sexo que lleva a las mujeres a depender exclusivamente de los hombres para su subsistencia y la de las/os hijas/os.⁷⁸ Esta situación vuelve propensas a las mujeres a recibir “malos tratos” y humillaciones como parte del “precio” a pagar por el recurso económico o el desarrollo de las/os hijos/as. Las mujeres, confinadas tradicionalmente a lo doméstico, no obtienen remuneración de otras fuentes de trabajo, por lo que es factible que se encuentren más expensas a situaciones de violencia económica, sexual y psicológica, así como a una situación de empobrecimiento respecto al manejo de recursos que tienen los

⁷⁸ Principalmente, se ha difundido la aplicación de este concepto para hacer referencia a hogares encabezados por mujeres, sin embargo, dicha aplicación está en debate pues implicaría invisibilizar la situación de pobreza en la que muchas mujeres han permanecido como parte de la división sexual del trabajo tanto en los hogares, como en la esfera laboral (cfr. Fernández 1990).

hombres. Esto es uno de los lastres que trae consigo la división sexual del trabajo.

Para Fernández (1990) es en la familia patriarcal donde se establece la dependencia económica de las mujeres hacia los hombres a partir de las primeras socializaciones que en ella se establecen. Las relaciones que se tejen en el núcleo familiar no sólo empobrecen a las mujeres a partir del matrimonio, sino desde antes cuando están expensas al recurso económico de los padres para solventar sus necesidades. De esta manera se estructuran patrones de dependencia y control económico, no sólo entre padre y madre de familia, sino también en relación con las hijas e hijos:

...luego mi hermana le dice (al padre) 'es que me pidieron para esto, es que me pidieron para esto otro' —y él le dice— 'no es que ya no tengo dinero' [...] luego le pido dinero para el cecyt, de que luego me piden, y eso que no es mucho lo que nos piden, pero luego me dice 'es que nada más me estás pidiendo dinero' y como que se molesta [...] a veces si gana pero a nosotros nunca nos da así como para que salgamos así a pasear o algo. No, es muy rara la vez. A mí a veces luego me da mi abuelito o mi tío Marcos, uno que está en Estados Unidos, luego me manda dinero (E-012 M CF).

Como señalan Rodríguez & Keijzer, la división familiar del trabajo en función del sexo tiene como base el ejercicio desigual del poder. Un poder que se percibe en las relaciones cotidianas de hombres y mujeres y formula posiciones distintas para ver el mundo, entender la realidad y actuar en ella (2002:71). En el entorno familiar son sobre todo las mujeres (madres e hijas) así como los hijos pequeños los que resultan gravemente afectados por esta división del trabajo. Fernández (1990) ha subrayado que las mujeres son las más propensas a este ejercicio de poder, señala que cuando son hijas de familia, tienen acceso al recurso económico y ocupan cierto status social en relación con la distribución que el padre autoriza de los bienes financieros, así como en relación con la posición que mantiene en la estructura social. Esta situación de subordinación y control económico se vuelve a repetir una vez que se casan, pues quedan condicionadas a la “voluntad” financiera de la pareja.

Como sucede con Emma en cuyo caso al decidir vivir con su pareja, será él quien se encargue de la manutención de la familia y ella quien se encargue del cuidado del bebé y del hogar. Ante esta situación, Emma no tendrá opciones de trabajo extradoméstico y, por tanto, de remuneración económica; estará a expensas de lo que su marido gane como cargador en la tienda de materiales (E-04 M NL). Estas condiciones también se reflejan en Andrea, otra joven que al embarazarse ha pasado a mantener una situación de dependencia económica en su hogar. Esta situación forma parte de un deber ser que las jóvenes han incorporado a través de la socialización familiar y local comunitaria. Andrea, después de que aceptó la propuesta de su novio de “irse”⁷⁹ a vivir juntos, una vez que llegó a vivir con su suegros, éstos la aleccionaron de la siguiente manera:

...hablaron conmigo sus papás de él, y ya nos dijeron que si eso queríamos ‘¡pus órale cabrones, a la obligación!’ Dijeron (sic) que él tenía que trabajar, que yo tenía que hacer esto (señala la casa) y que, ‘¿querías obligación mijita? pus órale’. Pus todo lo que cuente de mi parte, que comida, que lavar; bueno, que hacía yo todo eso en mi casa. Fíjate que así de eso no siento feo [...] yo siempre llegaba de la escuela a darles de comer a mis hermanos, a hacer mi quehacer y todo, yo lavaba mi ropa y todo, por eso feo yo no sentí [...] que ¡hay tengo que hacer esto! O ¡ay me da hueva lavar!, pero no porque lo hacía en mi casa y de chiquita (E-011 M CO).

Este *habitus* no sólo actúa como elemento aleccionador de estas jóvenes, sino como enseñanza socializada desde que las mujeres son pequeñas y comienzan a aprender la distribución de funciones que opera, no sólo en la familia, sino en la colectividad. Actúa de tal forma que hombres y mujeres aceptan estos roles porque han presenciado su establecimiento en la localidad (como patrón clásico), lo viven en sus propias familias y pueden reproducirlo —con todo y las condiciones desiguales que lleva consigo—. Si se opta por reproducirlo, se ejecuta nuevamente la dualidad de funciones a la manera de una simbiosis cultural asimilada, entre quien ejecuta el control económico y quien acepta las condiciones de ese control.

⁷⁹ Cfr. Rodríguez & Keijzer (2002) sobre las nuevas formas de control y subordinación hacia las mujeres presentes en las “fugas concertadas” y los “robos de novia”.

A pesar de esta dinámica, la dualidad simbiótica no resulta explicable si se olvida el carácter simbólico que se atribuye a esta distribución de funciones, en la cual, el hombre (esposo) cobra importancia por su fuerza y responsabilidad al proveer de sustento a la familia; mientras la mujer (esposa) por el desempeño de las funciones de madre y trabajadora doméstica. Estas funciones llevan consigo el poder cultural de un “deber ser” institucionalizado que resulta altamente significativo y habitualmente presenciado mediante los procesos de socialización familiar, formando parte de un *habitus* que se inscribe en las conciencias y puede hacerse visible entre las personas que viven ese “código” (Bourdieu 1991).

El hecho de que las mujeres sean las que ocupen, primordialmente, una posición de dependencia económica no solo tiene repercusiones al interior de la familia (como característica o condición “privada” de la vida familiar); también la tiene a un nivel social que establece representaciones de lo que es “común” que suceda con las mujeres en el hogar. Es decir, se recrea una atmósfera social en donde a las mujeres se les percibe en una condición de desventaja frente a los esposos, por la “incapacidad” de producir el elemento económico. Cuando las mujeres tienen hijos su rol de madre les indica que deben asegurarse del desarrollo de sus hijas/os, aún a costa de malos tratos y violencia. Esto se refleja a través de las imágenes que han sido percibidas por las/os jóvenes participantes: “es que se casan y las deja el marido, las golpean y ellas se quieren ir de su casa y pues tienen miedo. Tienen que seguir sufriendo el maltrato porque...porque no saben hacer nada y tienen que seguir ¡y más si tienen hijos! [...] porque es que no saben trabajar y pues eso” (GF-03). Otra compañera lo explica así: “muchas mujeres se quedan con su marido soportando porque él les da para vivir” (GF-03).

Lo anterior da cuenta de un proceso de empobrecimiento por parte de las mujeres, que está ligado con el matrimonio mismo, en el sentido de las relaciones desiguales, asimétricas y de división del trabajo que se establecen en el hogar (Fernández 1990). En los casos analizados ha predominado una posición subordinada de las mujeres a partir de esta división sexual del trabajo que trae

como repercusión, entre otras cosas, un alto grado de dependencia económica y de factibilidad de violencia hacia las mujeres. Sin embargo, esta división del trabajo no sólo trae consecuencias para las mujeres, también los hombres han tenido que desplegar una serie de ajustes ante la necesidad de cumplir con su función de proveedores. Por ejemplo, han tenido que insertarse en procesos migratorios que los llevan a ausentarse lejos del núcleo familiar y a interactuar en otros espacios, desempeñar otras funciones y desplegar nuevas estrategias para mantener contacto con la familia *a pesar de la distancia*.

1.1.3.2. Ajustes y reconfiguraciones familiares

Con el propósito de cumplir con el rol de proveedor y sostenedor económico, algunos padres de familia⁸⁰ han recurrido a la migración como estrategia de sobrevivencia, con la esperanza de acrecentar la posibilidad de cubrir sus requerimientos básicos y brindar educación a las/os hijos. En un contexto donde migrar resulta para algunos pobladores una actividad recurrente, es factible formular a nivel local una atmósfera de representaciones favorables al proceso migratorio: mejor remuneración, adquisición de bienes materiales, mejores oportunidades de educación para las/os hijas/os, entre otros beneficios familiares.

Si bien pueden existir otras razones para que las personas opten por emigrar,⁸¹ las causales que ubico a partir de la experiencia de estos padres están relacionadas con las condiciones precarias que mantienen las fuentes de trabajo locales así como con la necesidad apremiante de proveer de recurso financiero a sus familias. Se presenta, particularmente, la inestabilidad del pago en el sector oficios, el

⁸⁰ Hago referencia a los padres de familia porque son ellos los que con mayor frecuencia llegan a emigrar. Dentro del grupo total de las/os jóvenes entrevistadas/os, sólo una madre de familia ha recurrido a la migración internacional (GF-03).

⁸¹ Véanse los trabajos de Massey (1990) y Massey & Espinoza (1997) quienes analizan el proceso de la migración no sólo desde explicaciones económicas, sino incluyendo factores sociales que contribuyen a la identificación de una “cultura de la migración”, en comunidades expulsoras. Para estudiar de manera particular las condiciones en que se ha venido expandiendo la migración en Veracruz, consultar a Skerritt & Córdova & Núñez (2007).

desgaste que implica su realización y la remuneración insuficiente que obtienen (E- 06 H LV & E-08 H LH).

A su vez, el panorama crítico del campo (para los productores de caña, café, maíz y frijol), los lleva a buscar otras opciones de sustento ante los bajos precios de los productos (E-014 M TP). Al interior de las familias, las necesidades económicas se acrecientan conforme las/os hijos van incorporándose a los niveles educativos. Los padres asumen la responsabilidad de generar los recursos para que no abandonen la escuela y cuenten con lo necesario para desarrollarse. Retomo este último señalamiento porque fue el motivo más frecuente que las/os estudiantes expresaron al momento de explicar la migración de sus padres. Como ilustra el caso de Berenice: “es que mi papá se tuvo que ir para que yo siguiera estudiando porque en la secundaria se le juntaron los seis, onde que ya no se podía y se tuvo que ir. (Antes) cortaba caña o al campo, tenía un territorio pero también trabajaba para otros” (E-014 M TP). Para Berenice, el recurso que su padre obtenía de estas actividades resultaba insuficiente para los gastos que exigía tener una familia con seis hijos: “¡pues no! comer, calzar, vestir, escuela, útiles y dijo me voy” (E-014 M TP).

La decisión de migrar se encuentra en un cruce panorámico entre “aspectos macroestructurales” (globales, nacionales, estatales, locales) y “aspectos individuales” (deseos y urgencias) de los padres por atender a sus familias (Ariza 2002). Sin embargo, a pesar de que la migración se convierte en un recurso “acordado” en la familia con miras a mejorar la situación económica en el hogar, esta estrategia no está exenta de provocar efectos colaterales en la dinámica familiar:

La ausencia del miembro masculino —habitualmente reconocido como jefe del hogar— provoca una transformación de los papeles y responsabilidades del resto de los miembros de la familia, proceso en el cual la mujer debe asumir un lugar preponderante (Lattes & Santibáñez & Castillo 1998:15).

Esta decisión tiene un impacto en la organización de la vida familiar, pues la ausencia del esposo repercute en un vacío de responsabilidades que la madre debe asumir. La esposa pasa a ocupar las actitudes de vigilancia respecto al comportamiento de las/os hijos, es decir, ella es la encargada de sancionar las faltas que cometen, otorgar libertades o restringirlas. Esto es, las decisiones que antes eran consultadas con el esposo o elegidas según el criterio de éste, ahora son asumidas por ella como autoridad al mando de la familia. La madre se queda a cargo del hogar y esto trae consigo el peso moral y social del cuidado de las/os hijos. Además, cuando el padre emigra dejando hijas/os pequeños, se crea una especie de vacío “paternal” que les permite a las/os hijas/os apreciar la figura de la madre dentro de la familia:

Pus ora si mi mamá ya tiene más responsabilidades con nosotros porque tiene que andar que acá y que haya en todo y se ha hecho cargo de eso [...] A veces cuando mi mamá me regaña o no me deja siento que mi papá si me dejaría, ella luego no me deja y luego me regaña y digo ¡ah!, ¡cómo me gustaría que estuviera mi papá!. Así, porque no habido problemas porque no está y antes no me daba cuenta si los había y ahorita que no está, pues está mi mamá pendiente. Digo una que otra escapadita que me doy, pero como que ya me acostumbré porque desde pequeña no hubo ese lazo y es lo mismo (E-014 M TP).

La dinámica de los hogares, en este sentido, coincide con los hallazgos que reporta D'Aubeterre (2002) respecto al papel que asume la mujer en la familia cuando el esposo emigra. A pesar de que su investigación se ubica en un contexto distinto (zona indígena del estado de Puebla), encuentro semejanzas con respecto a lo que sucede con la función de las mujeres en las familias, ya que pasan a encargarse de las tierras, las pertenencias materiales, el comportamiento de las/os hijos, así como de la distribución eficiente del recurso económico en el hogar. Los señalamientos de Guidi, indican que ésta es una de las repercusiones que la migración deja en las localidades expulsoras: el hecho de que las mujeres asuman todas las responsabilidades del grupo familiar sin que esto modifique su estatus social (1994:115).

Este hecho resulta importante, al momento de analizar las situaciones de cambio y ajuste en los hogares de migrantes, porque esta situación funge como un espacio

de oportunidad para las mujeres jóvenes (hijas), respecto a la continuación de los estudios. Esto es, el padre envía dinero a la madre *para la familia* y la madre puede encontrar intersticios en la ausencia física de éste para apoyar a las hijas en su educación. Tal como sucede en el caso de Berenice quien ha podido seguir estudiando gracias a que el padre lleva varios años lejos. Esta ausencia le ha permitido a Berenice emplear sus estrategias de convencimiento para que la propia madre apoye su decisión por estudiar.

Visibilizar este tipo de situaciones resulta necesario en la medida que da cuenta de las diversas formas de empoderamiento, que las jóvenes pueden desplegar al interior de sus familias, sobre todo, en un hogar donde el padre *migrante* y su *autoridad a distancia* confiere a las madres cierta autonomía y poder de decisión. Si bien es cierto, no puede negarse que los padres ausentes siguen teniendo mecanismos de control hacia sus familias (llamadas telefónicas, envíos de dinero, familiares “encargados” de vigilar a sus esposas, entre otras), se están suscitando situaciones que evidencian la oportunidad de tener al marido lejos y continuar recibiendo ingresos económicos para la familia que se tiene a cargo. Esto, de alguna manera, lo ha percibido Berenice y lo ha aprovechado para seguir estudiando. Berenice no sólo se ha valido de la ausencia del padre en el hogar, sino también de la facultad de la madre para convencer a la distancia a su esposo y hacer que éste continúe enviando dinero que pueda ser empleado en su educación: pues mi papa me manda y ya mi mamá me inscribe, pero así que digas mándala, mándala, no [...] porque dicen que me voy a casar” (E-014 M TP).

Obviamente, el hecho de que las mujeres (madres de familia), pasen a detentar cierta autonomía respecto a los esposos, no implica que se dé un cambio en la estructura y posición que ocupan en el hogar. Si bien en la figura de la esposa es en quien recae la autoridad que suple la vigilancia paterna, ésta es solo una autoridad temporal que resulta, además, contradictoria. Es temporal porque su periodo de duración es vigente mientras el padre permanece ausente; una vez que el esposo retorna delega en él la posición de vigilancia y autoridad que tenía

respecto a las/os hijos.⁸² Resulta contradictorio porque a pesar de que están cargo absoluto de la familia y de los bienes económicos, estructuralmente su posición no cambia dentro de la familia. Sólo funge como autoridad familiar *suplente* que se desplaza cuando la autoridad del padre asume su posición.⁸³ No obstante, esto es parte de las nuevas formas en que se reviste la paternidad en contextos migratorios.

Un elemento que facilita la permanencia de la autoridad paterna, aún en su ausencia, es el motivo por el que el padre suele recurrir a la emigración. El hecho de que el padre se marche con el fin de mejorar la situación de la familia le otorga significatividad emocional a su partida, y esto confiere a su ausencia una imagen de respeto y compromiso (por el peligro y “sacrificio” que implica migrar ilegalmente). Es decir, lejos de implicar abandono o incumplimiento de sus funciones, evidencia la fuerza de los lazos de parentesco y amor al interior de la familia, lo cual hace comprensible la migración del padre, aún en periodos prolongados así como la vigencia de su autoridad: “pues yo lo extraño pero es como todo, no se puede tener todo a la vez, ora si como dicen, o el dinero o el amor (E-014 M TP).

El proceso de migrar aparece como uno de los factores que provoca ajustes en la organización “típica” de las familias. Mediante la experiencia de los padres migrantes y ante los hogares dispersos que se suscitan⁸⁴, también es posible cuestionar el modelo de familia nuclear al que demográficamente pertenecen estas familias. La partida de los esposos implica fragmentación física en el hogar,

⁸² Trigueros (1994) a través de su estudio realizado en unidades domésticas de Michoacán, se ha percatado que los hombres que emigran de manera temporal mantienen su posición de jefes de familia. Sólo cuando dejan de contribuir económicamente a la unidad doméstica es cuando la madre asume el puesto con todo lo que implica.

⁸³ Cfr. Hernández (2008) para profundizar en las diversas formas de control y de la presencia que los padres migrantes despliegan al interior del sistema doméstico.

⁸⁴ Atribuyo el calificativo “*disperso*” tomando como base el análisis de Moctezuma (2001) respecto a la dinámica que llevan a cabo las familias de migrantes: una dinámica de dispersión cuando éste se ha marchado y otra de reunificación cuando regresa al hogar. Es importante esta aclaración porque este tipo de dispersión no proviene de los esquemas demográficos que identifican la disgregación familiar una vez que las/os hijas/os se marchan del hogar para formar sus familias. La dispersión a la que refiere el autor obedece a un nuevo patrón en las familias de migrantes.

lo que pone en tensión la representación social de la familia nuclear como arquetipo de “unidad” e integración, el cual se ha juzgado favorable para la educación de las/os hijas/os. No obstante, son funciones y puntos de ubicación que dan cuenta de nuevas dinámicas que se gestan al interior de los hogares, lo cual permite percibir ajustes familiares que implican paradojas, resistencias y continuidades, que si bien evidencian la permanencia de algunos patrones tradicionales, también indican conflictos y modificaciones al interior de las familias. Conviene no perder de vista estos ajustes familiares pues pueden existir reflejos de estas dinámicas en los horizontes de futuro de las/os jóvenes (cfr. Cap. V).

1.1.3.3. Deberes y responsabilidades de las/os hijas/os

En líneas anteriores se ha hecho referencia a la distribución de funciones que impera en los hogares de las/os estudiantes, distinguiendo características culturales e ideológicas que sustentan la división del trabajo a nivel conyugal. Sin embargo, explorar los alcances de esta distribución, a través de las tareas y responsabilidades que los padres de familia asignan a las/os hijas/os, permite establecer la persistencia o las modificaciones que se efectúan al orden estructural de la familia. Con ese propósito se han identificado las responsabilidades y funciones que tienen las/os estudiantes en sus hogares, como parte de los “deberes” correspondientes a su condición de hijas/os. Los rasgos evidenciados al analizar las actividades que realizan giran en torno a tres aspectos principales:

- a) permanece la reproducción de tareas con base en la división sexual del trabajo; este orden actúa delimitando espacios y actividades a realizar por las/os jóvenes;
- b) la edad como marcador generacional establece niveles de autoridad, control y poder de padres a hijas/os y de hermanas/os mayores a hermanas/os menores instituidos mediante el sistema de parentesco;
- c) el sistema de parentesco, a través de los lazos de filiación que genera, es el elemento que otorga sentido moral al cumplimiento de los roles asignados.

No sólo establece los niveles de autoridad por la vía afectiva, sino también asigna valor simbólico al cumplimiento de los roles asumidos por las/os hijas/os.

La manera de establecer el orden familiar repercute en el acceso a espacios diferenciados entre las/os jóvenes, instaurando presencias “femeninas” en espacios domésticos (como parte del desempeño “típico” y tradicional de las mujeres); así como presencias “masculinas” en áreas relacionadas con las fuentes de trabajo de los padres o en otras fuentes productivas que no se relacionan con el ejercicio de tareas domésticas. Esto los coloca en una posición más favorable para recibir una remuneración económica (a futuro). Este orden forma parte de una serie de representaciones sociales sobre los deberes y responsabilidades característicos de las hijas y los hijos en la familia; representaciones que referencian la segmentación de actividades que los padres reproducen y asignan como parte de los compromisos que se espera cumplan las/os jóvenes en su calidad de hijas/os.

A través del intercambio de experiencias suscitadas en los grupos de discusión, se evidencia de manera colectiva este hecho. A pesar de que todas/os señalan como actividad primordial el asistir a la *escuela* y cumplir con las exigencias que ésta demanda, en sus familias también realizan otras tareas que se relacionan con el orden estructural del sistema sexo/género. Estas actividades implican la ejecución de un *trabajo* (público o privado) que no necesariamente llega a ser remunerado. Al estar intersectado por un “*deber ser*” de hija/o, se le atribuye un valor “moral”, afectivo y simbólico (ayuda, apoyo, colaboración) que exime a los padres de un pago por la realización del servicio, tanto en el hogar como en los comercios o actividades en que las/os jóvenes participan. Esto puede apreciarse a través de la información obtenida con las/os estudiantes entrevistados (cfr. Tabla IV. 3).

Tabla. IV. 3

Deberes y obligaciones de las/os hijas/os en el hogar			
Mujeres	Actividades	Hombres	Actividades
Anita	Apoyar en casa Escuela	Alejandro	Apoyar en negocios familiares Escuela
Lilia	Apoyar en casa Escuela	José	Trabajo doméstico Escuela
Esther	Escuela	Charly	Trabajo como zapatero Escuela
Nora	Escuela	Tristán	Trabajo en venta de pan Escuela
Carlota	Apoyar en casa Escuela	Felipe	Hacer cortes de piel Escuela
Ludivina	Apoyar en casa Escuela	Adán	Picar piedra Escuela
Berenice	Escuela	Gerardo	No llegar "jarra" a casa Escuela
Sandra	Apoyar en casa Ayudar en el molino de nixtamal Cuidar a los hermanos Escuela		
Blanca	Apoyar en casa Escuela		
Yolanda	Cuidar a su hermana Administrar el dinero		
Sofía	Apoyar en casa Tomar fotografías, entregarlas y cobrar Escuela		
Emma	Labores domésticas Cuidar de su hijo Escuela		
María	Apoyar en casa Cuidar a los hermanos Escuela		

En congruencia con el orden estructural basado en el sistema sexo/género, las estudiantes asumen tareas relacionadas con lo doméstico: el cuidado del hogar, aseo de la casa (lavar ropa, trastes, fregar los pisos), apoyo en la elaboración de alimentos y vigilancia y cuidado de las/os hermanas/os, lo que indica la

participación de las jóvenes en tareas socialmente calificadas como “femeninas”. Por su parte, los estudiantes se vinculan con el sector laboral mediante los espacios de trabajo de sus padres: apoyan en el campo, en la elaboración de zapato, el cuidado del ganado, el picado de piedra, entre otras actividades que se relacionan (con mayor frecuencia) con el sector productivo extradoméstico. Sólo un estudiante expresa tener como responsabilidad el aseo del hogar, sin embargo, se asume como homosexual⁸⁵ por lo que relaciono su desempeño con una identificación con las labores femeninas y no como una excepción masculina que participa en el trabajo doméstico. Esta dicotomía evidencia la transferencia de pautas de comportamiento sexuados, que los padres inculcan a las/os hijas/os, los cuales se internalizan como parte del orden “natural” que se establece en las familias. Logran aprehenderse y asumirse porque forman parte de un *habitus* institucionalizado dentro del sistema de parentesco que norma la organización del *ethos* familiar.

En las familias de las/os estudiantes, el *género* y la *edad* son elementos que marcan diferencias en las responsabilidades asignadas. El orden bajo el que opera la segmentación de funciones está transversalizado por ambos elementos, los cuales establecen distancias y niveles de autoridad en las relaciones de parentesco que vinculan a padres e hijas/os. De acuerdo con Cucchiari (2003) estas relaciones se cohesionan a través de la llamada *consustanciación*, término que hace referencia a la sustancia (sangre, semen, leche materna) que comparten los miembros que integran el sistema de parentesco del cual se desprende el saberse *parte de, integrado a, respaldado por* los miembros que comparten dicha consustanciación. Estos lazos operan a través de vínculos emocionales que legitiman el poder y la autoridad de los padres (adultos) sobre las/os hijas/os (jóvenes); de tal forma que el orden instituido por ellos es asumido y aceptado por las/os hijas/os como una forma de organización familiar que no se cuestiona. Así, en el clima intrafamiliar, el sistema de parentesco tiene un impacto en el

⁸⁵ Debo aclarar que su identidad sexual es ambigua dado que se identifica como homosexual pero manifiesta intereses transexuales: deseos de tener cadera, senos, vagina.

establecimiento de “estatus, papeles, derechos y deberes” que fungen como directrices para guiar los niveles de participación de cada integrante. La asignación de estos deberes está intersectada, en gran medida, por el sistema de género (Cucchiari 2003):

La existencia de distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es justamente lo que da fuerza y coherencia a la identidad de género, pero hay que tener en cuenta que si el género es una distinción significativa en gran cantidad de situaciones, es porque se trata de un hecho social, no biológico (Lamas 2003:114).

Desde la experiencia de una estudiante, cuyos padres viven en el Distrito Federal, se hace presente este orden de asignación y reproducción de funciones en relación con la edad y el sexo:

Mi hermana, cuando mis papás no están, yo estoy a cargo de ella; y yo estoy a cargo de mi hermano [...] yo estoy un poco más de ella, de estar con ella. Yo soy la que administra nuestro dinero, ella me pide y yo tengo que ver cómo administrar el dinero que nos mandan [...] porque yo soy mayor que ella y él que yo. Mi hermano se encarga más que nada de ver nuestro comportamiento, que si nos portamos bien... y yo en el aspecto que me dice ‘me pidieron esto en la escuela’ o ‘necesito ir a las computadoras’ y yo le doy (E-017 M MH).

El orden binario que rige las actividades de los padres y madres de familia se reproduce en las/os propios hijos/os, estableciendo diferenciaciones de sexo y edad al interior del sistema de parentesco. Esta última actúa estableciendo niveles de autoridad no sólo de padres a hijas/os, sino también entre hermanas/os mayores y hermanas/os menores.

Una mirada crítica respecto al orden funcional que se legitima por los lazos de consanguinidad se centraría en las formas establecidas, desde el núcleo familiar, para determinar y restringir espacios de participación; apoyados (y pocas veces cuestionados) por el aspecto afectivo que une a sus miembros. Es decir, analizaría cómo a través de los lazos de parentesco y de la socialización que se establece en la familia, se enseña y aprehende un *habitus* sexuado (cultural y socialmente) que da pie a desigualdades de espacio, participación, desempeño y acceso a recursos diferenciados entre hombres y mujeres, en el que se afianzan niveles de

subordinación: sobre las mujeres desde el punto de vista genérico y sobre las/os jóvenes desde el punto de vista generacional. En este sentido se proporciona una mirada menos esencialista respecto a la familia como espacio de redes armónicas donde hay derechos y responsabilidad compartidos. Para Oliveira, Eternod & López (1999:213) es necesario estudiar las dinámicas familiares incluyendo el carácter asimétrico de las relaciones intrafamiliares, del ejercicio de poder que fomenta (particularmente masculino) y de las relaciones jerárquicas que establece de acuerdo a las condiciones de género, edad y parentesco.

En las experiencias que compartieron las/os jóvenes puede apreciarse como dato revelador, la participación de mujeres y hombres en labores productivas extradomésticas, a través de su participación en negocios familiares. Las funciones que realizan en ellos están relacionadas con la vigilancia y manejo de dinero en los negocios familiares (zapaterías, ferreterías, papelerías, ranchos), actividades que les son encomendadas al ser hijas/os de los dueños. El desahogo de sus responsabilidades (como hijas/os), a través de la realización de estas funciones, es una actividad no remunerada, ya que forma parte del *apoyo* y *colaboración* que esta/os jóvenes mantienen con sus padres. Lo mismo sucede con las actividades realizadas al interior del hogar, las cuales representan un apoyo importante a nivel familiar, que desahoga a las madres de una parte del trabajo doméstico.

Resulta importante observar este tipo de participación juvenil, ya que constituye una fuente productiva que pocas veces es considerada como mano de obra, es decir como trabajo. Desde una posición *etic*, cuando preguntaba a las/os jóvenes sobre su participación en actividades laborales, pude percatarme de su dificultad para visualizar sus deberes como acciones de trabajo. A menudo hay confusión respecto a las tareas que realizan en sus familias, de tal forma que no es posible distinguir entre un *“deber”*, un *“apoyo”* o la *“responsabilidad”* que desempeñan

como hijas/os, frente a una participación laboral.⁸⁶ Esto sucedió con más frecuencia en las jóvenes que realizan trabajo doméstico (un trabajo que socialmente se asume como no remunerado porque forma parte del “deber” ser de las mujeres), pero también en aquéllas/os que participan de la fuente laboral de sus padres.

Por ejemplo, cuando pregunté a una joven en un grupo de discusión si trabajaba su respuesta fue negativa, pero cuando cuestioné sobre las actividades y responsabilidades que realizaba en su hogar, contestó: “Ah, sí, tortillas, lavo trastes, todo lo que es el quehacer de la casa” (GF-01). Durante una entrevista individual pregunté a otra estudiante si solía combinar estudio y trabajo, a lo que refirió: “pues, no...bueno, ahorita tomo fotos, las ando repartiendo, vendiendo, hago ampliaciones, fotomontajes y todo eso y pues no obtengo así mucho que digamos pero sí de lo que voy sacando...pues sí, es lo que hago ahorita” (E-05 M TN). La joven admitió ayudar a su padre con el trabajo de fotógrafo que éste desempeña, las ganancias que le proporciona le permiten asistir a la escuela y solventar algunos gastos. Sin embargo, su respuesta no fue del todo clara; no admitió desde un inicio que trabajaba y estudiaba, pero sí evidencia que realiza otra actividad aparte de sus obligaciones escolares.

Las/os jóvenes suelen expresar que “ayudan”, “colaboran”, “cooperan” con los padres, pero son pocas/os las que califican como trabajo su participación. Cuando las/os hijas/os participan del trabajo de los padres o en los negocios familiares sin que exista una necesidad apremiante de sobrevivencia, el sentido del trabajo se confunde o flexibiliza, de tal forma que no llega a verse como un trabajo riguroso, sino como una ayuda o compromiso con los padres, por lo que éstos le proporcionan: dinero, escuela, vestido, casa. Las/os que expresaron realizar una actividad de trabajo, a parte de sus responsabilidades escolares, fueron únicamente dos estudiantes (en los grupos de discusión) cuyas tareas se relacionan con funciones externas al ámbito doméstico: una desempeñando

⁸⁶ Condiciones similares respecto al comportamiento de los jóvenes pueden encontrarse en el trabajo de Novelo (1976) realizado en una localidad artesanal de Colima.

funciones en la zapatería de la que es dueña su mamá y otro atendiendo la papelería de su padre. Sin embargo, ninguno de ellos recibe una remuneración específica por esa labor, su “pago” es el esfuerzo que sus padres hacen para mandarlos a la escuela y el dinero que les proporcionan para asistir diariamente al Colegio. Desde la experiencia de uno de ellos, puede leerse esta realidad: “bueno, también trabajo en una tienda [...] allá, en una papelería que es de mi papá” (GF 03). Como respuesta a la pregunta sobre el pago que recibía por realizar esta labor, contestó: “me da para la escuela o para algo” (GF-03).

Por otro lado, cuando participan en un negocio familiar o en la fuente laboral de los padres por una necesidad económica apremiante y destinan horas específicas para realizarlo, suelen considerarlo como un trabajo porque contribuyen a elevar la producción laboral del negocio o a descartar la contratación de otra persona para realizarlo. Esto a pesar de que se desempeñen en una fuente familiar ya que su trabajo es remunerado y las ganancias son incorporadas al ingreso de la familia (E-06 H LV). María ejemplifica esta situación al admitir trabajar en el restaurante de su abuelo con la finalidad de proporcionar ayuda financiera a la familia: “pues trabajando de aquí del restaurante [...] Entre semana me vengo a trabajar también. Hay veces que entro a las cinco y salgo hasta las ocho o hay veces que entro hasta las cinco y salgo hasta las once [...] lo poco que tengo yo, le ayudo a mi mamá pero no es suficiente para todo, y luego mi papá me dice ‘no pues guárdatelo tú’ pero pues ¿cómo? [...] ya yo saco y les doy” (E 07 M LV).

En este caso sus responsabilidades asignadas como hija están disociadas de la actividad laboral, de tal forma que su participación en el trabajo implica dedicación precisa, a parte del tiempo que destina a la realización de otras responsabilidades. El trabajo lo realiza como un “deber” moral al que considera preciso responder en agradecimiento a los padres; sin embargo, éste no la exime del cumplimiento de otras tareas familiares:

...luego mi mamá tiene que salir así a mandados o por cualquier cosa tiene que salir y yo me quedo con mi hermana o con mis hermanos [...] cuando luego ya se van a trabajar todos con mi papá, pos ya me quedo con mi mamá y mi hermana, y si tiene que salir pos ya me quedo

con mi hermana [...] a ayudar pero en casa. O cuando mi abuelita me dice 'no pos vente a trabajar acá conmigo porque necesito que me ayudes' y pues ya me tengo que venir y ya mi mamá se queda con mi hermana (E-07 M LV).

Sin embargo, la constante que al respecto se mantuvo entre las/os jóvenes, es que no lograran distinguir el alcance de su participación en el hogar como fuente explícita de apoyo laboral. Para ellas/os, estas actividades forman parte de sus responsabilidades como hijas/os, por lo que realizarlas se asume como un “deber” y no como un trabajo que contribuye a la estabilidad familiar. Estas actividades se realizan como “apoyo” a las tareas que los padres o las madres tiene asignadas; un apoyo que esconde desigualdades en función del género y la edad. La invisibilidad del trabajo realizado por las mujeres en el ámbito doméstico de los hombres en las esferas laborales, no sólo opera desde una división sexual arbitraria; también se apoya en la cuestión generacional que marca desigualdades al interior de la familia por la escasa valoración que se hace de una labor ejecutada por mujeres y hombres jóvenes; de hija/os de familia, que contribuyen al orden y a la estabilidad familiar.

Si estas labores de “apoyo” y responsabilidad fuesen ejecutadas por personas ajenas a la familia, ameritarían un pago por el servicio realizado. Sin embargo, al ser absorbidas por las/os hija/os, pasan a formar parte de las obligaciones y deberes que tienen en el hogar y esto exime a los padres de cualquier posibilidad de pago por el trabajo que realizan. Lo anterior evidencia una realidad pocas veces apreciada en las relaciones familiares: el ejercicio del poder y el establecimiento de desigualdades, no sólo en relación con una división del trabajo por sexos, sino también en función del control que establecen los lazos de filiación y las distancias generacionales.

En un contexto donde predominan el orden patriarcal y la invisibilidad del trabajo femenino, las desigualdades entre los sexos no se restringen al ámbito de las relaciones conyugales, se expresan también a través del factor generacional, que indica nuevas formas de poder (asignación de funciones, valoración o demérito de

sus actividades) sobre las mujeres y los hombres jóvenes. Es decir, no sólo en las esferas sociales y entre los ámbitos laborales encontramos mecanismos de discriminación y escasa valoración del trabajo femenino o de las capacidades de las/os jóvenes para realizar una actividad productiva; en las familias también es factible detectar ambos aspectos a través de la invisibilidad que se teje respecto a las funciones que desempeñan. Ya Bourdieu (2002) señalaba el poder del factor generacional en el establecimiento de derechos, obligaciones y deberes entre los miembros de la familia, donde los mayores (en su calidad de adultos) detentan mayor autoridad y respeto en relación con los más jóvenes. Son éstos quienes deben acatar el orden vertical establecido por los adultos, la asignación de funciones que emiten y las diversas formas de control que se establecen bajo la lógica afectiva del sistema de parentesco.

Su *actuar* y *estar* dentro de un grupo familiar está determinado por las formas de organización (y control) que los padres de familia (adultos) establecen. En este sentido, su condición de género y su posición de hijas/os jóvenes, funge como marcador generacional y cultural que ha generado (desde el ámbito familiar) desigualdades e invisibilidades. Esta dinámica llega a ser poco perceptible porque la encubre el “deber” de las/hijas/os por cumplir con sus obligaciones morales. Sin embargo, representa una fuente de mano de obra importante que arroja datos sobre la participación productiva de población joven, que al no trabajar de manera externa, pasa a considerarse como población inactiva laboralmente. La importancia de distinguir la participación de las/os jóvenes favorece la visualización (y valoración) del trabajo que realizan en su condición de hijas/os de familia, al tiempo que permite conocer las actividades en las que intervienen las/os estudiantes fuera de la escuela. Ellas/os realizan actividades que implican dedicación y trabajo físico en sus hogares⁸⁷, por lo que no están dedicadas/os

⁸⁷ Resulta complicado proporcionar un dato concreto del tiempo de dedicación que destinan a estas labores ya que su realización es tan cotidianamente familiar, que las/os estudiantes no logran identificar periodos de tiempo específicos. Participan cuando en su casa se requiere o en las tardes al llegar de la escuela o al salir, o los fines de semana, sin embargo, las horas específicas que destinan a realizarlas, no ha sido un dato concreto que todas/os hayan proporcionado.

únicamente a actividades relacionadas con los deberes escolares; sino que su vida cotidiana les demanda la realización de otras actividades como parte de sus compromisos familiares. Al respecto, una estudiante expresa:

Me imagino que todos tenemos alguna obligación en casa, bueno, yo sí en mi casa [...] por ejemplo, cuando salgo temprano y les falta algo de hacer, trapear o algo así, sí les ayudo y los sábados mi mamá hace tortillas y le ayudo. Y pues, por decir, fuera de casa pues mi papá es campesino, cortamos café. Por ejemplo, todas las vacaciones de diciembre [...] todos los días tenía que ir a cortar café con mi papá y luego hasta ahorita; me dice mi papá 'yo hasta me gusta que se llegue el sábado para que me ayudes' y yo ¡ah, que flojera! pero pues no, si les ayudo [...] Mi mamá siempre me dice que, luego así como que ¡ah, mami fui a la escuela no quiero hacer nada! y ella me dice: 'es que date cuenta que no todo es escuela nada más' (GF-02).

Es decir, en el “deber ser” hija/o se esconden preceptos morales y sociales, afianzados en los lazos de filiación, que instan a las/os jóvenes a cooperar con sus padres en diversas actividades, a sentir compromiso o deseo de contribuir con ellos. Esto se expresa en la conversación sostenida por las/os estudiantes de uno de los grupos de discusión, donde se evidencian los puntos que se han venido desarrollando: el “deber” moral que las/os hijas/os tienen con sus padres, la división de responsabilidades por género, la visualización del trabajo como apoyo y la presencia de un elemento que sirve como marcador diferencial en el establecimiento de derechos y deberes de las/os estudiantes, como lo es la clase social:

Maritza: yo, bueno, la verdad no hago nada porque siempre se me ha dicho que debo responder en la escuela y, o sea, a veces hago algo pero también trato de responder en la escuela y ayudar en la casa. Pues como ahorita, que por ejemplo mi papá no trabaja pues tengo que ayudar yéndome a la ferretería en las tarde y pues ayudo [...] Tengo papás que me mantienen hasta ahorita y pues, no digo que tengamos todo y que nos sobre pero vamos ahí, poco a poco.

Ángeles: pues yo sí le ayudo a mi mamá en la zapatería, bueno, hay empleados también pero yo estoy porque debe haber alguien que cobre y sí, estoy pendiente los fines de semana.

Sandra: yo en mi casa pues si me siento obligada [...] a ayudar a mis papás por ser la mayor y tener que echarle ganas para que sigan adelante mis hermanos, mis hermanitos [...], son seis hermanitos más chicos y pues yo si me siento obligada a trabajar y ayudar así a mis papás.

Esteban: en mi caso que ya no llegue yo tan tarde porque yo les llevo a las tres o cuatro de la mañana. Y, aparte de que no llegue yo tarde que no llegue jarra.

Andrés: a mí me dicen que trate de levantarme temprano [...] solamente cuando mi papá está enfermo o algo así ya tengo que ir yo al rancho y voy, si a veces me da tiempo ya vengo para acá para la escuela, ya como a las diez o once.

María: pues yo en mi casa mi responsabilidad aparte de estudiar es ayudarlo a mi mamá en lo que haga falta en la cocina, dejar hecho algo en las mañanas.

Mauro: es que ayudar en el campo, no tanto me obligan hacerlo porque ellos quieren que siga estudiando

Andrés: sí, pero uno como que se siente mal si no ayuda uno ¿vea? (se dirige a sus compañeros).

Mauro: sí, la verdad sí. Al menos ver a tu papá que ya tiene bastantes años y verlo bien metido trabajando como que...no sé, da hasta lástima verlo que sigue trabajando.

Esteban: y tú no hacer nada.

Mauro: y uno a veces pues prefiere uno, en serio, no venir a la escuela por ayudarles y por pensar que él va a estar allí trabajando y uno no más aquí (GF 01).

No puede soslayarse que existen algunas/os estudiantes cuya responsabilidad asumida, en un sentido “exclusivamente” escolar, contrasta con las tareas que otras/os jóvenes realizan en sus hogares. Atribuyo estas condiciones al factor clase social, el cual interviene creando condiciones familiares que no precisan de la colaboración urgente de las/os jóvenes para la subsistencia familiar. Por lo que ellas/os tienen una representación distinta de sus tareas familiares. Estas condiciones operan en los casos de las/os jóvenes que han coincidido tener sólo una responsabilidad escolar como parte de sus obligaciones, sin hallarse en la necesidad de emplearse en algún trabajo.

He observado que estas/os jóvenes pertenecen a familias cuyos padres tienen trabajos estables (gobierno) o son dueños de negocios particulares (ferreterías, papelerías, zapaterías o ranchos), por lo que sus padres no requieren de ellas/os un apoyo laboral que represente otra fuente de ingresos a nivel familiar. En este sentido, las responsabilidades que atribuyen a las/os hijas/os son prioritariamente escolares, hecho que crea condiciones favorables para apoyar a las/os hijas/os para que continúen estudiando. Dos jóvenes en grupos de discusión pueden ejemplificar esta dinámica. De manera contraria a lo señalado por una compañera, que indica trabajar con su padre en el corte de café y con su madre en tareas domésticas, los siguientes estudiantes comentan:

Carmela: no, la verdad no. Apoyo los fines de semana y ya entre semana todo el día es de la escuela porque salimos tarde, la verdad sí.

Alejandro: yo pues a veces. En la semana no porque para mí siempre ha sido la prioridad la escuela, pero pues, porque siempre salgo con buenas calificaciones y pues me dicen que

mientras vaya bien en la escuela pues no hay problema. Pero sí, los fines de semana sólo limpio mi cuarto que es mucho para mí (GF-02).

Los planteamientos anteriores resultarían limitados, si no admito que prevalecen diferentes posiciones en la asignación de deberes y obligaciones al interior de las familias. Así como el género, la edad, el sistema de parentesco (con la fuerza del “deber ser”) y la clase social imprimen condiciones particulares a los casos presentados, incorporar la visión de los estudiantes resulta de vital importancia en la medida que proporcionan elementos explicativos respecto a las diferentes responsabilidades y funciones que tienen en sus hogares. En un ejercicio de interpretación contrastiva entre lo *emic* y lo *etic*, he identificado factores que intersectan los deberes y funciones de las/os estudiantes. Sin embargo, ellas/os desde su marco experiencial (*emic*) han aportado razones explicativas sobre las distintas responsabilidades que desempeñan. Un joven señala aspectos relacionados con zonas aparentemente más rurales como elemento que distingue la asignación y exigencia de tareas. El ser de una localidad aledaña a Naolinco, evidencia para las/os estudiantes modos de vida diferentes, entre los que son de Naolinco y los que son de fuera: “Bueno, en el caso de Teresa yo lo veo como que en todos, en la gente, porque en el salón la mayoría son de por esos lugares y les ayudan en sus familias en vacaciones y los fines de semana. Por ejemplo, la mayoría del salón que son de fuera, se van a cortar caña o café” (GF-02).

Para el estudiante, los lugares ubicados en las inmediaciones de Naolinco resultan ser sitios donde se “acostumbra”, con mayor frecuencia, que las/os jóvenes participen de actividades no escolares como parte de sus responsabilidades familiares. Ante ello, identifica como repercusiones formas heterogéneas de participación y dedicación escolar: “...Pongamos el ejemplo de alguien que ayuda a su papá a cortar caña, del salón, y luego yo, una comparación, yo que no hago nada, que me levanto hasta tarde. Ellos lo utilizan para ir a cortar caña y ya en la tarde haces la tarea y es otro tiempo” (GF-02). Si bien este estudiante no distingue (o no hace explícita) una diferenciación de actividades por clase social como factor que repercute en las responsabilidades que cada joven desempeña, ubica un

marco contextual y cultural diferenciado (entre Naolinco y las localidades cercanas) que establece en función de sus prácticas, necesidades y formas de vida distintas para las/os jóvenes. Es decir, relaciona la participación de otras/os estudiantes con las costumbres o necesidades que sus familias presentan, en congruencia con las prácticas del contexto del que forman parte.

Esto plantea aspectos relevantes a discutir: por un lado, las características de contextos geográficamente cercanos pero con prácticas de vida distintas, que demandan diversos modos de participación juvenil. Por otro lado, permite cuestionar los factores que intervienen a nivel intrafamiliar para que los padres de familia opten por involucrar a sus hijas/os en actividades extra escolares o decidan asignar los deberes educativos como única responsabilidad. Esto nos lleva a relacionar la distribución de tareas y responsabilidades con las expectativas o propósitos que tienen los padres hacia sus hijas/os, así como con las necesidades de sobrevivencia que presenta la familia. De tal manera, que si consideran importante su preparación educativa y las necesidades básicas de la familia están cubiertas, harán lo posible para que dediquen el mayor tiempo a esta actividad, asignarán otras responsabilidades y los absolverán de participar en otras tareas que los alejen de este propósito.

En este sentido, resulta interesante percibir el rumbo que cada padre pretende establecer para sus hijas/os, así como el impacto que tienen factores como la clase social, que establece necesidades, dificultades o situaciones “holgadas” económicamente para algunas familias; las prácticas culturales, que demandan participaciones juveniles de manera diferenciada, y el género que transversaliza la vida familiar y cultural de las familias y localidades. Ante ello, la figura de los padres de familia y las decisiones que ejercen, nuevamente cobran relevancia al reflejar dinámicas particulares que se originan en el cruce entre el contexto y las formas de vida familiar que se establecen en cada hogar.

Si bien el contexto formula cierto *habitus* que impacta en las familias que lo comparten, no hay que olvidar que cada familia puede generar en su interior un

conflicto con el *habitus* contextual, oposiciones y ajustes que contrarresten las prácticas de vida características de su espacio social. Recordemos que en el marco de la vida familiar se originan prácticas que emergen de las condiciones particulares de cada familia, las cuales pueden orientar las condiciones de sus miembros y (re)crear destinos familiares distintos a las cadenas culturales que los enmarcan (Salles 2001).

1.2 Expectativas de los padres de familia

Las decisiones de los padres, como adultos y figuras de autoridad en el hogar, orientan la dirección que las/os hijas/os siguen en el curso de vida familiar. Son ellos los que asignan responsabilidades y deberes a cumplir y definen tiempos específicos para el desempeño de ciertas tareas (escuela, trabajo, vida en pareja). Para estas/os jóvenes, el apoyo moral y económico que los padres les proporcionan, llega a ser un elemento importante del que depende la realización o cancelación de ciertas acciones, son los padres los que establecen permisos o prohibiciones para realizarlas y proporcionan el recurso económico que se necesitará. En este sentido, el factor generacional funge como determinante en las relaciones familiares porque legitima niveles de mando, instaura dependencias económicas y asigna, de manera cotidiana, un “deber ser” para las/os hijas/os que encierra diversas formas de control.

Este control lleva consigo la función de normar, disciplinar y conducir a las/os hijos por rutas que posibiliten su desarrollo, así como por caminos que consideren adecuados o correctos, de acuerdo a sus cánones culturales transversalizados por el género, la clase social y las prácticas comunes a su medio local. Esto sitúa a los padres en una posición trascendente: son ellos los que pueden impulsar con valoraciones positivas la formación educativa de sus hijas/os otorgando, a su vez, el recurso económico necesario; pueden optar por involucrarlos en ámbitos laborales y no escolares o mediar sus inquietudes por participar en aspectos que

consideren poco convenientes: trabajo, vida en pareja, escuela en niveles superiores, en función de las expectativas que han formulado para ellas/os.

Los padres poseen ciertas representaciones sobre el futuro de sus hijas/os que transmiten a través de discursos cotidianos impregnados de valoraciones, que las/os hijas/os aprenden e incorporan. Estas representaciones están intersectadas por factores de género, clase social y *habitus* local que les orienta y define. Puesto que cada padre de familia posee una imagen de lo que sus hijas/os pueden llegar a *ser* o que deben *hacer*, no puede soslayarse la importancia de conocer las expectativas que han formulado para ellas/os y los imaginarios de futuro que les han transmitido. Al momento de conocer las expectativas de futuro educativo que los padres han visualizado, es posible identificar escenarios de vida que creen convenientes para ellas/os, los cuales dan cuenta de las construcciones sociales que se tejen en función del sexo para las mujeres y los hombres y de la clase social que parece determinar accesos y restricciones para ellas/os. Es decir, al explorar las expectativas de los padres no sólo se ha establecido un análisis dicotómico entre los que visualizan un futuro educativo para sus hijas/os y los que no contemplan la escolaridad para ellas/os; la información obtenida permite realizar un análisis sobre las valoraciones y sentidos que los padres otorgan a la educación de sus hijas/os así como sobre los factores que impregnan sus decisiones para dejar de proporcionarles la escolaridad.

Este aspecto cobra relevancia si advertimos el tipo de valoraciones cotidianas que se han transmitido a las/os hijas/os; apreciaciones que asignan significados altos a la preparación educativa o valoraciones donde ésta no es relevante para el desarrollo y las funciones que se espera realicen. Lo anterior sienta las bases para poder establecer distancias generacionales en cuanto a las visualizaciones de futuro que se están formando las/os hijas/os y las expectativas de futuro que tienen los padres para ellas/os.⁸⁸ Es decir, conocer de qué manera las

⁸⁸ Este grado de influencia o contraste podrá establecerse en el último apartado de este trabajo, cuando se aborden las expectativas de las/os hijas/os hacia los estudios académicos y pueda recuperarse la información que se problematiza en este apartado.

expectativas marcan ritmos, dinámicas y señalan estilos de vida para las/os hijas/os.

Desafiando la interpretación correspondiente a las decisiones de los padres de familia que no están de acuerdo en proporcionar educación *superior* a sus hijas, señalaré que en las familias es característico asignar un valor alto a la educación, por lo menos, en un nivel discursivo. Es decir, incluso los padres que expresan no tener expectativas profesionales para sus hijas, han estado de acuerdo en proporcionarles (hasta ahora) una preparación educativa. Los padres de familia coinciden en que la ruta más adecuada para el desarrollo de sus hijas/os es la preparación académica, por lo que invierten en su escolaridad y la establecen como responsabilidad primordial a cumplir. A la educación, le asignan sentidos favorables para el desarrollo, el progreso, la movilidad social, el éxito y la obtención de mejores condiciones de vida. Los menos “optimistas” la visualizan como un deber que deben cumplir como padres o una oportunidad que están brindando. A pesar de que el factor económico (o el *habitus* del contexto con las inercias que puede suscitar) amenace a los padres con el logro de este propósito, ellos han mantenido expectativas educativas que les han permitido, a las/os jóvenes, continuar estudiando.

Si bien hay múltiples factores que impactan en la dinámica familiar y definen sus modos de organización, no todos estos factores llegan a tener un peso (sobre)determinado al momento de considerar la preparación educativa de sus hijas/os. Las familias han realizado ajustes y adaptaciones ante las contingencias que estos factores pueden provocar y, con base en ello, han tomado decisiones educativas para sus hijas/os, delimitando alcances y niveles de afectación en función de los propósitos educativos que han visualizado para ella/os. Entre los factores que los padres y madres de familia han logrado desafiar se encuentran:

- crisis económicas, que dificultan la adquisición de ingresos suficientes para las familias;

- crisis laborales, que han orientado a algunos padres y madres de familia hacia la búsqueda de fuentes de trabajo nacionales e internacionales generando dinámicas migratorias; así como
- la presencia de estereotipos de género que señalan sitios no educativos para las mujeres y ámbitos laborales para los hombres.

Es importante mencionar que estos factores tienen impacto en las expectativas de los padres hacia sus hijas/os. Autoras como Llomovatte (1991) y De Ibarrola (2004) han documentado que el factor económico no es la causa principal para que las/os estudiantes abandonen la escuela⁸⁹. Esto puede reafirmarse a través de las experiencias familiares de las/os jóvenes, pues a pesar de que sus padres no tienen una condición económica “holgada” y presenten dificultades para cubrir las necesidades familiares, instan a las/os hijas/os a continuar los estudios pues representa un propósito que se han trazado para ellas/os. Así lo ilustra el caso de uno de los estudiantes, cuyo padre es campesino en la localidad de Tepetlán:

[...] al menos ver a tu papá que ya tiene bastantes años y verlo bien metido trabajando como que...no sé, da hasta lástima verlo que él sigue trabajando [...] y uno a veces pues prefiere uno, en serio, no venir a la escuela por ayudarlo y por pensar que él va a estar allí trabajando y no nomás aquí [...] pero pues me manda, a fuerza me mandan [...] porque él piensa que tal vez con una carrera, pues pueda tener una mejor vida y no quiere que sufra lo que ellos sufrieron de jóvenes (GF-01).

Otra estudiante comenta que sus padres la apoyan diciéndole: “porque no es para nosotros, es para ti. Me estoy quitando dinero que a lo mejor me serviría pero quiero que estudies, que te mejores (GF-02). Resulta importante que los padres y madres de familia mantengan expectativas educativas para sus hijas/os, aún cuando no cuentan con estudios superiores, ni con trabajos estables que les asegure cubrir las necesidades básicas de la familia. La mayoría de los padres son empleados en comercios locales, campesinos, ganaderos, zapateros o

⁸⁹ Ellas coinciden en que el principal factor está relacionado con la falta de “gusto” y atracción hacia la educación. La segunda causa es el aspecto económico, por las dificultades que representa para los padres de familia solventar los gastos escolares, así como por la participación laboral en la que las/os jóvenes comienzan a involucrarse.

ejecutores de oficios varios en la localidad. No obstante, aspiran otras condiciones de vida para sus hijas/os, que les lleva a impulsar su educación aunque implique “sacrificios” para la familia y privaciones materiales. Esta condición hace evidente que cada familia, en función de las circunstancias que se le presenten, establece niveles de alcance respecto a los factores que amenazan con frustrar los propósitos educativos visualizados para sus hijas/os. El impulso que proporcionan los padres de familia, está ligado al sentido que atribuyen a la educación, es decir, a los beneficios materiales que imaginan vendrán con la preparación académica y al significado intrínseco que encuentran en el hecho de estudiar, prepararse, llegar a ser una/un joven bachiller o una/un joven profesionista.

En estas condiciones, es conveniente observar que a pesar de que no todos los padres de familia, cuentan con niveles superiores de estudios, el carecer de esta preparación académica ha dificultado para ellas/os el acceso a otro tipo de empleos, de remuneración y de vida, por lo que este factor actúa como elemento que les induce a proporcionar otras condiciones a sus hijas/os, donde la educación tiene un lugar preponderante. Los comentarios de un estudiante pueden ejemplificar este hecho: “ellos quieren que estudie [...] sí, sí les interesa porque no quieren que yo me llegue a quedar como ellos o a padecerla igual que ellos” (E-08 H LH).

Al respecto, otra estudiante comparte las razones que justifican el apoyo académico de sus padres: “porque mi mamá no estudió [...] y como ellos no quieren o tienen lo que a veces quisieran darme, pues quieren que yo salga adelante para que viva mejor, para que tenga una mejor vida, para que tenga un mejor trabajo y pueda tener lo que ellos no tuvieron” (GF-02). Desde la perspectiva de género, un elemento por el cual los padres apoyan la educación de sus hijas es el relacionado con la generación de condiciones distintas para ellas: libres de maltrato, capaces de sostenerse económicamente y no depender —bajo violencia— de un marido. Los comentarios de dos compañeras en grupo de discusión lo demuestran: “...pues yo, mi papá sí quiere que siga yo estudiando

porque si yo algún día me llego a casar y mi matrimonio no funciona no quiere que esté yo ahí”. Otra joven expresa: “Mi papá también me dice lo mismo porque dice “si te llegas a casar o tu marido te maltrata o te deja, pá que tengas con qué defenderte” (GF-03).

Este tipo de comentarios ilustran realidades posibles para las mujeres, por lo que los padres procuran proporcionar el recurso educativo como alternativa que les permita a sus hijas alejarse de una situación de maltrato. Anuncia conocimiento (de los padres y de las alumnas) sobre una situación local que se percibe y puede vivenciarse, por lo que optan por generar situaciones en su núcleo familiar, que anuncian alternativas para contrarrestar patrones de sometimiento sobre las mujeres. Si bien no puede afirmarse que esto repercuta en posiciones estructurales distintas para ellas a nivel social, es un indicador de estructuras perceptivas que buscan reivindicar la dominación conyugal sobre las mujeres. Incluso para algunas familias ya comienza a ser importante que las hijas, antes de casarse, logren estudiar y prepararse, por lo que el matrimonio como siguiente ruta en el plan de vida, no es precisamente el sitio deseado para ellas: “Sí, yo en mi casa me dicen que en el estudio me apoya, de hecho hablan con mi novio para decirle que si de veras me quiere que haga lo que yo quiera hacer [...] y bueno, en mi familia me dicen que no pensemos en eso de casarnos, que trabaje, que estudie yo” (GF-03).

Existe en las expectativas de los padres la representación de que a través de la educación, sus hijas/os tendrán “una mejor vida”, un lugar en la sociedad y un bienestar material puede librarlas de los “sufrimientos” que ellos han padecido por no contar con una formación académica (GF-01, GF-02, GF-03). En este sentido, el estudiar se plantea como un elemento que los padres pueden proporcionar a sus hijas/os para resarcir situaciones de dificultad. Es tan importante para ellos otorgar una oportunidad educativa que cuando se presentan problemáticas económicas, pueden recurrir a la migración con el fin de lograr la subsistencia familiar y cumplir con este propósito. Además, los padres prefieren ser ellos los

que emigren y no sus hijas/os ya que la emigración no es una opción que persigan para ellas/os: “en mi caso mi papá dice que es porque quiere que yo estudie porque yo alguna vez le dije que lo iba a alcanzar y me dijo ‘no, sino, ¿qué caso tiene el que yo esté allá?’ (GF- 03).

Este padre de familia no es el único que está dispuesto a pasar privaciones con tal de que sus hijas/os estudien; el padre de Felipe, quien es profesor de primaria, sabe que proporcionar estudios superiores a sus hijas/os demandará destinar mayor recurso económico: “porque en cuanto a los gastos de la escuela ya nosotros veríamos de dónde, aunque tuviéramos que vender lo poquito que tenemos, aunque nos quedáramos sin nada pero que ellos estudiaran...ya lo poquito que se ha logrado, tal vez venderlo pero para que ellos terminen su carrera” (E-Pa 03).

La educación, entonces, es un recurso al que le apuestan los padres y madres de familia; tiene tal significado que llega a contemplarse como el elemento máximo que los padres pueden proporcionar en vida: “[...] como dice mi papá, ‘aprovechen ahorita que puedan y que nosotros los estamos apoyando, porque es su única herencia que les vamos a dejar’” (E-07 M LV). La preparación académica, visualizada como herencia para las/os hijas/os, va acompañada de propósitos claramente establecidos por los padres de familia. En algunos casos, el propósito forma parte de un deseo o un imaginario que los padres quisieran alcanzar para sus hijas/os. Sin embargo, en otros el propósito llega a convertirse en un proyecto claro que la familia construye para sus hijas/os:

Es que ya nosotros tenemos nuestro proyecto como padres y es que ellos estudien...porque nosotros ya, tarde o temprano nos vamos y que siquiera se queden ellos ya con algo que les sirva. No hay otra cosa, yo creo que como proyecto de padres lo principal para nosotros es que ellos sigan y eso es lo que nos une. Yo creo que cuestiones materiales no, no más que se les quede a ellos una carrera y eso es lo que persigo (E-Pa 03).

Este comentario evidencia que los padres, no sólo visualizan un bienestar material para sus hijas/os a través de la educación, sino también una valoración intrínseca hacia el estudio. En la experiencia que Isabel comparte puede apreciarse que su

padre tiene un significado alto hacia la educación, el cual le ha sido transmitido y le ha llevado a cuestionarse sobre su propio futuro. Su padre estudió hasta la primaria y es “maestro de albañil” en el Estado de México, lugar donde vive y desde el que envía dinero para la preparación educativa de ella y de su hermana:

...pues mira, yo a pesar de que mi papá no está ahorita con nosotros viviendo, él siempre me habla de otro mundo. Mi papá siempre aspiraba a tener una carrera, ser profesionista pero lamentablemente sus papás no lo quisieron apoyar con cuestiones económicas y siempre me dice ‘yo si en mis manos hubiese estado ser profesionista, tener una carrera, yo lo hubiera hecho [...] yo si le echaba ganas a la escuela, la escuela me gustaba mucho’. Y si es cierto porque me lo ha demostrado. Él si sabe y siempre yo me quedo pensando y digo si yo no aprovecho la oportunidad que me está dando mi papá ¿qué va a ser de mí? Yo no quiero arrepentirme como ahorita él y eso es lo que me ha llevado a echarle ganas, a salir adelante y a aspirar otras cosas (GF-02).

Experiencias como la de Isabel también permiten apreciar algunos cambios generacionales que se están gestando entre las oportunidades que los padres de familia tuvieron y las oportunidades que ahora están proporcionando a sus hijas/os. Es decir, están visualizando condiciones de vida distintas a las suyas, de tal forma que los dirigen hacia caminos que ellos hubiesen deseado y que ahora consideran necesarios para el bienestar de sus hijas/os. No sólo porque estas/os jóvenes están teniendo acceso a niveles educativos más avanzados, en comparación con los que cursaron sus padres, sino porque están planteándose caminos distintos para construir su futuro. Los cuales incluyen el cursar la educación superior como alternativa para el desarrollo y como mecanismo que contrarreste situaciones de desigualdad económica a nivel conyugal y desigualdad social. Sin embargo, las expectativas de los padres se diversifican respecto al curso educativo que tomarán sus hijas/os al egreso del bachillerato. De esta manera se pueden advertir posiciones diferenciadas respecto al nivel de estudio que los padres han visualizado (como suficiente) para sus hijas/os.

Si bien la principal característica en cuanto a las expectativas de los padres y madres de familia se dirige a la continuación de los estudios de las/os jóvenes, se presentan algunas excepciones al respecto. Esto es, a pesar de que la educación

tiene significaciones importantes para ellos, no todos los padres mantienen expectativas profesionales para sus hijas/os. El bachillerato puede representar el último nivel de preparación académica que les proporcionen o un peldaño más que deberán cursar para que puedan acceder a la educación superior que visualizan para ellas/os. Ambas son expectativas observables a través de las experiencias familiares de las/os estudiantes, donde la presencia de factores de género, clase social y prácticas culturales actúan como condiciones *impulsoras* o *restrictivas* de las representaciones educativas que tienen los padres. Hasta ahora se ha explorado cómo actúa la primera condición, en la medida que ha sido la característica que predomina en las expectativas. Sin embargo, no puede soslayarse la presencia de expectativas contrarias entre los padres de familia, siendo los factores de género y clase social los dos elementos que intersectan (de manera determinante) estas expectativas.

Esto puede analizarse a partir de los argumentos que los padres comunican a las/os estudiantes como explicación del por qué no apoyarán la continuación de sus estudios. Por ejemplo, el factor género forma parte del *habitus* y de las representaciones que los padres tienen respecto a las funciones de las mujeres y hombres en la localidad. En el caso de las hijas, las representaciones van ligadas a la lógica de la distribución del trabajo en función del sexo, donde el “lugar” de las mujeres es el hogar y el cuidado de los hijos; tareas que no exigen preparación educativa superior, por lo que no han generado expectativas profesionales para ellas. En este sentido, el bachillerato parece ser suficiente para el “destino” que se han trazado para las hijas: “...mi mamá dijo que ya nomás terminaba aquí el Cecyt y ya después me quedara en la casa a ayudarle [...] tal vez porque, por lo mismo que hay mucho trabajo en la casa, pues hay que cuidar a mis hermanitos, pues trabajar ahí y ayudarle a lo que es sacar masa ahí en el molino de nixtamal” (E-015 M SM).

La institucionalización de las asimetrías de género, que limitan las oportunidades de las mujeres a espacios de desarrollo no domésticos, se muestran vigentes en

este caso a través de argumentos fundados en una “lógica arbitraria de la dominación” (Bourdieu 1999). Para los padres de Sandra, el ser mujer es una condición a la que corresponde de manera natural un “destino” no formativo; un confinamiento doméstico como espacio de vida. En este sentido, su identidad de mujer está determinada al hogar, al cuidado de otros, al sacrificio de sus propios anhelos ante las decisiones de sus padres.

Acker (1994) señala, citando a Arnot (1981), que estas situaciones colocan en desventaja a las mujeres, ya que los patrones de socialización familiar (y escolar) las educan en actitudes y orientaciones tradicionales, asignándoles ocupaciones sexualmente estereotipadas y “naturalizadas”, sobre todo, cuando se trata de jóvenes de origen rural o clase trabajadora (1994:66s). Bajo esta lógica que arbitrariamente asigna y niega oportunidades, Sandra no es *vista* como una mujer joven que puede cursar una carrera universitaria, ni como una mujer que tiene aspiraciones y deseos propios: es una joven que hay que dirigir, controlar e instruir en los “deberes” que corresponden a su condición de mujer.

Probablemente estos argumentos tienen un tono sobredeterminado con relación a la condición de género de Sandra, lo cual me advierte de cuidar las lecturas radicales que puedo realizar sobre los casos. Sin embargo, cuando sitúo a Sara en la situación familiar que ha descrito, puedo identificar roles y deberes de género a nivel tradicional, expectativas de sus padres limitadas al hogar, así como experiencias familiares que me permiten afirmar la existencia de una construcción social desigual que violenta las oportunidades de desarrollo de las mujeres desde la familia.

Retomo para reafirmarlo, la experiencia del hermano de Sandra, para quien se planeaba una especie de ruta distinta a la que sus padres le plantean a ella. A él, se le había otorgado la posibilidad de ingresar a la universidad y cursar una carrera. Sin embargo, al embarazarse su novia, decidió emigrar:

...sí porque a él le dijeron que si se podía pues le iban a rentar un cuarto con sus amigos y allá se quedara (en Xalapa) o venir al pueblo cada ocho días, pero pues no, yo no sé por

qué pero me dijeron que no [...] porque dicen que hay más peligro para una mujer, porque dicen ‘¿cómo vas a andar tu sola allá, en dónde te vas a quedar?’ y así por eso [...] mi mamá me dijo que no, que ya no, que ya me conforme con lo que es el Cecyt (E-015 M SM).

El peso de las prácticas del contexto genera representaciones que delimitan las expectativas que los padres tienen hacia sus hijas. Esto puede guardar relación con el tipo de responsabilidades que se asignan por división de sexo, donde los hombres figuran como proveedores y trabajadores en esferas no domésticas. Es altamente probable que para cumplir esta función se exija una formación educativa que les posibilite ser competitivos en dichos ámbitos, por lo que se admite su acceso a niveles escolares superiores, mientras a las jóvenes se les niega. El caso de Sandra no es el único que plantea esta situación; otras estudiantes también expresaron que sus padres proporcionan argumentos similares para negarles acceso a la educación superior. Por ejemplo, desde la óptica del padre de Sofía, el ser mujer plantea un futuro de acción limitado para ella: “Me dijo que ya no iba yo a presentar (examen a la universidad) que pos que era yo mujer y que me iba yo a dedicar a las cosas de la casa y que eso era lo mejor para mí” (E-05 M TN).

La situación de Sofía no sólo ilustra en el plano discursivo una limitante de género respecto a su futuro académico, sino que hace evidente las formas de control que los padres ejercen hacia sus hijas. Un control económico, que complica los deseos de la estudiante por ingresar a la universidad y un control en cuanto a la obstrucción de alternativas para que Sofía pudiera presentar examen a la universidad: “me había dicho que a lo mejor me iba yo a una privada, que ya no me preocupara yo por sacar ficha en la normal o en la UV porque era mejor que organizara mi tiempo y pudiera trabajar en el área que me iba yo a especializar, que mejor me iba yo directo a una privada, a una particular. Y pos ya de momento, de un día para otro, en un rato me cambió todo” (E-05 M TN).

Otra forma de control puede consistir en la violencia física con la que el padre de Sofía intentó establecer límites a sus reclamos. En entrevista habló de que su

padre, en ocasiones anteriores, la había golpeado. Hecho que se repitió cuando insistió en ingresar a la universidad:

...pues sí, en ocasiones, de hecho está última vez que les rogué de la escuela [...] fue hace mucho tiempo que también les rogué, porque les dije que si no me iban a apoyar, posteriormente en la universidad, pues que habían quedado que me iban a apoyar ahorita para seguir y no me quieren apoyar ahorita para disfrutar las últimas cosas que puedo hacer con mis compañeros. Pues sí, les dije que no era justo y pues... les dije sus cosas... de más a lo mejor y pues... (E-05 M TN).

Por otro lado, la experiencia de una tercera estudiante permite observar un claro ejemplo del por qué los padres dudan en proporcionar educación a sus hijas: la inversión económica que se realiza al proporcionar educación: “ [...] mmm pos porque no quieren que siga yo estudiando, dicen que para qué sigo estudiando ‘si te vas a casar’ y que no sé qué. Mi papá me manda y ya mi mamá me inscribe, pero así que digas sí, mándala, mándala pues no. Mi papá, ni mis hermanos porque dicen que me voy a casar [...] que es mucho gasto” (E-014 M TP & GF-03). A pesar de que en algún momento el padre de Berenice emigró a los Estados Unidos para proveer de educación y sustento a ella y a sus hermanos, desde que la estudiante está en la preparatoria, sus padres han comenzado a cuestionar sus expectativas educativas. Esto por el dinero “mal invertido” que podrían estar haciendo: “como dice mi mamá, ‘na más no te vayas a casar o si te casas, cástate ya [...] pero cuando no esté invirtiendo dinero en tí’ porque luego se casan y híjole, ¿dónde quedó todo ese dinero si ya se casó?” (E-014 M TP).

Es precisamente el factor económico el otro elemento que lleva a los padres a encontrar limitantes para la preparación académica de sus hijas/os. Retomando la discusión respecto al señalamiento de que el recurso económico es la segunda causal en la deserción escolar, el caso de Adán y María ejemplifica la manera en que éste actúa como factor primordial en las expectativas educativas de los padres de familia. A pesar de que los padres de estos estudiantes tienen una valoración alta respecto a la educación, su limitada situación económica, conformada por un trabajo familiar inestable y de difícil realización (picar piedra)

así como por una familia numerosa (ocho integrantes en total), dificulta el hecho de que puedan proporcionarles educación superior:

Sí, antes que saliera yo (de la secundaria) ya nos habían dicho que aprovecharíamos, porque cuando entré a la preparatoria nos dijeron 'no pues es lo último con que los vamos apoyar' y pues sí, lo entendimos, la verdad [...] porque pues, como dice mi papá 'aprovechen ahorita que pueden y que nosotros los estamos apoyando porque es su única herencia que les vamos a dejar'. (E-07 M LV).

En este sentido, la dificultad económica delimita el que los padres puedan visualizar a sus hijos como profesionistas ya que el costo educativo que esto implica, es algo que definitivamente no podrán solventar: "Mis papás ya no pueden seguirme apoyando, por lo menos hasta la preparatoria" (E-07 M LV). Es importante aclarar que las expectativas de los padres de estos estudiantes no obedecen a una atribución poco importante sobre la educación, sino a una dificultad económica que los lleva a preocuparse, primero, por la subsistencia familiar y después, por la educación de sus hijos.

Cada una de las expectativas que se han expuesto, a través de las experiencias de las/os estudiantes, plantea ejemplos respecto a los alcances que factores económicos, de género y del *habitus* del contexto pueden tener en la preparación educativa de las/os jóvenes. A través de estos casos pueden establecerse distintas posiciones respecto a las expectativas que los padres de familia mantienen hacia sus hijas/os, lo cual será fundamental al momento de correlacionar las valoraciones que los padres de familia mantienen hacia la educación, con los horizontes de acción que las/os estudiantes han formulado al momento de egresar del bachillerato. Hasta ahora, se han establecido elementos descriptivos respecto a la organización familiar que caracteriza los hogares de las/os estudiantes, el tipo de organización que impera en sus familias y el imaginario de futuro que los padres han visualizado para sus hijas/os. Todo esto forma parte de las primeras piezas de un mosaico que se irá entretejiendo a lo largo de los siguientes capítulos, a medida que se describan las características del

entorno social y las experiencias escolares como parte de los ámbitos de experiencia de las/os estudiantes.

2. El panorama local: condiciones y (re)configuraciones socioculturales

En el apartado anterior, se ha estudiado la organización y dinámica de las familias de las/os estudiantes con el objetivo de dar cuenta de las condiciones que caracterizan su ámbito privado de desarrollo. Sin embargo, es preciso ubicar el entorno social y cultural en el que han sido formados las/os estudiantes, el cual puede tener impacto en el horizonte que contemplan. Por otro lado, es importante hacer referencia al entorno en el que se encuentran insertas las familias, al ser unidades constituidas dentro de un núcleo contextual específico. Esto implica considerar que sus prácticas y lineamientos normativos guardan relación directa con los imperativos culturales y sociales del entorno en que se ubican.

Salles (2001) ha señalado con acierto que en el seno de las familias se procesan las influencias culturales del ámbito social las cuales impactan las funciones, normatividades, creencias y valores que ésta mantiene para cada uno de sus miembros. Si bien, en la intimidad de la vida familiar se tejen relaciones que pueden dinamizar las condiciones culturales y (re)formularlas, también se establecen prácticas en profunda congruencia con el tipo de relaciones socioculturales del entorno, lo que genera la permanencia de cierto *habitus* social a nivel familiar y local. En este sentido, la familia se constituye como “un espacio social abierto” en el que subsisten relaciones de tipo “privado” (internas al grupo) y relaciones en profunda conexión con el medio macroeconómico y social de la localidad (Castilleja 1998).

Para los fines de este trabajo, recuperar las prácticas que reflejan formas de vida compartidas entre las/os estudiantes (prescripciones, normas, pautas de comportamiento social), permite ir reconstruyendo las características de su entorno a través de: los *elementos socioculturales* que reportan las descripciones

que señalan y el habitus que define el tipo de relaciones que sostienen. En este sentido se presenta una caracterización de las principales condiciones sociales a partir de los propios juicios y opiniones de las/os estudiantes, así como de las vivencias etnográficas que he incorporado a través de la interacción cotidiana. Adelanto que se ha identificado la persistencia de patrones de género tradicionales que establecen no sólo roles y funciones entre mujeres y hombres, sino identidades de género que se afianzan en la naturalización del sexo e influyen en los horizontes de vida de las/os jóvenes.

Como parte de las características del entorno es posible reconocer las formas de control y poder que los juicios sociales (“chismes”), apoyados en lineamientos religiosos, instauran para vigilar la moral y el comportamiento de los habitantes, sobre todo, de las mujeres. Por otro lado, destaca la existencia de una “cultura” artesanal y laboral en la localidad que permanece afianzada en la práctica de la elaboración del calzado, la venta de pan y dulce y la realización de otros oficios. Al respecto, señalo que la participación de las/os jóvenes en estas actividades resulta ser un elemento que impactaron sus condiciones y ritmos de vida.

2.1. Prácticas sociales:

2.1.1. Roles de género

Para las/os estudiantes hablar de las condiciones sociales que caracterizan su entorno implica entablar remembranzas sobre las desigualdades que las mujeres presentan en relación con los hombres. Dichas desigualdades pueden percibirse a través de distintas situaciones: *la segmentación binaria de funciones* dentro de las familias, que instituye espacios de acción para cada uno de ellos y *los arquetipos de mujer y hombre* que predominan en la localidad, que tienen impacto en las oportunidades educativas de las mujeres, el uso diferenciado de los espacios públicos a nivel local es la asignación de sanciones o libertades que se atribuyen al comportamiento de unas y otros.

Para las/os jóvenes, es la asignación de roles de género (dicotómicos) lo que sitúa a las mujeres en una posición de desventaja económica y en una situación de vulnerabilidad social. Esto las hace más propensas a recibir maltratos y ofensas por parte de sus parejas ante la necesidad de obtener un recurso económico:

...las deja el marido y ya no tienen donde trabajar y ya tienen que andar lavando ropa y ajeno y de chachas [...] porque es que se ve, eso es típico que se vea de que las mujeres cuando las deja su marido es típico que no tengan para donde salir [...] las golpean y ellas se quieren ir de su casa y pues tienen miedo, tienen que seguir sufriendo el maltrato porque no saben hacer nada (GF-03).

Dada la condición de dependencia económica acontecida a partir de la división del trabajo en las familias, las mujeres tienen mayores dificultades para acceder a fuentes laborales que les permitan obtener sus propios recursos y resarcir, al menos en el aspecto económico, su posición de dependencia. Este es un impacto que las/os jóvenes describen como parte de las condiciones que las mujeres presentan, una vez que deciden vivir en pareja, sobre todo, si tomamos en cuenta que lo hacen antes de terminar los estudios y sin que tengan “un documento que las respalde” (GF-03).

Es conveniente señalar que en tales apreciaciones ha existido un consenso entre las/os estudiantes, a pesar de provenir de localidades distintas. Es decir, comparten el predominio de patrones tradicionales de género como parte del “colorido” social que caracteriza su mundo de vida. Tomar en cuenta estas situaciones es importante porque permite conocer las prácticas sociales y mecanismos de relaciones culturales que también podrán apreciarse en las decisiones de algunas/os hacia el futuro. En la base de las relaciones familiares y de las relaciones locales se encuentra la división del trabajo por sexo, que estipula las actividades que hombres y mujeres “deben” desarrollar así como la posición que ha de ocupar cada uno de ellos. Retomo los señalamientos del apartado anterior en la medida que permiten dar cuenta de cómo la división del trabajo por sexo al interior de la familia, determina las funciones de cada uno de sus miembros y establece expectativas de vida para las mujeres y los hombres

jóvenes, desde la perspectiva de los padres. Debo aclarar que este orden normativo (con respecto a las relaciones de género) no sólo opera en los hogares, sino que forma parte del ámbito local (público y macro social) del que provienen las/os estudiantes.

La familia, con el poder socializador que le caracteriza, introyecta de manera cotidiana los “contenidos culturales” que van a referenciar las prácticas y comportamientos individuales de hombres y mujeres (Córdova 1999:116). Esta dinámica llega a conformar un *habitus* que ordena e instituye las relaciones sociales a nivel local rebasando los márgenes del hogar, e instaurándose en la colectividad como referencia del comportamiento social. Es a través de la segmentación de responsabilidades a nivel familiar, que se estipulan funciones y establecen pautas sociales que dan pie a la reproducción arbitraria de estereotipos de género. Estos se basan en la diferencia sexual como marcador de condiciones binarias entre hombres y mujeres. De esta manera se “naturalizan” espacios de acción y establecen posiciones que señalan un sitio intra doméstico para las mujeres y otro extra doméstico para los hombres.

Este marco de ubicación binario ha sido debatido (Izquierdo 1998, Scott 2003; Lamas 2003), por limitar el concepto de género al ámbito dicotómico de la organización familiar y al uso de categorías *público/privado* o *productivo/improductivo* para señalar los ámbitos de acción de mujeres y hombres. Aunque me apegue a estas categorías dado que las diferenciaciones implican ir más allá de una simple segmentación entre lo público y lo privado, retomo como medida inicial el marco reflexivo de esta dicotomía de género en la medida que estructura las relaciones sociales en la localidad, es decir, forma parte del marco ordenador de una realidad concreta que tiene impacto en la organización de la vida familiar, las expectativas que los padres formulan hacia sus hijas/os y las experiencias de vida de los propios sujetos del estudio. Considerar las estructuras sociales que establece la división del trabajo por sexo, permite visualizar aquellos comportamientos que reafirman (o buscan) escapar, a las posiciones de género

tradicionales que este orden establece, con la finalidad de conocer hacia dónde se orientan las expectativas de las/os estudiantes en relación con este esquema genérico.

El primer paso para lograr determinarlo es considerar que detrás de este orden prevalecen significados y representaciones simbólicas que han afianzado su permanencia y durabilidad a nivel local. Es decir, si bien la división del trabajo es un factor que delimita funciones binarias entre hombres y mujeres, se acompaña de discursos, apreciaciones y significados que otorgan importancia a este orden social y se inscriben en las experiencias de las personas en la localidad. Al respecto, considero útil la advertencia de Scott (2003), para quien sólo a través del análisis del significado y de los sistemas simbólicos que una sociedad establece, podemos llegar a conocer las formas en que representan el género:

...hacen uso de éste para enunciar las normas de las relaciones sociales o para construir el significado de la experiencia. Sin significado no hay experiencia, sin procesos de significación no hay significado (Scott 2003:282).

Aproximarme a la experiencia de las/os estudiantes me permitió interpretar los diversos significados que atribuyen a su mundo de vida, a las pautas de comportamiento establecidas y a los modos de convivencia instituidos a nivel género. Esto puede apreciarse a través del análisis de las escenas sociales que reportan, las cuales dan cuenta de las circunstancias, condiciones y significaciones que rodean sus experiencias personales y sociales. Para lograr objetivar las diversas circunstancias sobre las que se formulan estas significaciones, he recurrido a las descripciones que plantean y a las discusiones suscitadas en grupos de discusión. A través de ellas es innegable la mención que hacen de un contexto tradicional, a nivel de relaciones de género, como parte de las condiciones que caracterizan su medio.

Las/os estudiantes llegan a este nivel de “calificación” social por las reiteradas circunstancias de violencia familiar y “machismo” que han podido presenciar en el contexto. Felipe recurre a la siguiente descripción para proporcionar

características de su medio local: “primero, aquí la gente como que es muy costumbrista y las personas todavía viven en lugares machistas donde hay violencia familiar, y las personas como que lo consideran como algo normal” (E-03 H NL). Respecto a la actitud de los hombres y las mujeres, señala: “siguen con la misma idea de que ellos pues, cuando tengan su trabajo pueden buscarse a una mujer y pues ella tiene que servirles para lo que ellos quieren [...] ellas se frenan su futuro, algunas veces piensan que no más tienen que aprender a hacer así, los quehaceres de la casa y se frenan su futuro así” (E-03 H NL).

A través de las descripciones que proporcionan dan cuenta de la existencia de representaciones y figuras arquetípicas de mujeres y hombres en su contexto. Al respecto, señala una de las estudiantes: “...a veces sería un poco más aceptado que la mujer no quisiera trabajar y nada más se dedicara a la casa” (E-017 H MH). El arquetipo de mujer está estructurado en congruencia con la segmentación de funciones de tipo binario, donde las mujeres se dedican al hogar y el esposo es el proveedor de la familia: “se conforman con lo que sea, con no sé... así como dice mi mamá, a algunas no las dejan pero otras dicen, ¡Ah, ya que trabajé él! Ya que me mantenga y yo nada más sirvo para tener hijos y pues, en cualquier parte hay eso [...] aquí sí, como que no les importa superarse” (E-04 M NL).

Este mismo orden es el que lleva a algunos hombres a rechazar la idea de que las mujeres (esposas) trabajen, por lo que esto les niega la posibilidad de adquirir sus propios recursos y resarcir la dependencia económica hacia el marido. Por su parte, las mujeres también han incorporado el discurso que las confina al hogar como parte de sus deberes familiares, de tal forma que ambos van apropiándose de estos esquemas que señalan espacios de acción segmentados a nivel social (E-011 M CO).

Ello describe un espacio donde los roles están adscritos a lo sexual sobre lo cual se estructuran representaciones que ubican una *condición específica de mujer*: mujer que “sirve al hombre”, se dedica al hogar, es mantenida por el esposo y es factible de ser controlada a través de distintos mecanismos de poder. Por ejemplo,

a través del control económico o emocional. Estas pautas de comportamiento van constituyendo *esquemas de acción y representaciones* que dan cuenta de los espacios y ámbitos de desempeño de las mujeres, a nivel local. Para las/os jóvenes, esta situación va ligada a las condiciones en que las mujeres se unen a su pareja: edades tempranas, con escolaridad básica o interrumpida, en absoluto apego a las condiciones de vivienda que la pareja determina (hogares patrilocales). En este sentido, resalta la condición “típica” de las jóvenes que buscan el matrimonio o la unión temprana como uno de *sus propósitos* al llegar a la adolescencia. De acuerdo a los señalamientos que las/os jóvenes realizan, respecto al contexto, es característico que las jóvenes abandonen la escuela y se “vayan con el novio”, terminen la secundaria o preparatoria y *den el paso* hacia la vida en pareja.

En este sentido, es importante mirar la escuela como un elemento importante en esa etapa de liminalidad de la que habla Van Gennep (2008), es decir, la escuela como parte significativa durante el tránsito en que las/os jóvenes pasan de ser estudiantes a ser padres o madres de familia, trabajadoras/es o estudiantes universitarios. la escolaridad como *límite* o como antecedente para las uniones entre las/os jóvenes, para el trabajo o para la preparación universitaria. La escuela es el justo medio después del cual se admite, aunque no precisamente se desee, que las/os jóvenes comiencen a formar su familia, se vayan con el novio o se lleven a la novia y establezcan un hogar. A través de las pláticas sostenidas con los padres y madres de familia, se hace evidente que esta no es una situación que se espere para las/os hijas/os; es decir no está en sus expectativas que ellas/os abandonen su formación académica para vivir en pareja. Sin embargo, es un hecho que se presenta con mayor frecuencia entre los periodos de secundaria y bachillerato, por lo que ha pasado a formar parte de una situación tolerable o esperada en las/os jóvenes.

Desde la explicación que como estudiantes proporcionan, esto sucede porque desde el hogar a las mujeres se les señalan los límites de su realización. Van

creciendo con la idea (socialmente válida) de la vida en pareja como paso sucesivo al terminar la secundaria o la preparatoria: "... las mujeres son las que ná más les manejan que ya ná más hasta su preparatoria, cuando mucho. Hay algunas que ya ni vienen acá a Naolinco, ya se quedan en esos lugares [...] cuando llegue alguien así, con medio futuro, pues se casan con él" (E-03 H NL). A través de su relato, Felipe evidencia cómo este *habitus* se cuela en el entramado familiar estableciendo patrones que estructuran el comportamiento. Ello indica que la división del trabajo no es el único elemento sobre el que se inician los esquemas tradicionales de género, sino que éstos van acompañados de diversos procesos sociales que significan este hecho e instituyen cotidianamente dichas prácticas.

Sobre esto, las mujeres no sólo aprenden a casarse pronto, sino también aprenden algunas conductas que deben soslayar para evitar problemas en el matrimonio: "Yo me acuerdo que una que es así mi tía más lejana —se iba a casar mi prima—, y le dijo 'si un día llegas a ver a tu marido con otra mujer en la calle, pues ni te preocupes porque es lo normal'. O sea, como que ya están acostumbradas a esa vida" (E-03 H NL). Esto va afianzando esquemas que justifican socialmente condiciones de infidelidad, maltrato, menosprecio y dependencia hacia situaciones que dañan la integridad y salud mental de las mujeres. Se aprende a tolerar este orden y a naturalizar los comportamientos masculinos (culturalmente aprendidos) como rasgos de masculinidad social (Rodríguez & Keijzer 2002).

A la par del *habitus* "casamentero" y androcéntrico, es importante destacar que las/os jóvenes no permanecen inmutables a lo que acontece en su entorno, sino que van conformando sus propios juicios sobre lo que ven y viven. Aquí el comentario de Emma, que retrata la realidad de muchas mujeres jóvenes en su localidad: "hay muchas compañeras, como te decía, que de mi edad ya están casadas; ya tienen un niño y pues siento que eso, pues en realidad, ellas hasta ahí llegan, hasta ahí se cierran" (E-05 M NL). Resulta interesante la perspectiva de

las/os propios estudiantes porque manifiesta un interjuego entre lo *emic* y lo *etic* como ejercicio emitido por los propios sujetos del estudio. Ello da cuenta de la manera en que las/os jóvenes toman distancia respecto a las condiciones culturales del entorno, las procesan y gestan representaciones sociales críticas sobre él. En este sentido, me apoyo en el comentario de un estudiante, originario del municipio de Coacoatzintla, quien coincide con estas descripciones: “no sé mira, de diez que estudian solamente terminan dos, no sé si se casan rato y chicas (piensa)... es que aquí se casan rápido y chicas. Por ejemplo, aquí abajo se casó una muchacha y tiene doce años [...] yo lo veo mal porque está muy chica...ya no estudian, ya no las dejan y ahí se quedan” (E-010 H CO).

Las jóvenes una vez que deciden iniciar una vida en pareja detienen su trayecto educativo, por lo que comienzan a asumir el modelo aprendido cotidianamente de *mujer-hogar*. Tal y como sucede en el caso de Emma, quien interrumpe el último semestre de bachillerato para dedicarse a cuidar a su hijo y a su esposo, o como lo hace Carlota, quien al “irse con su novio”, aprende ahora los deberes de ama de casa y se prepara para la llegada de su primer hijo (E-04 M NL; E-011 M CO).

2.1.2. El machismo ... “un hecho que viene de antaño”

Como parte de los argumentos críticos que manifiestan las/os jóvenes, señalan la mentalidad “machista” que impera en el lugar como explicación al tipo de situación social que viven las mujeres. Este “machismo”, como lo califican, opera mediante patrones androcéntricos dominantes que se expresan a través de diversas situaciones. Es decir, el “machismo” es factible de ser objetivado mediante el análisis de las condiciones de subordinación de las mujeres, coacción de su libertad y escasas oportunidades de desarrollo. Una primera situación que denota su ubicación es la organización del trabajo que predomina en las familias, lo que establece: “los hombres son para trabajar y las mujeres para que estén en su casa y con hijos...no sirven para otra cosa las mujeres” (GF-01). Este orden establece condiciones desiguales entre ambos sexos, que se naturalizan porque forman

parte de la vida privada de las familias. No obstante, esto no impide que las/os jóvenes se percaten y comuniquen el control, maltrato y violencia que se ejerce al interior de las familias, de hombres hacia mujeres. Ellas/os han hecho referencia a un control y una violencia masculina entre cónyuges (cfr. GF-03) y de padres a hijas/os mediante el uso de la fuerza física o las restricciones a la libertad y decisiones personales.

La violencia física y psicológica puede propinarse hacia jóvenes varones y hacia jóvenes mujeres. No obstante, llega a ser más común la que se ejerce hacia ellas por motivos varios: calificaciones bajas en la escuela, intentos de “coqueteo” con otros jóvenes, noviazgo, embarazo o desobediencia hacia la disciplina impuesta por los padres. En el Colegio me he percatado de los casos de violencia física, encierro y restricciones educativas que los padres ejercen hacia las jóvenes cuando incurren en alguna de las faltas mencionadas. Entre ellas destaca el noviazgo como un hecho no admitido para las hijas.

En el Colegio se han reportado casos de padres que deciden (o amenazan) con suspender a sus hijas de la escuela cuando se han percatado de su iniciación como novias. En casos extremos, después de propinarles una golpiza, se les llega a encerrar con el fin de que no regresen a la escuela o pidan ayuda a los amigos o profesores. Para los padres el hecho de que una joven inicie una etapa de noviazgo en edad escolar pone en riesgo los estudios y la inversión económica que están realizando para la formación académica de las hijas. Sandra es una estudiante originaria de San Marcos, que ha vivido esta experiencia como hecho frustrante y triste. Su caso ilustra las formas de control que los padres ejercen hacia las hijas:

...el tener novio yo siento que a la vez me da miedo porque tuve, según yo, una vez pero se dieron cuenta luego, luego mis papás y pos ya, ahí me dijeron que si yo seguía (sic) con eso, pues mi iban a sacar de la escuela y pos yo tuve que dejar todo eso y pus por eso es que sigo, si no ya no estuviera acá [...] O sea, me dijeron ‘si sigues así te vamos a sacar, o lo dejas o es eso o es la escuela’, y pues yo dije no pues qué tanto me falta y para que me este saliendo apenas pus ya [...] De hecho, cuando entramos al semestre [...] me dijeron ‘mira ya

vas a entrar a clases', y me dijo mi mamá, 'yo te voy a espiar pero si te llego a ver tantito que estas parada por ahí o algo, o yo veo que andas con risas o algo, ni hablar porque yo en ese mismo ratito voy y saco tus papeles y ni te voy a estar pidiendo permiso y aquí te vas a estar nada más encerrada'. No pues yo ya, ya ¿cómo aguantarme? (sus ojos se le nublan), pues yo sola dándome valor y pues no. Si esa es la decisión de mi papá pos ora sí, tengo que aceptarlo y dejar el noviazgo [...] no quiero recordar esos momentos porque son de mucha tristeza para mi (E-015 M SM).

De hecho, los padres suelen aleccionar o amenazar a las hijas con lo que no deben hacer, una vez que ingresen al bachillerato. Lo interesante en esta situación es que no son los hombres los únicos que ejercen el control hacia las mujeres jóvenes, sino las propias madres que han incorporado los patrones de dominación y los ponen en práctica. Esto se convierte en una relación de poder donde no sólo el género dictamina la persona que deberá ejercerlo, sino también la posición generacional. Si a esto agregamos el lazo afectivo que rodea la situación, podemos explicarnos por qué para las jóvenes es difícil visualizar estos actos como violencia y por qué, en sus argumentos, legitiman ellas mismas este orden impuesto y lo acatan. La razón por la que las madres ejercen este control se afianza en la expectativa de que las hijas, una vez que crezcan, cuiden a las/os hermanos pequeños y apoyen en las tareas domésticas (E-015 M SM). Por ello les preocupa que las hijas en el entorno escolar, socialicen con otros jóvenes e inicien noviazgos con éstos. Con el fin de evitarlo, despliegan una serie de advertencias, antes de que éstas ingresen a la escuela:

... dos que tres días antes me explicó bien lo que no quería saber de mí 'no quiero que vayas a andar ahí de loca con las chicas' [...] O sea, me prohibió de muchas cosas, no más con platicar con algún chamaco o algo, bueno con mis primos no me dice nada, pero si me ve con alguien que no es nada mío, pos sí. ¡No! me prohibió de muchas cosas, me dijo que, 'mira, saliendo de la escuela, yo se que ya sales tarde y unos días temprano, y no mas derechito. No mas agarras el carro y ahí agarras y te vienes' y eso me dijo, 'y si te llego a ver que no más andas ahí dando vuelta y ahí, ni me vuelvas a decir, porque te saco [...] aunque tu papá te dio permiso pero yo te voy a ir a sacar'. Y pos si ella algún día me iba a sorprender haciendo cosas malas o no, ella le puede platicar cosas, le inventa cosas y ya habla con mi papá y ya después pos mi papá se viene (E-015 M SM).

Para algunas/os estudiantes, los efectos de este control incitan a las mujeres jóvenes a buscar otras condiciones de vida, encontrando en la huida con el novio una medida para alejarse de los malos tratos en la familia. Sin embargo, no es sólo la prohibición hacia el noviazgo la única forma de control hacia las mujeres jóvenes, también se emplea el poner fin al apoyo académico que proporcionan los padres, hacia las hijas. A nivel escolar, el financiamiento económico de los padres permite que las jóvenes puedan permanecer en la escuela y puedan continuar estudios universitarios. Su apoyo es la “palanca” que puede impulsar o limitar la trayectoria académica de las jóvenes. El alcance de los arquetipos formulados para las mujeres tiene su efecto en la identificación que los padres hacen de ellas con relación al hogar y al desempeño doméstico. Algunos deciden que sus hijas se casarán y deberán permanecer en casa, por lo que optan por no apoyarlas con la preparación académica.

Así sucede en el caso de Sandra, cuyos padres han decidido no prolongar su trayectoria académica más allá del bachillerato. Presento el diálogo suscitado en el primer grupo de discusión, a partir de la experiencia de esta estudiante porque ilustra el nivel de coacción de los padres hacia el futuro de su hija, así como las opiniones que sus compañeros emiten al ser una situación “familiar” cotidiana, no sólo de Sandra, sino de la localidad:

Sandra: Me dicen también porque soy mujer y pues no tengo tanto derecho para seguir estudiando (un compañero la mira con cara de asombro)...ya vez que los papás eso es lo que piensan.

Maritza: ¡ah sí!

(Todos asienten con la cabeza).

Andrés: es que tal vez piensen que ya es mujer y que ya acabó tan siquiera el cecyt...pues ya se tiene que casar o algo así.

Sandra: sí, dicen ‘no pues ya si es mujer que se conforme’.

Esteban: sí, ese es el dicho de los papás [...]

Maritza: ‘los hombres son para trabajar y las mujeres para que estén en su casa y con hijos...no sirven para otra cosa las mujeres’

Moderadora: ¿y quién ha propuesto ese orden?

Esteban: es que así es [...]

Maritza: así les enseñan

Esteban: ya viene de antaño, o sea de varios años... (GF-01)

En el caso de Sandra, el arquetipo de mujer que se dedica al trabajo en el hogar y no continúa una carrera académica cobra peso al ser parte del pensamiento que

sus padres tienen hacia ella. Este *habitus* está incorporado en la ideología de los habitantes y llega a operar como elemento “lógico” para su condición de mujer. El resto de las/os estudiantes coinciden en que esta segmentación del trabajo y de los espacios de acción es un hecho que forma parte de la vida cotidiana al estar enraizado en pautas de comportamiento recurrentes desde “antaoño”. No obstante, ellas/os registran un cambio en la forma de mirar estas circunstancias, lo califican como “injusto”, “drástico”, “mal” (GF-01), expresando así su incompreensión respecto a esta lógica que restringe oportunidades de desarrollo para su compañera y para otras mujeres.

El caso de Sandra no es el único que manifiesta la existencia de estas condiciones, ni la forma de pensamiento tradicional de los padres. Su caso guarda similitud con las circunstancias que se presentan en el hogar de Sofía, para quien su padre no considera útil continuar apoyándola con educación universitaria porque es preferible que atienda los quehaceres de la casa y aprenda a desempeñarlos (E-05 M TN). Berenice es otra de las jóvenes que comenta cómo sus padres dudan de seguirle brindando educación una vez que termine la preparatoria, porque el hecho de ser mujer indica que puede casarse pronto, y entonces la inversión no habrá tenido éxito (E-014 M TP). A partir de las expectativas que manifiestan sus padres puede advertirse la manera en que predomina el modelo de mujer-hogar; mujer-matrimonio, como un indicador que lleva a los padres a no considerar productiva la educación superior en sus hijas. Los pensamientos de estos padres están siendo emitidos como eco de una ideología que permanece en la localidad. Es decir, no son casos aislados en medio de este núcleo social, sino que las/os jóvenes retratan una ideología patriarcal presente en su medio de vida, la cual conforma y reproduce representaciones sociales a partir de un orden androcéntrico:

Ludivina: muchos (papás) allá donde yo soy (cafetal) dicen ‘no es que para qué vas a estudiar si ya luego te vas a casar’ que no sé qué, ‘mejor métete a trabajar [...] Bueno, a mí me decían eso ‘¿tú para qué vas a estudiar? También tienes que sufrir lo que yo viví’ y eso dicen.

Carmela: es una mentalidad como machista. Dicen, ‘tú vas a tener hijos, dedícate a tu esposo, a tu familia y a tus hijos’.

Alejandro: se lo dicen más a las mujeres [...] porque para ellos esto es como que tienen un modelo equivocado de las personas de ahí...que porque fulanita hizo esto, y como se casó, tú vas a terminar igual [...] siento que las personas tienen un modo de pensar muy equivocado de ellos.

Carmela: como que nos quieren plantear ya un futuro

José: o dudan de la capacidad de cada persona (GF-02).

Las/os estudiantes también recurren a señalar que desde los niveles básicos muchos padres no están de acuerdo en que sus hijas estudien el bachillerato, por lo que se quedan en sus lugares de origen y no se trasladan a Naolinco a cursar este nivel educativo. Como argumentos los padres han exteriorizado que en la escuela las hijas pueden encontrar la ocasión para buscar novio, “irse con él” o embarazarse, por lo que clausuran esta opción educativa para sus hijas:

Jorge: Los mismos papás todavía son machistas porque no las mandan a estudiar y pos así ¿Cómo pueden encontrar un trabajo si llegan nada más a primaria?

Manuel: ...a veces lo que se piensa es que si su hija es mujer se va a casar y pues su marido la va a mantener

Berenice: ¡no! o también porque por ejemplo, no la manda porque de ahí va agarrar al marido y entonces ¿Para qué la mandan? ¿Para qué el estudio?

Manuel: sí también eso dicen, que si aquí (el Cecyt) va a encontrar novio, se va a casar y pues ya va a valer el estudio (GF-03).

En este aspecto, debo reafirmar que, a pesar de que esta forma de pensamiento opere en algunas familias y esté afianzada en el *habitus* de la localidad, no puede omitirse que algunos padres han comenzado a formular expectativas distintas para sus hijas/os. Es decir, hay indicios que señalan la generación de nuevas pautas de pensamiento respecto a la condición social de las mujeres; pautas que se originan a pesar de esta “influencia social” que parece establecer un “destino” para las mujeres. Se observa que para algunas familias esta realidad social ha comenzado a cuestionar el tipo de vida que desean para sus hijas, de tal forma que funge como una palanca que impulsa a los padres a desear otros horizontes para ellas.

Este es un hecho importante que no puede soslayarse a pesar de que la mirada emic de los sujetos de estudio no logre incluirlo como parte de sus descripciones a nivel local. Desde mi posición como analista externo, es un hecho observable, posible de contrastar a partir de las expectativas de los padres de familia y de los retratos de vida social que las/os estudiantes expresan. Las diferencias que logran identificar están relacionadas con la localidad de la que se provenga. De esta

manera consideran que en Naolinco estos esquemas han quedado atrás y sólo forman parte de la realidad de comunidades lejanas. Así marcan una diferenciación entre Naolinco y el resto de las localidades; entre el “nosotros” naolinqueños y el “ellos”, los fuereños: “(sucede) más en las congregaciones de Naolinco, por ejemplo, un poco más alejadas [...] pues la gente como viene de otros lugares mantiene el mismo estilo que el de una congregación de Naolinco, viven de la misma manera, sus casas igual, sus costumbres” (E-03 H NL). Otro compañero, opina: “siento que aquí en Naolinco ya no se ve tanto, pero la gente de fuera es como que muy cerrada de pensamiento” (GF-02).

Para ellas/os, es la localidad la única condición que discrimina el tipo de expectativas que los padres formulan hacia sus hijas/os. Esto les lleva a considerar que las familias que proceden de congregaciones tienden a cerrar las opciones de futuro para sus hijas, mientras que los padres de estudiantes de Naolinco no reproducen con la misma frecuencia esta dinámica, sino que han comenzado a modificar sus expectativas tradicionales para abrir nuevos horizontes de posibilidad a sus hijas. Con ello ubican a Naolinco como un espacio diferente al resto de la localidad, donde confluyen intereses y formas de pensamiento diversas, más abiertas y con mayores posibilidades de desarrollo para las hijas, frente a los sitios alejados pertenecientes a congregaciones. Para ellas/os Naolinco incluye señales de modernidad y progreso, mientras el resto de las localidades y congregaciones aún se caracterizan por tener prácticas tradicionales: cerradas y poco viables para el desarrollo.⁹⁰

La sexualidad de las jóvenes es otro elemento mediante el cual se vuelca el control de los padres y se manifiestan los efectos de esta ideología patriarcal. El que las jóvenes experimenten su sexualidad antes del matrimonio o a edad temprana, es un hecho no admitido por las familias (y en ocasiones por los propios jóvenes), ya que la virginidad de las mujeres demanda respeto y otorga valor tanto a las jóvenes como a sus familias. A la vista de los jóvenes, son las mujeres que

⁹⁰ Cfr. García (1993) respecto a este tipo de oposiciones entre lo moderno y lo tradicional, entre lo artesanal y los procesos industriales que acontecen en las sociedades capitalistas.

piensan en la virginidad como “tesoro”, aquellas por las que “vale la pena” comprometerse en matrimonio (Amuchástegui 1996). A las otras, que se exponen o aparentan vivir su sexualidad abiertamente, se les juzga y sanciona. Esto se ilustra a partir del comentario que un joven expresa sobre las jóvenes que asisten a los cuartos de la localidad: “...A lo mejor vayan y no hagan nada pero otras si hacen otras cosas aparte de eso y pus los chavos de ahí de Naolinco ya no les hacen caso, lo más seguro que se casen con chavos de fuera” (E-016 H-M NL). Con su relato, la práctica sexual de las jóvenes continúa visualizándose como un acto negativo que estigmatiza a las jóvenes por “entregarse” a los placeres antes del matrimonio. Por ello, se hacen acreedoras a sanciones y rechazos por parte de los jóvenes, cuando éstos buscan una relación seria (Rodríguez & Keijzer 2002).

Sin embargo, a pesar de que Charly emite esta representación hacia las mujeres que mantienen encuentros sexuales, en la localidad es frecuente que se genere un doble discurso entre lo que se dice y lo que se ejecuta. Las/los jóvenes cada vez preguntan más sobre el tema de la sexualidad y comparten y exponen sus dudas dentro de sus grupos de socialización o amistad. Ellas, recurren a las amistades, al espacio escolar, a las profesoras y a mí como herramientas informativas con las que pueden intercambiar experiencias, exponer sus dudas y “confesar” sus vivencias.⁹¹ Es así como proporcionan información que hace posible interpretar su iniciación a través de caricias, “fajes” (actividad sexual con ropa), o coitos interrumpidos como parte de los encuentros con sus parejas o con amigos. En la escuela, esta es una situación que se (re)conoce como un “secreto

⁹¹ Es a través de pláticas con las estudiantes como nos hemos percatado de casos de abuso sexual de los padres y/o hermanos hacia las estudiantes. Al seguir estos casos y dar la canalización correspondiente ante las autoridades respectivas (por ejemplo DIF u oficinas de apoyo a los menores en situación de abuso), se ha podido constatar que el alcance de los esquemas de apreciación patriarcal no sólo opera al interior de las familias sino en la localidad, ya que las propias autoridades bloquean la canalización e investigación de los hechos de violencia y abuso. Es decir, no se proporciona un seguimiento constante de estos casos. Al contrario, algunas de ellas emiten juicios que culpabilizan a las jóvenes por “incitar” a los varones a dicho comportamiento. No realizan las visitas domiciliarias a los hogares de las estudiantes, ni llevan a cabo las entrevistas correspondientes para la exploración que éstos casos demanda. Por otra parte, la responsabilidad escolar se debilita porque si los padres “protegen” u ocultan este tipo de situaciones y las autoridades no proceden, la escuela no busca otras instancias ni autoriza el seguimiento de este caso pues ya ha sido canalizado, por tanto pasa a ser parte de las autoridades. Esto sitúa a las jóvenes en situación de vulnerabilidad familiar, ministerial y escolar.

a voces”, pues en general las/os jóvenes manifiestan con frecuencia tener algún tipo de contacto sexual en esta etapa. En el caso de las jóvenes, sólo el miedo al embarazo o el temor a ser descubiertas es lo que llega a detenerlas para vivir una experiencia sexual. Sin embargo, la evidencia clara y no disimulada de esta vivencia coloca a las mujeres en el foco de las críticas y señalamientos. Es decir, la experimentación de las/os jóvenes respecto al acto sexual es un hecho que sucede, sin embargo, es una situación que causa alarma a nivel local y escolar, entre las/os jóvenes y entre las/os docentes (doble discurso). Por eso se invisibiliza o sanciona moralmente a consecuencia del nivel de apropiación de los patrones androcéntricos que estructuran el comportamiento.

Dentro de los propios programas y contenidos escolares, la información se distribuye de manera sesgadas o plagada de opiniones morales que las docentes comunican a las/os jóvenes, por lo que se informa sobre sexualidad, pero se recomienda no experimentarla hasta después del matrimonio. Rodríguez & Keijzer (2002) atribuyen estas contradicciones a la información limitada que se proporciona en las escuelas respecto a la salud reproductiva de las/os jóvenes:

La educación sexual ha estado descuidada de los procesos de cortejo y de las realidades sexuales de los jóvenes. Los libros de texto se han limitado a ofrecer información reproductiva y biologicista sin abordar el noviazgo, las creencias y emociones ante las relaciones sexuales, las visiones de género, el abuso y hostigamiento sexual, y demás (2002:52).⁹²

El hecho de tener una formación profesional o universitaria no es suficiente para desarrollar otras formas de pensamiento respecto a las relaciones de género. Por ello, estos esquemas permean las formas de enseñanza de los maestros hacia las/os estudiantes, lo que impacta en el tipo de información que se les proporciona. Los estereotipos y juicios que rodean el comportamiento de las

⁹² Dentro del Colegio, complejiza la comunicación eficiente de información, el que aún entre las docentes del plantel y algunos representantes de otras instituciones de gobierno, se proporcione información sesgada que incurre en recomendaciones morales sobre el valor de la abstinencia, la espera, el respeto al cuerpo de las mujeres (si se es hombre) o la exigencia de respeto (al propio cuerpo si se es mujer). Esta realidad corre el riesgo de proporcionar información sesgada a las/os estudiantes respecto a su sexualidad y el derecho a vivirla, a experimentar placer y a cuidar su propio cuerpo, mensaje que las/os estudiantes reciben y que los hace alejarse de los profesores si es que tienen dudas al respecto.

mujeres permanecen y se reproducen de diversas formas en la dimensión escolar, a través de las prácticas de las/os docentes y del curriculum oculto que rodea las relaciones que en dicho entorno se suscitan (Levinson 1999).

2.1.3. Mujeres pirujas y hombres mujeriegos

Sin embargo, la situación de censura y señalamiento sexual no opera de la misma forma para los hombres (adultos y jóvenes), que para las mujeres. A ellos no se les juzga ni se pone en duda su valor como hombres por el hecho de haber mantenido relaciones sexuales antes del matrimonio, esto sólo aplica para el caso de las mujeres cuya imagen se devalúa a través de los comentarios que sobre ella se hacen cuando ha iniciado una vida sexual o ha mantenido encuentros que así lo “anuncian”. Para Blanca, esto puede evidenciarse en el tipo de juicios que se hacen en la localidad los cuales tienden a justificar el comportamiento masculino y sancionar el de las mujeres. Al respecto, he aquí la conversación sostenida con ella y su novio Charly:

Blanca: es que también, a veces siento que los hombres siguen con el machismo [...] o sea sí, porque a un hombre si lo ven con varias chavas pues, es por decir un mujeriego, pero si ven a una chava con varios ya empiezan a decir, no es que es una vieja...mmm...esto...pues le empiezan a decir...

Charly: piruja, piruja, le dicen, ya se fue a meter quién sabe cuántas veces.

Blanca: sí, o sea, menosprecian a la mujer siendo que los hombres también hacen lo mismo [...] el machismo es el que puede más (E-016 H-M NL).

El “machismo”, observable a través de la condición de juicio de los hombres hacia las mujeres, manifiesta una situación de poder sobre los actos de las jóvenes, un poder que se afianza en la crítica del comportamiento femenino respecto a los actos que, a pesar de ser ejecutados por hombres son sancionados únicamente cuando las mujeres se involucran en ellos. En este sentido, Charly continúa proporcionando un ejemplo de la objetivación de juicios arbitrarios incorporados en el discurso. Su percepción sobre el comportamiento y estereotipo que se tiene de las jóvenes en Naolinco, es la siguiente:

No pos son muy relajientas y les gusta ir mucho a los cuartos⁹³ con muchachos y, o sea, yo siempre lo he visto mal porque bueno, uno como hombre no se quema igual que la mujer y son las mujeres las que se queman mucho; o tal vez los hombres las queman mucho por lo mismo de que tal vez vayan a un cuarto a tomar con un hombre o a bailar. A lo mejor vayan y no hagan nada pero otras si hacen otras cosas aparte de eso [...] Porque los hombres, tal vez se quemen por borrachos o marihuanos, y uno que otro por mujeriego [...] al hombre casi no le inventan cosas pero a la mujer sí. Porque por decir, cuando dicen que el novio se la llevó a lo oscurito o que cualquier otra cosa ya piensan mal de la muchacha, pero no dicen que la muchacha se lo llevó a lo oscurito. O sea, si se lo lleva ¿qué le puede hacer? O sea, es más probable que a la mujer se le diga de cosas (E-016 H-M NL).

A través de este relato pueden apreciarse las valoraciones negativas que se emiten hacia las jóvenes, cuando éstas mantienen comportamientos que evidencian actividad sexual antes del matrimonio. Por ejemplo, el hecho de que algunas mujeres vayan a los cuartos (habitaciones) con otros jóvenes las hace acreedoras a señalamientos que descalifican su conducta, como el ser llamadas “pirujas” o “niñas buena onda” (GF-01). Sin embargo, hay una clara diferencia entre los hombres que también van a los cuartos y las mujeres. Ellas “se queman” por aceptar ir a estos sitios, mientras que los hombres adquieren un calificativo de mujeriegos (situación que no es grave); un mujeriego que en este contexto funge como señalamiento normal o esperado para los hombres.

Pero las mujeres pierden valor y ganan una reputación cuestionable desde los cánones morales, que puede provocar rechazo por parte de otros jóvenes en la localidad (si es que éstos buscan una relación seria). Es decir, la mujer o la joven que se va a los cuartos no pueden ser contempladas seriamente para el matrimonio porque “*ya se fue a meter quién sabe cuántas veces*” y esta no es una situación “bien vista” a los ojos de los habitantes. Por otro lado, el poder de los hombres hacia las mujeres sigue vigente en el terreno sexual, de tal manera que si una mujer se lleva a un hombre a un cuarto él no se gana una censura por esta

⁹³ Los cuartos son los espacios que se rentan en Naolinco para que las/os jóvenes vayan con sus parejas y amigos a cotorrear, tomar o tener encuentros sexuales.

causa. ¿*Qué le puede hacer?*, explica Charly. Pero si un hombre se la lleva, ella es la que pierde porque “se quema”, se le señala y se le juzga.

2.1.4. ¡Pues, qué chingao tengo! El embarazo como crítica...

Una situación que denota la desaprobación social hacia las experiencias sexuales de las jóvenes es el embarazo adolescente, el embarazo “antes de tiempo” o el clásico “domingo siete”. El embarazo es un hecho innegable que manifiesta la actividad sexual de las mujeres antes del matrimonio, por lo que llega a ser “mal visto” por los padres de las/os jóvenes, así como por la gente en el lugar. Las jóvenes que han vivido esta experiencia ilustran esta situación. Retomo el caso de Emma, quien a sus diecisiete años resultó “embarazada”:

¡Ah, no! es feo, es feo que nada más estén viendo cosas. Que vas caminando y toda la gente...y es bien feo que llegues casi a recordársela a todos los que te ven...salía yo con él (pareja) y lo primerito así me veían al el estómago y me daban ganas de voltearme y decirles ¡pues, qué chingao tengo! Y es que cada cosa que decían de mí que ¡a su! Se siente bien feo porque dices, ¡ah gente metiche! que ni conoce a la gente y ya anda hablando [...] sí, al principio bien molesto, si sales no hay persona que no te vea y pues, hasta la propia familia (E-04 M NL).

Entre los relatos que proporcionaron las/os jóvenes, sobresale la referencia al embarazo *de* las mujeres; referencia a las mujeres que *resultan* embarazadas o referencias que señalan la atribución de una especie de decisión y responsabilidad individual: “se *embarazó*”, señalan. Este tono discursivo es otra de las formas que manifiesta la adjudicación del embarazo con un carácter absolutamente femenino, donde la mujer es responsabilizada de tal situación. Este hecho no permite apreciar el embarazo “temprano” como situación provocada por dos personas, no en el sentido biológico o físico, sino en el sentido de la implicación moral, de la disposición y deseo de dos jóvenes para realizar el acto. Si se toma en cuenta que la condición de “mujerriegos” que se atribuye a los hombres es un hecho “naturalizado”, (entonces) quien queda en escena es la mujer joven como responsable de esta decisión, a pesar de saber que el hombre es un mujeriego.

Esto se convierte en un hecho que traslada la responsabilidad de la situación a las mujeres y exime e invisibiliza de la escena social al hombre. Por tanto, la hace más propensa a señalamientos y juicios a nivel social:

Maritza: eres la comidilla de todo el pueblo

Andrés: o sea, has de cuenta que una chava, por ejemplo, “no es que está embarazada y ya va a tener al hijo”, o sea no.

Esteban: no, y te dicen “no fue este, fue el otro, es que anduvo con tantos”

Grupo: sí, sí

Esteban: se ponen a investigar gentes que ni son de su familia

Andrés: sí y ni saben

Maritza: y aunque la niña sea seria le hacen un chismerajo de aquellos, que anduvo con fulano con zutano

Esteban: está mal visto

Moderadora: o sea que la gente le hace una reputación

Esteban y Mauro interrumpen: mala

Grupo: mala

Esteban: la palabra lo dice: de reputa...ción

Maritza: “de niña buena onda” (GF 01).

El embarazo es una situación desagradable y vergonzosa para los padres, que puede provocar el rechazo hacia la hija. Esto la lleva a quedar a expensas de la manutención del esposo y de las nuevas formas de control que éste señale. Por ejemplo, el embarazo en una joven que aún está estudiando puede llegar a implicar su rechazo por parte de los padres (en un primer momento), su salida inminente del Colegio y su respectiva incorporación a las tareas del hogar:

Esteban: porque hay veces que te embarazaste y ya no más las hacen a un lado y pues ni en su casa.

Andrés: la mayoría, aquí pasa que se embarazan así en la universidad o más chicas y los papás ya dicen: ‘no pues te embarazaste, ahora vete’.

Maritza y Sandra: sí, eso sí.

Mauro: reniegan

Andrés: pero nada más cuando están embarazadas, ya pasa el tiempo y ya los papás... (se les pasa)

Sandra: sí, pero al principio nos echan a la calle. Allá en San Marcos las echan a la calle, dicen, ‘como quisiste marido, pues ahora te vas’ (GF-01).

Sin embargo, esta situación se vive de manera diferenciada entre hombres y mujeres jóvenes. Mientras las jóvenes se hacen acreedoras a una sanción, los hombres viven una situación contraria:

Moderadora: ¿Y para los hombres es igual?

Grupo: no, al contrario

Esteban: no porque no se le nota al hombre y esa es la diferencia

Sandra: él se anda paseando igual, así como si fuera un soltero

Esteban: sí, al contrario, agarras y le dicen, ´ah, ¿Hicistes esto? Y el otro, ´no pues sí´ ¡y lo felicitan!

Grupo: sí, la verdad

Maritza: es que vivimos en una sociedad machista

Andrés: bueno, depende de cómo. Luego es así como que ¿oye, que ya la embarazaste? no pues sí, y lo felicitan; pero otros también dicen no pues sí y ya metí la pata (GF 01).

El embarazo es una situación que “se nota” en las mujeres, es la evidencia de que la joven ha mantenido relaciones sexuales antes del matrimonio; situación que no es apropiada a los ojos de los habitantes. En los hombres esta situación no se evidencia, pueden mantener relaciones sexuales a temprana edad sin que esta práctica se note o manifieste. Cuando llega a “embarazar” a alguna joven, no se le reprende por ello; en todo caso, se le cuestiona por no haber tenido cuidado para no embarazarse a la joven, más no por haber accedido al acto mismo de mantener una relación sexual, como sucede con las mujeres. Es probable que en estos contextos donde predomina “el machismo”, el hecho de que un joven embarace a una chica es señal de su “experiencia” en el terreno sexual y de su incorporación a los círculos y códigos masculinos. Por lo tanto, denota orgullo, en algunos casos, pero no sanción ni crítica.

El hijo que está por nacer es un motivo que en ocasiones lleva a los padres a perdonar la falta de las/os hijas/os, es decir, la realidad eminente de la maternidad o paternidad en donde el bebé viene a fungir como mediador, entre la falta cometida por los nuevos padres y la actitud de los abuelos. En este sentido, el hecho de “dar vida” puede llegar a justificar la precipitación de la/el joven hacia la práctica de su sexualidad. Como medida correctiva, es factible que los padres de ambos jóvenes decidan imponer el matrimonio o la unión en pareja para compensar dicha falta. De esta manera, las/os jóvenes inician un ciclo que indica la constitución de una familia, la cual es considerada como necesaria e imprescindible para el desarrollo del bebé.

2.1.5. El embarazo como estrategia... ¿De quién?

Entre las representaciones sociales que se han fomentado, persiste la idea de que las mujeres suelen utilizar el embarazo como medida para “amarrar” al varón y lograr comprometerlo con una unión matrimonial. Sin embargo, esta no es una táctica que resulte exclusiva de algunas mujeres. Los hombres también pueden utilizarla como estrategia para unirse, definitivamente, a la joven que han “elegido”. En el primer grupo de discusión, se discutió la idea del embarazo como motivo de sanción y crítica a nivel social (para las mujeres) y cómo se vive de manera diferenciada este hecho si se es hombre. Por ejemplo, se mencionó que al hombre se le felicita por embarazar a una chica.

Los motivos de esta felicitación acontecen cuando el hombre visualiza el embarazo como una “constatación semiconsciente de su hombría” (Keijzer comunicación personal 2009), es decir como un propósito que se había planteado y que al fin logra cumplir a pesar que el embarazo no haya sido en común acuerdo con la joven. Esto sucede en casos como el que expresa un compañero: “también depende, aunque bueno, si es uno que diga no pues yo la quiero para mí, la voy a embarazar, pues tal vez la vea como un logro [...] a mí me tocó más o menos ver a un amigo que le dijo a otro, que tenía muchas broncas con la chava y se peleaban y todo, y a último resultó que la embarazó” (GF-01). Es decir, se presentan casos donde los hombres recurren a la estrategia del embarazo “a fuerza” para lograr “ganarse a la chava” y poder estar al fin con ella (GF-01).

A pesar de que los estudiantes admiten que esta es una forma de pensamiento que raras veces sucede, la existencia de este tipo de prácticas es una realidad que permanece latente. No siempre ocurren los embarazos de la misma manera, pero esta experiencia da cuenta de los nuevos mecanismos que los hombres están desplegando como forma de poder y control sobre las decisiones de las mujeres. Los hombres están recurriendo a esta “táctica” para retener a la novia a su lado, mas si ésta ha amenazado con terminar la relación. Los hombres suelen

utilizar la acción del embarazo “sorpresa” porque saben que los padres aconsejarán a la pareja sobre las ventajas de su unión y del inicio de una vida familiar, así que si la relación estaba “tambaleándose” o con amenaza de ruptura, esto viene a despejar las dudas y a instaurar el matrimonio o la unión de manera precipitada, lo haya querido o no la joven. Este tipo de embarazos “estratégicos” evidencian las escasas formas de control que las mujeres tienen sobre su sexualidad. El coito interrumpido utilizado como práctica frecuente y el escaso uso del condón como medida de cuidado, sitúa a las jóvenes en ocasión de “riesgo”, de abuso (y engaño) de las decisiones que puede tomar el novio sobre su cuerpo; al embarazo no deseado y a la propagación de enfermedades de transmisión sexual.

2.1.6. El chisme, la vigilancia y las prohibiciones

A nivel social operan diferentes mecanismos de control que se establecen con la intención de *vigilar* el comportamiento de las/os jóvenes, sancionar sus respectivos desvíos y prohibir la reincidencia de los actos que se consideren fuera del orden estipulado. En este sentido, el chisme funge como mecanismo de control que evidencia la vigilancia social sobre los actos de las personas. El chisme es una práctica que no se oculta ni se niega, es socialmente reconocido y visiblemente practicado. No es como la violencia o las amenazas, que se establecen en el silencio de los hogares como parte de la “vida privada” de las familias; es una práctica social, un ejercicio en el que participan todas/os de manera pública y “privada”, cotidiana y reiterada.

La finalidad del chisme es difundir los actos de los “otros”, es decir, de las personas que se desvían de las normas de comportamiento establecidas socialmente. Por ello tiene una gran carga simbólica, dado su poder para desacreditar y exhibir. Las/os jóvenes reconocen esta forma de control como una práctica característica en el lugar: “de que hablan, hablan porque por aquí la gente

es lo único que hace. Aquí son muy chismosos”. (E-04 M NL). Otros estudiantes también coinciden en ello:

Andrés: [...] ese es un defecto aquí

Grupo: hablan mucho, sí hablan mucho

Esteban: el defecto que tienen aquí es la comunicación

Maritza: chismosos

Ángeles: chismosos (GF 01).

Los motivos por los que la gente suele hacer “chismerajos” (GF-01) pueden ser diversos. Sin embargo, es notorio que éstos van dirigidos a sancionar de manera prioritaria las conductas de las mujeres. Destaca como primer motivo el relacionado con las conductas sexuales y con todo tipo de relaciones que establezcan las/os jóvenes y que puedan desembocar en actividad sexual. Por ejemplo, el noviazgo es uno de los motivos que demanda mayor vigilancia y establece, frecuentemente, niveles de desaprobación en función del comportamiento que los novios manifiestan. De ahí que “echar novio” en lugares solitarios, oscuros, por periodos de tiempo muy prolongados o a “escondidas”, suscite la crítica y el juicio de los adultos hacia quienes así lo experimentan. La manifestación de la actividad sexual en el noviazgo que desata mayor censura es el embarazo. Como se revisó anteriormente, el embarazo es una manifestación (inocultable) de la actividad sexual sostenida por las/os jóvenes; acto que no es aceptado moralmente por los habitantes al ser realizado fuera del matrimonio y a edades tempranas. En estas situaciones, el chisme se dirige hacia las jóvenes y sanciona la transgresión de vivir su sexualidad “antes de tiempo”. Suele ir dirigido a criticar su reputación por acceder a tener sexo antes del matrimonio.

En la situación del embarazo, otro de los elementos que figura como motivo de crítica es el “nivel” de aleccionamiento que las jóvenes han incorporado sobre el modelo de mujer-hogar. El aprendizaje de sus funciones de esposa y madre, así como la destreza para ejecutarlos es un aspecto en el que las mujeres jóvenes están en desventaja cuando resultan embarazadas inesperadamente. Esto es motivo de críticas, dada su inexperiencia para atender un hogar y desempeñarse como madres. Al respecto, Emma comparte las críticas que le dirigieron: “cuando

nos juntamos, mi suegra me dijo que una persona le dijo ‘ah ya, ¡que pendeja! Ya va a ir a lavar y a planchar, haber si muy chingona y que si le deja los calzones limpios’ y así; feo, feo. Porque yo digo, esa señora ni siquiera me conoce ¡y choca!” (E-04 M NL).

En la localidad es importante para las mujeres adultas que las jóvenes se desempeñen eficientemente en las tareas arquetípicas del modelo de mujer-hogar; que cumplan con este rol y tengan dominio de dichas funciones, una vez que han comenzado a vivir situaciones no “aptas” para las/os jóvenes. Los chismes y las críticas que se emiten resultan ser un medio de control porque van encaminados a señalar el comportamiento de aquellas jóvenes que se desmarcan del orden sexual. Con las críticas se perjudica la imagen de la persona señalada, de tal manera que su reputación se estigmatiza como negativa. Entonces, las mujeres que desean verse libres de dichos señalamientos deben cuidar su conducta y evitar participar en situaciones que han causado críticas a otras jóvenes. Es el efecto de “espejo” que mantiene el chisme, pues las jóvenes pueden verse reflejadas en la experiencia de las chicas que han pasado por estos señalamientos y cuidarse, es decir, no exponerse a situaciones semejantes en las que puedan ser señaladas.

En este sentido, el chisme lleva consigo un carácter regulador de las experiencias sexuales, que son las que generan mayor cantidad de críticas. El miedo a ser diluida por los chismes coacciona los actos y lleva a las jóvenes a evitar las situaciones que las colocan en el centro de las críticas. Así funciona su efecto regulador, amenazando con evidenciar (sea cierto o no) la actividad sexual que pueden tener las jóvenes (Rodríguez & Keijzer 2002). He puesto el acento sobre las jóvenes porque son ellas a las que más se les vigila y “cuida” el comportamiento, sobre todo, sexual. En las familias, los padres restringen las salidas, las relaciones que entablan con otros jóvenes (aunque sea de amistad) y, desde luego, los noviazgos. Esto se pudo observar a través del caso de Sandra, cuyos padres no están de acuerdo en que mantenga un noviazgo mientras

estudia. Al haberse dado cuenta de ello, Sandra recibió amenazas y prohibiciones que desembocaron en su ruptura con el joven. Otras estudiantes comparten la experiencia de Sandra en cuanto a la disociación que existe por parte de los padres entre noviazgo y estudio: "...de hecho, piensa que novio y estudio no van. Si porque hubo un tiempo, como los chismes nunca faltan, en que me dijo 'o novio o estudio, hija, porque no se pueden las dos cosas al mismo tiempo'" (E-017 M MH).

Los padres llegan a temer las relaciones de noviazgo que entablan sus hijas porque pueden incitarlas a "huir con el novio" y a dejar la escuela, por lo que los esfuerzos de haber invertido en su preparación académica no resultarán provechosos. Si se toma en cuenta que en el contexto es frecuente que esto suceda, los padres tienen la representación de que el noviazgo es el antecedente directo al inicio de una pronta vida en pareja, por lo que optan por prohibirlo como medida de control. Para otros, el noviazgo implica una distracción para las hijas y las expone a críticas por parte de la gente de la localidad. Por ello, aunque no llegan a prohibírselos, sí mantienen una vigilancia cercana sobre ellas.

A pesar de que las/os jóvenes admiten que la vigilancia de los padres también se dirige hacia los varones, sobre todo cuando cortejan a una joven, sí denotan claras diferencias entre la vigilancia que sostienen hacia ellas. Mientras la vigilancia de los padres es permanente respecto a las hijas en las relaciones de amistad y noviazgo, en los jóvenes no sucede igual. El noviazgo no es motivo para que sus padres desplieguen cuidados excesivos hacia los hijos; en todo caso, son vigilados por los papás de la novia, pero no por sus propios padres:

Hombres: no (se miran unos a otros), no pues la verdad no, comenta un joven

Esteban: más bien se da en las chavas

Sandra: nos cuidan más a nosotras

Andrés: que las puedan embarazar

Esteban: que les pueda hacer uno algo así...malo

Maritza: el comportamiento

María: que nos puedan faltar al respecto

Maritza: el comportamiento del chavo y el tuyo como chava

Esteban: aja, es que como los papás no saben cómo es uno, pues...

Mauro: desconfían (GF-01).

El noviazgo no reporta efectos en las familias de los jóvenes, lo cual manifiesta la inexistencia de este tipo de prohibiciones en sus experiencias como varones y la mayor libertad que se les confiere para actuar. El único riesgo que advierten los padres a los hijos es el de cuidarse para no embarazarse a una joven (GF-01), pero esto no denota prohibición alguna respecto al acto mismo. Es decir, es un acuerdo implícito el que los jóvenes deban vivir estas experiencias, por tanto no son cuidados con el fin de evitarlas. Situación que no sucede con las jóvenes, en ellas es clara la prohibición, el rechazo y el deseo social de que se mantengan sin actividad sexual hasta después del matrimonio. Como ha mantenido el mito explícito de la virginidad, tan celosamente exaltado por instituciones religiosas y familiares. Por ello, retardar el inicio de las relaciones de noviazgo representa una estrategia para los padres, la cual evita la posibilidad de que se dé un “despertar sexual” en las jóvenes.

Sin embargo, el noviazgo no es el único aspecto sobre el que se establecen vigilancias o restricciones. Algunos padres también controlan las salidas y paseos de sus hijas con amistades y compañeras, situación que no es experimentada, de la misma manera con los hombres, ya que a ellos tampoco se les restringe la convivencia y distracción con otros jóvenes:

Sandra: en mi caso hasta ni con mis propias primas me dejan salir

Andrés: a mí sí porque pus también me conocen y saben que si ya tengo un amigo que es drogadicto, no por eso me voy a volver drogadicto.

Esteban: pues los papás saben cómo eres

María: [...] sinceramente pues yo no me dejan salir casi. Porque a veces pasan por mi mis amigas para ir a dar la vuelta y mis papás dicen ‘no pues dátela aquí si tanto quieres ir a dar la vuelta’, es lo que me dicen. Y no, pues no tengo la misma libertad para ir, al menos como si fuera hacer tarea ...pero si es pá no más salir a divertirse, pues no.

Sandra: una que otra vez pero si me dan permiso [...] ya aunque sea a dar una vuelta ahí en la iglesia o ahí en el parquecito.

Maritza: ándale pero no me dejan

Sandra: sí, ándale es que no nos dejan, de hecho sí hay la oportunidad pero no nos dejan...es que nos dicen “no porque no vamos a estar y tú no puedes salir y pues no, no (GF-01)

Dentro de los espacios “permitidos” para que las jóvenes interactúen destaca la iglesia. El peso que tiene en la comunidad con sus respectivas normas que sancionan la libertad sexual y el comportamiento precoz ente las/os jóvenes, proporcionan a los padres la seguridad de que sus hijas estarán “seguras” y

aleccionadas respecto al comportamiento que deben mantener frente a los jóvenes. Por tanto, son los preceptos religiosos institucionalizados los que representan otra fuente de control, en este caso, para las/os jóvenes. Es probable que por esta razón los padres les permitan interactuar dentro de un marco religioso como medio de distracción. Sin embargo, no todas las jóvenes gozan del permiso de los padres para acceder a estos espacios, como lo expresan Sandra, Esther y Nora en este grupo. Si bien, algunas compañeras señalaron la aceptación de sus padres para salir a divertirse, esto no las exenta de otro tipo de vigilancias, como por ejemplo, las llamadas que sus padres hacen a su celular durante el tiempo que se ausentan o el estar pendientes (en la puerta de la casa) hasta esperar a que regresen (E-09 M-M CO).

Las restricciones y cuidados que los padres despliegan van dirigidos a las jóvenes, ya que sobre ellas recaen los mayores niveles de sanción cuando no mantienen el comportamiento que se espera. En este sentido, la vigilancia y la prohibición resultan ser medidas precautorias frente al peligro de la actividad sexual y de encuentros con otros jóvenes. Esto sin duda, tiene relación con el tipo de orden masculino que prevalece en la localidad. A partir de él se estructuran los parámetros para determinar los comportamientos “admisibles” y los comportamientos censurables a nivel social, en donde las mujeres guardan mayor desventaja porque su reputación se pone en entredicho. Hay una significación social que valora el recato de la mujer joven, su seriedad y el cuidado suficiente sobre su persona para impedir toda *apertura* hacia el sexo opuesto. Son las estructuras de la dominación que establecen estos parámetros restrictivos para las mujeres (Bourdieu 1999). De no acatarlos las mujeres son duramente juzgadas y sancionadas. Aún al estar situadas en condiciones similares frente a los hombres, son ellas las que reciben el mayor número de críticas y señalamientos.

Estos chismes y críticas tienen efecto en el comportamiento de las personas, sobre todo de las mujeres jóvenes, al punto que pueden llegar a fungir como aspecto que coacciona sus actos. Su poder actúa de manera indirecta, pero es

eficaz como amenaza de juicio, que lleva a muchas jóvenes a evitar suscitar situaciones que puedan colocarlas bajo la mira crítica de las personas. Este es otro efecto del chisme: el invento, la mentira, el temor a ser señalada por un acto no cometido. Una pareja de novios, ejemplifica la manera en que operan las presiones del chisme en el comportamiento de las/os jóvenes:

Blanca: porque si ves tan solo que yo ando con él, va uno de mis amigos y platico con él, el hecho de que alguien vea eso es de que dicen 'no que la engaña, se estaban dando de besos y abrazos' y lo empiezan a hacer más grande, más grande y más grande y ya, hasta llegar a lo... pueden decir que soy de lo peor ahí pero ellos cuentan y cuentan y cuentan y eso se sigue.

Charly: no pos sí, la verdad si es cierto, porque luego ya ni pueden parar las personas a platicar con alguien porque ya dicen 'no pues ya anda con él' y a veces, a veces pus si es cierto y a veces no (E-016 M-H NL).

El hecho de inventar, hablar y criticar el comportamiento de los demás es una práctica que no sólo juzga, sino que también limita los actos de las personas. El temor de participar en una escena que pueda ser mal interpretada bloquea ciertos comportamientos: lleva a las/os jóvenes a evitarlos y a los padres a bloquear las oportunidades que las jóvenes tengan para realizarlos. Sobre este señalamiento, retomo las reflexiones de Rodríguez & Keijzer respecto al efecto del chisme:

Todo parece indicar que el chisme es una herramienta muy efectiva para mantener un orden sexual. Es, digamos, el instrumento de monitoreo y control que utilizan padres, maestras, novios, novias y amigos. Ante el chisme, hay una actitud inmensamente emocional, se rechaza con coraje y al mismo tiempo resulta inmensamente atractivo, dado que todos participan (Rodríguez & Keijzer 2002:108).

El chisme, a través de sus juicios, restringe la participación de algunas mujeres en determinados escenarios locales: queserías y talleres de zapato (E-016 M-H NL) E-017 M MH). Su nivel de participación en estos ámbitos causa incomodidad, ya que están identificados socialmente como sitios masculinos. Por tanto, la intromisión de una mujer puede dar motivo a críticas y chismes. En la conversación de Charly con su novia Blanca, él exponía los motivos por los que no la dejaría trabajar en un taller, si algún día llegaban a casarse: "porque un taller, a aparte de que hay hombres o eso, pues yo he pasado por algunos talleres y en esos es puro relajo y ya después andan inventando chismes que tal vez sean

verdades o tal vez no pero para estar tranquilos que trabajara mejor en una zapatería (E-016 M-H NL). Otra estudiante cuenta que el chisme puede tener efectos restrictivos en algunos espacios: “hay una que otra muchacha que está en la quesería pero ya ves, nunca falta las habladurías que luego dicen de las que están en la quesería...pues nada más hay como dos o tres mujeres ahí” (E-017 M MH).

Entre los chismes, destaca el hecho de que son las mujeres las que llegan a criticar con mayor ahínco a las jóvenes: “aquí los muchachos no, son las señoras las que les gusta hablar (criticar) a nosotras, a las jóvenes ´que andan con uno y con otro´, es que no pueden verte con un muchacho porque si te da un abrazo ¡ah que ya es tu novio! o que estaban a los besos, aunque no. Cualquier cosa o de los hombres, que es un borracho, que esto que lo otro” (E-016 M-H NL). Al ser las mujeres las que critican a otras mujeres o a los jóvenes puede interpretarse una asociación entre el chisme y la condición de mujer, que llega a reforzar frases comunes como las que señalan a las mujeres en su calidad de chismosas...por naturaleza. Sin embargo, las/os jóvenes han reconocido la existencia del chisme como aspecto que restringe sus acciones y llegan a situarse en oposición a ellos.

Por tanto, como medio de control y vigilancia es eficaz, dada su forma de reclamar el comportamiento que se desvía. Otro de los aspectos sociales sobre los que el chisme puede dirigirse es el relacionado con la orientación homosexual de algunos jóvenes. Si se considera que el orden social predominante en las localidades, está fincado sobre un parámetro sexual dicotómico (heteronormativo) donde lo aceptable es el género hombre o mujer, todas las experiencias que no encajen en este nivel de preferencias y manifestaciones sexuales, son duramente vigiladas y sancionadas. En este sentido, resulta importante rescatar la experiencia de un estudiante que se declara homosexual. A través de su relato es posible percatarnos de cómo ha sido blanco de chismes en su localidad por esta preferencia que manifiesta de una manera poco disimulada:

... luego la gente, sobre todo las viejas le dicen cosas a mi mamá más de que yo ando con los chiquillos y que esto y que lo otro y como me ven que platico con los chiquillos le dicen

cosas a mi mamá, y bueno, sí es cierto pero nunca lo han visto ellas. O sea, hablan de mí las señoras, yo creo que piensan que les ando bajando los maridos o algo así, pero no. Sí me los ando reventando pero yo elijo a quienes. En mi casa sí me regañan pero no por eso, mi mamá dice que no es porque sea así, sino que hay muchas personas que son así y sin embargo se comportan y yo soy bien...me vale todo [...] me regañan por mi forma de ser (E-013 H SL).

José reconoce que este nivel de crítica no se suscita sólo en el contexto comunitario de donde es originario, sino también a nivel escolar, lo que evidencia la carga ideológica:

...los maestros a veces como que me veían feo, como la maestra Griselda que un día me dijo que no le gustaba como era yo [...] que porque era yo homosexual y que no le gustaba [...] me lo dijo en el grupo, estaba yo jugando y estaba ella enfrente, y ya llegó ella y que se sienta y ya que agarra y que me habla y que me dice que no le gustaba mi actitud, que no le gustaba como era yo, y yo pues me sentí mal. Me hizo sentir incómodo y pues no lloré, ni nada, pero si me lo dijo frente a todos. Me lo dijo despacio pero sí me hizo sentir incómodo y mal [...] y yo pues no le dije nada, pues yo todavía no pensaba tanto las cosas como ahorita, ni tenía tanto de dónde defenderme, como ahorita (E-013 H SL).

Otra condición que amerita señalamiento social es la que se dirige a las mujeres que a cierta edad no se han casado, lo cual evidencia cómo en la localidad prevalecen ciertos marcos de edad aceptable para el matrimonio. De tal manera, que si las mujeres no realizan su unión, también esto es motivo de crítica: “Ah sí, aquí la gente está acostumbrada a que a eso de los veinticinco ya debes tener o estarte buscando una pareja y casarte; y es difícil que si ven a una persona así soltera que ya está grande y no se ha casado y pues lo ven mal. Piensan que ya se va a quedar soltera para toda la vida y ya” (E-03 H NL).

En la localidad, el hecho de ser una mujer joven pero soltera, es señal de preocupación y murmullo social. La costumbre es que las mujeres se casen jóvenes y no precisamente esperen a una edad avanzada para contraer matrimonio. Este dato es importante porque lleva a comprender la aceptación o tolerancia que se tiene hacia las relaciones matrimoniales o de pareja, que las/os jóvenes tienen durante el bachillerato o al salir de él. La maternidad, en este

sentido, funge como un hecho esperado para las mujeres en la localidad, de tal forma, que las mujeres que no tienen hijos son criticadas y visualizadas como incompletas. Con las compañeras de trabajo me he percatado de este hecho ya que ser una mujer casada, pero no tener hijos o haber tenido varios intentos fallidos de embarazo, da lugar a juicios respecto a lo “malas” que son dichas mujeres, señalando que esas mujeres “ni siquiera para tener hijas son buenas” (EI-M DOC.).

En este sentido, el ser madre asigna un nivel de valor a las mujeres por eso, aquéllas que no logran tener un hijo una vez casadas se visualizan como incompletas o poco funcionales. Decía una maestra: “yo siquiera ya tengo mis hijos no que ella se me hace que ni para eso va a servir” (EI-M DOC). A partir del arquetipo de mujer-hogar, mujer-madre se establecen este tipo de juicios que no sólo operan en la localidad como parte del entorno social diverso, sino también en el aspecto escolar como parte del entorno profesional que forma a las/os estudiantes y que también reproduce pautas de comportamiento estructuradas sobre el orden local. Así, el chisme y la vigilancia se distribuyen en las familias, en la calle, en la escuela. Es fácilmente reconocido por sus efectos, pero difícil de enfrentar por las significaciones que lo constituyen y la función de control que ejerce. Sin embargo, es otro de los elementos que caracteriza y da forma a las relaciones sociales de la localidad. Las/os jóvenes se quejan de las problemáticas que este modo de control suscita en su vida familiar y social, sobre todo, al originarse en localidades pequeñas donde la “comunicación” parece fluir rápidamente entre las personas.

He hecho hincapié en la manera en que las/os jóvenes significan su entorno social, a través de los espacios de recreación con los que cuentan porque es un rasgo que denota la manera en que reaccionan a las restricciones y presiones del ambiente. Es decir, a pesar de las coacciones y formas de control que su medio reúne, no permanecen impávidos o atados, sino que desarrollan (algunas/os más

que otras/os) estrategias que les permitan vivir sus inquietudes, mantener sitios de socialización y realizar sus encuentros.

2.2. Espacios de recreación, espacios de (re)apropiación juvenil

Frente a las características del contexto es importante abordar lo correspondiente a los sitios de esparcimiento con que cuentan las localidades de las/os estudiantes. Esto permite apreciar las formas particulares de recreación a las que recurren, así como los espacios y alternativas que buscan en su entorno para el encuentro con sus iguales. Destaca, como hecho característico las referencias a un contexto con escasas oportunidades de esparcimiento y recreación para la población juvenil, el cual no reúne condiciones similares a las de una ciudad urbanizada como la de Xalapa, capital del Estado. Ante ello, identifican diferencias entre las oportunidades que tienen las/os jóvenes de otras ciudades y las que encuentran en su propia localidad. Por ejemplo, señalan que en ciudades como Xalapa la juventud se reúne en cafés, cines, clubes deportivos o culturales, plazas comerciales, parques, “antros”, entre otros. Sin embargo, en el contexto de Naolinco y las localidades cercanas, estos sitios permanecen lejanos a su experiencia diaria porque no existen de manera explícita en sus localidades. De ahí que expresen que su medio no ofrece *nada* para ellas/os.

En entrevista con María, originaria de Malpaís, pregunté cuales eran las formas de divertirse y recrearse, a lo que refirió: “aquí nada, solamente si quieres salir los sábados o domingos a la disco, si no, te la pasas todo el día encerrado aquí en tu casa” (E-07 M LV). Por otro lado, los lugares que señalan como espacios disponibles para su distracción, resultan ser sitios públicos que no fueron pensados exclusivamente para las/os jóvenes, sino para el disfrute de los habitantes en general:

Ángeles: es que aquí no hay sitios así muchos para distraerte, o sea, por eso lo que decía

Maritza: ¿Salir y ver todos los días lo mismo? ¡como que no! porque sales y sólo te vas al parque o te vas a la plazuela y ya. O sea, no hay cines, no hay cafés.

Andrés: Si quieres divertirte debes de tener algo en que salir o irte a Xalapa.

Esteban: te tienes que ir a otros lugares.

Mauro: es muy raro divertirse en el lugar de donde eres.

Andrés: sí porque yo al menos caminando ando y me aburro y a veces agarro mi moto y a veces me voy a Xalapa o me voy a Alto Lucero (GF-01).

En el grupo se identifican como espacios de recreación: la plazuela, la cancha o el parque. Sin embargo, esto va acompañado de una sensación de malestar ya que los espacios representan lugares y oportunidades poco atractivas o insuficientes para la distracción cotidiana de las/os jóvenes. En este sentido han desarrollado una especie de “extrañamiento”, es decir, un sentimiento de no pertenencia hacia el espacio; una expresión que encierra lo “ajeno”, lo que no es significativo para las/os jóvenes y puede resultar hostil (Herrero & Navarro 1997). Ante este panorama local, algunas/os recurren a visitar los poblados cercanos o la ciudad de Xalapa en busca de alternativas de recreación más interesantes: “por ejemplo, cuando es la feria del libro yo trato la manera de ir a Xalapa o de ir a algún evento que yo sienta que te sirva de algo [...] pero me gustaría más que viniera un concierto, una orquesta o algo aquí en Naolinco [...] pues casi siempre hay que ir a Xalapa para cualquier evento” (E-03 H NL).

Esta expresión indica la carencia de espacios y actividades para las/os jóvenes, así como las medidas alternas que están buscado ante las condiciones que el contexto presenta. Dichas medidas implican el desplazarse a sitios cercanos con el fin de encontrar actividades y sitios que tengan mayor sentido para ellas/os. Esto explica que no logren identificar (con agrado) sitios locales que les resulten significativos como puntos de reunión e identificación entre jóvenes. Como consecuencia podemos reflexionar sobre la invisibilidad gubernamental que predomina en su medio de vida, con respecto a la creación de espacios apropiados para la juventud; espacios que favorezca su participación y socialización en el entorno local. Al respecto, Urteaga (2005) ha advertido como una de las asimetrías existentes entre jóvenes y adultos, la que refiere al uso y creación de espacios *desde la perspectiva* de las/os jóvenes, de sus niveles de atracción y necesidades de recreación. De tal manera que permita generar una

significación social situada, que reporte un vínculo entre el espacio y las formas de expresión e interacción de las/os jóvenes a través de los sitios que frecuentan.

Las experiencias precedentes del grupo de discusión permiten sostener que para algunas/os jóvenes, salir de la localidad y desplazarse a otros sitios está representando una alternativa de distracción. No obstante, no todas/os pueden tener acceso a este tipo de permisividad. Habría que establecer una distinción entre el uso que hacen del espacio *los* jóvenes y *las* jóvenes cuando no ubican alternativas suficientes en su entorno. En este trabajo, han sido los hombres quienes con mayor frecuencia admiten dirigirse a otras localidades y pasear en diferentes sitios, mientras que las mujeres no han expresado contar con esta alternativa dadas las restricciones, cuidados y vigilancias que el medio establece para ellas. Los jóvenes evidencian mayor facilidad para salir de casa y visitar otras localidades (solos o acompañados) sin que tengan que reportarlo a los padres o pedir su autorización:

Andrés:...yo al menos caminando ando y me aburro y a veces agarro mi moto y a veces me voy a Xalapa o me voy a Alto Lucero.

Moderadora: bueno, pero tú tienes la moto y dices 'sabes qué jefa, voy a dar la vuelta'

Andrés: no, ni les digo [...]

Moderadora: y ustedes chavas que no son de aquí ¿viven algo similar?

María: pues sí porque no hay nada en que divertirse y pues sinceramente pues yo no me dejan salir casi [...]

Sandra: pues ya aunque sea a dar una vuelta ahí a la iglesia o ahí en el parquecito y pues ya...

Moderadora: ...es que a eso me refería cuando hablaba de algunas actividades en las que ustedes participaban, si participaban en algún grupo o algo así, si iban a cuidar a los niños el fin de semana en el catecismo...

Maritza: ándale pero no me dejan

Sandra: sí ándale es que no nos dejan, de hecho si hay la oportunidad pero no nos dejan

Maritza: yo también estoy en un grupo juvenil porque mis papás están allí metidos [...] voy los martes y los sábados y pues son mis únicas salidas (GF-01).

Para las jóvenes, participar en actividades religiosas como, por ejemplo, asistir a grupos juveniles, retiros, coros o impartir catecismo, puede representar una alternativa que les permita salir de casa con autorización de los padres. Dado el valor que la iglesia y sus enseñanzas tienen para la población, acudir a ella resulta congruente para los padres, en la medida que involucra a las hijas en valores cristianos vinculados con el rechazo al placer sexual y al cuidado de la virginidad.

Puesto que los padres no desean que sus hijas se embaracen o tengan algún tipo de contacto sexual, los mandatos cristianos parecen aconsejables y poco riesgosos para ellas. Así, la iglesia en tanto espacio de encuentro, se convierte en una opción de *participación y distracción* juvenil. La experiencia de Sandra nos permite percibir esta realidad:

...de hecho yo nunca, nunca había dormido yo en otra casa ¡nunca!, simplemente que apenas, tiene ya ocho días, que me invitaron a un retiro y ya me fueron a ver entre varios y ya, así me dieron permiso. Ya le dije a mi papá, no pues mira, van a ir varios, vamos a ir como sesenta y es que de fin de semana viernes llegamos domingo, nada más y pues es algo de la iglesia, pues se porta uno bien. Y ya le empezaron a echar cosas de ellos, de que 'jah! a ver si no luego vas a conocer uno por allá' y cosas así, pero yo les dije no pues lo primero es a lo que va uno y ya d' eso no, pues no creo que haiga la oportunidad [...] y pues no, no creo. Y ya ellos me dijeron 'bueno pero te portas bien allá' y ya por eso me fui [...] pos yo, a mi me gustó mucho. Yo hasta le dije a una prima ¡a su! me invitas para otro [...] yo me sentí satisfecha de haber ido (E-015 M SM).

Con el fin de identificar las diferencias entre las jóvenes y los jóvenes, en el tipo de espacios a los que tienen acceso y las libertades que se les brindan, retomo el comentario de Gerardo. Advierto que los sitios que suelen frecuentar los hombres, son distintos a los mencionados por las jóvenes en las líneas anteriores. Respecto a la pregunta referente a los lugares que frecuenta, Gerardo señaló en entrevista:

Gerardo: me voy a "Bambucha" (risas)...es un comercial de Fanta donde dicen que se van a "bambucha", ¡a dónde sea pues!. [...] a los bailes, me voy a los bailes es lo más probable. Llego a las tres o cuatro de la mañana. Me quedé con ganas de ir a ver a los tigres pero andaba corto de dinero; no, mejor dije, ya no voy. También llego a ir a discos ahí en Las Haldas, los sábados cierran una cancha y ponen bocinas y se hace todo en grande, o si quieres también te vas a la cantina a buscar bebidas y todo.

Entrevistadora: ¿Y qué más hay en Las Haldas?

Gerardo: pues nada, monte. También hay billar y a veces voy en las tardes, o a veces a jugar al campo o a la cancha. No hay nada más divertido ahí más que juntarse con los cuates y ahí andar (E-08 H LH).

El uso que ostenta del espacio está vinculado con prácticas masculinas que le permiten acceder a sitios, disponer de horarios y realizar actividades "comunes" para los hombres en sociedades tradicionales: tomar, emborracharse, unirse a

parrandas con los “cuates” y financiar sus propios gastos y gustos. Esto está relacionado con las “imágenes culturales” que predominan a nivel social respecto a las características de la hombría. Dichas imágenes se reproducen e incorporan desde edades tempranas. En este sentido, Gerardo proporciona un ejemplo de cómo estas imágenes norman las conductas y estructuran las prácticas (Gutmann 2002).

Sin embargo, con respecto a las jóvenes, asistir a eventos religiosos no funge como alternativa atractiva para la distracción de todas. En función de comentarios de otras chicas, también predomina el hecho de que algunas permanezcan en casa y recurran a otros medios para lograr entretenerse: “pues a veces salir con las amigas, estaba yo en mi casa o llegaba el novio, ¿verdad? (ríe)... y ya. ¡No hay nada! a veces nos íbamos a jugar allá arriba, a la unidad deportiva, pero así mucho para distraerme, no [...] o la tele porque pues no hay nada” (E-04 M NL). En este sentido, más que hacer referencia a espacios y sitios de esparcimiento es conveniente enfatizar las actividades que llevan a cabo: “yo en mi caso prefiero estar en mi casa viendo la tele o de mandadera, a estar en la calle” (GF-01). Por ejemplo, el comentario de esta compañera en el grupo de discusión, da pie a involucrar la presencia de los medios de comunicación y medios digitales como alternativa y recursos que utilizan para distraerse.

En un contexto que no reúne espacios físicos o comerciales donde puedan encontrarse, socializar o intervenir con los recursos naturales que el contexto provee, se refugian en los medios de comunicación, televisión o radio, así como en las tecnologías digitales, internet y todos los recursos de que dispone: chat, música, “páginas de identificación” como el uso de los metroflogs, hi5 o el ya conocido youtube, que ha comenzado a ser utilizado como espacio para “ventanear” los secretos, chismes y demás actividades que las/os estudiantes realizan. Las/os jóvenes están haciendo uso de ellos para “subir” videos que les permitan burlarse de la imagen de otras compañeras/os, filmarse contando chistes o parodiando luchas, así como para divulgar videos de contenido sexual que

llegan a perjudicar, sobretodo, la imagen de las jóvenes estudiantes. El uso del celular es otro de los recursos que les permiten intercambiar música, videos y comunicarse con otros jóvenes.

Esto resulta interesante porque da cuenta, más que de los espacios físicos con los que cuentan en su medio, de las alternativas globales que jóvenes de diversos contextos están utilizando como medios de distracción y encuentro, así como de sus recursos de consumo. Tomar en consideración este hecho resulta congruente con el señalamiento que ha emitido García (2005:8), al mencionar que los jóvenes, aún los que tienen menos recursos económicos, están siendo familiarizados con las tecnologías digitales, principalmente ciber cafés, celulares, iPods, como parte de las características de su propia sociabilidad generacional y de las nuevas redes de socialización en las que se involucran las/os jóvenes.

Antes de abordar las demandas que están emitiendo respecto a las carencias de su medio, es conveniente no perder de vista que las/os jóvenes no son una categoría homogénea, por lo que resulta importante incluir las experiencias de las/os estudiantes que han encontrado en su medio local, espacios y actividades satisfactorias (o suficientes) para distraerse. Mientras que las/os jóvenes de Naolinco señalan que “no hay nada” en su contexto que ofrezca sitios y actividades atractivas para la distracción, las/os jóvenes de otros lugares consideran que los recursos que les ofrece su medio, al menos les permiten distraerse y conversar con otras/os jóvenes. De esta manera, encuentran en los bailes, las fiestas patronales y el campo, actividades suficientes para divertirse. Una estudiante de Miahuatlán lo evidencia:

¡El parque! Allá arriba, en la iglesia luego vamos a dar la vuelta, que hay muchachos jugando basquetbol o así. Luego hay veces que se nos pega la locura y vamos a un río de excursión [...] O tan solo aquí enfrente con mis amigos nos ponemos a jugar o nos vamos a las maquinitas con mi hermano, o a las computadoras. Bueno, más que nada a mí y a mi prima nos gusta mucho ir a las computadoras a chatear (E-017 M MH).

Recurrir al campo y encontrarlo como espacio de recreación resulta ser una experiencia a la que recurren algunos jóvenes para distraerse: “...es que siempre

la misma rutina en la casa. Yo hay veces que si intento cambiar, me voy al campo a jugar o a la cancha y pues, es que siempre hacer lo mismo te aburre” (GF-01). Adán también ubica en su contexto alternativas satisfactorias al respecto, las cuales, surgen, incluso, en oposición a los espacios que brinda la ciudad. En ese sentido puede apreciarse una especie de enfrentamiento entre los espacios que provee el campo/la localidad y los que provee la ciudad:

...ir a Xalapa casi no me gusta, no me llama la atención. Mejor andar en el monte...no sé, mucho tráfico y tantos camiones casi no me llaman la atención. Yo cuando voy a Xalapa no más voy y me regreso, pero no me gusta porque si no es una cosa es otra. Hay mucha gente, hay que andar atropellándose con la gente y todo...Salgo aquí cerca, me voy a Naolinco o a Jilote, antes de llegar a Xalapa (E-06 H LV).

A través de los relatos anteriores, es posible observar que las/os jóvenes reúnen condiciones heterogéneas que dan cuenta de experiencias y expectativas diversas respecto a su contexto. A pesar de que comparten un espacio local particular, expresan opiniones distintas respecto a él. Mientras por un lado señalan que los sitios a los que tienen acceso no resultan atractivos para ellas/os, por otro lado también expresan que los espacios que ofrece su localidad son suficientes para ubicar actividades, socializar con otros jóvenes y lograr distraerse. Sin embargo, es preciso señalar que a través de las discusiones colectivas que se realizaron en grupos de discusión, las/os jóvenes coincidieron en que les gustaría contar con otro tipo de sitios, como cafés o cines. En este sentido, pueden observarse críticas y demandas que indican la necesidad de contar con estos espacios: cafés, plazas comerciales y antros que los identifiquen como jóvenes (GF-01), en medio de una localidad determinada (Lahire 2004):

Ángeles interrumpe: no, aquí lo típico es pasear en la cancha, plazuela o el parque, que ahorita no hay [...]

Moderadora: ¿Y no son suficientes?

Esteban: no

Maritza: pues no porque sólo das vueltas

Andrés: si hubiera un cine o algo así

María: no hay nada

Moderadora: ¿Y qué les gustaría que hubiera?

Maritza: aunque sea un cine o un café

Andrés: hubo uno antes pero no peló.

Esteban: si hay sitio de ciber, pero a veces te chocas ya de ver lo mismo (GF-01).

A pesar de que las/os jóvenes han coincidido en la demanda de otros sitios, la petición de actividades culturales y artísticas también figuró entre las expresiones estudiantiles. Este tipo de reclamos sociales no hicieron eco ni formaron parte del total de las demandas de las/os estudiantes, sino que pertenecen a las observaciones a las que Felipe hizo referencia. Las demandas de este estudiante se dirigen a la búsqueda de actividades culturales y espacios que permitan la presentación de eventos en su propia localidad, así como también una explicación del por qué dichos espacios no han encontrado motivos para su apertura entre la población. Incorporo sus apreciaciones porque retroalimentan, a partir de la mirada de uno de sus actores, la descripción que en este capítulo se viene realizando. Esto apoya la reconstrucción de las condiciones sociales y culturales que predominan en el contexto, de ahí que cobre relevancia para los fines de este apartado.

La carencia de espacios es importante porque forma parte de uno de los aspectos que lleva a algunas/os jóvenes interesarse (o desear) cursar la educación superior, como medio que les conduzca a un entorno social y cultural distinto; que les permita salir de casa. Si tomamos en cuenta que en estas localidades no existe oferta educativa de nivel superior, decidirse a cursarla implica necesariamente, tener relación con otro tipo de entorno, viajar, rentar en otra ciudad, desplazarse.

2.3. Resistencias locales

Las *resistencias locales* en este apartado, hacen referencia a la condición de atracción que los habitantes experimentan hacia lo habitual, es decir, hacia su forma cotidiana de pensar la realidad y actuar sobre ella. La resistencia a la que me refiero, les lleva a desplegar una serie de predisposiciones (habitus) que se estructuran en relación con el resto de las prácticas “típicas” de la localidad. Si bien estas prácticas sí pueden ser modificadas a través de la praxis habitualizada (Dietz 2003), también es cierto que pueden originar inercias que conducen a las personas a no actuar más allá de su marco de predisposiciones, resistiéndose a

incorporar y aprehender pautas que rompan con sus esquemas de pensamiento y acción. Las resistencias al cambio (al igual que las transformaciones) acompañan al *habitus* estructurando dinámicas de acción a nivel colectivo, que lleva a los habitantes a actuar en concordancia con sus predisposiciones, generando resistencias *locales*.

La gente ha generado resistencias, es decir, condiciones sociales que obstaculizan el interés de las personas hacia la cultura, lo artístico y la propagación de valoraciones positivas hacia lo académico (E-03 H NL). En función de los comentarios del estudiante, el contexto carece de “cultura”, por lo que evidencia una serie de resistencias. Antes de retomar su comentario, conviene aclarar que el comentario del estudiante refleja un concepto de cultura relacionado con actividades artísticas (conciertos de ópera, danza, canto, literatura) así como con intereses que convergen con el ajedrez, el uso y disfrute de la lectura, de las bibliotecas, entre otras. Es decir, ha incorporado un concepto de cultura que comprende el refinamiento, lo intelectual, lo “culto”: “Sí, pues tan solo cultural le falta bastante a Naolinco, es difícil que venga un concierto musical o que venga la feria del libro o algo por el estilo, pues nunca vienen. La gente no tiene esa cultura, prefieren que venga algún grupo musical o algo así” (E-03 H NL).

Considerando este panorama social y la descripción referente a la carencia de espacios atractivos que han comentado las/os estudiantes, se explica el por qué la población suele trasladarse a otros lugares para poder encontrar distracción y alternativas culturales. Sin embargo, Felipe señala que no todas las personas mantienen interés en buscar alternativas artísticas y culturales: “Para qué estar aquí, por ejemplo, como la demás gente, nada más esperando a ver qué día viene un grupo musical y ya se van un rato al baile y con eso son felices” (E-03 H NL).

El interés de las personas por los grupos musicales, los bailes y otras promociones que la radio y la televisión les ofrece, guarda relación con el tipo de alternativas a las que las/os jóvenes recurren como recurso para la distracción. Esto puede constatare con el comentario que Felipe sostuvo con otro compañero:

“me encontré a un compañero que por ejemplo, me decía que ¿por qué?, que cuáles eran mis pasatiempos, y pues yo le decía que a veces oía yo música o que fui un tiempo al taller de artes libres y me decía, ‘yo no, yo mejor me quedo en mi casa, pongo el radio y saqué un boleto para ir a ver a un concierto’, ahí ese...¿cómo se llama? Creo que la máquina 977- tropical, y sacó su boleto y nos lo enseñó...Así como que ¡miren a dónde me voy a ir!” (E-03 H NL). Sin embargo, resulta conveniente aclarar que para Felipe, esta dinámica es parte del contexto mismo, no sólo de la categoría integrada por jóvenes, sino de la población en general: “...la televisión, eso influye. Tú pasas por las calles o por los negocios y todo el mundo está viendo la tele. Es difícil que estén viendo un periódico o oyendo el radio, como que aquí se dejan llevar así” (E-03 H NL).

Otra forma de resistencia que señala el estudiante es la apatía y la falta de interés de las personas, en aprender cosas nuevas: “es que luego vienen y qué va haber un curso de repostería, por ejemplo, para que luego pongan un lugar en su casa, y la gente no va porque a veces sienten que desatienden la casa o que les da flojera o que esa es la hora de su novela y pues prefieren no ir. También, por ejemplo, ahorita que vino el taller de artes libres de la UV tuvo muy poca gente, porque la gente no tiene mucho interés. Dicen ‘¿para qué voy a ir a aprender dos horas a cantar?’, pues no” (E-03 H NL). El efecto de estas inercias, puede percibirse a través del comportamiento que algunos jóvenes manifiestan en el Colegio:

...también las compañeras luego lo dicen: ‘es que mejor vieras de irte un rato y nos vamos al Xbox o nos vamos un rato al internet y haber qué encontramos’ y esa es su mentalidad, no les preocupa ir un día a aprender algo hasta allá [...] por ejemplo, luego dicen ‘quién me exponga la próxima clase, no sé...lo exento’ muchas veces por flojera de investigar no lo hacen. Nada más ven que alguien pasa y cuando exponen como que memorizan sus textos. Pasan, hablan así como los leyeron y ya quien lo entendió bien y si no también (E-03 H NL).

Como causales, se ha hecho mención a determinadas actividades las cuales, desde la perspectiva de Felipe, impiden que el interés de sus compañeros se dirija hacia prácticas culturalmente más provechosas. Algunas de esas prácticas están

relacionadas con los pasatiempos “comunes”, como el reunirse para tomar o “vagabundear” por el parque:

Una falta de interés, otros que buscan pasatiempos que no les dejan nada bueno por estar tomando en las tardes [...] así es difícil que alguien te diga un día, ‘¡vamos a la biblioteca!’ Tan sólo yo que a veces voy a la biblioteca y mis compañeros del Cecyt nunca se aparecieron [...] Yo creo que les dejaría algo bueno, o bien una actividad cultural o bien una actividad deportiva, pero que le pusieran así como que ganas y no nada más lo hicieran como para no estar en su casa. Y las que no les dejan nada bueno son: irse a estar ahí jugando en las maquinitas, en el Xbox, se llega la noche y ya se dan una vuelta ahí por el parque y ya llegan a su casa y no hacen la tarea ni nada. Ya llegan al otro día y piden la tarea y ya...haber quién se las presta y ya [...] es mucha apatía y es muy difícil encontrar un compañero que en verdad tenga así, interés (E-03 H NL).

Respecto a las actitudes y problemáticas que muchas veces impiden la participación de las mujeres jóvenes en algunas actividades, está el “machismo”, que a lo largo de la naturalización de su práctica van generando patrones que las llevan a internalizar patrones de sometimiento. Estos patrones operan de tal manera, que se transmiten como ley o recomendación entre las mujeres de la localidad, de las adultas a las más jóvenes: “Yo me acuerdo que una que es así mi tía más lejana, se iba a casar mi prima y le dijo, ‘si un día llegas a ver a tu marido con otra mujer en la calle, pues ni te preocupes, porque es lo normal’. O sea, como que ya están acostumbradas a esa vida” (E-03 H NL). Este “aleccionamiento”, respecto a un rol de género tradicional, se reproduce y observa incorporado en algunas jóvenes que asisten al Colegio. Lo cual impacta en el interés que mantienen hacia la escuela y en las expectativas que se formulan: “piensan que no más tienen que aprender así los quehaceres de la casa y se frenan su futuro así. Pues dicen que ya mejor se quieren casar o que para qué están estudiando que algunas ya mejor se casan” (E-03 H NL).

Como parte de las “costumbres” y los efectos que éstas pueden tener en el pensamiento y actividades de las personas, se identifica la posibilidad de ser zapatero, llevar una vida elaborando calzado sin tener que recurrir a estudios para poder realizarlo. Por tanto, el hecho de que en el lugar se pueda “vivir” de la

elaboración de este producto genera una condición que pesa y provoca, al igual que el efecto del matrimonio o la unión a temprana edad, un estado de apatía y carencia de sentido hacia los estudios:

...casi sienten que el estudio es una obligación porque les dicen “ es que tienes que estudiar, tienes que terminar una carrera y algún día tienes que vivir mejor de lo que vives. Casi todos lo dicen así pero muchos, entonces, lo ven como obligación y no les preocupa ir a la escuela o están acostumbrados a ver la vida de Naolinco de que si no estudias pues ahí llevas una vida de zapatero y ahí te la llevas por siempre. Pero está muy mal esa visión. O ser zapatero pero ya en un buen nivel o al menos tener una base para que, si ves que ya no da la industria, tener una carrera que te ayude en ese caso (E-03 H NL).

Percibir estas condiciones como mecanismos que operan a través de la interacción cotidiana y se incorporan en la familia, en las relaciones con los vecinos y con la localidad en general, permite ir formulando un panorama social que más adelante podrá vincularse con los horizontes de futuro de las/os jóvenes.

2.4. Prácticas añejas y prácticas emergentes: “ser zapatero” y ser migrante

Durante mucho tiempo el zapato fue “la punta de lanza” para la población de Naolinco y sus alrededores. Don Rómulo, zapatero del lugar, comenta que la elaboración de calzado fue una actividad importante hace más de treinta años, pues se dedicaba al oficio el ochenta por ciento de la población. Esto le imprimió un sello característico a Naolinco, como poblado netamente zapatero. El proceso de elaboración del zapato era completamente manual. Por ello, para Don Rómulo se trataba de un zapato artesanal que se elaboraba en las casas sin ayuda de máquinas y con pieles que se curtían en la localidad. La gente punteaba a mano, con hilo encerado o cerote y se alumbraban con candiles. Bajaban en los caballos o burros por el camino antiguo al Espinal hasta salir al Castillo y llegar a Xalapa con los productos: zapato, marranos, verdura, todo lo que llevaran (El-Don Rómulo).

Para los pobladores, la elaboración de calzado representó una actividad tradicional porque se transmitía de “padres a hijos” (El-Sra. Bertha). Cuando los padres elaboraban zapato, mandaban a los hijos a traer materiales (pegamento, piel o lo que hiciera falta) de tal manera, que comenzaban a involucrarlos cotidianamente hasta lograr que aprendieran a pespuntar y cortar (El-Dn Tomás). La finalidad que perseguían los padres era que los hijos aprendieran a elaborar zapato para que estuvieran en condiciones de abrir sus negocios y subsistir del oficio una vez que crecieran y formaran sus familias. No había muchas alternativas de desarrollo para la gente, por eso los padres procuraban mandar a los hijos con los oficiales (vecinos, amigos), es decir, con los punteadores, montadores, maestros en algún proceso de la elaboración del calzado. El testimonio del padre de Felipe, permite corroborar este hecho: “nos mandaba mi papá a que aprendiéramos algo y desde los doce años me mandaron con un primo mío, que ya sabía hacer zapato, a estarle ayudando a cortar y a echarles pegamento a los zapatos. De ahí, viendo como los iba haciendo yo fui aprendiendo, pero casi no fuimos más que dos meses y ya con eso se me quedó más o menos la idea de cómo era y ya. Después, por la necesidad económica tuvimos que entrar a hacer zapato” (E- Pa 03).

Esto coincide con la forma en que otros padres de familia aprendieron a elaborar zapato. Charly comenta cómo fue que su padre aprendió el oficio: “él me platicó que empezó a trabajar como desde los diez años con su papá y él le empezó a enseñar a hacer zapato, fue aprendiendo poco a poquito hasta que empezó hacer zapato él solito por su cuenta” (E-016 M-H NL). Por su parte, en la generación de estudiantes hijos de zapateros puede observarse la continuidad que se da en relación con la forma en que se aprende el oficio. Recupero el comentario del joven Felipe, respecto a la manera en que aprendió a elaborar zapato: “pues ya más o menos conocía, así qué hacía cada persona pero en sí, algo bien del zapato hasta hace poco porque me lo enseñó mi papá. Él me enseñó a cortar y todo” (E-03 H NL).

Charly expresa que comenzó a involucrarse en esta actividad desde pequeño a través de sus familiares y al crecer en el ambiente de casa, convertida en “taller” de calzado:

Entrevistadora: ¿Tu a los cuantos años empezaste hacer zapato o a montarlo?

Charly: a los 12 años

Entrevistadora: ¿Antes de entrar al Cecyt?

Charly: sí, pero más antes trabajé en un taller acabando zapato dándole brillo en la suela y en el tacón, desde los 5 años que empecé a trabajar [...] tal vez mis papás me mandaban a trabajar porque me decían ‘oyes, ¿te gustaría trabajar?’ y pos yo era niño y sí me gustaba ir a trabajar y ahí estaba con mi tío y mis primos y pues estaba yo echando el relajo que echaban ellos y oía yo el relajo que echaban y me gustaba estar ahí. Y también por necesidad empecé a trabajar a esa edad [...] antes trabajaba yo ahí, en mi casa con mi papá, igual en lo mismo del zapato [...] hubo un tiempo que no más montaba yo el zapato, o sea medio armarlo, dejarlo ya no más pa’ que le peguen la suela con un amigo que le lleva zapato a trabajar a mi hermano y pues ahí fue donde pues a mí me conectaron para trabajar ahí de montador, pero sentí que ganaba yo más dinero trabajando yo por mi cuenta, con mi mamá y con mi otro hermano y estuve yo trabajando un tiempo ahí y ya ahorita en las tardes con el nuevo patrón que tengo (E-016 M-H NL).

Los jóvenes apoyan a los padres por iniciativa propia, obligación familiar o responsabilidad moral. Tanto hombres como mujeres colaboran con sus familias en las zapaterías, la compra de materiales para el zapato o la realización de alguna parte del proceso de elaboración. No hay distinción de sexo en el apoyo para elaborar calzado, sobre todo, cuando los padres no se dan abasto con los pedidos que tienen que realizar. No obstante, la participación de las jóvenes varía según el nivel económico de la familia y se restringe a intervenir en una parte del proceso, generalmente el corte de piel o la venta del calzado en las zapaterías. No es común observarlas asistiendo a talleres, martillando el zapato, comprando pieles o elaborando zapato en las banquetas o primeras piezas de las casas (escena común entre los zapateros del lugar). Incluso, los jóvenes cuyos padres no se dedican al zapato pueden aprender a elaborarlo asistiendo con otros parientes (zapateros), vecinos y conocidos.

A pesar de que aprender a elaborar calzado continúe formando parte de la dinámica de instrucción en las familias (de padres a hijos), el sentido de aprenderlo ha cambiado. En función de la percepción de los pobladores, existen opiniones encontradas respecto al valor que ahora, se le asigna a la elaboración de zapato. Mientras para algunos aprender a elaborarlo forma parte de una

tradición, en el sentido de la continuidad que se ha mantenido para su elaboración y la forma en que se aprende el oficio (El-Dn Tomás); para otros, la tradición se ha perdido porque se ha comercializado y “mecanizado”, a partir de la introducción de máquinas para elaborar el zapato. En primer lugar, se ha considerado que deja de ser una tradición porque ha pasado a formar parte de una fuente de trabajo comercial, accesible para los habitantes y, en segundo lugar porque el proceso de elaboración ha cambiado; ya no es completamente manual, sino que se ha visto apoyado por otros procesos industriales.

Si bien los adultos pueden emplearse como “zapateros” y mantener a sus familias, o realizar la actividad en sus ratos libres para incrementar sus ingresos, los jóvenes pueden participar y obtener recurso económico para apoyar sus estudios o colaborar con sus padres (al igual que pueden hacerlo empleándose en restaurantes, dulcerías y zapaterías). En la conversación sostenida con Dn Tomás, se puede constatar un hecho que se había observado con anterioridad en las/os estudiantes: su participación (habitual) en las esferas productivas y actividades laborales de la localidad. Alberto expresa que los jóvenes participan muchas veces en el zapato desde niños y ya se ganan sus centavos, continúan laborando cuando crecen y, a pesar de que estudien una carrera universitaria, los fines de semana siguen participando en el proceso de zapato para solventar sus gastos universitarios sin que ambas actividades interfieran. Es decir, participar en la elaboración de calzado forma parte de una condición típica en la localidad, en la que los jóvenes se involucran por ser una fuente laboral accesible.

En la opinión de Don Rómulo y la Sra. Bertha, esta participación de los pobladores persigue un fin exclusivamente económico y mercantil, pero no un respeto o valoración hacia el oficio. Admite que los padres ya no enseñan a sus hijos con el mismo sentido que antes, ahora aspiran a otras cosas para ellos: mayor educación, mejores trabajos, mejores condiciones de vida, que no podrán cubrir si tienen una vida de zapatero. De esta manera, el oficio está siendo destinado sólo para aquéllos que no tienen tierras, ni ganado para trabajar; para ellos el zapato

resulta ser la opción laboral más práctica y cercana a su mundo de vida (El-Sra. Berenice). Los jóvenes participan de él porque pueden ganarse “sus centavos” y hasta pagarse su carrera, pero ser zapatero, hoy en día, es sinónimo de fracaso escolar o rezago personal. El propio oficio es poco valorado por los habitantes como actividad laboral a la cual dedicarse, y el zapato es rechazado por sus modelos poco modernos y funcionales. Prefieren comprar en Xalapa, que usar zapato de Naolinco (El-Dn Heraclio).

Ante este panorama, los pobladores comentan que el oficio del zapato se ha comercializado, lo cual le resta valor como actividad artesanal. Además, si agregamos que el proceso ya no es completamente manual, sino que ahora participan máquinas para lograr su elaboración en serie; las pieles se compran en León o en el DF y el zapato que más se vende es comprado en otras ciudades. Entonces, la elaboración del calzado se asume como una actividad “de paso” o una actividad a la cual dedicarse cuando se “fracasa” en la escuela, se carece de recursos económicos a nivel familiar, o la profesión que se eligió no alcanza a proporcionar los recursos suficientes para una vida cómoda (El-Don Rómulo, El-Sra. Bertha). El comentario del padre de Felipe lo ilustra:

“pues sí, nosotros lo que queremos es que salgan adelante con los estudios y si aprenden otro oficio pues yo eso es lo que quisiera que tenga otro oficio también que lo tengan de reserva porque la situación no se presta para na’ más tener una carrera. Si te acomodas en esa carrera que tiene que bueno, tienes la oportunidad de acomodarte, y si no, pues cuando menos que tengan otro oficio, cuando menos para que puedan mantenerse y que sea algo quizá sencillo, pero noble (E-Pa 03).

En este sentido, se observa un claro choque para la población adulta en cuanto al efecto de la industrialización o “mecanización” del zapato, como señala Don Rómulo. Elaborar el zapato a mano, de manera rudimentaria, con pieles que ellos mismos curtían y con sus propios diseños de bota, tenía más sentido y valor que el que se le concede ahora. Para los pobladores (zapateros), comprar zapato de fayuca en el DF o en León, así como adquirir pieles a bajo costo, ha sido la única manera de mantener a la venta el producto y de garantizar la subsistencia. A

pesar de que continúan vendiendo zapato hecho a mano, éste tiene poca demanda porque la propia gente de Naolinco y los visitantes, no compran un zapato rustico o tieso por la piel, con hormas sencillas y de un mismo estilo. Sino que demandan nuevos modelos, zapatos de “marca” o de estilos más “modernos”, y esto lleva a los zapateros a introducir la venta de calzado desde otros estados.

Si los pobladores intentaran ponerse a la par de los “zapatos comerciales, cómodos y de modelos variados”, tendrían que adquirir maquinaria distinta, invertir cantidades de dinero en proyectos poco financiables para el gobierno, porque no garantizan la exportación del producto a nivel internacional. Los zapateros de Naolinco, dice Don Rómulo, “tenemos serios problemas con los controles de calidad que piden”. El gobierno les ha advertido que llevan como 100 años de atraso, por lo que no podrían competir con los estándares internacionales. De ahí que sigan elaborando zapato “típico” (como la bota de cierre para caballero, bota de mujer, mocasín de guante y choclo).

Los zapateros en Naolinco se encuentran entre la disyuntiva de continuar elaborando un zapato que consideran artesanal y típico porque es hecho a mano, y el incorporarse a las tendencias nacionales que instan a los productores a elaborar calzado mediante procesos tecnificados. Estos procesos tienen el objetivo de facilitar la producción de zapato, aumentar el tiraje del producto y mejorar la calidad y acabado del mismo. A pesar de que la localidad aún no cuenta con maquinaria suficiente como para lograr este propósito, es posible identificar señales de esta dinámica comercializadora (tradición vs modernidad) a través de la utilización de máquinas para elaborar partes del zapato y la comercialización de pieles de alta y baja calidad traídas de otros estados.

Además, persisten otro tipo de condiciones que imprimen al contexto modificaciones sociales y tensiones, entre una forma tradicional de hacer zapato y la manera más óptima de elaborarlo y venderlo. Esto evidencia un enfrentamiento entre lo tradicional como valor en sí mismo y lo moderno como valor de consumo para otros. Donde lo tradicional forma parte del pasado y lo moderno representa

un sello del presente (García 2002). Este interjuego entre lo tradicional y lo moderno se puede observar a través de la dinámica de cambio-permanencia, entre una localidad que en el pasado fue considerada netamente productora de zapato y una que ahora compra zapato en otros estados y sólo elabora determinados modelos de calzado. Un modelo que sólo tiene auge en época invernal porque se restringe a la bota y al mocasín.

Para Don Rómulo este panorama ha restado valor al zapato en su condición de tradición local. Sin embargo, este interjuego entre la elaboración y la demanda de consumo, fue una medida que se comenzó a originar porque los zapateros necesitan seguir vendiendo sus productos y agilizar los mecanismos para elaborarlo, es decir, por la demanda de consumo de los “nuevos” clientes y la agilidad en el proceso para terminarlo con una presentación agradable. Si a esto agregamos que se convirtió en una competencia de producción, ver quiénes contaban con mayor maquinaria, hacían mejores zapatos y los vendían con más frecuencia, puede identificarse cómo la adquisición de maquinaria llegó a calificarse como una señal de bonanza, adelanto, progreso y venta que muchos zapateros fueron deseando alcanzar. Con ello se puede observar la manera en que confluye, permanece y se re-estructura una dinámica popular “zapatera” y un proceso globalizador actual que exige otros procesos, califica los productos, plantea nuevos gustos y presenta distintos tipos de consumidores. Esto, a la vista de los pobladores ha venido resignificando la actividad de elaborar calzado como una tradición o costumbre en el lugar.

Ahora se antepone el zapato como producto, como comercio y actividad de lucro que permite la subsistencia de los habitantes e imprime una característica al lugar. Visualizar al zapato como negocio, le ha cambiado el sentido a su elaboración, introducir maquinaria o trabajar con pieles de diversa calidad, así como enseñar el oficio a los hijos sólo como actividad “de paso”, ha reconfigurado la práctica y relativizado su valor ante los pobladores. A pesar de que el zapato de Naolinco no es considerado una artesanía (como lo es la cerámica en San Miguel

Aguasuelos)⁹⁴, el proceso de elaboración de calzado se asumía como artesanal (hecho a mano) y esto le dotaba de una característica que lo identificaba frente a otras ciudades fabricantes de calzado, por ejemplo, León Guanajuato. Al comercializar ahora el zapato se evidencia la manera en que una condición laboral, asumida como actividad tradicional, se pone en renta y se vende a través del turismo y la publicidad como parte de la cultura de un lugar, de tal forma que la imagen se vende y se convierte en un recurso económico favorable para la subsistencia (Yúdice 2002).

Por tanto, para adultos y jóvenes ser zapatero, “viene siendo como último recurso, si no quiere estudiar que haga zapato” (El-Don Rómulo). La baja en las ventas y la competencia “desleal”⁹⁵ en Naolinco y Acatlán respecto al comercio de zapato, ha llevado a muchos pobladores a buscar otras fuentes de sustento para sus familias. Ante este panorama, algunos han encontrado en la migración una alternativa de trabajo que permite tener “una mejor vida”. Para Eleonore, habitante de Naolinco y esposa de migrante, hasta hace diez años la migración fue un recurso que crecía en el lugar: “la gente se iba cada quince días a Estados Unidos, se escuchaba que el domingo se iban unos y pal otro domingo otros y que ya se fue fulano y así. Ahora ya no, ya está más difícil” (El-Sra. Eleonore). Las condiciones que las/os estudiantes objetan como causales para que la gente se marche están relacionadas con las escasas oportunidades de trabajo que el contexto plantea y con las representaciones “positivas” que rodean las experiencias de los que se van. A través de los expresado por Eleonore y por las/os propios estudiantes, han tenido un peso importante estas representaciones que apuntan a señalar la existencia de mejores condiciones de trabajo y mejores salarios en los EU.

⁹⁴ Localidad que pertenece a Naolinco.

⁹⁵ Con desleal el entrevistado hizo referencia a la elaboración de zapato con pieles de baja calidad, lo que repercute en el acabado que se le da y en el precio al que se vende. Los zapateros que continúan trabajando con pieles naturales de alta calidad, comercian con un producto cuyo precio es más elevado al del zapato elaborado con materiales más económicos. Ante los compradores están en desventaja porque su zapato, en apariencia similar porque no distinguen las pieles, tiene un precio mayor, por tanto, la gente llega a comprar donde el zapato sea más económico (Lic. Heraclio, ex Alcalde de Naolinco).

Retomo la conversación de las/os jóvenes en el grupo de discusión 01; a través del cual puede observarse la permanencia de dichas representaciones en las generaciones actuales:

Moderadora: ...no sé si es común aquí en Naolinco que algunos chavos se vayan

Grupo: sí, si es común

Moderadora: ¿Pero chavos o gente ya mayor?

Grupo: de todo

Esteban: puedes ver una pirruñita así y ya se van. Son aventados, mujeres, hombres

Sandra: sí, en San Marcos se han ido de trece o doce años

Moderadora: y a qué creen ustedes que se deba [...]

Mauro: si es que lo que pasa es que aunque haiga trabajo pues la gente se desilusiona, porque se escucha que los demás están mejor allá y que las familias están mejor cuando les mandan dinero y pos piensan que es más fácil vivir (GF-01).

La experiencia de “los que se van” y la adquisición de bienes que pueden obtener al poco tiempo de haberse marchado, reafirma este tipo de representaciones: “Tengo una tía que su hijo se llama Melesio y ya se fue a Estados Unidos y manda dinero. Tiene su casa, tiene una camioneta y ya tiene sus cosas, dinero en el banco, una camioneta; y esa tía, y como mi mamá no tiene todavía eso, siempre llega a hablar de sus hijos ‘no pos es que mí ijo ya tiene su casa’, así como que se engrandece” (E-014 M TP). En este sentido, coincido con Ariza (2002) cuando señala que las migraciones por motivos laborales han contribuido a la formulación de nuevos escenarios de posibilidad tanto a nivel social y familiar, como a nivel individual, ya que esta dinámica modifica las representaciones que sobre la migración se plantean “los que se quedan”.

Puesto que los migrantes mantienen vínculos afectivos y de comunicación con los familiares que “se quedan” en la localidad expulsora, se van (re)creando lazos y redes de interacción cargadas de experiencias culturales y económicas entre los migrantes y sus familias. De esta manera, es factible la propagación de representaciones distintas entre la experiencia de vida de los que están lejos y las condiciones de los que permanecen sin desplazarse. A pesar de que el traslado de los migrantes haya sido arriesgado y tenso, su ritmo de vida como trabajadores en otros espacios y el pago en dólares por su labor, formula escenarios de posibilidad distintos que se expanden y divulgan entre familiares y amigos como discursos positivos y favorables hacia la migración (Ariza 2002). Massey & Kande

(2002) lo identifican al señalar que en las comunidades donde la migración se ha incrementado la población va contemplando la actividad migratoria como posibilidad, es decir, como acción calculada y deseable. Esto llega a influir de tal manera en sus horizontes que llega a convertirse en una norma de acción real, imaginaria, que los habitantes guardan y reservan para sí. A partir de los comentarios de Tristán se ejemplifica la manera en que operan las experiencias migratorias de familiares y amigos en el escenario de vida de las/os estudiantes. En su relato, podemos percatarnos que la dirección de estas representaciones señala un entorno de bonanza y una experiencia de progreso para todo el que emigrar. Por tanto, en su relato, realiza comparaciones entre las condiciones laborales y de vida que puede llegar a tener una persona que decide emigrar, y las condiciones que mantiene una persona que permanece en su entorno sin desplazarse: “irse es más seguro, mi hermano iba a comprar su terreno y compró una camioneta y en poco tiempo. Por ejemplo, mi papá ¿qué tiempo tiene trabajando en eso (albañilería)? y mira (señala su casa). Y mi hermano en nueve meses tuvo para comprar su casa y una camioneta” (E-018 H NL).

Las condiciones de trabajo formulan escenarios distintos para las/os estudiantes que les llevan a sentir interés por integrarse al flujo migratorio apoyados en el bienestar que esto le ha traído a sus familiares migrantes:

Lorena: yo me iría precisamente por trabajar

Moderadora: ¿Y aquí no podrías buscar trabajo?

Lorena: sí pero es que no es lo mismo

Moderadora: ¿Cómo?

Lorena: no, es que aquí no te pagan igual que allá, bueno yo lo veo con mis tíos y con mis primas y con mi mamá

Moderadora: ¿Y es mejor allá?

Lorena: la neta sí [...]

Andrés: bueno dice mi papá que le pagan muy bien, allá le pagan a cien dólares la hora y trabaja ocho horas y aquí gana ciento treinta pesos diarios y trabaja todo el día.

Lorena: sí, mi mamá gana ochocientos allá en un rato y aquí está todo el día en una tortillería por menos (GF 03).

Esto muestra un panorama contextual que ofrece dificultades laborales para los pobladores, sobre todo, cuando no logra cubrir con sus ofertas de trabajo las necesidades de la gente. Esta realidad es conocida y captada por las/os jóvenes,

quiénes no sólo retratan condiciones sociales, sino también el proceso emergente de la migración en generaciones jóvenes que ven en este proceso un recurso “disponible” para lograr progresar o para obtener recursos en caso de que los planes de vida no resulten favorables:

Esteban: bueno, ya pasó con mi primo que también vino a estudiar aquí. Fue a estudiar a Xalapa, me parece que estudió computación pero avanzada y no más de loco dijo ‘me voy pal otro lado’ y se fue. Y ahorita tiene una chamba bien chingona, está en una de la Ford; está allá donde instalan máquinas de los coches.

María: sí, por ejemplo, allá en Chiconquiaco, hay muchachos que ya no más terminan la secundaria y de ahí ya no les da por seguir estudiando, y se van. Pues son muy pocos los que están estudiando el bachillerato. Se dan casos que hasta una señora ya de edad grande y se fue.

Esteban: es que lo que pasa es que hay trabajos pero mal pagados y por eso emigran mucho eso es lo que yo he visto.

Moderadora: ¿Tú, por ejemplo, te irías por trabajar?

Esteban: pues sí, ahorita por ejemplo, hago cortes y ahorita estoy estudiando a parte, gracias a Dios, pero si de plano veo que no, que sigo estudiando y está cabrón, pos si me voy, porque ora sí, ¿cómo le hago? (GF 01).

Sin embargo, a pesar de que migrar es una opción que parece originarse para cubrir gastos y necesidades familiares, están surgiendo condiciones que recrean un nuevo sentido de la migración en el cual las/os estudiantes recurren a ella con fines recreativos, es decir “conocer” e interactuar en otros contextos culturales:

Sandra: y hay otros que como que lo hacen con la intención de ir a conocer

Ángeles: pues yo si me iría, bueno, yo tengo papeles por eso siento que sí me iría, sobre todo, para aprender el inglés que es tan importante en cualquier carrera y me iría por aprender de otra cultura, por independizarme también.

Andrés: sí, a mí si me han dado ganas de irme nada más por ir a conocer. No tanto por necesidad, sino para ver cómo se siente, ya sea de ilegal o legal (GF-01).

Considerar que las/os jóvenes están planteándose la migración como una actividad de “ocio” que les permita conocer otros espacios sociales, da cuenta de las propias modificaciones que se están llevando a cabo en localidades con respecto a la percepción del fenómeno migratorio. Migrar ya no tiene sólo un referente económico sino causas sociales diversas que dan cuenta de otros significados y sentidos atribuidos a la migración: migrar para tener dinero, migrar para conocer otra cultura, migrar para vivir en un lugar con mayor libertad (cuando se es homosexual). Todo ello refleja la permanencia de prácticas sociales en estas localidades, así como la reconfiguración de algunos procesos sociales que se están llevando a cabo. Además, arroja información importante sobre las

necesidades económicas y las percepciones de las/os jóvenes hacia estas condiciones. La migración es un ejemplo de otro camino (no escolarizado) que les permite o podría permitirles a las/os jóvenes, tener el nivel de vida que desean en menos tiempo.

Por otro lado, las experiencias de las/os jóvenes y sus percepciones sobre el entorno en que viven permiten identificar parte de estos “saltos” acontecidos a nivel generacional. Sin embargo, explorarlo a fondo no es el objeto de este trabajo por lo que quedará en el tintero para siguientes análisis.

3. La escuela: encuentros, fraternidades y distancias

En función de las experiencias compartidas por las/os estudiantes respecto a su entorno familiar y local, es necesario incorporar un ámbito central de socialización, que funge como espacio favorable para la convivencia y el encuentro cotidiano *entre jóvenes*: la escuela. La institución escolar vista como ese ámbito legitimado (por adultos y padres de familia) al cual las/os estudiantes asisten para ser instruidos académicamente, rebasa esta representación a la luz de las opiniones y significados que las/os jóvenes le atribuyen. La escuela figura como un espacio de intercambio y crecimiento en cuanto a experiencias de vida diferenciadas, emociones y maneras de ver el mundo que se encuentran y se contraponen en el espacio escolar. Representa un ámbito privilegiado que les permite estar en contacto con sus iguales; hombres y mujeres jóvenes socializando, creciendo de diversas maneras: cuando avanzan académicamente semestre a semestre o cuando viven y sobreviven a las experiencias de amistad, rechazo y noviazgo que se suscitan en su tránsito por el bachillerato.

Adentrarse en sus experiencias ha implicado considerar las maneras particulares que tienen de vivenciar su entorno escolar, otorgarle sentido a su estancia y significar sus prácticas e interrelaciones (Dubet & Martucelli 1996). Por ello, en este capítulo presento los aspectos que las/os estudiantes han mencionado como

parte de sus experiencias escolares los cuales incluyen: la manera en que perciben las relaciones con sus iguales, la importancia de los lazos de amistad, noviazgo y compañerismo que se han fomentado a lo largo de los tres años de bachillerato; las interacciones que establecen con las/os profesores, así como las distancias existentes entre ellos. El aspecto de las representaciones formuladas sobre la educación y los sentidos que le asignan, cobra importancia porque refleja los motivos que tuvieron para mantenerse en el bachillerato, así como las expectativas futuras que están planteándose a partir de sus valoraciones.

3.1. El tránsito escolar: riesgos y malestares

Preguntar sobre la manera en que las/os jóvenes viven su estancia escolar ha sido como abrir una caja de Pandora a través de la cual han surgido sentimientos y emociones encontradas sobre la escuela, críticas hacia el ambiente, los compañeros de grupo, los docentes y la normatividad escolar. Para las/os jóvenes asistir diariamente al Colegio es una oportunidad para socializar sin la *vigilancia* de los padres, encontrarse con otras/os jóvenes y formarse académicamente con diferentes propósitos: “ser alguien en la vida”, tener un mejor trabajo al egresar, o llegar a “ser todo un profesionista”, entre otros sentidos que le atribuyen. No obstante, también puede representar una experiencia que ilustra la verticalidad del trato entre docentes y alumnos, la invisibilidad que reina en cuanto a su condición de jóvenes, así como la dificultad de aprender a sobrellevar los estereotipos y bromas que caracterizan el ambiente entre compañeras/os. En función de sus comentarios puede observarse que cada joven imprime significados diversos a su estancia escolar que están relacionados con sus vivencias al interior de la institución y con sus particulares condiciones familiares-locales que enmarcan su ingreso y permanencia en la escuela.⁹⁶

⁹⁶ Guerra (2007), al explorar el significado que tiene para las/os jóvenes cursar el bachillerato (modalidad universitaria y tecnológica) ha emitido un señalamiento similar. Para ella los jóvenes llegan a valorar los estudios con relación a su posición y origen social, sus experiencias concretas en la institución y las oportunidades que visualizan al término de cada ciclo escolar.

Ha sido importante al momento de considerar las experiencias escolares de las/os estudiantes, establecer un panorama de las particulares situaciones que enmarcan el ingreso de las/os estudiantes al bachillerato, en la medida que, para los fines de este trabajo, estos mismos factores pueden ser los que mantengan gran impacto en las posteriores decisiones escolares de las/os jóvenes, una vez que egresen del Colegio. Por otra parte, si consideramos las condiciones de ingreso podemos recuperar las experiencias familiares y el alcance de algunos patrones culturales-locales en las experiencias concretas de las/os estudiantes.

3.1.1 El ingreso. Condiciones iniciales

Respecto a las condiciones de ingreso ha predominado el apoyo de los padres de familia para que las/os jóvenes continúen sus estudios. Esto obedece a que mantienen representaciones positivas hacia la educación de sus hijas/os, sobre todo porque consideran les proporciona herramientas que favorecen su crecimiento personal y profesional, esto puede traducirse en mejores oportunidades de empleo y mayor calidad de vida en cuanto a adquisiciones materiales. Es conveniente mencionar que las/os jóvenes coinciden en que han ingresado a la escuela sin complicaciones familiares relacionadas con el desacuerdo de los padres para dar continuidad a sus estudios. No obstante, esto no implica que no se hayan presentado otro tipo de obstáculos que problematizaran su ingreso, como por ejemplo, el problema acaecido por el factor económico (E-06 H LV; E 07 M LV), que a decir de sus experiencias ha tenido impacto importante no sólo en las condiciones de ingreso, sino en su permanencia y dedicación escolar.

En función de las diferentes maneras en que impactan las condiciones familiares, encuentro que la necesidad económica presente en las familias de algunas/os jóvenes, ha repercutido de manera importante en el ánimo con que ingresan a la preparatoria. Un ánimo confuso mezclado con una especie de agradecimiento y posible frustración: "...pues la verdad es que yo tenía muchas ganas de continuar

estudiando la preparatoria porque pues como eso es lo único que voy a estudiar, te digo, pues quería. Mis papás ya no pueden seguirme apoyando, por lo menos, hasta la preparatoria y pues no sé, me ilusionó y quería yo terminar” (E-07 M LV).

Estas/os estudiantes, a pesar de contar con el apoyo moral de sus padres, tienen auestas una situación económica desfavorable que enmarca su inicio en la preparatoria y repercute en la permanencia y dedicación que mantienen hacia la escuela. Si bien el factor económico no es el único al que puede responsabilizarse de este impacto, he identificado situaciones concretas que se suscitan a partir de él, lo cual es preciso considerar porque particulariza la situación escolar de estas/os jóvenes.

Otro factor que aparece en algunos casos como condicionante del ingreso se relaciona con la presencia de roles tradicionales de género que los padres han incorporado respecto a los deberes de sus hijas (E-015 M DM; E-05 M TN). El caso de Sofía y Sandra ilustran este tipo de experiencias, ambas comparten el hecho de que en sus familias se presentara el factor género como un obstáculo para que sus padres decidieran inscribirlas al bachillerato. No obstante que las jóvenes reportan la existencia inicial de estas contrariedades, el apoyo de familiares y el “ruego” que emitieron hacia los padres, les permitió inscribirse a la educación media superior:

...ah, de hecho yo, mi mamá, lo que es la secundaria me decía que yo ya no iba yo a entrar. No, más bien yo lloré patalié (sic) para que me dejaran entrar e inscribirme a la secundaria y pos ella me decía ‘no porque ahí salen tarde y pos aquí haces falta y no, mejor aquí te quedas’ y pos si estuvo difícil, más aquí con el horario que ya sale uno bien tarde, para más es mi papá el que me apoya... Cuando yo quería venir yo le dije a mi papá no es que mira tú le estas dando la oportunidad de estudiar a mi hermano ¿y por qué yo no?, yo también quiero ir, yo también y mira voy a presentar el examen y fui y si quedé, y pos ya mi mamá ya no decía nada porque pos ya había quedado (E-015 M SM).

En los casos de Sandra y Sofía, se ubica una característica importante, pues a pesar de que tienen una situación familiar de restricciones hacia el estudio y hacia otras oportunidades que pudieran reforzar su formación académica o personal, las

jóvenes han mostrado estabilidad en calificaciones a lo largo de su trayecto escolar, lo cual no ha puesto en riesgo su estancia en el plantel. En ellas se observa un claro interés *personal* por ingresar a la institución, por lo que a lo largo de sus estudios han tratado de aprovechar al máximo su estancia para socializar con otros jóvenes y *terminar* el bachillerato, esto como parte de sus propósitos educativos. Mientras el resto de sus compañeras/os expresan haber pensado, en algún momento, desertar de la institución, ellas admiten no haber abrigado este pensamiento. Estas condiciones iniciales imprimen un tono específico a su experiencia escolar que revela la manera en que cada estudiante, con base a su situación personal (familiar-local), va a significar su ingreso y permanencia en la institución.

De igual forma, en los casos en los que las necesidades económicas a nivel familiar son muy altas, no habrá un comportamiento unívoco entre las/os estudiantes a causa de ello. Para algunas/os jóvenes esta situación les llevará a “aprovechar” los estudios de bachillerato (E-06 H LV; E 07 M LV; E-01 M ZC); a pesar de que este ánimo hacia la educación llegue a obstaculizarse, en ocasiones, por la misma situación económica de sus familias (E-016 H NL; E-012 M CF; E-06 H LV). No obstante, en las experiencias de Sandra y Sofía, la contrariedad que vivieron al inicio de los estudios marca el tono de la fuerza con la que ambas jóvenes ingresaron al Colegio, lo cual funge como palanca que impulsa su propósito de cursar un bachillerato tecnológico y egresar con su título de técnico correspondiente. Estas jóvenes contendieron con la ideología de sus padres que les negaban la oportunidad de ingreso, no obstante es necesario mencionar que en ninguno de estos casos se presentó la contrariedad económica o la falta de recursos familiares que impidieran apoyarlas. Una vez que sortearon su negativa de apoyo inicial, Sandra y Sofía contaron con los recursos necesarios para asistir diariamente al Colegio.

El asunto de las trayectorias regresionales (Velázquez 2007), que refiere al momento en que las/os estudiantes abandonan la escuela, viven un momento de

ocio y luego deciden retornar, es otra de las condiciones iniciales con las que arriban las/os estudiantes al bachillerato. Este es el caso de Adán, quien tras un periodo de inactividad acaecida por reprobación escolar, suspende sus estudios de secundaria. Esta etapa establece un parte aguas en la vida de Adán entre el ocio y el estudio, lo cual le lleva a reafirmar su interés por estudiar, terminar la secundaria y continuar hacia el bachillerato, con miras a obtener un mejor trabajo por el bien de su familia:

Cuando salí de la secundaria me iba yo a ir con unos amigos para Estados Unidos pero me puse a hablar con mi papá y me dijo que no, que me quedara yo aquí, aunque no estudiara yo pero que era seguro y no iba andar allá exponiéndome [...] mi papá me dijo que si quería yo, podía no más trabajar; o que si quería que trabajara y estudiara. Ya después vi que no era una buena opción no más trabajar... me he dado cuenta que la vida no es andar así sin hacer nada y que (la escuela) me va ayudar a buscar trabajo... es una lucha, tratar de mejorar en la vida y de forma de ser (E-06 H LV).

A pesar de que sus planes eran emigrar hacia los Estados Unidos para apoyar la situación económica de su familia, la experiencia migratoria de su padre y los comentarios de sus amigos respecto a la opción de migrar, le llevaron a considerar quedarse en su localidad. Adán descubrió que una cosa era lo que se “escuchaba” sobre la migración y otra las condiciones que tenían los que emigraban:

...decían de que había buena chamba, pero también, unos chavos que se fueron pus ya están aquí, de que no, tampoco es fácil. Mis amigos me decían que mejor no, incluso mi papá también me dijo que no era lo mejor [...] mi papá estuvo por allá cerca y me platicó que no, que la vida era muy cara allá y que no era lo mismo que andar por acá [...] que la comida allá era mala, de pura harina que no sabía a nada. Que casi no podían salir porque tenían que andar escondiéndose de la patrulla, que del trabajo a donde vivían y de donde vivían al trabajo para que no los cacharan... (los amigos) me dicen que no me vaya, que allá está muy perro, que así lo pintan bonito pero que no está bonito, me dicen que no hay trabajo por allá (E-06 H LV).

Una vez suspendidos los estudios, Adán observa que estar en la calle “sin hacer nada”, repercute en la imagen que la gente se forma de los jóvenes. Señala que los identifican como “vagos” o callejeros y esto no es favorable, una vez que se necesita buscar trabajo en algún sitio: “tengo amigos en Xalapa que luego han

intentado buscar trabajo, pero por lo mismo de que no tienen estudios y no trabajan, no han encontrado” (E-06 H LV). Por otra parte, para Adán el escaso nivel de estudios entorpece la ubicación laboral bien remunerada, por lo que decide retornar a la escuela y prepararse académicamente hasta donde le sea posible. Estas condiciones previas, son las que acompañan su incorporación al Colegio, las cuales definen un interés particular al ingresar que está relacionado con las expectativas que se plantea a su egreso.

No obstante, es conveniente aclarar que las/os estudiantes pueden contar o no con el apoyo de los padres para cursar el bachillerato, sin embargo, no es sencillo determinar las repercusiones que esto tendrá en el desempeño que mantengan hacia los estudios, de ahí que se haya indagado específicamente en las condiciones y motivos que han dificultado su permanencia en la institución, a tal grado que llegaron a considerar la opción de abandonar la escuela.

3.1.2. ¿Desistir o continuar?

Las/os jóvenes han hecho evidente que a lo largo de los estudios de bachillerato atravesaron por momentos en los que consideraron suspender los estudios para atender otro tipo de necesidades y deseos. Las causas de estos pensamientos obedecen a condiciones que pueden ir desde la necesidad económica que presentan en su núcleo familiar hasta el dudar de su propia capacidad intelectual para lograr avanzar en el bachillerato. La diversidad de circunstancias que plantean, ofrece un abanico de experiencias juveniles que resultan importantes de considerar porque dan cuenta de las condiciones particulares que tienen de vivir la escuela. Además hacen evidente la existencia de situaciones de *malestar* estudiantil que pueden representar factores de riesgo para la deserción y permanencia escolar. Las condiciones de malestar constituyen una fuente de cansancio, aburrimiento y desánimo que impacta su estabilidad o deseo por continuar los estudios, éstas pueden estar relacionadas con: el *ambiente*

institucional (maestros, alumnos, normatividad escolar) y con las *características locales* del contexto (cultura laboral-artesanal, ubicación geográfica de sus hogares).

Respecto al ambiente institucional las/os jóvenes expresan diferentes condiciones que pudieron influir en su decisión por desertar y fungieron como fuente de desánimo o falta de sentido hacia la escuela. Como ya se mencionó, estas condiciones refieren a circunstancias institucionales o a condiciones que las/os estudiantes viven y tienen que sortear “fuera de la escuela”, sin embargo, a pesar de estar situadas fuera de la institución tienen impacto en la condición escolar de las/os estudiantes, por tanto, constituyen (también) parte de su experiencia escolar. En este sentido, la experiencia escolar en este trabajo no se relaciona únicamente con lo que sucede dentro del recinto educativo, sino que se extiende hasta abarcar las condiciones de vida que impactan la manera en que las/os jóvenes viven la escuela. Así, es posible detectar que su mundo de vida es un todo donde la escuela resulta ser sólo una parte de él, por tanto, es factible que sea impactada por las circunstancias de otros ámbitos, en los que las/os estudiantes interactúan y se desenvuelven.

De ahí que en capítulos anteriores se haya reconstruido un panorama sobre las condiciones familiares y locales, a manera de un “marco de vida”, que permita vislumbrar las situaciones particulares que acontecen e influyen en su experiencia escolar (esto a pesar de estar situadas fuera de la escuela). Si se incluyera en las instituciones la experiencia escolar desde esta perspectiva, podría lograrse una mayor proximidad al mundo de vida de las/os estudiantes, lo cual generaría mecanismos que permitieran conocerlos, visibilizarlos (más allá de su condición de alumnos) y plantear lineamientos educativos más congruentes con sus condiciones de vida, por ejemplo, en el sentido de los contenidos educativos que se incluyen en la modalidad técnica y en los apoyos escolares que se les proporcionan.

Sin embargo, como parte del clima institucional que impera en el Colegio debo expresar que la experiencia escolar no se percibe de esta manera. Se observa a las/os jóvenes a través de la lente de su desempeño escolar: asistencia a clases, calificaciones obtenidas u otras habilidades que les lleven a destacar académicamente, no siendo relevantes (o siendo inexistentes) las condiciones que viven fuera de la escuela. Situación por la que prevalece una disociación entre el *estudiante* (ligado a la escuela) y su *mundo de vida-juvenil-familiar-local*. Valorar a las/os estudiantes en función de sus calificaciones trae como consecuencia que se invisibilicen otros aspectos que pueden impactar su rendimiento, que están dando forma a su “*ser estudiante*” y que se inmiscuyen para conformar ciertas valoraciones, sentidos o sinsentidos hacia la escuela.

En el caso de este Colegio, a los ojos de algunos directivos, los estudiantes que tienen rostro y forma son aquellos que obtienen calificaciones de nueves y dieces. Son ellos los que pueden tener mayor acceso al apoyo de la institución, en cuestiones escolares y no escolares. Sin embargo, si las/os estudiantes no han obtenido dichas calificaciones y requieren de algún tipo de soporte o apoyo para poder continuar en el Colegio, no es factible que lo obtengan ya que no reúnen “atributos escolares” que los hagan acreedores a dicho “soporte”. Por lo cual, no ameritan desgaste institucional ya que sus calificaciones denotan poco empeño escolar. Estos casos (problemáticos, con calificaciones bajas, situaciones económicas o emocionales críticas, entre otros), representan las “manzanas podridas de la canasta” que tarde o temprano saldrán de la escuela (situación esperada). De ahí que la institución no se desgaste con ese tipo de casos, sino que trabaje y vele por los que están dando resultados (personal directivo).

Desde esta perspectiva, el Colegio explica la deserción como “ausencia de interés”, “falta de aspiraciones” o “una reacción a la influencia negativa del contexto” (EI-DOC; E-Director). Si a esto se agregan las dificultades acaecidas por el factor económico (evidentes en muchos casos) las causas aumentan como argumento para el abandono escolar. Sin embargo, a través de las experiencias

recopiladas en este estudio puede apreciarse cómo las causas externas al Colegio e internas a él no se disocian, sino que están relacionadas y es preciso conocerlas y visibilizarlas. Por ejemplo, las condiciones vinculadas con el ambiente institucional (malestares internos al Colegio) y las que obedecen a las condiciones contextuales: ubicación de la localidad, distancia y tiempo de traslado diario, gasto económico y alta participación laboral por parte de la población joven. Reconocer este conjunto de condiciones resulta necesario porque hace evidente que un factor en sí mismo puede no explicar de la manera más acertada el abandono de los estudios o la pérdida de sentido hacia la escuela por parte de las/os estudiantes, sino que un factor aparentemente causal, puede estar interrelacionado con otros que le impriman mayor fuerza.

Por ejemplo, los estudios de Llomovatte (1991) e Ibarrola (2002) han desmantelado el mito de que los factores económicos son la principal causa de la deserción entre las/os jóvenes. A través de sus estudios se ha llegado a conocer que detrás del abandono escolar prevalece la falta de sentido hacia la escuela y la poca relevancia de sus contenido en función de las condiciones de vida de las/os jóvenes. Sin embargo, ¿cuáles son algunas de las condiciones que pueden dar pie a la pérdida de sentido hacia la escuela que presentan algunas/os estudiantes? Las/os jóvenes a través de sus experiencias concretas en este trabajo arrojan algunas respuestas en relación con esta interrogante.

Las/os estudiantes, reconocen que el interrumpir los estudios, ha sido un pensamiento que han abrigado, por lo menos, en algún momento del bachillerato, esto a pesar de que ninguno de las/os estudiantes entrevistados tuvo una experiencia de deserción *durante* el bachillerato: “yo pienso que todos los alumnos, todos tenemos un momento así porque yo pienso que todos tenemos un momento en que ya nos aburrimos de la escuela y pues decimos ¡ya hasta aquí!, porque ya no quiero continuar con el estudio y puede ser hasta por el horario o por algún maestro que uno diga ya hasta aquí” (GF-03). De manera fortuita el

estudiante expresa dos probables causas que más tarde van a ser reafirmadas por sus compañeras/os: el horario y las relaciones con los docentes.

El horario de clases que probablemente para estudiantes de otros contextos y modalidades educativas no implica problema alguno, para estas/os jóvenes es un factor importante de cansancio porque su periodo de duración implica pasar una buena parte del día en la escuela:

Gerardo: te choca estar aquí todos los días y pues de ocho a cuatro y ya te tienes que ir y mucho estrés [...] por eso a veces pides descanso, ¡imagínate! Te dan las dos veinte y oyes que tocan, y vez que todos salen y pues ¡a su! Cuando nos toca hasta las cuatro ¡a su! ya no quieres nada. Nada más ves al maestro o oyes a los grillitos de allá afuera y ya. Oyes hasta los escobazos de Carlín allá arriba, ¡en serio! Oyes todo, todo lo que hacen allá arriba, allá afuera, ¡y mientras! nosotros aquí plantados.

Oscar: ¡sí, no manches!

Gerardo: y por eso es que luego te dicen 'no es que ahora salimos a las cuatro', no, pues que hueva; vamos a escaparnos para no estar aquí todo el día (GF-03).

En el Colegio el horario de clases fluctúa en cada grupo y puede oscilar entre las ocho de la mañana y las cuatro de la tarde; horario en el que se trabaja en estos planteles. Puesto que los contenidos de las carreras técnicas que se cursan deben integrarse a los que el programa de educación media señala, la tira de materias se extiende para abarcar los contenidos básicos y los de la carrera técnica que cursan. Si a la carga de materias, agregamos el hecho de que no todas/os los jóvenes provienen de localidades cercanas a Naolinco, encontramos que el traslado de sus hogares al Colegio y del Colegio a sus hogares, prolonga el tiempo “escolar” en la vida de las/os estudiantes. De acuerdo a los recorridos que expresan algunas/os jóvenes recorren más de una hora (en autobús y otros caminando) para poder llegar al Colegio, por lo que deben salir de sus casas en horarios que oscilan entre el diez para las siete de la mañana (localidades más alejadas) y retornar como a las cinco o cinco treinta de la tarde.

Un hecho que sin duda complejiza la situación es el horario de la (única) ruta de autobús que labora en esta zona. Puesto que los horarios no suelen ser continuos, las/os estudiantes recurren al taxi colectivo, llegan a esperar hasta una hora para

abordar el autobús que los lleva a sus localidades o deciden emprender el regreso caminando. Algunos sitios como el Zacatal, la Mesa del Espinal o Naranjillo no ofrecen horarios precisos para que las/os estudiantes aborden el autobús, por lo que necesitan caminar hasta llegar al Colegio o hasta salir a carretera a tomar el autobús. Estas distancias, a lo largo de tres años han llegado a ser fuente de cansancio y apatía entre las/os estudiantes:

José: Bueno, yo soy de fuera, soy de San Lorenzo y a mí [...] yo la verdad sí me gusta la escuela, pero yo ya estaba harto de levantarme temprano, de viajar casi una hora, de llegar cansado y en la noche bañarme, hacer cosas, arreglar mis cosas para ir al otro día y hacer lo mismo.

Isabel: yo siento que lo que más me impedía seguir, porque muchas veces lo pensé, era el caminar mucho

Moderadora: tú eres del Zacatal

Isabel: sí, camino casi cinco kilómetros diarios, lo que tengo que caminar para llegar a las ocho de la mañana. Igual para regresarse hay que caminar y esa era la única traba que tenía [...]

Teresa: a mí como ella, yo camino todos los días, yo no sé cuántos kilómetros pero si [...]

Moderadora: ¿Cuánto tiempo caminas?

Teresa: una hora pero es subida [...]

Moderadora: ¿y al Zacatal?

Isabel: has de cuenta que es como de aquí, allá arriba, al centro de Naolinco pero es que ahí, aparte de que si está solitaria la carretera, cuando cambian el horario tienes que salir de noche y sí te da miedo, y por ejemplo, en las mañanas cuando está el agua, hay que salir así porque el camión sale bien temprano y para estar ahí parada esperando el otro autobús pues no.⁹⁷ (GF-02).

Si bien las localidades de las que proceden están relativamente cercanas, esto implica un traslado diario al Colegio y un ingreso que las familias deben contemplar de manera independiente a los gastos de alimentación, tareas y trabajos escolares. Esto llega a representar cansancio para las/os estudiantes, además de preocupación por el ingreso económico que destinan para su asistencia al Colegio; situación que impulsa a algunas/os a involucrarse en actividades laborales para solventarlo: “por lo mismo del estudio hay que guardar dinero para los pasajes y eso, y ya salgo limitado y si trabajo o eso pues me ayudo, puede ser que no de sobra pero si de ahí agarro [...] de pasaje serían 20 pesos y aparte los 10 o 20 que lleve yo para gastar o comprar”.

⁹⁷ El recorrido a pie de la localidad de Zacatal a la carretera que va a Naolinco, oscila entre los cincuenta y los sesenta minutos por un camino de terracería que a lo largo presenta grandes extensiones de terreno y sembradío. Se accede primero al Barrio de Santiago y, posteriormente, al Zacatal.

La estrategia de ahorro que algunos jóvenes despliegan (porque llegan a ser varones los que recurren a ello) es pararse a la salida de la carretera a Naolinco para pedir “aventón” y ahorrarse el dinero del transporte (o solucionar el problema de no tenerlo): “a veces, por decir, si me encargan un trabajo en la mañana y lo hago y me quedo sin dinero, pues me vengo de ray o si se puede, me voy de ray y ya son 20 peso que aunque sea para la computadora” (E-010 H CO).

Puesto que deben esperar hasta que alguien les proporcione el aventón se extiende, aún más, el tiempo de traslado para las/os estudiantes. En ocasiones, el dinero del que disponen para trasladarse al Colegio llega a ser empleado para la realización de algún trabajo en Naolinco, por lo que gastan el dinero que tenían contemplado para el regreso y esto les deja con la única alternativa de esperar el aventón a la entrada de Naolinco, sitio idóneo para “pescar a alguien”:

Una vez llegamos aquí (Coacoatzintla) a las ocho de la noche porque nos gastamos en un trabajo de Rolando todo el dinero y a mí me dice un cuate, “préstamelos ahorita te los doy”. Y yo pensé que me los iba a dar ahí en Naolinco, y luego ya decimos, ‘amonos ya’ y le digo, bueno dame el dinero que te presté y me dice, ‘no, pero los tengo allá en la casa’... pero yo pensé que allá (en Naolinco), no aquí. Ya pedimos ray y no nos daban, nos venimos con un señor que venía borrachito pero ¡no!, nos tardamos porque como él compone coches, todavía compuso un coche por el camino, y no, pues me decía mi cuate, ‘vámonos caminando’, pero le dije, no si está re oscuro. Ni modo, llegamos bien tarde, ya hasta nos iban a ir a buscar (E-010 H CO).

Sin embargo, es preciso aclarar que el factor económico no ha sido una fuente expresa de abandono escolar, sino de preocupación y ajuste económico a nivel familiar. Esto es, fue señalado como un problema que han tenido que sortear durante los estudios, del cual se desprenden una serie de tensiones o anécdotas como la anterior, pero no como una causa explícita de abandono escolar. Más allá de la problemática económica las/os estudiantes han señalado como fuente de malestar y cansancio, el horario y las restricciones que esto genera en su vida fuera de la escuela. Por ejemplo, el no ver a los amigos o no coincidir con sus familias para la comida, ha sido señalado como parte de los sacrificios que deben realizar por el afán de estudiar:

Carmela: hay veces que convivimos más con los maestros y con los alumnos que todavía con nuestros padres y nuestros hermanos.

Alejandro: sí porque salimos a la cuatro a veces de aquí y ya llega uno cinco y media a la casa

Carmela: o tus papás trabajan hasta tarde igual y ellos llegan y muchos ya estamos dormidos

José: es que también le entregamos mucho tiempo de nuestra vida a la escuela (Gf-02).

En otro grupo de discusión prevalece una apreciación similar que señala la existencia de un tiempo desigual entre la convivencia con los padres de familia y el tiempo de dedicación que exige la escuela, proyectando a su vez otro tipo de factores que han interferido en su experiencia como estudiantes y en sus niveles de cansancio:

Lorena: ... también hay desventajas, sacrifica uno mucho a la familia, tan solo yo que soy la que está con mis hermanas. Yo, ya te había comentado que no estaba aquí mi mamá y si es muchas veces privarse de la familia y aparte de que llegas y ya muchos ya comieron y pues tu comes sola y pues, ahora sí, muy aparte, te privas de muchas cosas [...]

Gerardo: eso del horario, no tienes un horario fijo y a veces pues llegas a tu casa pero ahí estás solito y pues sí comes, pero igual no hay convivencia con la familia [...]

Berenice: tal vez a tu mejor amigo ya ni siquiera los ves o no les hablas por lo mismo de que tienes que hacer esta tarea o tienes que hacer esto otro para la escuela
(El grupo asiente)

Montserrat: o si aparte trabajas [...]

Roberto: pues yo ya llego en la noche. Él (papá) está haciendo sus cosas y pues yo ya llego tarde de la escuela y pues ya no me da tiempo ni de conversar con él. Y tal vez ese es un punto en contra porque pues, uno ya no tiene mucha comunicación con ellos.

Lorena: si igual es lo que me pasa a mi yo ya no la veo

Jorge: y luego por eso surgen otros problemas de que a veces sienten que uno se está alejando de los padres y pues ahí empiezan los problemas (GF-03).

Las/os estudiantes manifiestan como parte de las horas de dedicación a la escuela una especie de costos personales que se traducen en un detrimento de la convivencia familiar y en escasas relaciones de amistad con sus grupos de pares a nivel local. Entre los deberes escolares y los deberes en el hogar las/os estudiantes distribuyen su tiempo durante la semana, por lo que queda poco espacio para la recreación y la distracción. La situación se complica si tomamos en cuenta que algunas/os se involucran en actividades laborales (extra escolares) con el fin de apoyar sus gastos escolares, el ingreso de sus familias o sus propios gustos y necesidades. De ahí que esto reduzca su tiempo de dedicación a la escuela y esto tenga algunas repercusiones en su rendimiento escolar, como el hacer las tareas en la noche (al “ahí se va”) o asistir al Colegio con sueño y sin

tareas terminadas. Adán, ha vivido este tipo de impacto laboral en su propia condición estudiantil, por lo que puede dar cuenta de esta situación:

lo que si me afecta es que no me da tiempo, a veces, de hacer tarea y cuando encargan mucha pos hago no más un poco y ya lo demás pos no me da tiempo [...] las tareas pos hay veces que no da tiempo de hacerlas por lo mismo que está uno cansado ya no dan ganas pero sí, si hay veces que si afecta pero por lo más es en las calificaciones porque no dan muchas ganas de estudiar en las tardes y ya no da tiempo de estudiar y para los exámenes pues luego reprueba uno (E-06 H LV).

Es conveniente recordar que en Naolinco y sus alrededores las/os jóvenes participan de actividades laborales remuneradas y no-remuneradas dentro de sus hogares, lo que les resta tiempo para el esparcimiento y la recreación fuera de los deberes. Incluso, muchas/os suelen emplearse en zapaterías o en la elaboración del calzado debido al acceso que tiene la población joven para participar en las fuentes laborales de la localidad. Esta facilidad para insertarse y participar de actividades laborales repercute en el tiempo de dedicación que destinan a los estudios, así como en la percepción que pueden tener de los beneficios del trabajo vs los beneficios de la educación. Dos compañeros materializan este argumento a partir de las incomodidades que implica el estar estudiando. Para ellos, ser estudiante representa *inactividad económica*, dependencia financiera respecto a los padres y poca satisfacción de sus necesidades personales en términos de consumo:

Jorge: también como se decía, los que trabajan o sea veces uno dice ¿Ya para qué? voy a trabajar porque pues se dan cuenta de que trabajando se pueden comprar más cosas que aquí, o de las que nuestros papás nos pueden dar. Por eso también yo pienso que es una cuestión muy importante de que se salen por el trabajo [...] a mí me ha pasado, en una ocasión dije que ya me iba a salir también de la escuela [...] por el trabajo y pues porque me daba ya flojera seguir estudiando y decía no, pues ¿Para qué voy a ir? Y es que me daba yo cuenta de que en el trabajo pues si ganaba yo y todo y me compraba yo algo, y pues venía yo a la escuela y pues tampoco iba yo a pedirle a mi papá que me comprara esto porque pues ya me estaba dando para la escuela y pues tampoco iba yo a exigirle y pues como que no.

Gerardo: también pues te cansas, yo ahorita tengo unos amigos y nos vamos a andar a donde sea y pues, pero pues ves que ellos compran cosas y tu pues no te quieres gastar el dinero y ya pues ya no puedes comprar y luego hasta te sientes mal de que te digan, ¿No quieres nada? y pues a uno le da pena, le da este... pues no sé, de que no, no puedes trabajar y no tienes dinero y pues es dinero que no puedes pedir en tu casa porque pues ya te están dando para ir a la escuela y pues te están apoyando te están dando casa y pues no se puede (GF-03).

La escuela comparada con los beneficios económicos inmediatos que da el trabajo, aparece en desventaja porque actúa como una especie de tránsito improductivo en la vida de las/os jóvenes. Sus beneficios, implican promesas a largo plazo (“mejor vida”, “mayor calidad humana”, adquisición de bienes materiales) sin embargo, esto no puede presumirse, ahora, porque en la escala de producción individual (comparada con la de las/os jóvenes que trabajan) no tiene una clara manifestación, por lo menos no en un nivel material. Esto repercute en las expectativas de las/os estudiantes hacia la educación, en sus valoraciones, prioridades y esperas.

Pero el caso de Jorge y Gerardo no son los únicos, Emma alguna vez atravesó por una crisis similar cuando estuvo de empleada en una zapatería, cotejó su creciente *reprobación* semestre a semestre y luego la posibilidad de “irla pasando” con el pago que obtenía. Fue entonces cuando pensó en la opción de abandonar los estudios y concretarse al trabajo:

...no tenía yo ganas de estar, bueno, mis calificaciones, las veía yo muy bajas y pues decía yo ¿para qué? si nada más...mis papás están [...] Y veía yo mi boleta y decía ¡no, ya no! Y sí llegué a decirle a mi papá que ya no quería yo seguir estudiando y pues, como en ese entonces trabajaba yo, pues decía, ¡ahhh! ahorita con esto la voy hacer, pero pues no, y así seguí. Después, ya como que me venía a la cabeza el ¡no! ¿y después? después no voy a tener ni para mí ni para mis cosas y pues no sé, o veía yo la situación en la casa, también y decía yo, ¡no! si aquí mi papá con un sueldo bien seguro ¡la que pasamos!, pues no, yo con cincuenta pesos no voy a llegar a nada y ya después [...] como que empecé a querer echarle más ganas (E-04 M NL).

El contar en la localidad con la posibilidad de involucrarse en actividades laborales va despertando en las/os jóvenes inquietudes diferenciadas respecto a los usos y sentidos del trabajo. Algunas/os llegan a generar una atracción que se finca en el poder de adquirir dinero sin la ayuda de los padres lo que les permite darse sus gustos, comprar antojos y adquirir algunos bienes de consumo; otros trabajan con la finalidad de adquirir dinero para pagar sus estudios y otros por el gusto de aprender un oficio que pueda reforzar su futuro laboral. Esto es sinónimo de

independencia y una estrategia “a la mano” que les permite adquirir bienes de consumo por cuenta propia, lo cual resulta significativo tanto en hombres como en mujeres.

Otra de las condiciones ubicadas como posible fuente de deserción se relaciona con la problemática de no entender los contenidos de las materias, reprobado y sentirse incapaz de adquirir los conocimientos que el bachillerato requiere. Las/os jóvenes identifican estas condiciones como causas de tipo “psicológico”, (acontecidas a nivel interno), manifestadas a través de temores e inseguridades:

...yo siento que también otro problema que hemos tenido para llegar hasta ahorita ha sido lo psicológico porque, por ejemplo, en mi salón los compañeros Irving y Nicté son los que pueden y a veces los demás decimos ‘¡ah! Pues si ni ellos pudieron ¿cómo voy a poder yo?’ Y es eso ¡mental! Que nos echamos y nos echamos y a lo último yo me quedo como hasta abajo porque digo, si ella no pudo ¿qué voy a hacer yo? Y ya ni ganas dan de seguir porque te quedas acá (hace señas hacia abajo) y dices, no pues sacan nueve y diez de calificación y si aun así no pudo, entonces ¿para qué? si no voy a poder. Y es una prueba que nosotros solitos nos estamos poniendo y que nos costó para llegar hasta aquí (GF-02).

El miedo a “no dar el ancho” en la escuela y a dudar de sus capacidades intelectuales, es una expresión que fue manejada por las/os jóvenes a través de grupos de discusión. La escuela a través de sus mecanismos de poder, como la disciplina y los exámenes, establece parámetros para medir el grado de avance o atraso de las/os estudiantes, el grado de inteligencia o problema que tienen para aprender. De ahí que al obtener notas reprobatorias se genere la sensación de no ser “buena/o” para la escuela o no ser lo suficientemente “inteligente”, por lo que llegan a considerar la deserción como una consecuencia.

Sobre esta situación, Berenice expresa haber atravesado por momentos de duda respecto a sus habilidades académicas, al punto de llegar a considerar la suspensión de los estudios: “la tarea, a veces como es mucha tarea y no entiendo. Digo, no mejor ya me voy a salir y ya no la hago, pero ya después pienso no, tengo que seguir [...] ya después vengo y ya pido ayuda con los compañeros y ya

le entiendo, y digo sí” (E-014 M TP). Otra estudiante comenta: “de mi parte si fue como en el tercer semestre cuando me llevé cinco materias a regularización, porque por lo mismo de que me salía yo a entrenar yo lo de básquet y después no le entendía, pues se me hacían difíciles las materias y pues en ese momento, como nunca me había yo llevado así materias, pues ya en ese momento me dije, no, pues me voy a salir porque sentía [...] que mi cabeza estallaba (E-016 M-H NL).

El diálogo sostenido en un grupo de discusión, proporciona otro ejemplo de estas sensaciones de temor en las/os jóvenes, a su vez deja entrever la influencia de otro tipo de condiciones generadas por el propio clima institucional que reflejan las consecuencias del “*desmadre*” y *apatía* de los propios docentes:

Jorge: yo pienso que todos los alumnos, todos tenemos un momento así...

Berenice: si es que yo igual lo pensé porque luego hay cosas que ya no entiendo y digo, no, yo ya no voy a seguir estudiando porque pues, soy tonta

Montserrat: no yo igual por los trabajos y luego digo, no, ya no puedo. Si, y luego uno se siente como incapaz de seguir o luego uno dice no, ¿ya pa qué? si estudio y de por si repruebo.

Moderadora: ¿Y tú también la viviste así? [...]

Oscar: luego entre amigos, uno está cotorreando aquí en el salón y no hacemos nada y ya cuando vienen exámenes ya uno dice “chin”; y está uno, dos o tres y pues no, no hace uno nada pero bueno, pues ya pasé.

Olivia: no pues yo también por las tareas y el horario

Lorena: es que los maestros ¡también! Bueno, a veces por ejemplo, el maestro Octavio nada más llega así con el chicle y llega, saca la silla (hace un gesto que interpreto como desánimo)

Gerardo: y te dice ‘¿No tendrán un chiclito por ahí?’

Grupo: ríe

Lorena: sí es cierto y eso te dice

Gerardo: y como no tienes se sale [...]

Oscar: o luego dice, ¿No tienen un lapicero?

Grupo: ríe

Lorena: sí, ajá, y luego te dice ¿Un chicle?, ¿Nada? voy por un chicle [...]

Moderadora: ¿Y eso tiene que ver también con que ustedes no quieran seguir?

Lorena: si porque no es por nada pero ya van luego varias veces que uno dice sí, porque también la neta, luego soy un desmadre en el salón y cuando digo ya le voy a poner atención ¡y luego llegan así!, y pues... tan solo como el maestro Octavio que luego está uno, maestro, maestro, maestro y ¡a la madre! ni nos hace caso y luego te atrasas y nada [...] es que a veces les estás habla y habla y hable y él esta hable y hable pero de otra cosa (GF-03).

De acuerdo a los aspectos revisados, las/os estudiantes habían proporcionado información relacionada con los malestares que ocasiona el horario, el tiempo y el

dinero que se invierte para el Colegio, además de la evidente influencia de un medio laboral donde su participación es altamente frecuente, lo que se hace evidente en sus valoraciones sobre el trabajo y la escuela. La presencia de otros factores como los *psicológicos* aparecen también como fuente de cansancio y hastío, dentro de los cuales, se encuentra la inseguridad y el temor de las/os estudiantes a no sentirse capaces de adquirir conocimientos. Sin embargo, en este diálogo pueden apreciarse otro tipo de factores que están generando cansancio y apatía hacia el estudio. Estos últimos están relacionados con factores de tipo institucional, es decir, condiciones que acontecen dentro de la propia atmósfera escolar. Justo ahí, donde el “desmadre” de las/os jóvenes, además del relajamiento de las prácticas de algunos docentes, actúan como elementos que distraen y causan desequilibrio escolar.

Ante esto, es posible ubicar inercias no visibilizadas (o aceptadas) que forman parte de la institución, como por ejemplo, aquéllas que evidencian ciertos vicios en el trabajo de las/os docentes y se traducen en apatía y cansancio en el propio ritmo de su enseñanza. Por tanto, habría que agregar que las/os estudiantes no son los únicos que manifiestan apatía o falta de interés, el propio cuerpo docente es impactado por este clima institucional donde ambos, tanto alumnos como profesores, forman parte de él involucrándose e influyéndose. La imagen que los docentes proyectan hacia el estudiantado es motivo de crítica para estas/os jóvenes (y también debería serlo para la propia institución). Si los docentes son los que promueven la formación en valores a través su práctica (por lo menos esto se establece a nivel discursivo en los planes y programas) resulta conveniente preguntar hasta dónde el docente ha incorporado valores favorables para la enseñanza y para el mejor desempeño de su trabajo.

Valores como el de la disciplina, la responsabilidad, la honestidad, el respeto a los otros y la tolerancia, llegan a ser frecuentemente demandados por las/os

profesores⁹⁸. Sin embargo, no todo el cuerpo docente manifiesta compromiso y congruencia entre su discurso por los valores y su práctica como docentes y trabajadores. Las/os estudiantes son muy receptivos a lo que sucede en su entorno escolar, no sólo hacia la enseñanza de los profesores, sino hacia sus actos. De ellos pueden tomar elementos que incorporen a su formación como jóvenes, estudiantes y trabajadores o pueden obtener elementos para criticar a sus maestros por los actos que cometen, como se ha visto en este grupo de discusión. Como ejemplo, recupero la conversación con una joven que manifestaba su incomprensión respecto a la opinión de una de sus maestras en el salón de clases. La profesora criticaba a las jóvenes “descarriadas” que suelen andar con muchos chicos y tener relaciones con ellos. No obstante, el llamado de atención de la maestra resultaba contradictorio porque había tenido un hijo de un hombre casado. Entonces, por qué crítica y el juicio.

Otra madre de familia me compartió otro ejemplo de la conducta arbitraria y contradictoria de los profesores. Decía no saber a quién dirigirse para reclamar que los maestros no enseñan bien y reprobaban casi a todo el salón. que ya no entendía y que no sabía a quién dirigirse pues los maestros no enseñaban bien y reprobaban casi a todo el salón, “¿No deben ellos enseñar?”, Señorita Norma, entonces, ¿por qué no lo hacen? (EI-MFam). Desde su experiencia señaló que si ellos como padres se quejaban los profesores la “agarraban” contra sus hijos o contra el grupo. Como en el caso de una de las profesoras, que después de que el grupo se quejó con el Coordinador académico porque evaluó un contenido que no enseñó, amenazó a todo el grupo con reprobarnos si volvían a quejarse de ella, “por eso mejor los chamacos, ya ni dicen nada” (EI-MFam).

⁹⁸ Demandados y enseñados en materias como Orientación educativa, Tutorías y otras como Ciencia, tecnología, sociedad y valores. No obstante, no forman parte de una temática prioritaria (a nivel práctico) por el corte mismo de la modalidad educativa.

3.2. Anécdotas cotidianas...otros mundos en un parpadeo

Hasta el momento, he querido proporcionar las condiciones (familiares, contextuales, escolares) que tuvieron impacto en la permanencia de las/os jóvenes en la escuela. Es decir, aquéllas situaciones de riesgo que generaron malestar y pudieron representar un factor para el abandono escolar. Sin embargo, la estancia escolar de estas/os jóvenes no se circunscribe únicamente a experiencias de malestar, riesgo, temor o incomodidad, sino también a vivencias agradables que han enriquecido su percepción sobre sí mismos, sobre su contexto y sobre las posibilidades de desarrollo que tienen en él. En este sentido, su estancia escolar incluye vivencias diversas que otorgan significado a su tránsito por el bachillerato y sentido a la escuela. La escuela no aparece sólo como un momento de dificultad o tensión, sino como un espacio de experiencias juveniles que se encuentran, coinciden, chocan y se contraponen.

Si bien, las/os jóvenes han hecho referencia a situaciones que les ocasionaron malestar, desánimo y frustración al interior de la escuela, ha predominado en ellas/os una valoración positiva hacia la escuela que les lleva a considerar su tránsito y sus vivencias como una etapa importante para su maduración y crecimiento: “para mí la prepa han sido los mejores años de mi vida y siempre lo van a ser porque fue donde [...] conocí mucha gente, donde experimenté muchas cosas que yo nunca en mi vida había visto; donde bien o mal estoy madurando. Y la verdad, sí, no me arrepiento de haber entrado a esta escuela porque todo esto bonito me lo ha dado toda la gente que me rodea, mi familia, la escuela que me ha apoyado, los maestros, mis amigos” (GF-02).

Las/os jóvenes que desean o no continuar estudios comparten esta valoración. Hecho que resulta importante porque indica que éstas/os estudiantes no necesariamente interrumpirán su trayectoria académica por considerar la escuela poco significativa, sino por diversos factores que se abordarán en el último apartado de este trabajo. Los aspectos positivos y negativos vividos y sufridos en

la escuela conforman un cúmulo de vivencias que no pueden disociarse. Se viven a la par unas y otras y se asumen de manera conjunta sus agrados y contradicciones: “en esta escuela he tenido de todo: he llorado, he reído, me he enojado, he gritado de todo. Esta escuela no es lo mejor de la vida pero he tenido [...] cosas bonitas, cosas feas [...] alegría. A veces cuando veía que algún maestro me apoyaba o que a los maestros no les importaba lo que fuera, pero como todo, había otros que no les gustaba y que no me lo decían pero indirectamente me lo hacían saber” (E-013 H SL).

Esta imbricación de vivencias favorables o desfavorables tiene un sentido importante para las/os jóvenes que me lleva a interpretar que “ha valido la pena” pasar por la escuela, en la medida que ha enriquecido su forma de pensar y asumir la vida; su manera de mirar hacia el futuro:

Alejandro: si es que en la secundaria [...] somos más jóvenes, más adolescentes y como que no hay una preocupación como ahora de la carrera, que ya como que es decidir nuestro futuro y todo eso

Carmela: [...] nuestra mentalidad, nuestra forma de ver las cosas pues ya no es la misma, o sea...

Ludivina: tienes que pensar más en lo que vas hacer

Isabel: [...] bien o mal maduramos o empezamos a madurar. La prepa ha ayudado en muchas cosas: para ver cómo debes comportarte ya, lo que debes hacer y cambiar tu mentalidad y cómo debes expresarte. Porque son muchas cosas, que a ti solito te ponen trabas o tu solito las empiezas a poner y tu solito las tienes que quitar (GF-02).

Sin embargo este crecimiento y estas vivencias que han potencializado su crecimiento han transcurrido en un parpadeo a través de una serie de flashazos que han enriquecido su visión sobre la realidad. A partir de sus opiniones es evidente que sus experiencias escolares están integradas por situaciones que los forma y los transforma (Larrosa 1998), por vivencias significativas que les llevan a asignar un valor importante a todo lo sucedido durante su estancia, aún en periodos de dificultad. De ahí que destaque en sus representaciones aspectos relacionados con la maduración y el crecimiento personal:

Alejandro: bueno a mí se me pasó rápido porque de pronto ya entré a primer semestre y cuando me di cuenta ya estaba en segundo (risas), ¡ah, obvio!, y así, cuando nos damos cuenta salimos de un parcial y ya estamos evaluando el siguiente y bueno a mí se me pasó muy rápido porque ya voy a salir, ya quedan 14 semanas de clase.

Teresa:...a mm no tan rápido porque hay momentos en los que la verdad si digo ¡hay otra vez a la escuela! pero pues así, si ha estado bonito venir porque experimenta uno cosas que nunca había uno visto (GF-02).

Obviamente, he considerado el hecho de que las/os jóvenes entrevistados están viviendo los últimos días de la preparatoria, por tanto, esto puede repercutir en sus apreciaciones sobre lo vivido, sobre lo que ya pasó y está a punto de terminar. En este sentido, el síndrome de la despedida del bachillerato puede actuar como elemento que modifique su visión hacia la escuela y exalte las vivencias positivas en él suscitadas. No obstante, no puedo dejar de mencionar que ha sido una percepción compartida por las/os jóvenes considerar la escuela como otro mundo, como una oportunidad para socializar, madurar y mejorar. Otras/os jóvenes optaron por significarla como un espacio de interacción propicio para crear lazos de amistad y fraternidad con sus iguales, de ahí que se “lleven” una imagen positiva de este tránsito escolar:

...pues lo que me llevo es una gran amistad de maestros, compañeros, amigos, a parte de una preparación mejor, que eso es muy importante. Siento que el haber venido a esta escuela me va a traer muchos recuerdos [...] con los maestros me la llevo chido, a todo dar, creo que con ninguno he tenido algún problema, me gusta. Con mis compañeros pues he tenido algunos problemas, con algunos, pero pues son mínimos, se han arreglado. Conforme a mis amigos pues siento que es lo mejor que he tenido debido a que, como cada año hemos cambiado de escuela, no he conocido a nuevos compañeros y esta vez son tres años los que me encariñé con unos compañeros y los puedo considerar mis mejores amigos y con los que mejor cuento (E-05 M TN).

3.2.2. Los grupos de amigos y el desmadre como formas de resistencia estudiantil

Otros aspectos que llevan a las/os estudiantes a significar su vida escolar es el tema de las relaciones de amistad, los grupos de pares, el relajo, el desmadre que acontece de manera cotidiana entre clase y clase. El tiempo que transcurre lento a lo largo de cada clase se dispersa entre los pasillos a través del relajo; se hace volátil a través de las risas entre compañeras/os y relativiza el clima formal que la

escuela demanda. Esto va caracterizando el encuentro entre las/os estudiantes, sus relaciones y vínculos.

En este sentido, la escuela es algo más que libros y formación académica; es un espacio que permite a las/os jóvenes relacionarse, conocerse y experimentar lo importante que resulta intercambiar puntos de vista, ser confidentes, desastrosos y amigos. Guerra (2007) a través de su estudio sobre los significados que las/os jóvenes atribuyen al bachillerato, hace referencia a esta asociación entre escuela y espacio de vida juvenil, escuela-recreación exaltando las interrelaciones como un elemento imprescindible que lleva a las/os estudiantes a atribuirle sentido a su estancia. Los comentarios de las/os jóvenes en este trabajo lo evidencian:

Moderadora: o sea que la escuela no es nada más libros y maestros

Alejandro: no, sí es muy importante [...] pero esos cinco minutos entre clase que los maestros nos dan, o que nos reímos entre compañeros, o hacemos bromas o nos reímos de todo sí es muy divertido. Y es muy importante la escuela pero es que también nos quita un peso de encima porque hay veces que estamos dos horas seguidas con el mismo maestro y reírse un rato, con los compañeros, pues es algo así, importante [...]

Carmela: nos ayuda también a relajarte, porque tienes problemas fuera de aquí y llegas y si no te los arreglan pues por lo menos hacen que los olvides un rato, y también eso ayuda mucho

Carmela: es otra familia

José: sí una familia (GF-02).

Las relaciones de amistad dentro de la escuela cohesionan a las/os jóvenes y les permiten identificarse en pequeños grupos dentro de la tribu estudiantil a la que pertenecen (Maffesoli 1990). Desde esta perspectiva, la escuela es esa esfera de interrelaciones significativas que se mantiene alejada de la vigilancia paterna, lo cual da pie a que suceda una diversidad de vivencias ante la libertad de no tener cerca el mandato o la restricción familiar. En el caso de Sandra y Sofía la escuela funge, incluso, como un micro mundo en el que están lejos de las prohibiciones y sanciones de los padres. En el transcurrir de la escuela ambas son “libres” para conversar con otras/os jóvenes, para transitar por la institución y participar del “relajo” que se suscita a nivel grupal.

La presencia del “relajo”, las confidencias entre pasillos, entre clase y clase, durante el receso o en cualquier momento del día, aparecen como un ingrediente

que “refresca” el diario transcurrir de las/os estudiantes en la escuela. McLaren (1994) ha señalado en sus investigaciones estas manifestaciones del relajo y el desmadre como parte de las resistencias que las/os estudiantes despliegan al interior de las escuelas. Retomo su apreciación dado que dichas formas de interacción logran modificar el clima “formal” de la escuela y crean un ambiente cotidiano más laxo que favorece las interrelaciones entre las/os jóvenes y significa su tránsito escolar. Con ello es posible observar que no es necesario emplear estrategias frontales de oposición al orden escolar, para desplegar resistencias, el desmadre, la burla, el apodo son también manifestaciones de ésta. Cuando en grupo de discusión hablamos de los motivos de la reprobación, de las bajas calificaciones, de los reportes, del transcurrir del tiempo sin hacer nada y del sentido de esto en la escuela, expresaron la importancia del relajo en su vida escolar, una importancia que tiene valor aún a costa de los problemas que puede suscitar a nivel institucional:

Moderadora: ¿Qué pasa? ¿Qué hacen? ¿De qué se la viven esos seis meses?

Andrés: pues al relajo

Mauro: es lo primero, el relajo

Esteban: al desmadre [...] divertirse tan solo

Mauro: divertirse de los demás y hasta de ti mismo porque hay veces que tu mismo haces cosas que te causan gracia

Moderadora: echar desmadre en la escuela, ¿Qué es?

Esteban: echar relajo, decir cosas, buscar apodos

Mauro: sí, buscar apodos

Esteban: babosadas

Sin embargo, el relajo suscitado para “refrescar” la atmósfera escolar, puede tener sus modulaciones en función de cada grupo. Si bien algunos suelen desplegar acciones causales de oposición a las autoridades escolares, otros pueden “echar relajo” únicamente como un elemento que favorezca la distracción, la espontaneidad, el disfrute cotidiano; un elemento que ayuda a tolerar el tránsito escolar.

3.2.3. El desmadre y sus distinciones

Sin embargo, no todo el desmadre cumple la función de crear un ambiente más ameno entre las/os jóvenes, prueba de ello es la distinción que establecen las/os jóvenes entre el relajo que acontece en los salones de clase entre compañeros estudiantes y el relajo fuera de la escuela. Willis (1998) ha identificado esto como un relajo formal-escolar y otro informal-callejero, donde el segundo escapa a toda normatividad y regulación. El relajo formal es un desmadre mediado por un estatuto de relaciones institucionales (reglamento) o por una relación de camaradería entre unos y otros, el cual, a pesar de que puede llegar a tener tintes violentos, siempre está regulado y/limitado.

Para las/os estudiantes el hecho de que el relajo se suscite al interior de la escuela determina su nivel diferencia frente al relajo de la calle o el relajo que pueden establecer con sus padres y hermanos: “es que no va a ser lo mismo el relajo que echas con tu mamá y tu papá, al relajo que hagas aquí” (GF-01). El relajo de la escuela se genera entre jóvenes que manejan el mismo código, que se mueven dentro de un ambiente escolar determinado y conocido por su cotidianidad. Sin embargo, el relajo de la calle no es así, lo representan “más fuerte”, agresivo y sin ley. Un relajo donde encontramos reflejadas ciertas formas de masculinidad juvenil donde el aguantar, el hacer, el atorarle a la “bronca” es parte de las relaciones establecidas:

Moderadora: o sea, aquí echar relajo dentro de la escuela

Mauro interrumpe: es más divertido

Maritza: si es más divertido porque allá en la casa pues tienes que hacer el quehacer o te mandan acá o tienes tarea y ya no puedes [...]

Esteban: es que a veces no es lo mismo, no es lo mismo el relajo de aquí que el de tu casa, que el de tus cuates de afuera [...]

Mauro: aquí pues estás en la escuela

Maritza: más relax, no sé

Sandra: como que se siente libre de todo

Maritza: ándale

Esteban: porque, por ejemplo, afuera es más pesado, es más pesado [...] porque no hay reglas.

Mauro: ya no hay nadie que te diga nada, ya no hay nadie que te diga que si haces algo te van a reportar o algo así.

Esteban: te dicen una grosería por allá, o ponle aquí, le dicen una grosería a una compañera y ya te van acusar, pero allá fuera ya no.

Moderadora: ustedes decían que no es lo mismo el desmadre de la escuela que el de la calle y que el de la casa.

Maritza: porque en la familia hay respeto y no puedes llegar y echarle una broma a tu papá porque ¡es tu papá!

Mauro: como que ahí ocupas un lugar pero...

Esteban: harás una o dos bromas pero tranquilas, leves [...]

Moderadora: ¿y en la calle?

Mauro: es que es suerte, es suerte

Esteban: o sea, a como te llevas te aguantas, te vas a llevar

Mauro: es de que, si él se aguanta, tú te vas a aguantar a lo mismo

Andrés: ajá

Esteban: si le das un zape es que te vas a aguantar cuando te lo den

Mauro: y hasta más fuerte

Esteban: y hasta dos veces [...] en mi caso es tranquilo porque ninguno busca bronca pero si nos la llegan a encontrar, pues sí le atoramos (GF-01).

Las/os estudiantes han establecido una serie de distinciones respecto al relajo, señalando distintos niveles, formas y lugares para realizarlo. Así, el relajo de la escuela, el de la calle o el de la casa tiene matices para las/os jóvenes tornándose más agresivo o suave, con reglas o sin reglas, según el sitio en el que se realice. A partir de este relato, los hombres han hecho referencia a un contacto (entre hombres) agresivo, del tono “el que se lleva se aguanta” o del tono “si me buscan me encuentran”. No obstante, las mujeres mantienen un ritmo menos intenso o marcado en este tipo de “relajos” juveniles. Sus espacios de contacto están regulados por la vigilancia de los padres o de los vecinos en la plaza, en el parque, en la cancha, en la propia calle; mientras que los hombres tienen mayor permisividad para establecer contacto y definir los propios ritmos de la interacción: agresivos en algunos lugares, livianos y tranquilos en otros.

Los jóvenes de este trabajo se reúnen en las esquinas, en los bares, en los billares o en los talleres y en cada uno de ellos van generando ritmos para su encuentro (o desencuentro) con los otros. Esto hace referencia a una apropiación de los espacios masculinos en donde no sólo la noche se “hace” para los hombres, sino también la calle, las banquetas y algunas lógicas estructuradas dentro del hogar (Rodríguez & Keijzer 2002). Esto facilita más a los jóvenes el tránsito entre una imagen de hombre y otra (hombre joven violento, agresivo, que

se mete en broncas o que huye de ellas, que le atora al desmadre o que le saca). Es decir, le va permitiendo jugar en una posición u otra, a un ritmo u otro, en un desmadre rudo o en uno suave, desplegando así diversas manifestaciones de su identidad como joven. Las mujeres, por su parte, tienen menos posibilidades en cuanto a espacios de acción para entrenarse “siendo”, para afirmar y rearmar las imágenes que proyectan sobre sí mismas.

3.2.4. Identidades... o sólo un juego de apariencias

El relajo que ellas/os logran diferenciar entre la escuela y la familia, da cuenta de dos tipos de imágenes sostenidas por las/os estudiantes, una que los representa como hijas/os en sus familias y otra que actúa (o aflora) bajo la camiseta de estudiantes. Los comentarios, en este grupo de discusión, nos proyectan un conjunto de estudiantes que coinciden en las diferentes formas de interacción que se generan, tanto en las familias como en la escuela. Este es un aspecto característico que se puede observar a través de la convivencia con las/os estudiantes. Al interior de la escuela su comportamiento parece cambiar, sea que se relajen, convivan con otras/os jóvenes de la misma edad, compartan formas de pensar o encuentren oposiciones a su manera de actuar; las/os estudiantes modifican su manera de plantearse ante “los otros”. Es decir, ante los que no son de su barrio o de su localidad, los que no son católicos sino protestantes, los que tienen “más lana” y los que son “más jodidos”; las fresas y las “buenas” de la escuela, los “tetos”, los que están del “nabo” y los guapos del Colegio.

En la escuela sostienen encuentros y acercamientos distintos a los que tiene con sus primos o vecinos en la localidad. La interacción puede llegar a ser tan distinta que algunas/os hacen referencia a un juego de doble cara o doble imagen que algunos sostienen. Ser de una forma en casa y de otra en la escuela, es una realidad que llega a ser recurrente entre las/os estudiantes e inaceptable para quienes demandan honestidad u originalidad:

Teresa: yo digo que como que es como que otro mundo porque habemos muchos que no nos comportamos como en nuestra casa, aquí venimos y aparentamos una cosa que no somos en nuestra casa.

José: si eso es cierto, hay muchas personas que así son, que aquí son de una forma y en su casa no rompen ni un plato.

Teresa: bueno o al revés, yo conozco una persona que en su casa les contesta a sus papás y acá la tienen de niña buena onda, tranquila.

Alejandro: no, yo soy así

Carmela: si, eso se da

Ludivina: es que yo pienso que veces es así o se sienten así porque en su casa no tienen tanta libertad de hacer lo que ellos quieran hacer y se vienen aquí a la escuela y hacen y dicen cosas que pus allá no (GF-01).

Sin embargo, más que una actitud falsa o un juego de apariencias, percibo un espacio escolar donde las/os estudiantes desarrollan diversos procesos de construcción (y replanteamiento) de sus identidades como jóvenes. Coincido con Jacinto (2002) en que ellas/os en tanto actores sociales, resignifican y construyen su “ser joven”- estudiante dentro de la escuela, más allá de ser hija/o, esposa/o. En la escuela se encuentran y posicionan en tanto j-o-v-e-n-e-s; lejos de casa, de los preceptos de los padres y madres, de sus prohibiciones y señalamientos. Lo cual genera posicionamientos distintos entre las/os jóvenes, que van desde una defensa por ser de la “misma forma” en casa y en la escuela, hasta declararse distinto en ambos sitios sin que esto les genere conflicto:

Maritza: yo como soy en mi casa soy en la escuela y soy en la calle

Esteban: yo soy onde sea igual

Mauro: pos yo si les echo relajo

Moderadora: pero decías que tienen un lugar allá

Mauro interrumpe: ajá, sí como que te tienen etiquetado también en tu propia casa: ‘él es el tranquilo, él es el más relajo’.

Moderadora: a ti te pasa eso en casa

Mauro: sí en mi casa soy el tranquilo

(risas del grupo)

Esteban: yo no, yo soy igual donde sea, por eso cuando llaman a mi mamá luego dice ‘yo sé lo que tengo en mi casa’ (GF-01).

En la escuela se puede jugar o entrenar a ser *otra/o*, porque se articulan entre la disciplina, las clases y los espacios libres, oportunidades para *serlo*. A través de las interacciones cotidianas dentro de ese espacio institucionalizado, las/os jóvenes se arraigan en busca de sentido, integran una red que los identifica frente a otras/os jóvenes, frente a sus padres y docentes. En el ejercicio de aprender a (sobre)vivir en la escuela, despliegan las formas de interacción necesarias para

mantenerse dentro de las pautas de aceptación de sus grupos de pares (Jackson 1975, Dubet & Martucelli 1998), por tanto son susceptibles al cambio y reacomodo según el espacio en el que se encuentren: escuela, hogar, la calle, los grupos de amigos. Esto es, parte de su propia condición de actores plurales, que modifican sus acciones en función de las distintas condiciones en que transcurre su vida (Lahire 1998).

3.2.5. Expresiones juveniles ¿Dónde quedan?

Ser joven implica una diversidad de posiciones dentro de la escuela, del hogar, de la familia, del grupo de pares. No se trata de que las/os jóvenes se encuentren dispersos y en búsqueda de lo que quieren “ser”, se trata de una realidad que comunica las diversas formas y espacios en los que las/os jóvenes están siendo, rearmando sus criterios, reubicando sus posiciones y reafirmandose, como lo hacemos todos, seamos o no seamos jóvenes. No obstante, este sentirse joven dentro de la escuela, con sus contrariedades, sabores y sin sabores a nivel grupo, parece no encontrar buena recepción a nivel institucional. Es como si la imagen de joven se desdibujara bajo el uniforme y sólo se percibiera a través de las funciones que debe desempeñar en la escuela, dado su lugar de estudiante y alumno.

Como estudiantes son integrados en una normatividad propia de la institución que establece parámetros de orden, disciplina y las pautas de comportamiento que son aceptables para ellos. No obstante, dicha normatividad parece no dejar margen para las expresiones particulares de las/os jóvenes (más allá de su categorización como estudiantes). Esto se refleja de manera clara en las críticas que las/os estudiantes realizan respecto al reglamento escolar. Así, se ubican incomodidades y explicaciones al por qué, en ocasiones, transgreden la normatividad establecida. A través de los comentarios siguientes aflora una resistencia latente a la manera “formal” de conducirse en la escuela, a las imposiciones que uniforman y

homogeneízan sus manifestaciones juveniles, a las diversas formas de control escolar que definen su comportamiento, sea con el uniforme, con el peinado, con los límites que se imponen a las relaciones amorosas entre las/os jóvenes, están manifestando su incomodidad e incompreensión:

Mauro: son muy estrictos para esas cosas. A veces quieren cosas que son difíciles para cumplir para nosotros, porque al menos, a mí no me gusta venir siempre igual o hacer todo lo que me dicen.

Ángeles: yo pues ahorita con lo nuevo del uniforme como que si es incómodo todo lo que te dicen.

Moderadora: pero hay otro tipo de manifestaciones, por lo que he observado y creo que ayer también se habló un poco del relajo que se echa al interior del grupo, ¿Qué pasa con estas manifestaciones de relajo de inquietud, de malestar ¿Hay espacio para ellas?

Maritza: o sea yo siento que de mi parte no, porque yo si muestro una parte pero no del todo. O sea de la parte de Maritza no, no me dejan ser yo ¡Qué tiene que ver que tengas novio aquí o no que te pintes el cabello o que no traigas el uniforme bien vestido con que vengas a estudiar!... como si ya el uniforme te hiciera estudiante.

Mauro: creo que no debe ser así, al menos no deben de importarse tanto por el uniforme si no por el estudiante

Esteban: no estamos en una escuela militarizada

Mauro: no viene el uniforme a estudiar ni tendría que ver el venir bien vestidos o bien peinados, eso no tiene nada que ver.

María: el caso es que nosotros ya traemos un propósito de venir a estudiar y no tiene nada que ver.

Esteban: o sea que importa más la persona y lo que sabe [...] no te dejen ser quien eres, que tienes que llevar un régimen, no puedes decir groserías, no puedes decir esto ... pórtate bien o no hagas esto [...]

Maritza: sí, es horrible

Ángeles: es que no sé, es que yo estudié en Xalapa la primaria y pues como que ya estoy acostumbrada (GF-01).

La disciplina dentro de la escuela ha sido establecida con fines de regular el orden y generar un ambiente óptimo para la convivencia. Sin embargo, se ejecuta de “arriba hacia abajo”, es decir, desde parámetros “adultocéntricos” (Duarte 2001), que determinan cómo deben regirse las/os estudiantes dentro de la escuela. Por ello, señalamientos como el de no usar el cabello con tintes de tonos “estridentes”, ni maquillaje excesivo, ni mantener comportamientos amorosos entre novios, quedan fuera de lo permitido dentro del Colegio. Las/os estudiantes deben portar el uniforme de manera correcta, permanecer en su salón de clases incluso cuando sus profesores no se presenten, por lo que el uso de la áreas deportivas o de descanso en el plantel se restringen al receso, a las horas de salida, educación física o a los momentos en que algún docente opta por ejecutar técnicas de trabajo al aire libre. Por ello, las/os estudiantes objetan no sentirse “libres” dentro

de la escuela para actuar en función de su “ser joven”, por lo menos no en un sentido estético, que es el que suelen utilizar con mayor frecuencia para identificarse frente a los otros.

A partir del uniforme se unifican apariencias, imágenes y también preferencias estudiantiles hacia determina ropa, accesorio, maquillaje, postura. Sin embargo, este tipo de manifestaciones sólo se perciben con claridad cuando hay suspensión de clases por algún evento estudiantil, entonces las/os jóvenes “no se conocen” porque el desfile de imágenes es tan diverso y distinto al cotidiano que la percepción hacia ellas/os suele cambiar. Las/os estudiantes son otros sin uniforme, son jóvenes que sorprenden por su peinado, sus zapatos, sus faldas cortas, pantalones cholos, militares o al estilo norteco con cinturones de piel y botas vaqueras. Percibirlos de esta manera es difícil de realizar porque la normatividad y los comportamientos se disciplinan y homogenizan subyugando este tipo de manifestaciones. Este es el poder de la autoridad (adulta institucionalizada) sobre las/os jóvenes, a quienes se le “educa” para obedecer y disciplinar su comportamiento. Por eso se les vigila, se les corrige y sanciona:

El establecimiento de las normas, así como su aplicación, se constituyen también en el marco y en el fundamento con que se ejerce la disciplina [...] A los alumnos los vigilan los prefectos, a los prefectos los vigilan los directivos dentro de la escuela, a éstos los vigilan sus superiores desde fuera del plantel y todavía más arriba jerárquicamente hay quien vigila a los últimos. Es el poder de la mirada externa sobre el sujeto, mirada que se pretende sea introyectada para que actúe conforme a las reglas establecidas (Fuentes 2007).

Sin embargo, las/os jóvenes han generado una actitud crítica hacia este tipo de normatividades. Al señalar que no están en una escuela militarizada, expresan la contradicción de no entender (entonces) por qué las prohibiciones sobre su apariencia y comportamiento si esto no repercute en su propósito de asistir a la escuela. Obviamente, el objetivo de la disciplina es normar, aleccionar y preparar comportamientos acordes a las convenciones institucionales, por ello, entre más hemos estado involucrados en este tipo de orden, más fácil la integración y comprensión de dicha disciplina. En este sentido, recupero el concepto de

universo simbólico de Schütz (1962), por la utilidad de su función nómica. Es decir, resulta útil para ejemplificar los mecanismos que se despliegan a través de la interacción cotidiana en el universo escolar, a través del cual vamos incorporando determinados lineamientos de orden y disciplina a lo largo de nuestra vida académica, de tal manera que llegamos a reconocer la verticalidad del trato con los docentes, la uniformidad que se realiza con la imagen y vestimenta de las/os estudiantes, y un *habitus* que encierra formas de poder autoritario y trato desigual entre unos y otros. La presencia de estas condiciones forma parte de lo “aceptable”, lo “real”, lo cotidiano, por tanto el aleccionamiento que se incorpora es factible tanto para las/os estudiantes, como para los padres de familia y el cuerpo docente.

La confianza en que las normas disciplinares establecen orden (y no control) se refleja a través de las expresiones de Ángeles quien admite estar “acostumbrada” a la disciplina de los centros educativos por lo cual no le parece aplastante o ilógico un reglamento que delimita su forma de peinarse o teñirse el cabello. Las expresiones de otra estudiante para quien el reglamento es necesario porque limita el descontrol en las interacciones de las/os compañeras/os, son otro ejemplo de estas percepciones. Sin embargo, no todas/os comparten estas opiniones dado que, no los hace estudiantes el uniforme ni el cabellos, sino “el empeño y las ganas hacia el estudio, tan solo si traes eso pos aunque vinieras hasta sin ropa, porque si traes empeño, si traes ganas, pos la tienes que hacer” (GF-01).

3.2.6 Distancias con los profesores...el relajo vertical

El establecimiento de la disciplina norma el relajo y el tono de las relaciones que se generan en la escuela. No obstante, esta normatividad y sus maneras de operar sólo aplican para las/os estudiantes, eximiendo a los docentes del cumplimiento de ellas. Son las/os jóvenes quienes deben acatar el orden impuesto, por mucho que éste les parezca irrelevante o poco favorable para su formación escolar. La prohibición de tintes de cabello, maquillaje excesivo, faldas

muy cortas, peinados informales (cabellos parados), utilizar zapatos tenis con el uniforme oficial, o usar celulares y mp3 en horas escolares, son ejemplos de las reglas que resultan poco comprensibles para las/os estudiantes.

Un hecho a destacar en esta normatividad, no sólo es el tipo de disciplina que se inculca, sino las formas arbitrarias de aplicarla. Por ejemplo, los celulares se usan en clase, fuera de clase, en los pasillos y en toda la escuela, sin embargo, son específicos los alumnos que se reportan por incumplir dicha norma. Otro asunto que revela las arbitrariedades y disparidades que existen al interior de la escuela, es la permisividad que se ha generado hacia las/os docentes en el plano de la disciplina. Mientras el reglamento estudiantil prohíbe llegar con aliento alcohólico al Colegio, fumar dentro de las instalaciones y portar imágenes o material “inmoral” (pornográfico), los docentes pueden infringir estas reglas sin que sean sancionados o reportados. De esta manera, un profesor puede fumar entre pasillos o en las áreas verdes, decir albures a las/os estudiantes, hablarles con excesiva camaradería o tomar cervezas con ellas/os fuera de la escuela sin que esto se perciba como una falta “moral” o como un acto de indisciplina.

Es el juego de la doble moral, de la prohibición para unos y la permisividad para otros, de las diversas formas en que se evidencia la autoridad adulta y el poder institucional. A pesar de que ambos (docentes y alumnos) cometen algunas acciones prohibidas, las/os docentes frecuentemente se “quejan” de la indisciplina de las/os jóvenes, de las groserías que utilizan y del nulo cumplimiento del reglamento escolar. Se critica que no entran a clase, que no entregan los trabajos, que son “igualados” e irrespetuosos porque se dirigen a las/os profesores con demasiada camaradería. No obstante, se olvidan que para la existencia de este tipo de relación escolar ambos actores, tanto docentes como alumnos, suelen participar.

La atmósfera de trabajo y convivencia en la que están insertos las/os estudiantes, denota contradicciones que resultan difíciles de entender. La arbitrariedad con que se aplican las sanciones y los llamados de atención son un claro juego de poder

que las/os docentes despliegan con el estudiantado a través de su trabajo. En este sentido, me parece importante recuperar el diálogo de un grupo de estudiantes respecto a las distancias que establecen algunos profesores ya que resulta un excelente ejemplo de cómo el “relajo” o el orden que los docentes establecen, aún en situaciones de aparente camaradería, pueden dar un giro a la conversación y acusar a las/os estudiantes de cometer una falta de respeto contra ellos. Por supuesto, la palabra del docente no se pone en duda, por lo que la sanción (y la sorpresa) resulta ser...para el estudiantado:

Maritza: [...] ellos te pueden echar relajo pero si tu le dices ´le hablan por teléfono allá arriba´ te reportan o te sacan del salón [...] es que una compañera estaba, bueno él, el maestro estaba echando relajo con todos y de repente ella dice ´le hablan por teléfono allá arriba´ y de repente, pues el maestro se sale pero no era cierto, y ya el maestro regresó y se enojó y la sacó y todos nos quedamos así (sorprendidos) porque estábamos echando relajo. Hay que ser equitativos pero pos no.

Esteban: es que fue leve pero el maestro sintió que fue una burla

Maritza: si es que dijo “no es lo mismo que yo te eche relajo a que tú me eches relajo”, pero yo digo, ¿No se supone qué es igual? [...]

Mauro: [...] el maestro siente que tiene más autoridad sobre uno y pues si te dice algo te tienes que aguantar, y si le contestas de una forma que sea igual o hasta más ofensiva pues se enoja y tiene la autoridad para poder reportarte (GF-01).

Dentro del Colegio, el establecimiento de la autoridad y la manera en que se lleva a cabo la disciplina implica un juego de poder vertical que se ostenta desde docentes hacia alumnos, es decir, de los que tienen mayor autoridad hacia los que carecen de ella. Para estos últimos se hicieron las reglas escolares y son ellos quienes deben cumplirlas, se apliquen o no, de manera acorde a los hechos. En este sentido, hay evidencias del juego de posiciones que se suscita; un juego de verdades y percepciones diferenciadas entre quienes ejercen la autoridad dentro del Colegio y quienes la “infringen”. Sin embargo, la condición de estudiantes-jóvenes los hace susceptibles a tratos desiguales y a dudas respecto a la veracidad de lo que cuentan:

Esteban: yo me he aventado reportes de mala conducta [...]

Moderadora: ¿Pero si alcanzas a ver esta desigualdad entre maestro-alumno? (el grupo contesta que si y Esteban también)

Mauro: es que al menos si un maestro la trae contra uno le puede decir al director que ese alumno está haciendo cosas malas y aunque no las haga el director le va a creer al maestro y aunque uno le jure y le diga uno lo que sea, y hasta otros compañeros te apoyen, pues no te van a creer porque ellos son así.

Esteban: a veces haces lo mínimo y ellos le inventan más y onde que ¡cómo!, por ejemplo, le caes gordo y ellos te inventan más, pa’ que te saquen

Moderadora: ¿O sea que si hay de eso?

Grupo: sí, hay de eso

María: a mí una vez ya me había reprobado la maestra Justa porque dijo que estaba reprobada y yo hablé con ella y mis compañeros hablaron con ella y a lo último resultó que ese examen que me había puesto no era y pos ya lo presenté y lo pasé (GF-01).

Las/os estudiantes tienen conocimiento de ese tipo de “leyes” que operan según el criterio de cada docente, pero atreverse a desafiar o denunciar algún tipo de (mal) trato es una batalla emprendida con mucha desventaja. Este diálogo plantea que los docentes pueden inventar acciones que las/os estudiantes no cometieron, pueden tergiversar la información y su propia investidura les otorgará credibilidad ante las autoridades del Colegio.

Es decir, desde la perspectiva adulta (con autoridad), se infantiliza a las/os estudiantes, poniendo en duda su opinión. La representación del estudiante indisciplinado, rebelde, irrespetuoso e impulsivo se conjuga con la relatoría que los docentes hacen de su comportamiento, de ahí que sea más factible, desde la perspectiva “adultocéntrica”, escuchar al profesor y creerle, que escuchar al alumno. Estas actitudes no sólo operan al nivel de docente y alumno, las autoridades no docentes (director, prefectos, encargados de orden, coordinadores de área escolar), suelen predisponerse a los “destrozos” que comete el alumno, antes de averiguar lo que sucede. Asumir al estudiante como culpable resulta menos problemático, a nivel institucional, porque evita al Colegio entrar en disputa con un sindicato.

Sin embargo, las restricciones no sólo operan a nivel Colegio-sindicato, sino también en la interacción estudiante-docente, pues se privilegia la opinión de éstos últimos sobre la de las/os jóvenes. Entonces, resulta necesario identificar la influencia de una representación de alumno que se inclina a percibirlo como rebelde, indisciplinado, mentiroso y flojo. Si a esto agregamos la condición de joven acompañada de las representaciones que de por sí implica, podremos explicarnos por qué las/os estudiantes son vulnerables a los abusos de autoridad, manipulaciones y descredito. Estos pueden ir, desde un tema no expuesto en clase pero evaluado en el examen, una opinión (manipulada) por el docente

respecto al comportamiento del estudiante, o un hostigamiento constante hacia determinados alumnos, generalmente hacia aquéllos que no son “dedicados o aplicados” para el estudio.

3.2.7 Los preferidos

Esto lleva directamente al tema de las representaciones y “etiquetas” asignadas entre y hacia las/os estudiantes. Estas etiquetas se formulan por diferentes motivos, el aplicarse mucho en clase (ñoños, matados), el no entrar a clase (flojos, apáticos), el tener problemas para aprender de manera rápida (burros o lentos), entre otros. El alcance de estas etiquetas tiene sus manifestaciones en la diferencia de trato que se establece por parte de los profesores hacia las/os estudiantes, de tal manera que pueden percibirse (a los ojos de las/os estudiantes) preferencias y rechazos:

Moderadora: ¿Y quién pone esas etiquetas?

Mauro: los mismos alumnos y hasta los maestros, porque hay veces los mismos maestros como que quieren más a otros alumnos dependiendo como sean.

Andrés: siempre hay..

Mauro y Sandra: preferidos [...]

Moderadora: ¿Y quiénes son los más... preferidos?

Mauro: las mujeres, eso sí...

Andrés: para los maestros, sí por... (hace gestos y se aprieta los labios)

Moderadora: ¿Y para las maestras?

Andrés: los ñoños

Esteban: los que estudian mucho, los inteligentes

Maritza: si, los que estudian mucho

Mauro: las que andan atrás de ellos preguntándoles cosas [...]

Ángeles: no sé, es que... pues igual y si hay diferencias porque sí, algunos maestros si tienen preferencias así como con las mujeres pero en si no hay preferencias porque, por ejemplo, cuando Roberta nos daba clases, pues igual era con las mujeres y yo siento que igual y para todos, aunque también prefieren a las mujeres.

Moderadora: y esto de que los maestros prefieren trabajar con los más aplicados

Mauro: con los que no echen desmadre [...] porque es más fácil trabajar con ellos (GF-01).

El trato hacia las/os estudiantes es establecido de manera diferencial, siendo los sujetos “preferidos” las mujeres y los estudiantes destacados. Sin embargo, las/os jóvenes sólo mostraron muecas que indicaban una especie de interés “mórbido” de los docentes hacia las estudiantes pero no articularon comentario alguno. Esto puede deberse a las limitaciones que acompañan mi figura como investigadora

implicada, así como también a los recursos técnicos utilizados (cámara de video y grabadora de audio) mismos que pudieron haber inhibido comentarios comprometedores en las/os estudiantes.

Con respecto a la predilección de las docentes por los “ñoños”, se hace pública la segmentación que se realiza al interior de la escuela entre quienes suelen captar los contenidos “más rápido” y sin tanta explicación (“inteligentes”, “listos”) y los que exigen del maestro/a explicaciones repetidas. Los primeros, son los que permiten al docente avanzar en los contenidos, cubrir el programa y reportar eficiencia en los aprendizajes adquiridos por las/os estudiantes, mientras que los segundos suelen ser considerados como aquéllos que retrasan al docente y desgastan más su función de enseñanza. Esto porque requieren de horas extra, ejercicios y asesorías que el docente debe proporcionar extra-clase. A partir de estas dos ubicaciones se plantean representaciones sobre los “buenos” y los “malos alumnos, los que van a la escuela “a trabajar” y los que van a “echar la hueva”. Esta especie de segmentación hacia las/os estudiantes está afianzada en procesos selectivos como el examen, que funge como principal mecanismo de control, clasificación y selección (Bourdieu & Passeron 2009).

El examen cumple la función de seleccionar a los “aptos” de los “menos aptos”, a los “capaces” de los “menos capaces” para la escuela. Así va estableciendo distancias entre las posibilidades de unos y otros para continuar avanzando en el ciclo escolar (Bourdieu 2009). Sin embargo, el examen no es el único elemento que se utiliza para establecer distinciones o exclusiones dentro de la escuela, el trato vertical hacia las/os estudiantes y la *lógica de la canasta de manzanas*⁹⁹ que opera para definir (o negar) las oportunidades que se les brindan a las/os estudiantes, es un mecanismo de exclusión institucionalizada que sitúa a las/os jóvenes, en situación de riesgo social y bloqueo de oportunidades educativas.

⁹⁹ Consiste en definir, a través de las calificaciones de las/os jóvenes, la posibilidad de apoyarlos para que continúen en la escuela. Si las/os estudiantes han dado “problemas” en el plantel (reportes, notas reprobatorias, acusaciones de mal comportamiento), pasar a significar las manzanas podridas de una canasta, las cuales no siempre resulta conveniente apoyar porque pueden llegar a podrir el resto de las manzanas “buenas”.

Las calificaciones a nivel institucional no sólo permiten establecer parámetros de comparación entre unos estudiantes y otros, sino que determinan el tipo de apoyo que se les brindará, en caso de presentar problemas económicos que pongan en riesgo la continuidad de sus estudios. El decreto es: “si tiene buenas calificaciones, se les apoya, si no tiene buenas calificaciones, ¿para qué?” (El-director). No obstante este pensamiento es emitido desde una posición no pedagógica ni centrada en la realidad de la población estudiantil. Un joven que tiene problemas económicos en casa, que trabaje para pagar los estudios o que no sea apoyado moral ni económicamente por su familia, generalmente tendrá problemas para obtener calificaciones de 9 y 10. Si alguno tiene problemas económicos, probablemente esperará un “aventón” en las afueras de su localidad y llegará tarde al Colegio, no le será permitido entrar a clase y se atrasará en apuntes y tareas a entregar.

Si participa de una actividad laboral, su tiempo de dedicación al estudio será parcial, podría no entregar completas todas las tareas o estarse durmiendo en clase, situación que repercutirá en su desempeño escolar. Si sus padres asignan responsabilidades familiares que se relacionen con la realización de una actividad laboral no remunerada, probablemente esto también reduzca sus tiempos de dedicación al estudio y de concentración, mermando sus “ganas” de continuar de manera “eficiente” en el Colegio. Esto no quiere decir que todas/os los estudiantes que tengan este tipo de problemas manifestarán atraso o reprobación escolar, hay casos excepcionales donde pese a estas problemáticas las/os jóvenes pueden obtener “buenas” notas (9 o 10). Sin embargo, es difícil esperar que esto suceda en todos los casos si consideramos las condiciones por las que atraviesan.

Las/os estudiantes tendrían que ser una especie de jóvenes super dotados (o “hijos de Superman”) para que además de atravesar por determinados contratiempos, destaquen con “excelencia” en la escuela. Este tipo de estudiantes también requieren de apoyo para poder continuar, partir del parámetro de sus

calificaciones para determinar si se les proporciona o no, es un acto de selección desigual y racionalidad ortodoxa.

3.2.8 El riesgo de la homogeneidad y las etiquetas en la escuela

Sobre esta línea de clasificación, las/os estudiantes aparecen como sujetos homogéneos, que a pesar de tener condiciones de vida diferenciadas actúan entre sí, de la misma manera. No se considera que nuestros “resortes de la acción” (Lahire 2004) son distintos e individuales, por tanto no operan de la misma forma las condiciones de vida de unas y otros. Por mucho que vivamos situaciones semejantes nuestra forma de responder ante ellas estará mediada por un sinfín de experiencias personales que diversifican el grado de respuesta que cada individuo tiene ante ellas. No obstante, en la escuela este tipo de argumentos quedan fuera del marco de acción aceptable para las/os estudiantes, de ahí que se parta de modelos homogéneos de estudiante y figuras que poco se acercan a las condiciones reales que estos presentan:

Isabel: al menos como que te sientes mal porque luego hay veces que tus papás no tiene dinero y llegas ‘es que me pidieron una cooperación’ y hay veces yo, hasta me siento mal decirle a mi mamá, má me pidieron una cooperación de tanto para tal día y como que ella sí, o sea se aprieta las manos y dice ‘dónde voy a sacar dinero o a agarrar dinero para darte’ y pues por esa parte pues yo siento que pues...

Moderadora: [...] ¿Ustedes sienten que al interior de la escuela, estas circunstancias, familiares, de contexto [...] son tomadas en cuenta?

José: yo siento que no porque nos ven iguales [...]

Isabel: pues por una parte tal vez no esté muy bien o es malo porque a veces cuando nos toca entrar a las siete [...] y luego hay veces de que está feo el día, o por lo mismo de que está feo pues no puedes caminar rápido o así, o luego que te deja el camión o llegaste tarde y luego el maestro no te deja entrar, y el maestro te dice, ‘ah no, ese no es mi problema’ no es que es así; o sea siempre te ponen eso y dices, ¡es que ya estoy hasta acá de que si llego tarde no te dejan entrar! ¿Porque? ‘porque ese no es mi problema si llegaste tarde’ -te dicen-.

Alejandro: no sé si el maestro se ponga a pensar en que se para temprano, viene lo más rápido que puede pero no llega (GF-02).

Las etiquetas y (pre)concepciones sobre las/os estudiantes actúan como elementos que bloquean nuestra acercamiento real con ellas/os. Lo que es crucial de reconocer es que se trabaja con la figura de un *estudiante-alumno-homogéneo*, más no con la de un estudiante-joven-heterogéneo que tiene su propio mundo de vida que lo particulariza y destaca.

En esta dinámica de interacción cotidiana prevalece un desconocimiento de las circunstancias reales por las que atraviesa el alumnado, es decir una especie de bloque que deja en claro la división existente entre vida escolar vs vida familiar. He distinguido sobre este último punto que tanto docentes como estudiantes asumen este distanciamiento entre lo que se vive en la escuela y lo que se vive en la familia-comunidad. No es sólo que unos (docentes) no pongan atención sobre otros (estudiantes), sino que esos otros tampoco asumen la apertura necesaria para permitir el intercambio mutuo y la interacción escuela-vida cotidiana. Aunado a ello, si las/os estudiantes llegan a sentir la necesidad de contar algún suceso de su vida no escolar, no siempre encuentran escucha y disposición por parte de los profesores, situación que va ensanchando la distancia entre alumna/o-docente:

Moderadora: ¿O sea que creen ustedes que nos separa a unos y a otros?

Carmela: el miedo

Isabel: si miedo

Teresa: o como que el rechazo de que ¿Cómo me vienes a platicar esto a mí?

Carmela:[...] yo por ejemplo en estos días, porque son problemas que ni al caso, porque bueno, ya dije, me pelíe (sic) con mi novio y nos tocaba con la maestra Estela y yo le dije, ay maestra es que me siento así, sáquenos un ratito; y la maestra me dijo 'ay ya tú, estás loca'. Entonces, la única solución fue decirle a Alejandro, Alejandro quiero platicar y no entramos a la clase [...]

Alejandro: si o que hay ideas luego que adjudica la gente [...]

Moderadora: entiendo, entonces, que nosotros fabricamos

Alejandro: una barrera

Moderadora: decías, clasificamos a los estudiantes.

Alejandro: más bien porque dicen, 'jahh ese está hablando toda la clase, no va a ser cierto!' es más fácil hacer eso a en realidad escuchar a alguien

José: ajá o como decías, luego si quieren ir al baño y les dicen ¿quieres ir al baño? los maestros les dan permiso, y yo les pido permiso y a mí no me dan.

Carmela: es un tabú

José: y es que cuando ya te tiene etiquetado, aunque ya no seas así ya piensan que tu ya lo eres y que nunca vas a cambiar (GF-02).

Las etiquetas actúan como predisposiciones que obstaculizan el acercamiento con las/os jóvenes. Si bien podemos llegar a formar cotidianamente "ideas" sobre las/os estudiantes con los que trabajamos, nuestros esquemas son rígidos y estáticos, situación que no permite el continuo conocimiento del estudiantado con sus posibles mutaciones y transiciones a lo largo de la vida escolar. Algunas/os estudiantes manifiestan una actitud inicial poco entusiasta hacia el estudio, principalmente en los semestres iniciales, para posteriormente ir modificando su actitud a lo largo del bachillerato. Todo esto configura una atmósfera de

emociones y concepciones contrariadas sobre las/os estudiantes y sobre lo que se puede (y lo que no) decir en la escuela.

3.3. Sentidos y valoraciones hacia la escuela

Como se enfatizó en un inicio, la opción por continuar o no continuar los estudios superiores no es una decisión que obedezca a un solo factor. Las experiencias de vida de las/os estudiantes en los distintos ámbitos en los que se desempeñan, han ido integrando ciertas valoraciones hacia la educación que tienen impacto en las expectativas que se formulan. En función de sus experiencias, significan la escuela y asignan sentido a la educación. Conocer sus valoraciones me ha permitido correlacionar nivel de significado con la situación, escolarizada o no escolarizada, que asumirán al egreso del bachillerato. De esta manera me he percatado que la opción que niega la continuación de una ruta académica no implica necesariamente una desvalorización sobre la educación. Las/os jóvenes pueden atribuirle significados importantes pero no elegir cursarla de manera inmediata. Es en este tipo de condiciones donde puede apreciarse la intersección de factores de tipo familiar, social y personal impactando en su siguiente ruta. Por ello enfatizo la necesidad de diferenciar una “decisión” no académica de una valoración negativa hacia la escuela. Incluso, generar espacio para distinguir una decisión personal no escolarizada de una ruta educativa negada.

Las/os jóvenes pueden atribuir ventajas a la educación y valorar su tránsito por la escuela como un hecho importante en sus vidas al representar una etapa formativa de autodescubrimiento y crecimiento, sin tener por ello que sentirse obligadas/os o animadas/os a elegirla como siguiente paso. Para lograr comprender estos argumentos, es necesario conocer, primero, las *valoraciones* que atribuyen a la educación, es decir, las maneras en que la *significan* y le otorgan *sentido* desde su mundo cotidiano, para después conocer sus *horizontes* de futuro y establecer distancias o proximidades.

Recuperar el sentido y significado que atribuyen a la escuela da cuenta de valoraciones simbólicas, deseos, anhelos, rupturas y frustraciones juveniles respecto al futuro que desean. Un futuro donde la educación puede tener un lugar preponderante o un lugar importante que va a situarse detrás de otras prioridades. Estoy convencida que sus vivencias en el entorno familiar, local y escolar han ido ubicándolos en determinado espacio desde el que miran su horizonte de futuro. Sin embargo, sus decisiones, no en todos los casos, responden de manera mecánica a las condiciones que viven, de tal forma que no es conveniente establecer una lógica clasista o estructural donde las formas de pensamiento y las aspiraciones, se formulen acorde a esta lógica. Por ello no pueden ser útiles como parámetro que indique el alcance de sus horizontes de futuro. Es decir, no operan de la siguiente manera:

Necesidad económica familiar	=	no continuidad educativa
Baja escolaridad de los padres	=	no continuidad educativa
Falta de apoyo de los padres	=	no continuidad educativa
Valoración negativa hacia la educación	=	no continuidad educativa
Participación laboral estudiantil	=	no continuidad educativa

Y, viceversa, en sentido “positivo” tampoco pueden asegurar la continuidad:

Apoyo familiar	=	continuidad educativa
Condición económica favorable	=	continuidad educativa
Participación laboral estudiantil	=	continuidad educativa
Valoración importante de la educación	=	Continuidad educativa

Es necesario asumir las formas diversas en que las condiciones de vida de las/os estudiantes, pueden actuar en sus horizontes de futuro. Esto debido a que no toda condición de adversidad familiar, social o escolar ha detenido sus *intereses* hacia la continuidad de los estudios, así como tampoco, en todos los casos, éstas han sido condiciones factibles de bloquear. Presentar la diversidad de condiciones (familiares, locales, escolares) ha cumplido el propósito de plantear la

heterogeneidad de situaciones que se encuentran (o divergen) en el mundo de cada joven estudiante, cuyo impacto puede vincularse con los sentidos que atribuyen a la educación y los horizontes que perciben.

Tomando como base sus experiencias se aprecia que han atribuido a la educación un valor importante, sea que continúen o no continúen estudios. Sin embargo, lo que puede indicar una diferencia y mostrarnos la diversidad de significados que prevalecen, es el *sentido* que afianza su preparación académica: el para qué hacerlo. Es decir, un para qué, que en palabras de Schütz (1962) involucra una mirada hacia el futuro a través de la cual se busca obtener “algo”. Un algo que se fundamenta en un por qué que incluye experiencias pasadas, las cuales han venido conformando su historia personal. A través de esta historia personal se afianzan los motivos que se lanzan hacia nuevos puntos de alcance que interesa conocer.

De esta manera, podemos estar ante un para qué, que incluya: ¿Un fin instrumental utilitarista? ¿Movilidad y reconocimiento social? ¿Distinción? ¿Un interés intrínseco relacionado con un proyecto de vida personal? O una combinación de las anteriores. Resulta evidente que puede existir más de un sentido en las valoraciones de las/os estudiantes hacia la educación. Por ello no se intentó categorizar o establecer la frecuencia de sentidos en las respuestas de las/os estudiantes, sino explorar las distintas significaciones que le atribuyen las/os jóvenes de este entorno a la educación.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Guerrero (2004) reconstruye experiencias escolares de estudiantes de bachillerato y apela a una configuración de sentidos para integrar las valoraciones y significados que las/os estudiantes atribuyen al bachillerato. Plantea configuraciones típicas que concentran orientaciones hacia la ES y configuraciones atípicas para señalar los sentidos que refieren a la asociación de la escuela como espacio de vida juvenil y espacio formativo. La autora plantea ocho categorías de significado entre las que se presenta la escuela como continuación de estudios, espacio de vida juvenil, espacio formativo, medio de movilidad social, económico y de género, así como un desafío para la familia y una forma de valor personal. A pesar de que no se ha seguido ninguna de estas dos propuestas para ubicar los significados, los hallazgos en este trabajo coinciden con estas autoras en los sentidos que las/os jóvenes de este Colegio atribuyen a la educación.

3.3.1. Bachillerato y licenciatura: sentidos y valoraciones

Las/os estudiantes han asignado valores semejantes a la educación cursada en el bachillerato y la educación superior. Puesto que para algunas/os la preparatoria es el último grado escolar a cursar, atribuyen a este nivel características similares a las que socialmente se establecen para las licenciaturas. En este sentido, la relacionan con “mejores oportunidades de vida” y mayores facilidades para adquirir empleo: “...nosotros, si terminamos el Cecyt, podemos conseguir un mejor trabajo que si nos hubiéramos quedado en casa únicamente, o si no hubiéramos entrado porque pos ya salimos avanzados en algo; con un conocimiento mayor...” (GF-02). Esto es, el bachillerato les sitúa en una posición de mayor ventaja frente a las/os jóvenes que no cursaron este nivel de estudios, lo cual también representa una distinción a establecer entre quienes estudian y los que no lo hacen. Si consideramos la modalidad técnica del bachillerato cursado encontraremos elementos que apoyan el vínculo que han visualizado entre educación y trabajo.

Este bachillerato ofrece una certificación técnica con su respectivo título por los tres años cursados, por lo que para las/os estudiantes que no continúan estudios, funge como equivalente a los estudios de licenciatura y plantea representaciones semejantes a las que atribuyen el resto de las/os jóvenes a la educación superior. Principalmente, en el sentido de los beneficios instrumentales que les brinda. En este sentido, el bachillerato plantea como ventaja una carrera técnica y la posibilidad de adquirir un empleo: “pues la carrera que la sacas y ya por lo menos es algo, ¿no? y nada más [...] si no llegas a quedar en otro nivel de escuela pues ya tienes la carrera, te pueden contratar o algo” (E-018 H NL).

Esto manifiesta la incorporación que las/os jóvenes han hecho de la imagen institucional promovida por parte del Colegio en las campañas previas al ingreso de las/os estudiantes: “en caso de no poder continuar con su carrera profesional, el título les permite insertarse en el trabajo con mejores posibilidades laborales por

el certificado técnico que se les extiende” (El-Depto. Vinculación). De esta manera, las/os jóvenes van asumiendo como “ventaja” la posibilidad de contar con una preparación educativa que no sólo les brinde el nivel preparatorio, sino que les provea de elementos necesarios para un mejor desempeño laboral:

Mauro: al menos comparando la preparatoria (general) con el Cecyt aquí pues ya salimos con carrera técnica, al menos el que fuera a una empresa o algo así a pedir chamba o trabajo o algo así, puede que le den más a él que a un egresado de la preparatoria

Esteban: o sea que ya tengo yo nociones que uno de la preparatoria no. Me la pueden dar más a mí que a él (GF-01).

Estas representaciones sobre las ventajas que plante la educación, se encuentran entre las/os jóvenes que aspiran a continuar estudios superiores, en la medida que atribuyen mayores posibilidades de acceder a fuentes de trabajo que les reditúen ganancias favorables para la adquisición de bienes:

Mauro: [...] tener una mejor vida, estar bien. Porque al menos si saca uno una carrera, al menos te va mejor en el futuro

Esteban: sí para el futuro porque entre más te prepares vas a tener un trabajo estable, un mejor futuro (GF-01).

Otra estudiante comenta la lógica que aprecia en el hecho de estudiar una carrera profesional: “el estudio te lleva a tener un trabajo y ya el trabajo te lleva [...] a satisfacer mis necesidades, viajar, conocer más gente [...] sería el estudio y el trabajo y luego los viajes” (E-014 M TP). Esto es, dadas las condiciones laborales de su medio la preparación académica aparece como un medio “efectivo” para poder insertarse en fuentes de trabajo que les provean de mejores recursos dados los estudios que los certifican.

3.3.2. Educación como medio de seguridad económica

Contemplar la educación como un medio para obtener recursos y adquirir bienes materiales es otra de las representaciones que acompaña la idea de las/os jóvenes sobre la educación. Desde este ángulo, continuar estudios plantea el siguiente esquema de sentido:

Educación	=	Posibilidad de trabajo (a pesar de la edad)
		Seguridad económica
		Movilidad económica

La manera de significar el estudio, para estas/os jóvenes, está relacionada con los beneficios que proporcionará a sus vidas una carrera profesional. Beneficios económicos que les permitirá tener condiciones de vida mejores (a nivel financiero) que las que ahora tienen sus familias. Esto se traduce en la adquisición de bienes materiales: la compra de un terreno o una casa, la seguridad en el trabajo o la posibilidad de mantener una familia por sus propios medios. Esto es claro cuando hacen referencia a los beneficios que observan en la educación y en los motivos que los hacen continuar estudiando “no sé, tratar de que me vaya mejor en la vida ¿no? que no me falté dinero, que es lo importante y terminando la carrera sería el buscar trabajo [...] mejorar, pos procurar que me vaya bien, que no me falte nada” (E-06 H LV).

Otro estudiante reconoce que la remuneración económica ha sido un motivo importante para terminar los estudios en el bachillerato y lo es ahora para continuar hacia la educación superior: “por el nivel socioeconómico porque si no tienes dinero, no tienes nada ¿con qué vas o a qué vas si no tienes dinero?, a cualquier parte, si no tienes ni pa’ salir, no tienes dinero, no tienes ni pa’ comer. O sea, tienes que trabajar por eso hay que estudiar pa’ tener dinero” (E-010 H CO). En estos casos, se ejemplifica el valor utilitario que confieren a una carrera profesional, se reitera la posibilidad de obtener empleo y, de esta manera, ir adquiriendo un recurso: “si sigues estudiando les pagan más a los que tienen más estudio. Yo quiero tener dinero, no poquito [...] ya después una maestría o algo, dicen que les pagan más y si tienes un doctorado mucho más” (E-014 M TP).

A partir de sus apreciaciones podemos percatarnos que el sentido que las/os jóvenes están atribuyendo a la educación superior es semejante a las valoraciones que atribuyen otros compañeros al bachillerato: la posibilidad de un mejor trabajo

o un trabajo adquirido más fácilmente, así como una remuneración económica mayor a la que se asigna a las/os jóvenes que no estudian. Encontramos coincidencias en las motivaciones que los llevan a continuar y una similitud en los sentidos que le atribuyen: “el estudio va hacer que yo, en cierto tiempo, yo pueda subir mi nivel económico, porque te pagan más” (E-013 H SL).

3.3.3. El estudio como elemento para desarrollar habilidades

Sin embargo, la remuneración que reciben las/os estudiantes es motivada por las habilidades y destrezas que desarrollan, a partir de lo aprendido en la escuela. Los conocimientos que incorporan les llevan a tener una actitud y un desempeño laboral “distinto” al de las personas que no tienen estudio, por tanto, consideran que a los ojos de los empleadores serán más valiosos y tendrán mejores oportunidades laborales que el resto de los jóvenes. No sólo porque poseen un título técnico sino porque han desarrollado habilidades para aprender “mejor” en comparación con las/os jóvenes que no asisten a la escuela. Esto lleva a plantear el aspecto del sentido formativo de la educación el cual es útil: *para* adquirir conocimientos, *para* desempeñar con mayor habilidad un trabajo, *para* manejar otro lenguaje: “es que se puede decir que es otro lenguaje... o sea es otra forma de expresarse, por ejemplo, como dice ella que otras chavitas que no estudiaron no se adaptan luego a la forma de trabajar” (GF-01).

Para ello, una estudiante reconoce que en el negocio familiar (zapatería) han contratado a una joven que cursa el bachillerato, la cual destaca porque tiene mayor habilidad para el trabajo que el resto de las empleadas. Por tanto, relaciona educación con ese aspecto intrínseco que les lleva a desarrollar habilidades (ahora reconocidas como competencias) para el trabajo y para la vida. Sin embargo, la estudiante olvida mencionar un aspecto que me interesa vincular con la relevancia y pertinencia de los aprendizajes, así como con los espacios laborales que existen a nivel local. Por lo anterior, hago un paréntesis para abordar aspectos de relevancia y pertinencia de la educación recibida en el

bachillerato en la medida que considero ha influido en la valoración que atribuyen a la educación superior y en las distinciones que establecen con respecto al bachillerato. Retomando, la joven contratada en la zapatería se desempeña como empleada en este sitio, es decir, atiende clientes, les lleva los modelos que soliciten y los pasa a la caja (que es atendida por la hija de los dueños). Esta joven empleada, está estudiando la carrera en contabilidad, a pesar de ello, no realiza ese tipo de funciones sino otras que no mantienen relación directa con la carrera cursada. Entonces, desde una perspectiva crítica hacia la pertinencia de los contenidos técnicos que promueve la escuela ¿dónde se desfogan estas habilidades y competencias que promueve la institución?

Las/os estudiantes mencionaron de manera recurrente que la carrera técnica les permitirá insertarse en el ámbito laboral. Sin embargo, explorando las oportunidades que tienen las/os jóvenes en su contexto local para aplicar los conocimientos de la carrera y emplearse, encontré que estas oportunidades son escasas porque la gente no suele contratarlos para realizar estas funciones. Al respecto, Tristán expresó que los negocios prefieren contratar a profesionistas y no a técnicos, por tanto no llega a ser tan relevante tener un bachillerato técnico que tener un bachillerato general (E-018 H NL). Si a esto agregamos que los dueños de zapaterías y otros comercios acostumbran llevar sus “cuentas” sin contratar a nadie, las posibilidades de aplicar los estudios técnicos en contabilidad se reducen. Esto, no sólo aplica para la carrera de contabilidad, la formación de técnico en industria del calzado es considerada por otras/os estudiantes con problemáticas semejantes, a pesar de que Naolinco es una localidad productora de zapato:

Moderadora: ¿creen que eso que han aprendido en la carrera les podría ayudar en algún momento a trabajar?

José: a mí no porque yo estoy en industria y ahí solamente en León

Moderadora: y aquí en Naolinco que hacen zapato allá arriba

José: pues sí pero no tanto, vas a ganar lo mismo que una persona que no tiene el papel [...] tienes que salir a León, es el único lugar

Teresa: es que ya va a depender de la mentalidad del jefe

Carmela: pues es que pasa que aunque salgas aquí con la capacidad pues el que ha estado trabajando pues tiene más que tú

Isabel: en muchos lugares para algún trabajo, lo típico es que te pidan experiencia [...]

Alejandro: y a un patrón o productor de una zapatería le va a dar lo mismo que salga alguien que vaya con su título del Cecyt, a que vaya una persona u otra persona a pedir trabajo si lo sabe hacer. Porque para él no creo que sea más importante pagar más al del título, que pagar menos al que sabe (GF-02).

El poco impacto que tiene a nivel local, el egreso de técnicos en industria de calzado y contabilidad, lleva a las/os jóvenes a valorar los estudios superiores por encima de la preparación obtenida en la preparatoria. Es decir, las/os estudiantes no reconocen grandes ventajas en su formación técnica porque en el contexto del que forman parte no hay distinción de funciones entre un joven que no cuenta con este tipo de estudios y el que si los posee: “no porque se dedica uno a lo mismo, es lo que hacen todos. Una ventaja sería que ya estuvieras trabajando de otra forma, en otro lado, en una oficina, en otras cosas” (E-018 H NL).

Felipe tiene una apreciación similar al objetar los pocos espacios que hay en su localidad para emplearse: “aunque salgas preparado no te diferencias mucho. Mientras no tengas casi tu licenciatura, como que aquí estas igual para todos” (E-03 H NL). Desde este ángulo los estudios que ahora ha cursado no son suficientes para los fines que algunos desean alcanzar: mejor trabajo, mejor vida, menos cansancio para obtener un recurso. Por ello, considera que la educación superior sí sería un elemento que marcaría la diferencia entre realizar una actividad manual y una intelectual, entre tener un trabajo tranquilo, estar bajo el sol para poder comer o recibir un salario semejante al de una persona que no haya tenido muchos estudios: “la va a tener más fácil un contador que ya salió de la universidad que alguien que na´ más es técnico en contabilidad” (E-03 H NL).

En este sentido, ser técnico preparatoriano, a nivel local, parece no tener mucha relevancia mientras que ser un licenciado tiene un peso social “más elevado”. Por ello, se alcanza a preciar en los comentarios de las/os estudiantes, la necesidad de continuar estudios para “alcanzar” las metas materiales y la movilidad social a la que aspiran, sobre todo, cuando se está observando que en el medio local no es relevante la preparación técnica que han recibido. Es decir, si no existe la demanda laboral necesaria para absorberlos y el tipo de formación técnica con la

que ahora cuentan no les permite acceder a ello, han comenzado a cuestionar la utilidad de los estudios que poseen y a plantearse otras expectativas que les permitan alcanzar, a través de la formación profesional, los beneficios que han contemplado para sus vidas. De esta manera se evidencia sentidos *instrumentales* e *intrínsecos* (a la actividad que representa el estudio). Los comentarios de las/os estudiantes llegan a orientarse claramente hacia sentidos instrumentales, sin embargo, no en todas sus expresiones hay una delimitación clara entre lo instrumental y lo intrínseco, dado que conjugan ambos sentidos en función de sus circunstancias personales que intersectan y significan sus representaciones sobre la escuela. Para algunas/os el sentido que atribuyen a su preparación académica está relacionado con un progreso material y una movilidad social o económica (E--08 H LH, E-013 H SL, E-010 H CO), también destaca el sentido relacionado con una manera de (re)situar su posición de género ante la familia y la localidad (E-05 M TN; E-014 M TP). Para otras/os, su interés por continuar los estudios se relaciona con la existencia de un proyecto de vida que los hace interesarse en los estudios como un medio para obtener un crecimiento personal (E-03 H NL; E-09 M-M CO).

3.3.4. “Estudiar para no estar como burritos”

Uno de los aspectos que más destacan entre las/os jóvenes respecto al sentido de la educación superior es el que relaciona:

Educación	=	Mejores oportunidades laborales (menos agotadoras)
		Mejores ingresos

Para las/os estudiantes la diferencia entre cursar una carrera universitaria y no hacerlo, se reflejará en el *tipo de trabajo* que obtendrán. Así, el trabajo en el campo, bajo el sol, con un desgaste físico constante, es una de las condiciones que acompañan a la población que carece de estudios. Aparece, entonces, el

desgaste físico con baja remuneración como un elemento que les causa conflicto e impulsa a desear otras condiciones laborales. Mismas que sólo podrán alcanzar si cuentan con estudios superiores que los avalen ante la sociedad. Presento la conversación con Tristán porque a través de ella puede apreciarse cómo la educación va relacionada con el afán de obtener un trabajo que exija poco desgaste físico:

Moderadora: ¿Qué es lo que a ti te mueve a decir sí lo intento, voy a presentar examen y a postularme para la universidad?

Tristán: pues sacar una carrera, a lo mejor, porque como dice mi papá 'para estar de burritos', como que no.

Moderadora: ¿Cómo de burritos?

Tristán: sí porque él se va bien temprano y llega bien tarde, como que no [...] porque yo veo, por ejemplo, los doctores entran a las nueve y salen a las tres, ¡es una ventaja! Mi papá entra a las ocho y sale a las seis, es más tiempo (E-018 H NL).

El estudio es representado como una vía para ingresar a empleos mejor remunerados que exijan menos tiempo de trabajo y reeditúen económicamente mejor que un trabajo manual de los que ofrece el contexto. A partir del comentario de Tristán, puede identificarse el sentido de la escuela como un medio instrumental que permite a las/os jóvenes tener otras condiciones laborales. De esta manera, oficios como el de zapatero, campesino o albañil (labor del padre de Tristán) aparecen como desvirtuados frente a los oficios profesionales ya que exigen mayor desgaste para poder realizarlos. Expresa otro estudiante: “no sé, yo he visto a muchas personas que trabajan en el campo, pues no sé, se cansan mucho y pues yo quiero estudiar una carrera porque he visto como sufren las personas” (E-010 H CO). Emma, por su parte, al mencionar las ventajas que atribuye a la educación superior, coincide con las opiniones anteriores y aporta otros elementos que atribuyen sentido económico a la educación:

...pues el trabajo, el sueldo seguro o no tan seguro. El de que si ya estás viejito ya no sirves o si estás joven si sirves porque veo así, por ejemplo, en el trabajo de mi pareja (cargador) si él llega a tener unos cuarenta años ya no va a poder hacer tanta fuerza y pues ya no va a poder trabajar. (con estudios) sería ya más fácil, no es tan cansado el trabajo y tendrías más tiempo de hacer más cosas [...] unos trabajan mucho y ganan muy poco y pues no sé, yo creo que un maestro no se cansa tanto y tiene un sueldo seguro y es mejor, es mejor (E-04 M NL).

Esto nos lleva a plantear la educación con miras a una movilidad económica que las/os estudiantes esperan alcanzar al ingresar a la universidad y cursar una carrera profesional.

3.3.5. Estudiar para ser “alguien” en la vida ¿qué implicaciones tiene?

En este recuento de sentidos hacia la educación, no podía permanecer ausente la frase que se ha convertido en ley para algunas/os estudiantes: ser alguien en la vida. Estudiar para ser alguien en la vida significa reunir una serie de atributos o características que los identifiquen frente a otros jóvenes. Implica la posibilidad de adquirir los ingresos por mano propia, por tanto, va acompañado de *independencia y autoafirmación*:

...ser alguien para mí es tener una carrera, un trabajo y saber, no sé, depender de ti misma, de no estar siempre atendida hacia alguien. De que ¿dame dinero para esto, dame dinero para lo otro´. No, me gustaría trabajar ya y yo comprarme mis cosas, todo lo que yo necesito y no andar pidiendo limosnas o cualquier cosa [...] de mi parte yo quiero ser alguien, no importante pero sí para que cuando ya, el día que yo me llegue a casar les pueda yo dar el ejemplo a mis hijos y les pueda yo dar el apoyo para acabar sus estudios, para seguir adelante y que no se queden atrás (E-016 M-H NL).

En la medida en que esta joven adquiera una preparación universitaria o profesional, irá incorporando elementos que le brinden independencia económica frente a los que ha estado ligada hasta el momento. Sin embargo, su independencia implica un recorrido del “aquí y ahora”, al “espacio que será”, en la medida que su independencia puede plantearse en relación con una pareja frente a la cual no tendrá que pedir “limosna” ni depender económicamente para educar a sus hijos. Esto le permitirá ser un ejemplo para ellos y un impulso importante, tanto a nivel económico como a nivel moral.

A su vez, es posible apreciar un halo de distinción entre los que se quedan hasta el bachillerato y los que continúan. Continuar, implica constituirse en otra persona: más autónoma, más segura, digna de ejemplo, con solvencia económica para satisfacer sus gustos y necesidades, capaz de educar e impulsar a sus hijos. Por

tanto, el estudio es una señal que les permite distinguirse frente a otros; frente a los que llegan únicamente al matrimonio, al trabajo sencillo y a la vida “común”, que es la que lleva el resto de la gente que no va a la escuela o no tiene un título profesional. Para las/os estudiantes, el estudio es una señal clara que diferencia a las/os jóvenes por la forma de pensar, por las aspiraciones y criterios de vida que manifiestan. Por ello, han expresado la diferencia de pensamientos que prevalece entre los otros que no estudian y el nosotros que si estudiamos:

...te dicen, ‘no ya no sigas estudiando’ como que ¡ay, a la escuela ya no! como que ellos ya no les gusta y ellos dicen, ‘no, mejor me pongo a trabajar y no me quiebro la cabeza’ ¡la cabeza no pero sí el cuerpo!. Luego se ve porque luego, bueno, algunos así como que ya no estudian pero se van con las malas amistades, ya se juntan, ya se fueron acá o allá, a tomar ¡y ya toman! [...] porque pues típico de los hombres aquí “vámonos al bar” y ya tomaron y ya se fueron en el coche y se fueron a [...] y lo chocan. Luego los que no estudian, luego como ya no tienen nada que hacer pus se casan [...] van a las discos y ya dicen “hay que casarse” y ya, hasta ahí llegaron (E-14 M TP).

La escuela, entonces, figura como elemento que potencializa otra forma de pensamiento en las/os jóvenes. Parece que a través de ella, reconocen que adquieren otros parámetros para visualizar su entorno y mirarse a sí mismos. Rockwell (1999:46) ha hecho referencia a esto al señalar que la experiencia escolar implica una comunicación cotidiana con diferentes interpretaciones de la realidad a pesar de que esta función de la escuela no aparezca plenamente integrada como parte de los conocimientos oficiales. Sin embargo, en ella las/os individuos generan los espacios y las interacciones suficientes para el intercambio de diferentes visiones de la realidad, donde unas serán asimiladas y otras rechazadas por las/os estudiantes.

Si bien, Berenice establece esta distinción entre los que no estudian una licenciatura y los que lo hacen, otros compañeros plantean una diferenciación similar entre las/os jóvenes que cursan el bachillerato y los que se quedan únicamente con el nivel básico. Recupero sus expresiones:

Alejandro: igual yo pienso que sin estudiar la vida no tiene calidad, va a ser diferente calidad de vida porque no va a pensar lo mismo un zapatero a una persona con un título o profesión, maestría o lo que sea

Teresa: pues es que adquirimos mayores conocimientos [...] ellos lo que llevan es una vida normal a la de nosotros, porque nosotros a parte de estar en el mundo de allá afuera, venimos a aprender aquí otras cosas. No es lo mismo que ellos nada más conocen lo de afuera y no lo que vemos acá.

Alejandro: nosotros cada vez tenemos más posibilidades de vida, vemos diferentes futuros o posibilidades [...]

Isabel: es que muchas veces ellos piensan, o lo he visto en muchas personas y no sé, ellas piensan totalmente diferente a nosotros. He conocido a personas que se han quedado en la primaria, por ejemplo, y ellas creen en lo poco que vieron y compartimos ideas, en ocasiones, y se puede decir que las mías van más allá que las de ellas.

Moderadora: ah, entonces...mmm ¿es como otro horizonte el que ven ustedes?

Grupo: si

José: si porque hay personas que no estudian y piensan que su futuro es casarse y tener una familia [...] y yo siento que lo primordial es estudiar para tener un...para tener un buen empleo, para mantener a tu familia.

Ludivina: nosotros, si estamos platicando así con alguien que no ha estado en la prepa, nosotros vamos a ver más lejos que ellos porque ellos no más como dice José, piensan en casarse.

Carmela: es que nosotros ya tenemos una mentalidad más allá, o sea, nosotros si no seguimos estudiando pos igual ya tenemos unos conocimientos, pero si vamos a seguir estudiando pues ya tenemos otra cosa, por ejemplo, yo que quiero estudiar periodismo y yo veo, o sea de esos que van a las guerras, que van a todo y que quieren ayudar a los demás, entonces, ya es una mentalidad muy diferente al que dice yo quiero casarme con uno que tenga dinero y tener hijos porque ¡no!, tu solita te vas a cerrar tu mundo y no, aun queda mucho (GF-02).

De esta manera, los estudios cursados los posicionan en otra dimensión frente a las/os jóvenes que no estudian. Respecto a ellos, refieren un claro desencuentro de opiniones, percepciones y realidades. Es decir, partiendo de su preparación académica consideran que están ubicados en otro ángulo de observación, por eso miran las cosas diferentes, miran “más allá” que ellos. Retomando a Duschatzky (1999:79) la escuela aparece como una “frontera” que les permite “romper con las racionalidad cotidianas”, criticarlas y posicionarse en otro extremo a ellas. Esto explica por qué en sus referencias, sobresale la lejanía desde la que contemplan el comienzo de la vida en pareja o de la procreación los hijos en el tiempo inmediato al egreso del colegio. Por eso se distancia de esta dinámica social seguida por las/os jóvenes que carecen de estudios o que no prolongan su preparación.

Es claro en el diálogo anterior, la existencia de distinciones enfatizadas entre los que estudian y los que no lo hacen. Esta distinción enuncia la ilusión o la

conciencia, de estar situados en otro ángulo de vida, lo que les permite percibir otro horizonte representado por el “ver más lejos” o el tener otra mentalidad. Es decir, identifican un desencuentro entre las formas de actuar que operan en su medio de vida y la “nueva” realidad que alcanzan a percibir desde donde ahora se sitúan. La educación, entonces, les permite a estas y estos jóvenes iniciar una construcción de sentido para sus vidas, un sentido que parece significar la búsqueda de lo opuesto, de lo que contrarresta la realidad vivida a nivel local. Si consideramos las características del propio contexto donde la incorporación de esquemas tradicionales, entre ellos el matrimonio a temprana edad, la violencia física, económica y simbólica hacia las mujeres, las escasas oportunidades de recreación y encuentro juvenil, así como las precarias condiciones de trabajo y remuneración, encontramos un anhelo por formas de vida distintas, plausibles de alcanzar sólo a través de la educación. En este sentido, nuevamente encontramos la escuela como frontera:

La escuela de la frontera es la escuela del “otro lado” [...] son todos esos lenguajes y soportes que no participan de su cotidianeidad pero sí de un imaginario con el que quisieran fundirse. En este sentido, la escuela como frontera es la escuela portadora de variación simbólica, es decir, la escuela que introduce una diferencia (Duschatzky 1999:77).

Esta diferencia se plantea no sólo frente a las condiciones de vida material y de posición social que observan en su entorno, sino frente a las formas de pensamiento que la escuela promueve y las cosmovisiones que observan en las personas a nivel local. Esto es, frente a un conocimiento académico que en el plano de las representaciones “despierta conciencias” y, las formas de pensamiento que predominan en el medio. Sin ubicarme bajo un discurso de oposición hegemónica y clasista para resaltar las formas de pensamiento que promueve la escuela (Giroux 1985), advierto un discurso incorporado en las/os jóvenes que versa sobre los beneficios, las ventajas de promoción social y el progreso que resulta alcanzable sólo a través de la escuela.

Las/os jóvenes emiten una clara diferencia con el resto de las personas no escolarizadas, sobre todo, con las/os jóvenes de su edad. De esta manera, los

ubican como estancados y detenidos en la escala social porque no han accedido a niveles superiores educativamente. Frente a éstos, se sitúan en posiciones lejanas porque se visualizan sobre la ruta de un progreso para sus vidas y sus familias. Sin embargo, su percepción se va formulando a través de disgresiones y separaciones entre aquéllos/nosotros. Aquéllos que se quedan a ser albañiles, zapateros, comerciantes y un nosotros, que se perfila para ser “abogado” periodista, doctor, ingeniero. Así, entendemos la frase “no va a pensar lo mismo un zapatero, a un apersona con un título o profesión” (GF02). En este sentido, ser de este último grupo denota más prestigio, promete mayor avance, perfila la entrada a una esfera social (imaginaria, cercana, lejana) que parece romper con la mentalidad y los esquemas de “los que se quedaron estancados”.

El sentido de la frase “ser alguien en la vida” evidencia la construcción que visualizan de sí mismos a través de la preparación académica. Por tanto, estudiar indica un espacio formativo necesario para la construcción de las identidades. Mismas que sólo son percibidas por los efectos que provocan a escala social frente a los otros, es decir, por las distinciones que establece respecto la posición social, la adquisición de bienes materiales de los que otros carecen, la comodidad de un trabajo “seguro” y bien remunerado, menos cansado y con mayor prestigio. Las distinciones que no son perceptibles a simple vista más que por lo que producen en la vida de cada joven. Sin embargo, esta producción también tiene un efecto intrínseco para las/os jóvenes en el sentido del resquebrajamiento de esquemas “comunes” en su medio local. Los cuales comienzan a ser criticados, resignificados y reajustados a partir de los aprendizajes, destrezas y autoafirmaciones que les genera su experiencia educativa.¹⁰¹

Las/os estudiantes, asumen que la escuela los provee de conocimientos, les

¹⁰¹ Recordemos que la visualización de estas/os jóvenes está puesta en su dimensión de actores sociales que vivencian su realidad ajustándose a algunas situaciones y desmarcándose de otros. Por tanto, debe contemplarse la crisis que esto genera en los individuos: crisis de adaptación, señala Lahire, crisis de lazos de complicidad y de convivencia ontológica sobre lo incorporado y la nueva situación. Estas crisis son complejas, plurales a lo largo de nuestra vida y nos permiten la transformación (2004:73). Esto es posible apreciarlo en este distanciamiento que las/os estudiantes asumen respecto a las/os jóvenes que no estudian.

lleva a encontrarse con otros “mundos” a los que se aproximan y de los que guardan distancia. Esto les permite ir conformando criterios diversos sobre su realidad, sobre las/os jóvenes de su edad, sobre lo “común” en su medio local; sobre lo que aspiran a tener y lo que no desean construir para sus vidas. Ellas/os han vinculando su recorrido académico con la conformación de su identidad,¹⁰² lo cual les diferencia frente al resto de las personas que conviven en su medio. Así, encuentran que esta diferencia es establecida por los beneficios que la educación les provee, por tanto, continuar por una ruta educativa les hace mirarse distintos y opuestos. Esto, de alguna manera, representa un crecimiento personal, un “ser” que les resulta más atractivo, que promete más y que los distingue: “yo creo que es mejor tener otro tipo de estudios porque la gente que estudia más es la gente más humilde, la gente que más entiende y la que más se preocupa por los demás; es un poco menos egocéntrica. A parte que conoces algunas personas más que comparten tus ideales” (E-03 H NL).

A partir del comentario de Felipe es conveniente diferenciar las distintas maneras de visualizarse a futuro y distinguirse. Mientras que para algunas/os estudiantes la figura de una persona que tiene solvencia económica, como para adquirir bienes materiales, autos, casas y demás propiedades, representa el tipo de imagen en la que esperan constituirse, para otras/os la diferencia estriba en “ser” una persona preparada con otro tipo de visión sobre el mundo. Una persona preocupada por su vida pero también con sentido social donde el estudio no sólo tiene un valor material sino un valor en sí mismo:

A parte de tener un mejor trabajo en el futuro, porque ese es casi el principal motivo de que las personas estudien, yo creo que es este... que tú te sientas que hiciste algo en tu vida algún día, que sientas que pudiste haber hecho lo mejor, que lo lograste y... sentirte orgulloso de que algún día les platiques eso a tus hijos, que se preocupen por su futuro y por el futuro de los que también van [...] también involucrarme en el mundo de las

¹⁰² Me refiero a identidad en singular porque las/os estudiantes asumen el deseo de llegar a ser “alguien” aludiendo a una imagen de sí mismos que esperan alcanzar, pero esta imagen parece ser fija, de tal forma que logrará completarse una vez que se sitúen en el espacio que ahora contemplan como horizonte de futuro. Cuando lleguen a este punto habrán materializado la imagen que ahora tienen de sí mismos. Para algunas/os la preparatoria resulta suficiente para conformar la identidad que esperan alcanzar, mientras que para otras/os será necesario continuar estudios.

personas que sus pláticas no son las de siempre, ¿que si ya lavé la ropa, que si ya viste esto´...al contrario, por ejemplo, ¿que si ya leíste tal libro o ¿cuál es tu opinión sobre el fenómeno político? (E-03 H NL).

En este sentido, la distinción la establecerá, a aparte de lo que tengas, lo que logres hacer por los demás y lo que hagas en pro del trabajo que realizas:

Acabar algún día y aportar algo a la escuela donde tus hijos estén trabajando, participar en proyectos de esa escuela. Algún día tener, no sé, algunas nuevas tecnologías que tengan que ver con la educación, con prototipos científicos y así como que dejar algo que las personas recuerden que hiciste y que es algo bueno [...] la mayoría de las compañeras de la escuela piensan en estudiar la carrera nada más como por compromiso y ya, pero después todas quieren poner su zapatería (E-03 H NL).

Sin embargo, este tema de la construcción de una identidad y una imagen frente a los otros, a través de la educación, no estuvo exento de polémica en los grupos de discusión. La duda entre las/os estudiantes estribó en determinar si realmente la educación les ayudaba a “ser alguien en la vida”. Se preguntaban por qué hablar de ser alguien (futuro) si ya están “siendo alguien” desde ahora. Así fue como aclararon lo siguiente:

Moderadora: tus compañeros decían que estudiar te ayuda a ser alguien en la vida y tener una mejor calidad de vida ¿estás de acuerdo con eso?

Andrés: pues para tener una mejor calidad de vida sí, pero para ser alguien no porque ya lo soy

Maritza: bueno, es que desde que nacemos ya somos alguien en la vida, desde que nos ponen el nombre [...] la frase correcta sería, *para ser alguien importante en la vida*, porque en mi caso ser un profesionista te ayuda a eso (GF-02).

El énfasis de la frase “ser alguien en la vida” vs “ser nadie”, se refiere a la constitución de un “ser importante”, ser reconocido, ser distinguido entre las/os jóvenes por los conocimientos que se poseen, por la posición social que se adquiere y por la “personalidad” que se define. Es decir, el efecto de la educación es perceptible a la vista de los demás, de ello hablan las/os estudiantes en el grupo focal 03 donde también ponen sobre la mesa los significados de lo que representa “ser alguien en la vida”, tener estudios, adquirir un espacio y un lugar

distinto en la sociedad. Esto podemos apreciarlo, a través de sus comentarios sobre las ventajas que atribuyen a la educación:

Moderadora: [...] pero ustedes que piensan de eso, o sea ¿en verdad están aquí por eso que les han dicho de que educarse es sinónimo de un mejor trabajo?

Jorge: Pues si porque la educación siempre es válida, ¿no? siempre tiene que ir adelante para que se refleje en nosotros, para que otras personas nos vean con...no con orgullo sino con... con una personalidad más que nada. Es muy importante y pues para tener ahora si un buen trabajo y...

Moderadora: es decir, para que les den un buen trabajo o para que los vean con personalidad, ¿necesitan de la escuela? [...]

Grupo: si

Andrés: bueno, personalidad si tenemos pero un buen trabajo no, no nos van a dar un buen trabajo. Además si vas a la universidad pues es mejor y si llega uno con papeles y otro no, pues hay diferencias porque pues como uno ya se enfoca más a lo que quieres trabajar pues ya se vuelve más especialista.

Moderadora: me decía un muchacho de un grupo que educarse o que bueno, te educas para ser alguien en la vida, ¿están de acuerdo con esto?

Teresa y Oscar: si

Andrés: no

Jorge: no pues yo pienso que si porque, bueno ya semos (sic) un alguien incluso desde que apenas vas naciendo ya existes, ya es un alguien ya tiene presencia y pues yo la verdad si pienso eso, pero también la escuela es muy importante para poder llegar a algo, a tener algo.

Andrés: pues si yo pienso que si que ayuda para llegar a ser alguien en la vida, pero te ayuda a ser alguien mejor, a que no digan ´míralo nada más anda en el campo y todo por no estudiar´. No es lo mismo a que digan, ´no pues ya por haber estudiado más, mira, le va bien y estudio tal cosa´, y pues eso te ayuda a no quedarse en lo mismo de siempre (GF-01).

3.3.6. Educación como ruta para el empoderamiento

La categoría género está imbricada en las valoraciones que las/os jóvenes tienen sobre la educación y la escuela. En función de sus expresiones, ha sido la condición de género uno de los principales beneficios que tanto hombres como mujeres encuentran en la escuela. Si bien, para los hombres los beneficios se traducen en la adquisición de bienes materiales y en movilidad económica y social, destaca como ventaja para las mujeres, la posibilidad de resarcir su condición de género al adquirir conocimientos y habilidades que les permitan competir en el campo laboral por mejores sitios de trabajo. Al emplearse estarán generando sus propios recursos y adquiriendo independencia (de los padres o del esposo) en el aspecto económico:

Berenice: si porque en el caso de las mujeres... en el caso de las mujeres creo y pienso que es un poco más difícil hoy en día, me refiero a que muchas piensan casarse y así. Y no, primero hay que echarle ganas, saber defenderse ante la sociedad, ante todo y pues que el día de mañana nos pase algo, cualquier cosa o cualquier situación, sépamos (sic) salir adelante con estudios que tenemos.

Olivia: [...] igual como dice ella para las mujeres está bien, pues por ejemplo, algunas se casan y si no les va bien pues que se sepan defender.

Gerardo: ¡las deja el marido! y ya ya no tienen donde trabajar y ya tienen que andar lavando ropa y ajeno y de chachas y pues sí, hay veces que así agarran un trabajito aunque sea de cajas [...]

Moderadora: pero entonces, para contrarrestar eso ustedes están diciendo que la escuela ayuda

Berenice: ¡pues claro! [...] y como muchas mujeres se quedan con su marido soportando porque él les da para vivir, y ya con el estudio ¡pues órale!, ahí te quedas y ya lo dejas

Moderadora: si de eso estábamos hablando, yo les he pedido, como varones, ya que están haciendo estas diferenciaciones, que nos digan ellos otras ventajas del estar estudiando en este momento (respecto a lo que hablamos) porque ustedes han resaltado las ventajas de ellas, pero hacia ustedes mismos no sé, ¿cuáles serían las ventajas?

Jorge: no pues de que uno se sale del chavo normal porque tan solo allá en mi pueblo te dicen no pues que es albañil, no pues que es quesero y ya pues con estudios quieras o no pues ya eres diferente (GF-02)

Las/os estudiantes reconocieron una ventaja educativa para las mujeres, siendo los hombres quienes también señalaron los beneficios que esto plantea en la condición de las mujeres. Ellos enfatizaron que a través de la educación las mujeres pueden tener otras condiciones para no andar de “chachas”. Esto les permitiría generar sus recursos para no tener que “seguir sufriendo” con un marido golpeador. Las mujeres también adjudicaron este valor a la educación en la medida que las provee de mejores posibilidades laborales y económicas. Por tanto, encuentran en la obtención de recursos financieros un elemento clave para situarse en mejores condiciones dentro de una familia. Así encontramos la representación que asigna a la educación un valor utilitario en función de los bienes materiales y económicos que permite alcanzar. Dentro de este aspecto, las/os jóvenes fincan en la dimensión económica un medio de empoderamiento para las mujeres: empoderamiento frente a sus familias, frente a una pareja, frente a los hijos y frente a sí mismas ya que se reflejan con mayor seguridad y autonomía.

Sin embargo, dismantelar esquemas tradicionales de género no consiste únicamente en posicionarnos sobre una ruta económica, pues no es la obtención de un salario el principal y único elemento que se necesite para modificar los

esquemas de dominación (dominación hacia las mujeres y dominación hacia los propios hombres que les exige cumplir con un “ser hombres” a nivel social). Destaca en el diálogo la responsabilidad que se adjudica a las mujeres para dejar de “soportar” una situación de agresión o maltrato familiar. No obstante, los hombres no se involucran ni reconocen una parte responsable en la creación de esta atmósfera de opresión hacia las mujeres. Es decir, no puede señalarse que esté ocurriendo una deconstrucción de viejas formas de masculinidad al ejecutar estas reflexiones, dado que no manifiestan un cambio de actitud (como hombres jóvenes) frente a las condiciones que prevalecen hacia sus compañeras. Así, los beneficios de la educación resultan ser para ellas: para que tengan recursos económicos, dejen de estar de chachas y puedan defenderse ante estas situaciones, pero no se perciben para sí mismos intentando formas diferentes de ser hombres a nivel local.

En este grupo de discusión (y en los otros que se realizaron) los jóvenes no mencionaron un aspecto de cambio hacia su persona respecto a la cuestión de género. Por tanto, el cambio, ante una situación de violencia se espera de parte de “ellas”. En cuanto a su papel como varones han invisibilizado su participación en este tipo de condiciones de malestar y agresión, por ello no enuncian un cambio en su comportamiento (una señal de no opresión, un cambio de mentalidad o sensibilización hacia la situación de las mujeres). Es así como no puede mencionarse que la escuela esté contribuyendo en la construcción de nuevas formas de masculinidad en estos contextos.

En la escuela, se trabaja con hombres jóvenes pero la currícula no contempla éstas temáticas desde la condición del género masculino. Se incluyen contenidos (dentro de materias como Tutorías y Orientación) relacionados con el género y las posiciones desiguales que enmarca, sin embargo, aún no logran integrarse, como parte del trabajo sobre género, temas que indiquen la posibilidad de aprender formas distintas de ser hombre. Por eso, el tema continúa viéndose como

unilateral, como ventaja para que las mujeres aprendan a defenderse en la vida, pero no como exigencia de cambio desde la perspectiva de los hombres.

La educación va teniendo distintos sentidos y ventajas para las/os jóvenes en función de sus condiciones personales. De esta manera han asignado significados y valoraciones diversas con las que pueden coincidir o disentir. No obstante, pese a que se generan ambas situaciones se ha podido apreciar que la educación tiene un papel importante en sus vidas, no sólo por lo que les permitirá obtener, sino porque a través de ella confían en que llegarán a “ser” la persona que desean. Desde este ángulo, la educación funge como elemento que apoya la constitución de su identidad, por tanto, la requieren para llegar a materializar la imagen que persiguen de si mismos. Para algunas/os será la educación media el nivel que les permita llegar a “ser alguien en la vida”, mientras que para otras/os cursar una carrera de nivel superior será el punto final con el que coronen sus aspiraciones. Por ello, se ha identificado que las/os estudiantes atribuyen sentidos semejantes, tanto a la educación que han recibido hasta ahora, como a la educación de nivel superior a la que desean aspirar.

Sin embargo, las/os jóvenes disienten en el aspecto de las valoraciones asignadas a cada uno de estos niveles. Por ejemplo se discute el nivel de suficiencia y relevancia que tiene en el mercado de trabajo la educación técnica frente a la educación superior. Por ello, es necesario analizar ahora cuáles son los factores que influyen para que unas y otros opten por continuar o suspender los estudios, a pesar de que la educación tenga un valor importante en sus vidas y la hayan considerado como necesaria para constituir las identidades que se han planteado.

V. Horizontes de futuro: necesidades, anhelos y frustraciones

En este capítulo se presentan los horizontes de futuro que las/os jóvenes se plantean al egreso del bachillerato. Para tratar de encontrar los motivos que les llevan a optar por un futuro académico o uno no académico se han identificado factores de tipo familiar, sociocultural o escolar presentes en su decisiones para tratar de establecer el nivel de impacto que tiene en las/os jóvenes. A su vez, estos factores se han correlacionado con el sentido y valoración que asignan a la educación. Considero que en función de sus experiencias de vida han venido conformado determinadas representaciones sobre la educación y sobre sus vidas a futuro, de ahí que sea importante integrar estos aspectos al momento de conocer sus expectativas. Esto resulta significativo dado que muestra las distintas maneras que tienen las/os jóvenes de asumir las condiciones que presenta su mundo de vida. Así, puede apreciarse que los factores de tipo social o económico no siempre actúan de manera mecánica sobre las expectativas de las/os jóvenes (coercionándolas o diluyéndolas) sino que es posible plantearse horizontes que trasciendan sus condiciones de adversidad para lograr materializarlos como parte del futuro que desean. De igual manera, es necesario conocer los factores no escolares que logran, en algunos casos, subyugar los horizontes, planes y anhelos de futuro de las/os estudiantes. Esto resulta útil porque permite advertir la diversidad de matices que acompañan las decisiones de futuro de las/os estudiantes en tanto jóvenes circunscritos a un medio social específico.

1. Estableciendo una tipología

Con el fin de comprender las diversas maneras en que las/os jóvenes visualizan sus posibilidades de futuro, he integrado una tipología que concentre los *horizontes de futuro* de las/os estudiantes de tal forma que me permita explicar las representaciones, sentidos o frustraciones que acompañan el planteamiento de dichos horizontes, así como integrar los distintos factores que pueden intervenir en sus decisiones de futuro. De esta manera he traspolado dos términos que emplea

Castells (1999) respecto a las formas y orígenes en que los individuos podemos construir nuestras identidades¹⁰³, me refiero a los términos de *identidades proyecto* e *identidades de resistencia*. En este trabajo empleo el término de **expectativas proyecto** para hacer alusión a los horizontes que las/os estudiantes han venido formulando en colectivo con sus padres, de tal manera que constituye una expectativa que es apoyada por figuras importantes para él o la joven. Implica un proyecto familiar, y desde luego, personal del que toman fuerza los actores para fincar sus expectativas. El otro término es el de **expectativas de resistencia** las cuales son generadas por aquéllas/os estudiantes que atraviesan por factores de intersección opuestos a sus horizontes de acción futura. Es decir, son aquéllas expectativas que no obedecen a la lógica familiar o a la lógica del contexto cultural, sin embargo, las/os estudiantes las formulan y generan senderos posibles para lograrlas.

A continuación he hecho una diferenciación entre expectativas y horizontes dado que el horizonte refiere a un espacio perceptivo que las/os jóvenes observan en función del sitio en que se ubican. Estos horizontes incluyen las expectativas que son definidas, claras y precisas y pueden concentrar fines y sentidos diversos. No obstante, los horizontes son un término más amplio que permite admitir que las/os estudiantes pueden continuar observando un panorama específico, a pesar de no contar con las condiciones para aproximarse a él, en este sentido no incluyen necesariamente la posibilidad de ser alcanzados, sin embargo, no por ello desaparecen a los ojos de las/os estudiantes. Pueden mantenerse en el tiempo, modificarse, alcanzarse y ser renovados o pueden contemplarse indefinidamente a la distancia. Por ello, hago referencia al término **horizontes sobredeterminados** para incluir aquéllos anhelos y expectativas que se someten a las disposiciones sociales, familiares o culturales asignadas a las/os jóvenes. Es decir, son horizontes que resultan “difíciles” de alcanzar para las/os estudiantes porque están rodeados de imposiciones y prohibiciones. A pesar de ello, los externalizan como

¹⁰³ El autor plantea además de estos dos tipos de identidad el concepto de identidad legitimadora para hacer alusión a las identidades introducidas por las instituciones dominantes. Puede revisarse Castells (1999).

parte de un “sueño” o un anhelo a alcanzar. Tiene pocas posibilidades de realizarse pero constituye un panorama deseable para las/os jóvenes.

Por último, planteo el término de **expectativas pragmáticas** para referirme a las representaciones de futuro en las que se acentúa la necesidad de alcanzarlas por un propósito instrumental fincado en los beneficios materiales que proporciona. De esta manera, puede incluir una expectativa educativa o una expectativa laboral pues lo que se pretende es la obtención de un fin útil para los planes de vida que las/os jóvenes se han trazado.

1.1 Expectativas proyecto

El horizonte de futuro que se plantea Felipe, formula un ejemplo de las expectativas construidas en colectivo, tanto por padres de familia como por los propios estudiantes. Hacer referencia a estas expectativas implica considerar que no forman parte de un deseo efímero y de un anhelo de reciente creación, sino de un horizonte formativo que las/os estudiantes han percibido a lo largo de sus años de estudio, junto con sus padres. De alguna manera, es el discurso de una familia que cree que la construcción de un futuro mejor sólo es posible a partir de la preparación académica. Por ello, ha formado parte de la representación que los padres se hacen hacia sus hijas/os. He aquí los comentarios de los padres de Felipe:

...es que ya nosotros tenemos nuestro proyecto como padres y es que ellos estudien... porque nosotros ya tarde o temprano nos vamos y que siquiera se queden ellos ya con algo que les sirva. No hay otra cosa, yo creo que como proyecto de padres lo principal para nosotros es que ellos sigan y eso es lo que nos une, yo creo que cuestiones materiales no, no más que se les quede a ellos una carrera y eso es lo que persigo (E-03 H NL).

Para la madre de Ernestina, la educación ha sido un factor que ha tratado de alimentar en la joven con el fin de que ésta lo contemplara como parte de sus anhelos a cumplir. Por ello, ha tratado de poner al alcance de su hija los medios necesarios para el estudio (libros, enciclopedias, material educativo) que le

permitiera a Esther tener una mejor preparación a pesar de las limitantes que el contexto presentaba. Por ejemplo, falta de bibliotecas públicas y escaso acceso a otros medios locales adecuados para su fortalecimiento educativo (E-09 M-M CO).

Para estos padres de familia, proporcionarles escolaridad implica un costo que están dispuestos a pagar ya que sus retribuciones serán favorables en el desarrollo de sus hijas/os. Por ello, a pesar de que puedan tener situaciones económicas críticas la prioridad para estos padres (por encima del trabajo) es que sus hijas/os estudien: “yo creo que nos urge más que estudie [...] porque en cuanto a los gastos de la escuela ya nosotros veríamos de dónde, aunque tuviéramos que vender lo poquito que tenemos, aunque nos quedáramos sin nada pero que ellos estudiaran y pues sí [...] ya lo poquito que se ha logrado tal vez venderlo pero para que ellos terminen su carrera [...] nosotros lo que queremos es que salgan adelante con los estudios” (E-Pa 03).

A partir de los señalamientos de los padres puede identificarse cómo los hijos han logrado incorporar ese discurso y asignar un sentido importante al estudio, el cual va más allá de la obtención de bienes materiales o movilidad social; pues involucra considerar la preparación académica como un recurso que les lleva a tener otras aspiraciones, promete generar interacciones con personas que tienen formas de pensamiento distintas a las que predominan en su medio, es decir, les ofrece la posibilidad de pertenecer a otros mundos donde es posible encontrar mayor conciencia social al actuar. Ilustro este argumento con el comentario que Felipe emite respecto a la actitud de sus compañeros y respecto a las aspiraciones que se plantea para su vida:

Felipe: [...] o sea como que ellos quieren llegar a una tener una vida normal, o sea... sin preocupaciones y no aspiran quizás a tener otro tipo de vida [...] me gustaría acabar una carrera, tener un buen trabajo y aportar algo, tal vez a Naolinco [...] a mi me gustaría, por ejemplo, quedarme en un mundo, no sé, tal vez, trabajar en la universidad o poner algún taller o tener una empresa un poco más especializada, o trabajar en alguna oficina haciendo algo que deje, o algo productivo al lugar donde vives [...] y no nada más quedarme, por ejemplo, en una oficina y no nada más quedarme, por ejemplo, a llenar papeles [...]

Entrevistadora [...] ¿qué significado tiene para ti seguir estudiando?

Felipe: pues aparte de tener un mejor trabajo en el futuro, porque ese es casi el principal motivo de que las personas estudien, yo creo que es...este, que tú te sientas que hiciste

algo en tu vida algún día; que sientas que pudiste haber hecho lo mejor, que lo lograste y que... sentirte orgulloso de que algún día les platiques eso a tus hijos,

Entrevistadora: o sea que algunas de las razones que te mueven, quizá a seguir estudiando, ¿sería el poder tener, en algún momento, una mejor situación económica o un mejor trabajo?

Felipe: Si exacto, entre ellos. Si porque es casi necesario tener un buen trabajo porque si después uno piensa en casarse y tener hijos hay que brindarles, tan siquiera, a parte de sus necesidades, su educación a esas personas que vas a mantener.

Entrevistadora: ¿Cuáles serían otro tipo de razones, principales también, pero de otra índole?

Felipe: Sería el campo profesionista, acabar algún día y aportar algo a la escuela donde tus hijos estén trabajando, participar en proyectos de esa escuela. Algún día tener, no sé, algunas nuevas tecnologías que tengan que ver con la educación, con prototipos científicos y así como que dejar algo que las personas recuerden que hiciste y que es algo bueno [...] involucrarme en el mundo de las personas que sus pláticas no son las de siempre: “que si ya lavé la ropa que si ya viste esto”...al contrario, por ejemplo, que si ya leíste tal libro o cuál es tu opinión sobre el fenómeno político, algo así [...] tener una plática como que más interesante y no solo estar criticando de eso sino proponer algo (E-03 H NL).

Para Felipe la educación reúne representaciones que mantienen un fin en sí mismo en la medida que lo ayuda a constituirse en una persona preparada académicamente, que gusta de aprender y valora su formación por permitirle acceder a “otros mundos”. Lo cual, reconoce, le distingue del horizonte común de las/os jóvenes en su localidad. Pese a que observa como ventaja educativa, el hecho de acceder a otro nivel social a través de su preparación. Esta no es la finalidad que lo lleva a contemplar la educación superior como paso siguiente. Es un propósito entre otros que se ha planteado, en ello se diferencia del resto de las/os estudiantes que contemplan la educación y la valoran en función de los beneficios económicos y utilitarios que proporcionará en sus vidas. Tanto para Felipe como para Ernestina, continuar los estudios forma parte de un proyecto que se han planteado para sí mismos, es decir, de una imagen que esperan alcanzar a través de la educación porque forma parte de su “plan de vida” (E-09 M-M CO).

Desde este horizonte, para Felipe y Esther la educación cursada en el bachillerato no resulta suficiente para alcanzar los propósitos planteados. Es sólo un paso para poder acceder al nivel de estudios que esperan pero saben que su camino formativo no termina al egreso del Colegio, sino que deberán seguir preparándose por las mismas exigencias que presenta el medio laboral y por su

misma necesidad por aprender. Un dato a destacar dentro de este grupo de expectativas es que las/os jóvenes mantienen su mirada hacia la formación académica incluso en un nivel posterior a la licenciatura, por ello conciben la posibilidad de cursar un posgrado y prolongar su formación (E-09 M-M CO). Felipe expresa al respecto: “yo siempre he querido, bueno, terminar mi carrera, primero, ponerme a trabajar porque también es mi meta trabajar porque para aquel entonces ya debo mantenerme también a mí y ya tomar el sábado alguna maestría y pues sí, me gustaría hacer un doctorado y tener así otra formación” (E-03 M NL).

El hecho de que las/os estudiantes contemplen un trayecto formativo más allá de la licenciatura indica asumir la educación como un camino prolongado que no termina sólo con obtener un título profesional. Denota un horizonte perceptivo donde la educación es parte de la vida de estas/os jóvenes, por tanto, el término de esta etapa no parece tener una delimitación precisa. Esto de hecho, establece una clara distinción entre las expectativas pragmáticas que otras/os jóvenes se plantean.

1.2. Expectativas pragmáticas

Lo que caracteriza a este tipo de expectativas es el sentido que las/os jóvenes atribuyen a su horizonte de futuro. En la medida que se perciben alcanzándolo se ven simultáneamente obteniendo beneficios económicos, que se traducen en una mejor posición económica, ascenso social, distinción y reconocimiento entre sus familiares y amigos por los bienes materiales que son claramente identificables (casas, autos, propiedades). Resulta necesario aclarar que los motivos que llevan a las/os jóvenes a optar por plantearse determinadas rutas de logro, no implican necesariamente su tránsito hacia la educación superior. Puesto que sus fines están relacionados con la obtención de recursos económicos y con lograr alcanzar otras condiciones de vida, pueden prescindir de la educación para obtener lo que

se proponen, es decir, incluir en su horizonte la ruta del trabajo o incluso de la migración como posibilidad para lograr sus expectativas.

Puesto que persiguen fines utilitarios cobra relevancia la presencia de la *educación* en un sentido instrumental al ser contemplada por los beneficios que traerá en la vida de las/os jóvenes: el “no estar como burritos” (E-018 H NL), trabajando desde temprano y por un bajo costo resulta ser razón suficiente por la que decidan continuar los estudios. La obtención del dinero y la compra de bienes personales pueden llevar a plantear el ingreso a la universidad como requisito para lograr aquello que desean: superación, progreso, buen nivel socioeconómico, “si no tienes dinero no tienes nada”, señalaba Alfredo (E-010 H CO). De ahí la importancia que reviste para ellos la educación superior. Si se observa a la distancia este tipo de “ventajas” atribuidas a la preparación académica, entonces es factible considerar la educación media y la educación superior como una inversión redituable:

José: porque en la escuela gastas para ir para allá, para ir, para venir, para comer, en útiles, en uniforme, en cualquier cosa que te piden y tú lo tienes que dar y tú das y das y ahorita no tienes nada pero algún día, por la escuela vas a tener.

Alejandro: como dice la maestra Estela “la escuela es una inversión” y sí es cierto porque mientras más le invirtamos a la escuela es lo que nos estamos apostando nosotros. O sea, ahorita gastamos para el camión, para la comida, para los útiles, las libretas, el uniforme pero dentro de cinco años vamos a ver las ganancias y mejor. ¡es una buena inversión!

Carmela: es la mejor inversión que podemos hacer (GF-02)

Desde esta posición, la educación es contemplada por las/os estudiantes en vista de la “promesa” de una mejor calidad de vida y de mejores medios para lograrlo. Charly lo expresa de manera clara al señalar que persigue terminar una carrera “para poder sobrevivir y apoyar a mis hijos y nada más” (E-016 M-H NL). Por ello, muchas/os jóvenes consideran que con una licenciatura su vida tendrá un ascenso, irá de manera escalonada hacia el progreso, de ahí que tengan definidos los pasos que darán al egreso del bachillerato: “pienso seguir estudiando, voy a presentar examen en el Tecnológico de Veracruz para la carrera de ingeniería industrial y voy a quedar. Me voy ir a vivir a Veracruz, voy a ser feliz y después me voy a graduar y voy a ganar dinero cuando trabaje” (GF-02). Es decir, las/os estudiantes hacen evidente el nivel de incorporación que han realizado del

discurso oficial que promete “a mayor educación, mejor calidad de vida”. La presencia de este argumento es escuchada y manejada por diversos medios de comunicación y autoridades escolares, por lo que es factible que las/os jóvenes la incorporen como parte de sus propias representaciones sobre la educación y sobre su futuro.

No obstante, el trabajo también puede figurar como un medio que permita alcanzar beneficios de tipo económico y mejora social. Puesto que los fines son similares la diferencia oscila en el medio a través del cual las/os jóvenes pretenden obtenerlos. Identifico en este tipo de expectativas dos factores de intersección importantes: la *situación económica* a nivel familiar (E-07 M LV; E-12 M CF), y la *convicción* de poder lograr los beneficios económicos sin necesidad de recurrir a la educación, al menos, no por el momento (E-08 H LH; E-018 H NL). Trabajar ante la imposibilidad económica familiar de poder solventar los gastos que una licenciatura exige (gastos de traslado, útiles, ropa, materiales propios de la carrera), se perfila entre las/os jóvenes como una ruta viable para generar crecimiento personal y familiar: “yo la verdad ya no quiero trabajar y quiero ayudarles a mis papás a terminar mi casa” (E-07 M LV). Se presenta también el caso de las jóvenes que se trazan rutas laborales porque es un medio próximo y “rápido” para obtener recursos. A pesar de que la educación pueda llevar a algunos a pensar que será más redituable a la larga, no todos están dispuestos a esperar y prefieren ayudar a sus familias a través del trabajo antes que prolongar su preparación académica (E-05 M TN; E-017 M MH).

Sin embargo, existen situaciones donde el estudiante puede optar por trabajar a pesar de contar con el apoyo moral y económico de sus padres para continuar estudios. Este tipo de casos evidencia como la escuela puede no ser una prioridad para las/os estudiantes, sobre todo, cuando éstos desean adquirir bienes materiales y recursos económicos en un tiempo no mayor a cuatro o cinco años, lapso que invierten en el estudio quienes deciden cursar una licenciatura. Por otro lado, es conveniente advertir que la experiencia escolar en el bachillerato

representa una antesala que apoya (de manera favorable o desfavorable) las representaciones que se forjan las/os estudiantes sobre la universidad: el ritmo de vida estudiantil, el tiempo de dedicación, los requerimientos para permanecer en la escuela. En función de esta experiencia, Gerardo ha determinado no continuar estudios de manera inmediata al egreso del bachillerato objetando cansancio y agotamiento como para emprender un trayecto laboral universitario:

Entrevistadora: ¿Y en qué fincas tu decisión de querer esperarte un año y no sacarla ahora?

Gerardo: pues es que toy chocado ¡ya! ahorita ya no sé si vengo por cumplir o ya quién sabe por qué vengo [...] ya estoy cansado ya, no es que me choquen los maestros ni nada pero ya, ya.

Entrevistadora: te chocó el estudio

Gerardo: si el tener que estar asistiendo y haciendo la tarea ya, mucho estrés [...] lo que pienso es el horario, los horarios que están pesados pero yo pienso que si descanso un año pues ya a la mejor le entro con más ganas. Si no ahorita ya ná más voy a entrar y no voy hacer nada, voy a entrar ná más como ando aquí [...] mi razón más importante es que ya me cansé de seguir estudiando y ya mejor no sigo y ya después más descansadito seguramente ya le entro otra vez y busco algo mejor (E-08 H LH).

La conjunción entre un bachillerato de tipo técnico y la prioridad por conseguir empleo, llevan al estudiante a considerar los estudios cursados como suficientes para intentar iniciar un trayecto laboral. Por tanto, este nivel de estudios funge como base sobre la cual apoya su expectativa hacia el trabajo. Las promesas que plantea una carrera técnica en el ámbito laboral, le animan a plantearse una ruta laboral como paso inmediato al egreso del bachillerato. Esto no implica una desvalorización hacia la educación o una pérdida de sentido, únicamente establece una diferenciación de prioridades en las que el trabajo resulta ser más próximo a sus necesidades:

Entrevistadora: si estás chocado [...] de venir a la escuela ¿Qué vas hacer ahora que no estés en ella?

Gerardo: pus trabajar [...] hay muchas cosas, tengo muchas opciones.

Entrevistadora: habías dicho esa vez del grupo que tal vez un primo te conecte en un banco, ¿no?

Gerardo: sí, dos primos y un hermano también [...] a mí me han dicho que no más que saliera yo y que ya así descanso un año ya entro después o entro a una abierta [...]

Entrevistadora: ¿qué significado tiene para ti la escuela o que tan poco significado?

Gerardo: si es significativa porque de ahí puede ser una base para poder trabajar mejor.

Entrevistadora: pero no tan significativa como para agarrarla ahorita

Gerardo: pues no, la escuela si ayuda un chingo para madurar, pero ahorita no.

Entrevistadora: y en qué medida el trabajo... o por qué piensas que el trabajo sí podrías hacerlo y la escuela no

Gerardo: pues por tener tu propio dinero y no pedir

Entrevistadora: entonces, ¿En este momento es correcto que yo diga que está siendo más importante para ti el trabajo que la escuela?

Gerardo: pues no tanto pero sí. Yo siento que si pudiera ya, yo pagarme mi estudio, pues ya sería mejor. Trabajar entre semana y ya ir el sábado (E-08 H LH).

Desde su horizonte, trabajar viene a representar una oportunidad para adquirir autonomía frente a sus padres y demostrar autosuficiencia ante sus amigos. De ahí que se constituya en un paso necesario, antes de decidirse a retomar los estudios:

Entrevistadora: expresaste mucho en el grupo de discusión que a veces ibas a algún reventón con tus amigos y que no tenías dinero, incluso ellos te terminaban invitando cosas. ¿Ese tipo de situaciones cómo te hacen sentir?

Gerardo: mal porque es como si le dieras lastima a los demás [...] pero no tanto porque como son tus amigos pues no es tanto porque lo hacen de buena intención.

Entrevistadora: y usando la imaginación vamos a suponer que ya tienes dinero porque trabajaste, qué harías con ese dinero, qué nuevas cosas vendrían?

Gerardo: no pues suponemos que si ya tuviera dinero ahora si estudiaría en una abierta (E-08 H LH).

Para Gerardo generar sus propios recursos y no pedir apoyo económico a sus padres, se ha convertido en una prioridad. Si logramos correlacionar su experiencia en el bachillerato y sus expectativas ligadas a la obtención pronta de un recurso económico, ubicamos condiciones personales, no delimitadas por la necesidad económica o por la pérdida de sentido educativo, imbricadas en las decisiones de futuro de las/os jóvenes. Generalmente, se piensa que las/os estudiantes no eligen una carrera universitaria por carecer de recursos financieros o por no considerar relevante la educación. Sin embargo, Gerardo proporciona un ejemplo de cómo la educación, a pesar de ser considerada como una herramienta importante para madurar, no resulta significativa cuando se intenta evaluar en función de los beneficios materiales que proporciona por lo que no resulta eficaz si ésta es la finalidad primordial por la que se elige. La educación es “una inversión” a largo plazo que requiere de disciplina, constancia y atención diaria. Gerardo no está soslayando la educación superior por falta de confianza en sus capacidades intelectuales, falta de apoyo familiar o de recurso económico. Admite un desánimo motivado por el cansancio que dejó su experiencia en el bachillerato; un cansancio reconocido como “flojera”, así como por la necesidad de no sentirse atraído (en estos momentos) por la formación académica:

Entrevistadora: fíjate que me he topado con chavos que dicen yo no quiero seguir estudiando porque no voy a poder pero yo no creo que tú seas de esos chavos

Gerardo: no, yo si puedo, me gana la flojera porque no es otra cosa, la flojera porque siento que si entro ahorita lo voy a dejar por hacer lo que me gusta a mí, el desmadre, andar pa llá y pa cá, mejor digo descanso y trabajo y ya.

Entrevistadora: o sea que podría decir que lo que has vivido en la escuela o lo que es la escuela y lo que tú quieres no son compatibles.

Gerardo: es que sí, si quiero estudiar pero yo sé que si entro ahorita yo lo voy a dejar y ná da más voy hacer a mis papás que gasten y después me van a reprochar no pos te saliste y ná más nos hiciste gastar y eso y no, mejor, me salgo, me pongo a trabajar y ya después si yo quiero estudiar pues ya pagármelo. Es que como te digo, yo quiero ver si me conviene mejor estar así trabajando ya pues le sigo, ya si no pus ya le entro a la escuela ya.

Entrevistadora: oye pero y qué dicen tus papás de que has pensado o decidido esperarte un año para estudiar

Gerardo: no pues ellos si me apoyan porque lo mismo me dicen que si voy a entrar cansado y si no le voy a echar ganas nada más voy a perder tiempo y dinero [...] me dicen que si quiero esperarme pues me espero y me dieron a escoger de si quería yo ahorita o si quería esperarme un año y ya les dije que esperarme un año.

Entrevistadora: y tú crees que a ellos les interesa tu preparación académica?

Gerardo: sí, si les interesa porque no quieren que yo me llegue a quedar como ellos o a padecerla igual que ellos (E-08 H LH).

En casos como este, la preparación educativa sólo mantiene un nivel de atracción en función de los recursos utilitarios que proporciona, lo cual viene a resultar opuesto al sentido que mantiene para las/os jóvenes cuya expectativa educativa constituye un proyecto de vida. Otro hecho que marca una diferencia es el impulso que los padres de familia imprimen a la educación de sus hijas/os. A pesar de que la educación sea un elemento importante que desean forme parte del horizonte de sus hijas/os no generan presión para que continúen estudiando en caso de que ellas/os decidan no hacerlo. A lo largo de mi función como trabajadora y de la interacción que mantengo con los padres de las/os estudiantes, he podido percatarme que para muchas familias la educación es importante y significativa pero no necesariamente en un nivel superior. Es decir, el hecho de que sus hijas/os asistan a la escuela preparatoria es un logro o una expectativa que se está cumpliendo, sin embargo, no se genera una visión similar hacia los planes que las/os jóvenes estén realizando una vez que egresen. Es común escuchar a madres de familia expresar “ya cuando menos que termine el Cecyt” o, “no le voy a pedir que termine una carrera porque pues no, pero tan siquiera que saque la prepa” (El MFam).

En función de estas expresiones, estudiar la universidad o postularse para un instituto tecnológico es “ganancia” para los padres de familia porque el hecho de que sus hijas/os continúen estudiando (más allá de la preparatoria), es una situación deseada pero poco creíble para los propios padres. Esto puede correlacionarse con el hecho de que los padres no insistan en que sus hijas/os continúen hacia la educación superior, por ello la presión que se genera es mínima y la existencia de incentivos para que las/os estudiantes continúen su preparación no es un hecho constante en la dinámica de estas familias. Esta situación no sólo es observable a través de la experiencia de Gerardo, también puede repetirse en otros casos, como el de Yolanda, María y Adán, que proceden de familias en donde los padres admiten la posibilidad de que sus hijas/os no continúen estudiando: “mi papá es de los que “¿Quieres estudiar? yo me sacrifico, hago lo que sea y te mando. Si no quieres, no estudies”, o sea mi papá es de los que si quieres estudias; porque él siempre habla con nosotros; no es cualquier cosa estar gastando el dinero, y luego nos dice “si quieres estudiar, vamos a echarle ganas a estudiar. Si no quieres, háblame con la verdad, si no quieres pues no te mando” (E-017 M MH). Resulta necesario destacar la importancia que tiene el impulso, la confianza y el respaldo de los padres de familia en la vida académica de las/os hijas/os. No solamente al momento de terminar un ciclo escolar y afinar decisiones sobre el futuro de las/os jóvenes, sino a lo largo de la trayectoria educativa de las/os estudiantes.

Para otras/os jóvenes el trabajo como ruta siguiente al bachillerato incluye la contemplación de la actividad migratoria hacia los EU, con la finalidad de obtener recursos financieros y movilidad económica. Las/os estudiantes mantienen la representación de la migración como una vía que les permite obtener recursos económico en menos tiempo y con ganancias importadas en dólares y no en pesos mexicanos. La imagen de los que se han ido (padres, hermanos, tíos, parientes, vecinos) alienta su expectativa sobre la posibilidad que tienen para “ir” y obtener ingresos que aquí en México les tomaría mayor tiempo conseguir. Puesto que la finalidad se finca en un fin utilitario e instrumental, el trabajo a nivel

internacional forma parte de las posibilidades de las/os jóvenes para conseguir lo que se proponen:

Entrevistadora: ¿Y ustedes qué piensan de esta experiencia de migrar? ¿Lo han pensado en algún momento?

Blanca: de mi parte sí, me gustaría irme para allá, más bien para construir algo mío [...] para así no estar de arrimada si me llego a casar, pues con mis suegros o con mis papás todo el tiempo.

Entrevistadora: ¿Y por qué piensas que el irte te podría permitir tener la casa y tener tus propiedades y eso?

Blanca: bueno es que, aquí también lo podemos lograr pero es más años y allá siento que cuesta más, pero es más pronto [...] es que a lo que allá ganas, no sé, son dólares y allá un dólar aquí es diez pesos. Lo que puedes juntar allá, mandas acá y aquí están más barato las cosas y puedes construir más rápido lo que quieras.

Entrevistadora: ¿Y tu Charly has pensado en algún momento emigrar?

Charly: sí, pues [...] cuando me expulsaron de ahí del Cecyt; y le había yo dicho a mi hermano y a mi novia que si me expulsaban o no seguía yo estudiando, iba yo a irme con mi hermano para poder tener una casa, o tal vez algo mío también, pero tal vez ya pensando en juntarme yo con mi novia al regresar, si ella me esperaba. [...] mi novia a veces me dice, 'vámonos los dos juntos pá construir la casa más rápido entre los dos y estar los dos juntos, los dos más pronto', pero yo le digo que no la quiero llevar porque mi hermano me preocupó porque me dijo que se sufre mucho y luego mi imaginación es muy así porque me imagino cosas que tal vez puedan pasar [...] me da miedo que a mi novia le vaya a pasar algo y yo tengo que ver por ella y si llega a morir o me llego a morir yo o algo, nuestro sueño se va a echar a perder. Lo más preferible sería irme yo solito porque no me gusta que ella arriesgara la vida, mejor yo arriesgar la vida por ella o por una casa (E-016 M-H NL).

Emigrar aparece como una opción redituable que implica sacrificios (distancia, separación familiar y riesgo) pero trae consigo beneficios económicos y mejoras a nivel familiar por lo que adquiere relevancia para las/os estudiantes. Emigrar como paso siguiente al egreso del bachillerato es un horizonte que ha comenzado a cobrar fuerza entre las/os estudiantes¹⁰⁴ en caso de no ser aceptados en la universidad y ante las problemáticas económicas de sus padres y de sus familias:

Moderadora: bueno, ya hemos conversado diferentes cosas, han trazado diferentes caminos pero me gustaría saber, si en algún momento, han pensado en emigrar o salir de México o a otro lugar...

José: yo sí, pero yo no tanto por trabajar, sino por conocer otras cosas.

Isabel: pues en parte, porque al menos yo tengo otras hermanas, y una de ellas igual quiere seguir estudiando [...] Siento que de mi va a depender que ella siga estudiando.

Moderadora: y no te da miedo decir, ¿cómo me voy a ir al otro lado?

Isabel: pues sí, pero pensando en mi hermana o mis hermanas me aventaría

Moderadora: ¿y tú también lo has pensado?

Ludivina: si porque... bueno, por ir a conocer y porque [...] a mí siempre me ha gustado tener dinero y como ahorita que vengo aquí, pues no tengo a veces para salir, y tenemos un

¹⁰⁴ Debe considerarse que estas entrevistas se realizaron durante el año 2007-2008 por lo que la crisis financiera de los Estados Unidos no se percibía en un estado crítico. A las/os estudiantes les podría preocupar el muro fronterizo.

amigo que se fue, salió de la secundaria y se fue. Me dice, ´no ven, vénganse para acá, acá hay un montón de trabajo, yo les ayudo, les mando para que se vengán´.

Isabel: sí, yo digo, si mi papá conmigo no me va a poder dar los estudios, pues al menos yo quisiera que a mi hermana si, y así yo ayudarla (GF-02).

La migración surge como una opción de ayuda familiar y de ruta para conocer formas de vida distintas. Esto va ligado a las condiciones de trabajo que predominan en la localidad, las cuales han venido decayendo a lo largo de los años y pauperizando las condiciones económicas de las familias que se dedicaban al campo. Este constante migrar por parte de los pobladores incita a construir horizontes de posibilidad y realización económica en la que las/os jóvenes pueden involucrarse. Los motivos que les llevarían a optar por una ruta migratoria van desde económicas familiares, responsabilidades que las/os jóvenes asumen hacia los hermanos menores, así como la obtención de bienes materiales que les permitan contar con ingresos y propiedades para iniciar una vida familiar. Esto se ha reflejado en las conversaciones presentadas.

No obstante, es conveniente aclarar que las/os estudiantes no están contemplando el hecho de migrar como primera opción pues ya el haber permanecido en el bachillerato les ha llevado a generar expectativas educativas por encima de las migratorias. Sin embargo, ahora que están a punto de finalizar una etapa escolar, que abre la opción a otros “mundos” de experiencia, la “crisis” relacionada con un desear ingresar a la educación superior o pensar en las posibilidades familiares para poder costearla, empieza a plantearse como una situación real, inmediata y presente que lleva a las/os estudiantes a considerar sus condiciones reales en caso de desear continuar estudios o los pasos a seguir en caso de no aprobar el examen a la universidad. En esta situación para los que consideran no contar con recursos económicos para hacerlo, la migración como opción laboral a seguir no parece estar tan lejana de su marco de acción, ya que ha sido una dinámica que se ha venido afianzando en el lugar:

Moderadora: tú qué piensas continuar estudios, ¿Has pensado qué podrías hacer si no llegaras a quedar en lo que quieres?

Lorena: pues yo también me quiero ir a trabajar a Canadá

Moderadora: ¿tu mamá estaba allá?

Lorena: no, ella estaba en Indiana pero yo no me quiero ir para allá, hay que ir a conocer Canadá.

Jorge: bueno eso sí, yo de hecho si tuviera la oportunidad y que me dijeran no pues allá hay trabajo pues si me iría, ahorita no, hasta salir de aquí, si me iría yo aunque no tanto por trabajar sino por conocer a otras personas, otras ideologías (GF-03)

A pesar de ello, resulta necesario percibir que la migración ya no es sólo una opción “de pobres” o una opción ante la necesidad económica, las/os jóvenes dejan entrever la actividad migratoria con fines de “recreación”, es decir, para conocer otras formas de vida, intercambiar formas de pensamiento, adquirir bienes materiales pero también interactuar en otro contexto. Esto lo vemos con José en el grupo de discusión 02 y con el diálogo entre las/os estudiantes del grupo 03. Lo cual resulta importante de considerar en la medida que plantea la diversidad de motivos, opciones y representaciones que están sustentando las expectativas de las/os jóvenes, no solamente en lo relacionado a la educación, sino al trabajo y a la migración a partir de las condiciones particulares que presenta su contexto.

1.3. Expectativas de resistencia

Frente a estas condiciones en las que las/os estudiantes anteponen el trabajo y la obtención de recursos a la formación profesional, se ubican los casos en los que continuar estudios aparece como una metáfora de cambio en la vida de las/os jóvenes, es decir, como elemento importante para constituirse en “alguien” que desean. Sin embargo, a pesar de sus intereses educativos, no cuentan con el apoyo familiar que se necesita para poder realizarlos. Por el contrario, hallan condiciones que se oponen a sus horizontes profesionales. En estos casos puede observarse cómo la familia no siempre es motivo de apoyo y comprensión para las/os hijas/os, sobre todo, cuando está fundamentada sobre bases de socialización diferencial entre géneros y cuando tiene todo un contexto social que refuerza esta socialización.

La asignación desigual de roles de género produce determinadas exigencias en los padres de familia que hijas e hijos deben cumplir. Por ejemplo, el arquetipo que demanda de las hijas obediencia y recato, de los hijos hombría y virilidad, de las

hijas su propia visualización como futuras madres y de los hijos su solvencia como futuros “jefes” de familia. Hombres y mujeres vamos siendo socializados en un “deber ser” al que le corresponden actividades específicas. Como las que el padre de Sofía vislumbraba para ella: “Me dijo que ya no iba yo a presentar (examen) que pos que era yo mujer y que me iba yo a dedicar a las cosas de la casa y que eso era lo mejor para mí” (E 05 M TN). Por otro lado, Berenice comenta: “no quieren que siga yo estudiando, dicen que para qué sigo estudiando si te vas a casar y que no se qué [...] mi papá me manda y ya mi mamá me inscribe, pero así que digas si mándala, mándala, no, mi papá ni mis hermanos porque dicen que me voy a casar” (E 014 M TP).

Sin embargo, nuestra interacción con otros círculos de socialización como la escuela, los amigos o los propios medios de comunicación, pueden ir generando contradicciones y oposiciones entre el “deber ser” asignado y lo que otros hacen con ese “deber ser”, entre el “deber ser” impuesto como una forma de control y el “ser” que cada individuo va construyendo e imaginando para sí mismo. Como lo señaló Berga (2003) aprendemos a comportarnos de acuerdo a las expectativas que corresponden a nuestro género, sin embargo, esto no está exento de conflicto, pues vamos negociando nuestra identidad de género en múltiples contextos e incluso de formas diversas. Considerando lo anterior es factible manifestar oposición frente a los roles de género que nos asignan de tal manera que lleguemos a transgredirlo. Este es el caso de Sofía y Berenice quienes al no coincidir con las expectativas que sus padres fincaron para ellas, comenzaron a generar una serie de acciones de resistencia frente al futuro que sus padres señalaban.

Avanzar hacia un horizonte profesional no es un acto del que estén dispuestas a desistir, por ello han optado por resistencias no violentas que resultan certeras para sus fines. Sofía se percató que a través de la oposición frontal a su padre no conseguiría más allá de un golpe y una respuesta negativa. Mientras tanto, por el

lado de su madre, esperar una confrontación respecto a las decisiones tomadas no era precisamente un aspecto sobre el que fincara sus esperanzas:

Pos mi mamá, de hecho, ella casi siempre me ha apoyado en muchas cosas, ná más que por ejemplo, ahorita en esta ocasión si veo que ya no está mucho de ella el que ella sola decida y en gran parte también sería ponerla en contra de mi papá y meterla en muchos líos y si ya ella había dicho que esa era la decisión de mi papá y que ya, pus no podía hacer más ella y por eso fue que me fui a buscar por mi sola los medios para seguir estudiando (E-05 M TN).

Al verse sola en esta situación crítica en la que peligraban sus expectativas, Sofía quedo a expensas de sus amigos como únicos lazos a los cuales aferrarse para no desistir de su propósito. En su experiencia, se observa como el apoyo familiar (inexistente) es reemplazado por otras figuras con las que mantiene vínculos de fraternidad, los cuales juegan un papel importante para que su decisión se mantenga y no se convierta en una renuncia personal:

con los tres compañeros que yo me llevo, Tito, Maritza y Leonardo sabían mi situación, nunca les escondí nada y ellos tampoco a mí y de hecho ellos fueron los que más me animaron, porque de hecho, yo ya estaba casi así de que pus si no iba a seguir estudiando ¡pues que caso tenía que siguiera yo orita! (sic), y pus ellos en gran parte me dijeron que fuera a sacar la ficha y me animaron más y pos ahora si, aunque suene algo payaso, ellos me dieron algo así las fuerzas y siento la confianza de que con ellos cuento y para mí son un pilar muy fuerte ellos como compañeros, como amigos que los considero de que me están apoyando [...] La ficha de la universidad pues ya la saqué, Estela me prestó el dinero para la ficha... Me prestó dinero que hasta la fecha le debo 300 todavía, y ahorita vine y ahorita estudio pero ya en las noches... que no se den cuenta [...] Es que mira, como dices, tenía una idea y de repente me la cambiaron y ahorita si estoy en una situación en que tengo que hacer cosas casi a escondidas y pues si me la llevo así... principalmente económicamente, ahorita me las estoy viendo negras" (E-05 M TN).

La resistencia que ha venido generando ha implicado mantener en silencio, a nivel familiar, su persistencia por seguir estudiando, apoyándose en sus amigos del Colegio para conseguir recursos económicos. Estudiar ¡a escondidas! y buscar entre sus familiares apoyo económico y de vivienda en caso de aprobar el examen de admisión, fue constituyéndose en una alternativa necesaria para la estudiante.

Lograr su ingreso a la universidad sería el paso que le exigiría confrontar a su padre para notificarlo y solicitar, por última vez, su apoyo para los estudios:

Entrevistadora: y ahora, bueno estas estudiando sin que se den cuenta, pero ahora que venga el examen, sabes que pueden venirse dos alternativas, o quedar o no quedar en la universidad, ¿Qué has pensado al respecto?

Sofía: o sea quedar ya dar el frente y decirles como está la situación, o sea saqué ficha y quede. Y en caso de que no quisieran ya apoyarme... o pus, igual ya hablé con mi abuelita, la mamá de mi mamá, y ella está en condiciones de que me vaya yo para la casa, a Jilotepec. Allá ella me va a apoyar lo más que pueda con uno de mis tíos... esa es mi opción en caso de quedar, y pues ya ayudarles los fines de semana en casa.

Entrevistadora: o sea que eso implicaría ya de plano

Sofía: sí, salirme de mi casa [...] porque aunque me apoyaran sería un mínimo

Entrevistadora: ¿y en caso de que no quedaras?

Sofía: ¿en caso de que no quede?... pues no sé muy bien... mi hermano me planteó la idea de irme con él para México [...] yo creo que me dejaría trabajar allá en lo que ya más o menos sé, en lo que puedo desempeñar y pues ya sería irme abriendo campo [...] Sería lo más opcional porque pos ahorita, así como está la situación con mi papá, pos casi sería irme a encerrar a Tonayán y ponerme a trabajar ahí en la casa, ayudarle en los videos allí y pus... siento que una mujer que ya está encerrada en casa y eso ¿pus ya que más le espera? más que tener novio, casarse y ya (E-05 M TN).

Sofía no sólo contempla una serie de acciones a seguir una vez que logre ingresar a la universidad, también proyecta como motivos para buscar alcanzar sus horizontes la confianza en su capacidad, la necesidad de ser independiente económicamente y el visualizar en la educación un medio importante para resarcir su condición de género y no tener que cumplir una serie de condiciones tradicionales con las que no se identifica:

Entrevistadora: ¿qué representa para ti quedarte en Tonayán?

Sofía: pus a mi no me gusta eso. En primera, implica para mí el irme a encerrar, el aislarme, el privarme de muchas cosas que a lo mejor, no en un año pero a lo mejor en determinado tiempo, puedo hacer, puedo lograr sin que me lo estén privando [...] quiero ser muy independiente de mis gastos y quiero comprarme las cosas que yo quiera y como te decía, aunque no sea por tanto gusto pero por ambición o por algo así, tengo que tener mis recursos yo sola [...] por parte de mi papá no voa a contar para nada, y pus ¿qué caso tiene que le siga yo rogando? (llora y muerde sus labios) ¡para que nada más me humillen o me digan cosas que siento yo que no me las merezco, o que me meta yo en problemas con ellos! [...] es que dijera mi papá, en algunas cuestiones siempre he sido terca, como dice él, y ahora estoy agarrando valor de mi terques [...] para que salga yo adelante (llora) porque es en lo que me estoy apoyando mucho y ahorita, ahora sí, por mi coraje, por lo que se quiera tomar, a hora sí que es de donde me tengo que agarrar

Entrevistadora: ¿qué tan fuerte llega a ser entonces qué decides o estas decidida a quizás dejar todo eso por seguir estudiando?

Sofía: pues porque siento que soy buena en eso (el estudio), como te decía, y no me quiero quedar en la misma situación económica como laboral de mis padres o de ciertas personas, quiero salir adelante, quiero... no sé, tener un buen reconocimiento [...] que me conocen pero por algo bueno, no por algo que digan 'no pus ya se casó, tuvo un hijo y ya se divorció y ya ahí se quedó'. Y otra pues siento que también sería eso un poco mi orgullo (E-05 M TN).

El afán por lograr reconocimiento social y no desistir de sus expectativas profesionales lleva a esta estudiante a buscar estrategias de resistencia silenciosas que no paralizan sus intenciones de postular a la universidad, sino que la llevan a mantenerse firme en su propósito educativo. Giroux (1983) ha mencionado el valor de este tipo de resistencias que a pesar de no manifestar una clara oposición o un desacato directo o violento a las normas impuestas, resulta ser eficaz para Sofía al permitirle avanzar evadiendo los conflictos pero dirigiéndose hacia el camino que la acerque a su horizonte.¹⁰⁵ Berenice, por su parte, ha venido convenciendo a la madre para que siga invirtiendo dinero en su educación y se ha valido de la ausencia del padre (migrante) para lograr persuadirla. Al estar los hermanos mayores en los Estados Unidos, Berenice ha podido ir insistiendo a la madre para que la envíe a la escuela. Hecho que hasta ahora le ha dado resultados sin necesidad de plantearse su salida de casa o el trabajo como medio para alternar con la preparación educativa.

En estos casos ubico una resistencia silenciosa y una valoración instrumental hacia el estudio en el sentido de los beneficios materiales y económicos que traerá para ambas jóvenes. Sin embargo, la conquista de autonomía, independencia y la posibilidad con ello de situarse como mujeres en una posición distinta a la del resto de las jóvenes de su localidad, les lleva a mantener su interés hacia el horizonte que han vislumbrado. Por tanto, sus expectativas plantean una resistencia a la imposición que los padres de familia pretendían. Estos casos destacan por la actitud de las jóvenes, pues representan una excepción al continuar afinando su mirada hacia un horizonte que pretende ser bloqueado por sus propias familias. La influencia de un *habitus* contextual no mantiene un peso abrumador sobre sus expectativas. Las jóvenes no avasallan sus intereses porque

¹⁰⁵ Para explorar trabajos en donde los jóvenes se resisten de manera frontal a las actitudes dominantes, puede consultarse el trabajo de Willies *Aprendiendo a trabajar*, el cual resulta interesante porque manifiesta la visión de jóvenes de clase obrera posicionándose frente a una cultura dominante. Advierto que la resistencia estudiada por el autor debe analizarse también con relación a sus consecuencias pues la confrontación manifestada por estos jóvenes como resistencia los lleva a bloquear las alternativas que tienen para resarcir su situación económica y social.

sus padres manifiesten un apego a los roles tradicionales que las mujeres ejecutan en la localidad. Considerarlo es importante porque manifiesta las estrategias de resistencia que mujeres jóvenes de sectores populares o semi-rurales están desarrollando para contrarrestar los modelos dominantes que las invisibilizan y amenazan con subyugar sus horizontes. En cuanto a los sentidos que imprimen a la educación podría cuestionarse el por qué no integrar ambos casos a la categoría de expectativas pragmáticas, sin embargo, señalo mi interés por visibilizar las estrategias de estas jóvenes enfatizando la perspectiva y acción de las mujeres. Además, esto genera apertura en la propia propuesta por categorizar sus expectativas de futuro, las/os jóvenes en función de sus expectativas pueden ubicarse en más de una de estas categorías o transitar por ellas a lo largo de su trayecto escolar y de su trayecto de vida. Esto no se considera negativo ni por ello la tipología planteada resulta obsoleta. Considerar este tránsito y esta representatividad de las/os jóvenes en más de una categoría es parte del propio reconocimiento hacia sus horizontes y acciones.

1.4. Horizontes (sobre)determinados

En el mismo tenor, es necesario reconocer que no todas/os los jóvenes despliegan acciones que contrarresten las adversidades que se les presentan. En este estudio se encontró que las problemáticas que plantean mayor dificultad para las/os jóvenes al punto de llegar a obstaculizar la realización de sus horizontes son las relacionadas con la condición económica y la condición de género que muchos padres imponen a sus hijas. En este sentido, aparecen supeditando sus horizontes frente a una situación financiera que rebasa sus deseos por estudiar, así como supeditándolos a las expectativas que otros tienen para ellas. Así terminan aceptando los señalamientos que se les imponen y renunciando a lo que habían deseado para sí mismas.

El peso de las condiciones económicas se evidencia para las/os estudiantes al momento de empezar a considerar las posibilidades “reales” con las que cuentan

para continuar estudios superiores. Son estas condiciones las que interfieren directamente en su decisión (o indecisión) para continuar estudios al egreso del bachillerato:

Teresa: bueno pues yo aún no sé si seguir estudiando, si me gustaría pero no sé. La verdad es que mi papá ya es una persona de edad, es campesino, no sé si me podría sostener un estudio. Tal vez tendría que pensar yo en trabajar para también apoyarlo pero no sé todavía porque como te digo, un campesino gana una miseria. Por decirlo así, yo estoy entre si y entre no, porque yo, si corriera con una suerte de quedar en la universidad, pues tendría que esforzarme más de lo que me he esforzado hasta ahorita.

Carmela: es trabajar y estudiar a fuerza

Ludivina: bueno, a mí mi mamá me dice que sí, que siga yo estudiando pero... yo si tengo ganas pero, a veces pienso que no va a poder darme para que siga yo estudiando. Ella me dice que si pero yo a veces pienso que no, porque a veces estoy aquí en la prepa y a veces siento que se le dificulta para darme para algún trabajo y pienso que no [...]

Moderadora: O sea [...] sí quieres seguir estudiando pero estás pensando en el aspecto económico

Ludivina: si porque mi papá no tiene trabajo fijo y pues no sé si vaya a poder y pues si me voy a quedar a medias pues no [...] mi papá me dice que sí, pero yo siento que no van a poder (llora) porque si eso es ahorita y a veces no puede, ya más adelante ¿Cómo? (GF-02).

Las necesidades económicas de sus familias las llevan a poner en duda sus expectativas académicas, no sólo por lo complicado que podría resultar pagar los estudios sino por el impacto que esto podría generar en sus familias, es decir, podría agudizar la economía de la familia y poner en riesgo la posibilidad de que los hermanos menores pudieran tener acceso a la educación. De ahí que opten por desistir (este año o los siguientes años) de su preparación académica. En ocasiones, el hecho de que sean hermanas/os mayores les hace considerarse responsables del futuro académico del resto de los hermanos, así como de las condiciones de vida de la familia, por lo que eligen plantearse el ámbito laboral como paso prioritario: “a veces en mi casa pues no tiene mi papá para darme aquí para venir, y yo a veces sufro porque (su llanto interrumpe el diálogo), porque yo no quiero que mi hermana sufra, a veces lo que yo siento y a veces quiero tener dinero para hacer un trabajo o eso y no tengo (pausa por llanto) y yo no quiero que a mi hermana le pase así. Yo dinero casi no tengo (llora) y yo quiero así ayudarla” (GF-02).

Son, sobre todo, estudiantes mujeres quienes han antepuesto el bienestar de los hermanos y de la familia a sus expectativas. Relaciono este hecho con la

socialización de género que han recibido la cual les hace incorporar patrones que demandan el cuidado y amor a los demás como prioridad en sus vidas. Asimilar que el bienestar de los otros (hermanos, padres, esposos) debe establecerse primero que el de ellas, les lleva a justificar el sacrificio o la renuncia como una acción válida. Esto como parte de las normas de un “deber ser” que se inculca a las mujeres a través del cual ellas contemplan las necesidades de sus familias como un problema por atender, de ahí que comiencen a considerar el trabajo como una opción que les permita apoyar a los padres con el gasto familiar y retribuir la inversión económica destinada a ellas durante su educación: comienzan

A veces si me dan ganas de seguir estudiando pero a veces veo y digo, tengo que ayudar a ellos, regresarles lo que ellos invirtieron en mí regresárselos [...] quiero trabajar y quiero ayudarles a mis papás a terminar mi casa [...] quiero trabajar, ayudarles y pues como mi papá luego también se enferma entonces, también pues yo tengo que ayudar [...] Te digo, esa es mi idea, salir de la preparatoria y luego terminar de construirla, trabajar [...] yo quiero echarle colado y ya estuve platicando con mi hermano y él me apoya también a echarle el colado, azulejo en el piso, componerla bien, algo que se merezcan mis papás (E-07 M LV).

Los lazos de parentesco y filiación que se fundan en la familia intervienen para que las jóvenes se sientan responsables de cuidar a los padres y apoyarles económicamente. Asociada a esta responsabilidad filial se identifican patrones de género que influyen en el comportamiento de las jóvenes definiendo lo que “deben” hacer por el bien de la familia y estableciendo el sitio en el cual deben desempeñarse, una vez que no vayan a la escuela. De esta manera, no sólo transversaliza sus decisiones el factor económico y sus complicaciones para generarlo en la familia, sino la presencia de otros aspectos que resultan inadvertidos a la distancia pero que están influyendo de manera determinante en sus horizontes de futuro. Por ejemplo, las responsabilidades que despliega este “deber ser” hija a través de los lazos de filiación y parentesco que lleva a estas jóvenes en nombre del agradecimiento, el amor y el compromiso familiar a posponer sus intereses a favor de una prioridad colectiva dentro del hogar. Incluso, se registra en el horizonte de acción de las jóvenes considerar la

migración como una opción de trabajo y asistencia familiar que asegure la educación de los hermanos: “yo no quiero que a mi hermana le pase así, yo dinero casi no tengo (llora) y yo quiero así ayudarla y bueno mi amiga dice ‘vámonos’ y yo creo que es una manera más fácil de salir adelante, bueno, no salir adelante, pero para poder ayudar a mi hermana” (GF-02). Contemplar en su horizonte emigrar es una opción que se conjuga con la existencia, a nivel contexto, de un circuito migratorio que ha venido formando parte de la fuente de sustento familiar en la localidad. Esto influye en las representaciones que las/os jóvenes se forman con relación al trabajo y a la forma de obtener recurso económico. De ahí, que estas jóvenes evidencien un marco de posibilidad al respecto.

Otro de los factores que intervienen de manera importante es la presencia de un *“deber ser” mujer* percibido a través de los roles de género que han incorporado, los cuales ordenan su comportamiento y sus decisiones hacia el futuro. Si consideramos que los roles de género implican una proporción de poder donde el género masculino mantiene esquemas dominantes sobre el femenino (Berga 2003), podemos entender que estas jóvenes pospongan sus intereses personales a favor de los “otros” aún cuando puedan hallarse hombres y mujeres en condiciones semejantes (como el caso de Adán y María); o también puede entenderse que subyuguen sus horizontes ante las expectativas que los padres tienen para ellas. Expectativas que se obliga a las jóvenes a ejecutar porque les niegan las posibilidades para que puedan llevar a cabo sus expectativas propias ejerciendo un acto pleno de coacción de la libertad y dominio arbitrario sobre sus intereses, situación que refleja la experiencia de Sandra.

Para ilustrar este hecho retomo la situación de Adán y María, quienes a pesar de estar e igualdad de circunstancias se plantean expectativas distintas reforzadas en estereotipos de género. Ambos jóvenes son hermanos, sin embargo, Adán ha decidió continuar estudios mientras que María renuncia a ellos. En el caso de María, la condición económica se plantea como límite porque establece un condicionamiento frente a sus horizontes. No obstante, Adán los asume como

dificultades que tiene que sortear porque asumirá (más tarde) el papel de jefe de familia, por tanto necesitará los estudios para poder sostenerla. Sin embargo, para María, las adversidades económicas plantean una imposibilidad que por el momento no puede evadir. Ella se muestra al pendiente de las dificultades que su familia presenta, de tal forma que se pone a considerar la enfermedad de su padre y el trabajo arduo que realiza picando piedra. Recuerda también las ocasiones en que no hay recurso para salvar algunos gastos y ella interviene con sus ahorros para ayudar a la familia por lo que se conjuga en su experiencia las responsabilidades de hija y los deberes de mujer al sensibilizarse por el cansancio o sufrimiento de los padres hasta el punto de llegar a visualizarlos como horizonte de intervención prioritario:

Entrevistadora: hay algo que me llama la atención, cómo es, por ejemplo, que tu hermano si quiere estudiar la universidad, mientras que tú no quieres, ¿No quieres o no puedes?

María: eh, yo diría que no puedo por el recurso económico, pero a mí me gustaría. Es lo que le estaba yo comentando a mi mamá que si yo estudio, estudiaría yo los sábados o domingos en la universidad, y entre semana trabajaría yo para yo misma ir sacando los estudios (su mirada es baja y los labios le tiemblan). Le digo 'yo voy primero a trabajar para que así yo de lo mismo vaya yo sacando para mi estudio, para que así no tengan ustedes que cargar conmigo' (E-07 M LV).

A pesar de que las condiciones familiares son las mismas para ambos estudiantes, la manera de asumirlas es distinta. Felipe está consciente de las preocupaciones económicas y por ello se ha planteado un horizonte profesional que le permita, cuando su padre ya no pueda trabajar, sostener los gastos de la familia, proporcionar educación a sus hermanos y construir junto con María una casa mejor para sus padres:

...es que creo que va hacer falta después y se supone que ayude yo después a mi papá cuando ya no pueda él y me quede yo. Pero así, pos ya mi hermana si no puede pos ya es su decisión de ella, yo voa a seguir estudiando hasta que se pueda y ya de ahí hago lo... bueno, trabajar para mis hermanos [...] pos como mi papá trabaja en eso y pos como yo se que va a llegar el momento en que, por algún movimiento que tenga mal, ya no pueda (E-06 H LV).

Sin embargo, prepararse forma parte de sus horizontes porque sabe que a futuro deberá formar su propia familia y solventar los gastos que implique, por tanto, se exige ser una persona productiva financieramente: "pos al tener yo mi familia, pos

la verdad sí. Yo mi familia tengo que apoyarlos, como le dije yo a mis papás, yo me voa ir de la casa pero yo pos aquí voa (sic) estar por si hay alguna cosa [...] la idea sería mejorar, mejorar y lograr los estudios de mis hermanos, mejorar porque si ellos dejan de estudiar saldría lo mismo de que yo siguiera estudiando si ellos ya no quieren va salir lo mismo (E-06 H LV)”.

Frente a las responsabilidades que avizora Adán, la escuela aparece como indispensable porque le permitirá contar con mejores posibilidades para obtener un empleo y una remuneración que le permita cubrir las necesidades de su familia. En este sentido, el papel que está asumiendo es el de proveedor y sostenedor de un hogar, de ahí que necesite prepararse para poder lograrlo, por ello, percibe un horizonte profesional. Por el contrario, María es mujer y lejos de visualizarse como sostenedora de un hogar se percibe desempeñando una función de *apoyo* al ingreso familiar. Si nos ubicamos en los esquemas tradicionales que imperan en el lugar, podemos encontrar que María no requiere de estudios superiores (de manera tan prioritaria) como Adán porque en unos años puede casarse y su marido se encargará de sostenerla económicamente. El trabajo de las mujeres casadas, sobre todo, cuando pertenece a la esfera informal muy pocas veces es visualizado como una fuente económica significativa para la familia sino que se percibe como apoyo y no como parte de un ingreso sustancial. María está ubicándose (por ahora) en esta ruta porque ha incorporado estas disposiciones de género que le llevan (de manera indirecta o no consciente) a actuar sobre una línea de comportamiento que hoy merma sus decisiones de futuro.

Sin embargo, el peso de la condición de género y de los patrones dominantes que encierra puede percibirse de manera clara a través de las prohibiciones y sentencias que los padres de Sandra le imponen:

Sandra: él dijo que ya no más terminaba, bueno mi mamá dijo, que ya nomás terminaba aquí el Cecyt y ya después me quedara en la casa a ayudarlo[...] porque dice que hay más peligro para una mujer porque dice cómo vas a andar tu sola allá, en dónde te vas a quedar y así y por eso [...] tal vez porque por lo mismo que hay mucho trabajo en la casa pues hay que cuidar a mis hermanitos, pues trabajar ahí y ayudarlo a lo que es más sacar masa ahí en el molino de nixtamal [...] mi meta es seguir estudiando, estudiar en la normal pero pues

ya no se va a poder y como ya estoy acostumbrada a cuidar a mis hermanitos pues ya no me incomoda tanto pero sí me preocupa el no seguir estudiando

Entrevistadora: para julio o agosto, ¿Te has imaginado que estarás haciendo en esos meses, ya que saliste de la escuela?

Sandra: pus ya hasta me imagino, pos ahí estar en la casa ayudándole a mi mamá a mi papá y cuidando a mis hermanitos, lavando, haciendo el quehacer de la casa (E-015 M SM).

El panorama de Sandra es el de un ámbito familiar que le exige desempeñar un papel de “segunda madre” por ser la mayor de los hermanos y por ser mujer. Sandra no tendrá la misma oportunidad de elección que tuvo su hermano al salir del Cecyt a quien los padres le ofrecían apoyo para seguir estudios. De manera contraria a ella se le asigna el papel de apoyar en casa y se le delegan las responsabilidades que su madre tendría que realizar. En este sentido, Sandra pasa a ser una “mano de obra” más en el hogar pero no una mano de trabajo en el oficio que sostiene a la familia. Ella aparece “destinada” a las funciones del hogar lo cual es para ella una actividad a la que se ha venido acostumbrado y que resulta imposible de modificar (por ahora):

Entrevistadora: ¿Qué piensas de esas funciones que te van a delegar? porque no te dicen ‘ahora tu vas a vender verduras con nosotros y te vas a ir a vender verdura en Miahuatlán o en Acatlán’.

Sandra: no porque tal vez prefieran que yo me quede allí en la casa y ya la que se vaya es mi mamá y yo pues no, porque también no quieren que salga yo del pueblo, sino que este ahí en la casa

Entrevistadora: ¿Y tú te quieres quedar ahí?

Sandra: no porque pues yo también me gustaría salir ahí, ayudarles, pero pues que también me llevaran a lo que es Acatlán o ahí a Naolinco y ayudar ahí pero pues ellos no.

Entrevistadora: ¿Y por qué en la casa?

Sandra: pos no sé. Luego mi familia le preguntan ahí a mi papá ‘y por qué no a ella se la vían (sic) de llevar ahí a Naolinco o Acatlán’ y lo que responden ellos es ‘no porque a ella no le gusta o ella se ve más bien aquí cuidando, aquí lo que es la casa’.

Entrevistadora: o sea ellos responden por ti

Sandra: si ellos responden por mí y ya luego a mí me preguntan por qué yo no voy con ellos y yo digo no porque va mi mamá y siempre están acostumbrados a andar ellos dos juntos y lo que me dicen a mí es que mi mamá dice que a mí no me gusta y pues eso ya tiene como siete años que han agarrado ese trabajo y pues ahora yo siento que a mí me da pena ir porque por lo mismo, nunca me han sacado y siento que me veo rara o ver mucha gente que se arrime o viendo que vende uno [...] siento que me van a decir, ¡ah qué milagro que vienes! o ¿Por qué nunca vienes tu? o eso

Entrevistadora: ¿Y no crees que debes empezar por algo? igual al principio resulte extraño

Sandra: aja pero pues mientras mis papás no quieran que yo venga, porque pues ellos no quieren (E-015 M SM)

Sandra vive las imposiciones que sus padres le han señalado sintiéndose incapaz de desarrollar acciones que transgredan el orden de género que han establecido y la lleven a luchar por sus expectativas personales como lo hicieron Sofía y

Berenice. Los casos muestran la diversidad de acciones que los individuos podemos desplegar o no ante situaciones específicas. Esto como parte de los procesos de individuación en donde vamos eligiendo, debatiendo o asimilando las predisposiciones sociales y culturales que el entorno nos plantea, así como las condiciones económicas que también pueden tener un peso determinante en nuestros actos. Sandra, opta por “guardarse” sus expectativas antes que enfrentar esas condiciones:

Entrevistadora: ¿Dónde estás dejando lo que tú quieres?

Sandra: ¿En dónde? pues yo misma ahí me lo llevo (y me hace una seña hacia el pecho, mientras sus ojos se ponen húmedos)... yo me lo guardo sola (le tiembla la voz).

Entrevistadora: ¿Y hasta dónde crees que puedas llegar guardando lo que quieres ser?

Sandra: tal vez hasta cuando me comprendan mis papás y que razonen en qué es lo que yo quiero [...] ellos se tienen que fijar en lo que hacen los demás, ¿no? o sea que los demás no hacen tanto lo que ellos hacen y se van a fijar en las demás personas y ya ellos se van a dar cuenta [...] que eso no está bien y que también tienen que respetarnos a nosotros de lo que uno quiere

Entrevistadora: y tú no podrías decirles a tus padres

Sandra: si pero no me van a entender o si no van a decir que estoy loca y que de dónde saqué eso o bien me van a decir, ¡no, eso no! o bien no más me escuchen pero no me dan respuesta, con que no me den respuesta y pos ya (E-015 M SM).

Los padres de Sandra parten de este *habitus* sexuado para establecer un destino para ella, en el cual no se percibe con posibilidades para lograr resarcir esta condición. Espera a que sean ellos los que se percaten de la situación de dominio que han establecido para ella, mientras tanto decide esperar a que esto suceda e imaginar escenarios distintos que le resulten más atractivos...imaginar es su estrategia:

Entrevistadora: ¿cómo te ves tú de aquí a unos cuatro años?

Sandra: seguiría yo igual, ¡na! más siempre igual! porque me he visto, o sea yo misma me veo y digo, va a ser igual [...] hay a ratos que yo me pongo a soñar solita, me pongo a soñar cosas bonita y pues yo solita me controlo para no pensar que en tres o cuatro años voy a seguir haciendo lo mismo.

Entrevistadora: ¿y con qué sueñas?

Sandra: pos yo solita, no sé como que hay algo que me da valor para yo seguir. O sea sigo igual pero ya a la vez se me vienen muchas cosas que no puedo decir porque no sé cómo decirlo, no tengo palabras como que solita me pongo a pensar que estoy en otro lado, viajando, estar con muchas personas, dando clases, viajar, viajar o sea muchas cosas, manejar un carro, no sé cosas así, viajar en un avión [...] tener mi propio dinero y hacer lo que yo quiero (E-015 M SM).

La problemática estriba en la dificultad que tienen estas jóvenes para *hacer lo que quieren*. No sólo es Sandra quien se observa plenamente persuadida al actuar, Emma también posterga sus horizontes profesionales ante el “deber ser” de

esposa y madre que ha incorporado, el cual se le demanda de manera constante por su pareja y la familia de éste. Ella muestra otro tipo de vulnerabilidad que se presenta para las mujeres jóvenes: el embarazo a temprana edad, el cual las hace dependientes económica y moralmente de los padres, los suegros o la pareja para poder mantener a sus hijos. Circunscribir su situación al contexto social en el que se inserta nos lleva a distinguir una clara direccionalidad que determina su salida del Colegio (estando a un semestre de terminar la preparatoria) y la clausura de sus expectativas profesionales en pro de su pareja y de su hijo.

Esta joven, de manera “indirecta” fue invitada por su marido y por sus suegros para dedicarse a sus responsabilidades de madre y esposa objetando la importancia que esto tiene para el bebé y la familia. Al tiempo en que hice la entrevista, Emma estaba convencida de sus deseos por continuar estudios, se había descubierto fuerte y segura de tener la capacidad y las “ganas” para hacerlo: “...yo quiero y es que sí, ya estoy aferrada ahora sí a la escuela, con más ganas por él (mira al bebé), porque digo quiero y sé que voy a poder. Porque antes no sentía yo así ganas... y también los ánimos en la casa [...] Había gritos y todo eso y no daban ganas de nada, te querías desahogar mejor; pero ahorita no, como que siento...el día de mañana [...] yo quiero que él me diga (llora mientras acaricia a su bebé) que se sienta como orgulloso. Lo veo a él y ya cambia todo, mi forma de haber pensado y no sé...(llora) el bebé me cambió todo (E- 05 M TN).

No obstante, Emma dudaba de que su pareja aceptara que regresara a la escuela a terminar el bachillerato: “no sé a veces como que me da cosa y digo, no y si no quiere él (pareja), o por lo mismo de su trabajo digo, no mejor sigo los sábados, ¿Pero y si no quiere? [...] pero a mí sí me gustaría terminar el Cecyt, pero digo, ya no más falta un semestre y para empezar ya en otro lado desde el principio, como que no” (E-05 M TN). Las dudas de Emma se confirmaron cuando se trató de regresar a clases para cursar el último semestre, acudió a la escuela únicamente por sus documentos para darse de baja temporal. Su madre fue quien le confirmó la negativa del marido para que continuara estudiando, de esta manera,

los deseos y expectativas de Emma por continuar estudiando se postergaron ante las exigencias por el cumplimiento de su rol de madre y mujer.¹⁰⁶ En este sentido, hablar de expectativas sobredeterminadas es hacer referencia a las consecuencias de procesos socializadores genéricos impregnados de valoraciones, exclusiones y formas de poder (simbólico, económico y físico) que restringen los actos de las mujeres. Mujeres jóvenes expuestas a mayores asimetrías de género que se traducen en “diferencias sexuales y desigualdades jerárquicas que presuponen un acceso diferencial a diversas formas de poder” (Oliveira 2000:137).

Develar qué horizontes de estas jóvenes se dejan en “segundo plano” es tomar en cuenta las vulnerabilidades económicas y de género que viven algunas jóvenes en estos contextos. Esto nos permite “asomarnos” a las realidades sociales que impactan la transición de estas jóvenes hacia el trabajo o hacia el hogar al término de los estudios del bachillerato. Asimismo, permite reconocer la manera en que se cristalizan las desigualdades de género y opera la violencia simbólica en la vida de las mujeres jóvenes. Los efectos culturales e ideológicos de las familias a las que pertenecen estas jóvenes están presentes en sus horizontes por lo que es necesario (re)conocerlos al momento de emitir un juicio mecánico y simplista sobre las razones por las que las/os jóvenes no continúan estudiando. A través de la tipología propuesta se han evidenciado las distintas rutas que pueden tomar las/os jóvenes al terminar el bachillerato, las cuales están acompañadas por factores y condiciones diversas que impactan, impulsan o determinan sus horizontes de futuro. La economía pauperizada, las necesidades familiares y personales por obtener recurso económico, el desgano y la “flojera” que tiene como trasfondo una experiencia escolar contradictoria y “cansada”, así como la imposición y la resistencia son condiciones que deben integrarse a la realidad escolar de las/os jóvenes. No todas/os continúan la escuela, eso es un hecho,

¹⁰⁶ Bawin (1988), ha señalado al respecto que el matrimonio empobrece a las mujeres debido a las funciones estipuladas para los hombres y las mujeres en estas uniones. Para ella los cónyuges participan del matrimonio con su respectivo capital económico, social y cultural, sin embargo, en el transcurso de esta unión cuando el de las mujeres disminuye para incrementarse el capital social, económico y cultural de los hombres.

pero no todas/os dejan de hacerlo por falta de “visión de futuro”, por apatía y falta de aspiraciones. Es necesario tener apertura educativa y profesional para poder considerar las implicaciones que las condiciones familiares, socioculturales y escolares tienen en las expectativas de futuro de las/os jóvenes al momento de “decidir” continuar o suspender los estudios, ingresar o no a la universidad. El escenario plantea más de un actor y una escena a interpretar, la canasta de manzanas exige una visión humanista menos excluyente aterrizada en las condiciones de vida de las/os estudiantes y no en selecciones arbitrarias; los horizontes de las/os jóvenes plantean la complejidad de las decisiones individuales, la dificultad de lograr los anhelos educativos y los enfrentamientos juveniles por no verlos diluidos...

Consideraciones finales

En las páginas precedentes he tratado de mostrar que los *horizontes* de futuro de las/os estudiantes constituyen perspectivas diversas vislumbradas en función de un marco de ubicación particular. Es decir, se encuentran *referenciados* a partir de un espacio y una temporalidad concreta que define su formulación. El desafío que esto implicó fue lograr captar la dinámica que las/os jóvenes imprimen a su situacionalidad cuando intentan plantearse un horizonte de futuro. Es decir, identificar inercias, coerciones pero también resistencias presentes en sus expectativas con respecto a sus condiciones de vida. Bajo esa mirada son actores plurales porque viven experiencias variadas, diferentes y a veces contradictorias (Lahire 2004: 54) que evidencian un marco contextual cohesionado que guía y estructura conductas. Sin embargo, también que da pie a la generación de procesos de individuación (Giddens 1994) en los que las/os jóvenes pueden criticar su función y posición en él, de tal manera que lleguen a configurar horizontes de futuro estructurados en oposición a lo que el contexto espera de ellas/os.

El propósito de situar a las/os estudiantes ha consistido en conocer a partir de qué condiciones están planteando sus horizontes y otorgándoles sentido. Rosaldo (1989) ha señalado que sólo ubicando las acciones de los individuos en su propio contexto y términos se logra conocer el motivo, razón o sentido que han tenido para realizarlas. A partir de esta referencia se les ha ubicado en una temporalidad específica que incluye, considerar su condición de *jóvenes, hombres y mujeres* que se encuentran en el umbral de una etapa escolar. Hecho que implica una separación y un pasaje o tránsito hacia otros ámbitos de acción. La clave aquí consiste en abordar dicha transición con todos los intersticios que hay entre una etapa y otra (estudio, vida en pareja, trabajo). Es decir, la liminalidad (Van Gennep 2008) que refleja condiciones de vida y factores de índole familiar y social que intervienen, determinan o (sobre)determinan, su pasaje o tránsito.

Esto simboliza la existencia de un margen que reúne experiencias juveniles relevantes de considerar cuando se intenta conocer los horizontes de futuro de las/os jóvenes, el por qué algunas/os optan por rutas académicas mientras que otras/os se plantea prioridades no relacionadas con el estudio.

Considerar las situaciones que ocurren en esta etapa de margen representada a través del egreso del bachillerato y la posible entrada a otros ámbitos de experiencia, conduce a ir más allá de un señalamiento que connota ánimo o falta de interés en las/os estudiantes. Con la finalidad de hacer precisiones respecto a los factores que impactan sus horizontes, enunciaré algunos elementos que este trabajo ha logrado develar a partir del acercamiento realizado con las/os jóvenes:

➤ En primer término la familia, a través de sus lazos de filiación y parentesco, puede desplegar acciones que impulsen o limiten las decisiones de las/os estudiantes respecto a su futuro. Esto nos lleva a desmitificar el argumento que señala a la familia como la fuente constante de apoyo moral para el desarrollo de los individuos. Si bien no se pone en duda que algunas/os estudiantes han visto impulsados sus horizontes de futuro gracias al estímulo proporcionado por sus familias, lo cual configura un horizonte de sentido que los conduce a significar la educación como parte de su proyecto de futuro o como un requerimiento necesario para lograr ascenso social. La familia también puede ser una fuente importante de abuso de poder que genere exclusiones y desigualdades entre las/os jóvenes. El abuso de poder se sustenta de manera singular en los lazos de parentesco y las distancias generacionales que establecen un “deber ser” para las/os hijas/os.

En un contexto como el de Naolinco y sus localidades aledañas, la familia mantiene una fuerte influencia en las decisiones de futuro de las/os jóvenes, quienes se sienten “obligados” por una “amorosidad” o un deber moral de hijas/os a acatar las opiniones y disposiciones que los padres señalan para ellas/os. Un factor determinante en la incorporación de este “deber ser” como hija/o, son las

disposiciones de género las cuales establecen deferencias importantes en cuanto al papel de los hombres y las mujeres, el acceso, las restricciones a los recursos (económicos y educativos) que posibiliten su desarrollo y las expectativas que los propios padres formulan hacia sus hijas/os. Córdova (1999) ha señalado la importancia de estas redes afectivas en la jerarquización intergenérica:

Ciertamente, la asimetría entre hombres y mujeres tiene una existencia efectiva, concreta, que es producto de una “microfísica del poder” que permea la vida social e interactúa con la formación de categorías sobre la realidad y la manera de experimentarla (Cordova 1999:272).

Lo anterior conlleva a que se suscite un panorama diferencial entre las oportunidades que las mujeres perciben para sí mismas y las que los hombres perciben y ejecutan para ellos. Este factor de género se encuentra transversalizando el horizonte de futuro de las/os jóvenes de tal manera que logra influir en el sentido que cada una/o le imprime.

➤ El sistema de género con sus lógicas y mecanismos de poder percibido en la dinámica de las familias, está estructurado en función de un contexto que formula sus prácticas sociales bajo este esquema. En este sentido, “la construcción local del género es bipolar, acorde a las diferencias entre los sexos” (Rodríguez & Keijzer 2002). A pesar de sus múltiples trampas, sesgos y exclusiones es incorporado por los individuos porque forma parte de un sistema de relaciones intergenérico sobre el que se afianzan los comportamientos sociales. En el medio en el que las/os jóvenes han venido desarrollándose aún prevalecen imposiciones y arbitrariedades que coaccionan la libertad de sus acciones, enganchándolos en rutinas que esconden ejercicios cotidianos de poder.

El juicio moral y los señalamientos hacia las mujeres son ejemplos de las formas de control que predominan en el lugar. No obstante, la investigación revela que no sólo operan estos mecanismos a nivel familiar o en las prácticas sociales de la localidad, también se encuentran presentes en el espacio escolar proclamado

políticamente como ámbito democrático que pugna por valores de tolerancia y respeto.

➤ En la escuela se conjugan con otros “micropoderes” sustentados, no sólo en la división intergénerica, sino también en las *distancias generacionales* y profesionales que esconden otros juegos de autoridad sobre las/os jóvenes. En este sentido, es posible ubicar marginaciones fincadas en el poder que la figura docente puede ostentar en un espacio institucionalizado como la escuela. Las/os estudiantes expresaron entablar relaciones de amistad con algunas/os docentes que resultaron significativas para su formación, sin embargo, también develaron la existencia de interacciones verticales que se manifiestan a través de bromas, acusaciones falsas, reportes mal intencionados, venganzas, y asignación de calificaciones establecidas de manea arbitraria bajo juicio personal y emocional del docente. No obstante, estas manifestaciones de “orden” y autoridad no se cuestionan a nivel institucional porque se asumen como válidas. Se afianzan en supuestos que señalan a las/os estudiantes como detonadores de desorden, llenos de impulsividad y causantes de problemas diversos -como característica de su “edad”-. Frente a todo esto, se alza la figura del docente que interviene mediando la situación y estableciendo la disciplina necesaria. De esta manera puede apreciarse la influencia del factor generacional y un conjunto de representaciones sesgadas hacia la juventud, que legitiman exclusiones y formas de control vertical.

Ante el comportamiento “desordenado” de las/os jóvenes se establecen normas escolares dirigidas a “encauzar” sus actitudes de tal manera que se genere un espacio de tolerancia y respeto. Pero el ambiente de tolerancia y respecto es estipulado por las figuras de autoridad del plantel quienes a partir de parámetros adultos indican lo que está dentro de la norma y lo que está fuera de ella. Es así como no hay espacio institucional para manifestaciones estéticas con las que se identifican las/os estudiantes, por ejemplo, imágenes de darketos, emos, hippies, entre otros, no son aceptadas al interior de la escuela porque se insiste en normar

su apariencia. En este sentido las/os jóvenes se ajustan a la disciplina establecida donde el poder, la autoridad y la edad se conjugan y legitiman en el universo escolar. La edad, el género, la condición social y las representaciones sociales sobre los jóvenes estudiantes de Naolinco se conjugan constituyendo marginaciones y exclusiones.

Con frecuencia se olvida que las/os jóvenes no son una categoría homogénea, por tanto, no pueden actuar de manera semejante ante las condiciones que se les presenten. Juzgar como “favorable” su continuidad educativa y como “falta de aspiración” su negativa a continuar, bloquea las aproximaciones que podemos tener con ellos y con su mundo de vida. Algunas/os docentes parten de considerar, como parámetro de medida, su propia experiencia y sus propio horizonte al emitir juicios sobre la falta de compromiso y empeño que algunas/os estudiantes muestran, no obstante, olvidan que ellas/os responden de manera diversa a las condiciones que se les presentan en función de sus marcos de experiencia. Así como pueden optar por ajustarse a ellas también manifestarse en oposición a ellas.

➤ Este es un aspecto en el que quisiera detenerme: la capacidad de reacción o ajuste de las/os estudiantes. Para ello debo poner el acento en la heterogeneidad del universo estudiantil y en las diversas posiciones que podemos asumir los individuos en medio de una realidad concreta. Las/os estudiantes ilustran las diversas perspectivas que podemos tener sobre el mundo a pesar de compartir un espacio social y manifestar afinidad hacia ciertas prácticas que en él acontecen. Las distintas interacciones que tienen sobre su realidad van generando desplazamientos en sus puntos de ubicación que las/os llevan a percibir ángulos distintos en ella. Para algunas/os jóvenes los horizontes que perciben en el umbral en el que se encuentran están relacionados con las condiciones que presenta su vida familiar y local. Para otras/os asomarse a estas mismas condiciones provoca una reacción como de “resorte” que les impulsa a buscar otros puntos de ubicación, panoramas distintos a los que su realidad plantea. De esta manera, significan su desplazamiento como una oportunidad de llegar a “ser” lo que hasta

ahora han imaginado: estudiantes profesionistas, licenciados, jefes de hogar, personas solventes y autónomas económicamente, mujeres independientes y alejadas de un círculo de violencia, entre otras expectativas y anhelos. Las/os jóvenes encuentran sentido a sus horizontes y pueden desplazarse hacia ellos o pueden quedarse observándolos indefinidamente. Pueden reaccionar resistiendo a dificultades económicas y de género o pueden limitarse a ellas postergando sus horizontes. Es decir, a pesar de que en algunos casos las condiciones vividas tienen un peso sobredeterminado para las/os estudiantes, de tal forma que los lleva a abandonar sus expectativas de futuro, están generándose procesos individuales en los que manifiestan tener poder y control para decidir sobre su futuro. Esto habla de pequeños procesos de empoderamiento tanto en mujeres como en hombres jóvenes que no deben soslayarse ni minimizarse.

En este sentido, el trabajo es un intento por responder, a través de casos concretos y experiencias juveniles, a los argumentos simplistas institucionalizados que señalan a las/os jóvenes como carentes de expectativas y aspiraciones. Esta investigación reúne algunos casos que manifiestan la diversidad de horizontes y condiciones desde las cuales las/os estudiantes están planteándose el futuro. Con ello enfatizo que las/os jóvenes con los que trabajo sí tienen anhelos, sueños y proyectos de vida para su futuro. No carecen de ellos por ser jóvenes de pequeñas localidades, por ser chavas o chavos, por pertenecer a una clase social alta o baja. Acontece que sus horizontes se plantean hacia sitios diversos que pueden incluir la continuidad de un trayecto educativo, el inicio de una vida laboral o una vida en pareja. Las causas que pueden orientar sus horizontes hacia éstos sitios se originan en su propio núcleo familiar, sociocultural o hasta en su propia experiencia escolar. Ellas/os pueden encontrar en estos ámbitos elementos importantes para aproximarse a su horizonte de futuro o pueden encontrar situaciones que obstaculicen su mirada y limiten su desplazamiento hacia ellos. Horizontes, expectativas y aspiraciones existen entre las/os jóvenes pero no siempre estas condiciones son las adecuadas para que logren llevarlos a cabo. En este sentido, hay condiciones de tipo social y cultural que constriñen sus

horizontes, violentándolos y aplastándolos. Si la lógica institucional está interesada en lograr la permanencia de su estudiantado y la continuidad educativa hacia la educación superior, entonces debe generar líneas de investigación para “escuchar” las experiencias de las/os estudiantes y, a partir de ellas, plantear espacios de atención, gestión y apoyo. Estas estrategias deben rebasar las intenciones asistenciales de la escuela (becas) y dirigirse hacia la generación de vínculos sociales y culturales con los espacios de pertenencia de sus estudiantes.

La universidad, como institución receptora de la población estudiantil de nivel medio, necesita plantearse mecanismos similares para que las/os jóvenes lleguen a ella, en la medida que, las/os jóvenes que “logran” resistir a las condiciones familiares, socioculturales y escolares ya revisadas, son aún sometidos a procesos de selección homogéneos que ni siquiera permiten la entrada de las/os jóvenes a este nivel de estudios, a pesar de que ellas/os hayan mantenido su mirada fija hacia la universidad. ¿Qué sucede con estas/os jóvenes que estaban a penas dirigiéndose a un umbral educativo universitario cuando no lo consiguen? ¿Qué otros vínculos o mecanismos despliega para atender a este tipo de poblaciones que se quedan en distintos márgenes sociales (educativos, familiares, culturales)? ¿De qué manera empodera, más allá de un discurso de movilidad social y profesional, a las/os jóvenes que transitan por ella?

En este trabajo, entonces, se concentran experiencias valiosas de jóvenes que resisten a sus condiciones de vida y de jóvenes que son avasallados por estas condiciones. Sin embargo, es preciso señalar que los alcances de este documento no se limitan a establecer una dicotomía entre decisiones escolares y trayectorias no académicas. Es ineludible que devela una serie condiciones de vulnerabilidad social que se reconocen en los relatos de las/os jóvenes frente a lo cual, asume un posicionamiento que exige develar la coacción que desde distintos ámbitos se está ejerciendo respecto a las libertades de las/os jóvenes y respecto a la invisibilidad de sus necesidades como sujetos sociales. En este sentido da cuenta

de dinámicas de exclusión presentes en ámbitos institucionalizados y de suma importancia a nivel de política pública: la familia y la escuela.

En estos contextos se observan fuertes lazos de control familiar hacia las jóvenes, los cuales, identifico, se afianza en los lazos de filiación para generar mecanismos de exclusión hacia las mujeres que restringen su acceso a recursos materiales y a su desarrollo personal. Los anhelos, sueños y horizontes de algunas jóvenes se ven diluidos por procesos paulatinos de socialización diferencial entre géneros (horizontes sobredeterminados). Por tanto, es preciso correlacionar la influencia de la categoría género en las expectativas de futuro de las jóvenes. A su vez, es necesario distinguir la incorporación personal de roles de género, que puede llevarme a asumir un horizonte en correspondencia con mi papel tradicional de “mujer” u “hombre”, y la imposición familiar de un deber de género que limita las acciones de las jóvenes pero no da cuenta del alcance de sus horizontes de futuro. Es decir, acciones respecto al futuro y horizontes hacia el futuro, no tienen el mismo significado. Considerar esta diferencia permite apreciar las exclusiones y formas de poder que se ejercen desde el núcleo familiar.

Asimismo, las “trampas” de los roles de género operan también para los hombres quienes se ven precisados a plantearse rutas de acción que les permitan ejercer su papel de proveedores al interior del hogar. Saberse “hombres” les lleva a requerir producir bienes materiales para apoyar a los padres y retribuirles el esfuerzo que éstos hicieron para su educación. Percibir que pronto formarán una familia, funge como mecanismo de tensión que lleva a muchos a sentirse atraídos por la obtención de un recurso económico a corto plazo y no por la prolongación de una carrera académica. A pesar de que su rol de género ha actuado con mayor frecuencia —en los casos presentados— como un “resorte” que los lleva a plantearse un futuro educativo; es preciso integrar el impacto que llega a tener en algunos jóvenes varones. Esto con relación a la perspectiva de género que demanda establecer una mirada relacional entre el comportamiento de mujeres y

hombres para lograr distinguir las proporciones de poder existentes en unas y en otros.

Este trabajo plantea un posicionamiento respecto a las formas de exclusión que se ejercen en el ámbito educativo. Es decir, no solo intento señalar las distinciones que se establecen entre docentes y estudiantes como parte de las relaciones verticales que se suscitan, sino plantear las omisiones que la escuela, en tanto institución democrática, comete hacia las características y necesidades de su población estudiantil. El propósito educativo de incrementar la permanencia de las/os jóvenes en las aulas escolares, no resulta viable si continúa operando bajo un esquema que encierra diversos engaños sobre la equidad y la igualdad social. No estamos frente a una población homogénea para que se proclame un discurso de igualdad de condiciones y de trato respecto al estudiantado. En contextos, como en los que operan los CECyTEs, es necesario **mirar** las condiciones reales de los sujetos con los que se trabaja y deconstruir los esquemas y representaciones sobre el estudiante.

En tiempos de crisis económica y transformaciones sociales aceleradas (Beck 1998) es difícil exigir a las/os estudiantes un interés vehemente por la educación. Si bien para algunas/os esta inclinación persiste al punto de considerarla como elemento necesario para constituirse en “alguien” (Expectativas proyecto), otras/os significan la educación a través de un sentido económico, que les lleva a optar por la educación persiguiendo la promesa de ascenso y movilidad social, adquisición de bienes materiales y “mejores” formas de vida (Expectativas pragmáticas). En preciso asimilar estas condiciones y dejar de conducir la educación a partir de esquemas vacíos de estudiantes “modelo”, que asisten a las aulas, y no tienen más responsabilidad que el estudio. Estas/os jóvenes trabajan (pese a que no siempre reciban una remuneración económica), invierten horas de traslado para llegar a la escuela, provienen de familias numerosas cuyos padres no tienen trabajos estables y altas remuneraciones. La escuela, tanto de nivel medio superior como de nivel superior, contribuye con el ejercicio de desigualdad

y vulnerabilidad social estableciendo procesos y exigencias educativas que sólo una minoría puede cumplir. Por tanto, el trabajo refleja las fragilidades de un mundo juvenil en el que las expectativas de futuro no están ausentes, debemos considerar las condiciones de las/os estudiantes cuando critiquemos sus decisiones y les exijamos éxito.

Después de haber conocido (en parte) las experiencias de vida de las/os estudiantes con los que trabajo, así como las circunstancias particulares desde las que formulan sus horizontes de futuro, no puedo soslayar la responsabilidad que he adquirido como elemento que trabaja dentro del sistema educativo, particularmente, dentro de una institución que mantiene contacto directo y cotidiano con las/os jóvenes. Dicho contacto involucra participar del acto formativo de educar y exige, como tal, problematizar las oportunidades que brinda el contacto directo con jóvenes y padres de familia. De ahí, que a continuación formule algunas *líneas de oportunidad* que observo pueden aprovecharse a través de este acercamiento cotidiano. Si bien el trabajo pedagógico ha sido muchas veces deformado por los propios actores que lo ejecutan, es preciso aprender a trabajar a pesar de las debilidades y deformaciones que este trabajo ha generado.

Las líneas de oportunidad que considero deben problematizarse y trabajarse se relacionan estriban en lo siguiente. Dentro de los centros escolares debe fomentarse la capacitación de profesores y directivos en lo referente a la temática de juventud. Prevalece un gran desconocimiento sobre las diversas manifestaciones que tienen las/os jóvenes para expresarse, vivir la realidad, significar su entorno y asignar sentidos a la educación. Se incurre en el error de considerarlos como individuos inmaduros, que carecen de ideas sobre su futuro, por lo que se trabaja a partir de estereotipos y esquemas de acción que parten del supuesto de conocer a las/os estudiantes, de la prenoción errónea de “saber” lo que conviene hacer con ellos, la manera de tratarlos y disciplinarlos. Se continúa trabajando con ellos como sujetos a los que hay que formar y educar sin tener la menor idea de que este proceso debe ser mutuo. Debe implicar el conocernos

para trabajar en conjunto. No somos los docentes los únicos que tenemos que enseñar e instruir a las/os jóvenes, ellos cotidianamente nos están mostrando sus problemáticas, necesidades, gustos e intereses que necesitamos aprender y (re)conocer para poder trabajar en conjunto.

Si desde los roles directivos y docentes se carece de esta visión hacia las/os jóvenes, no será factible desplegar estrategias que posibiliten conocer a nuestros estudiantes. Continuaremos creyendo que son los mismos estudiantes que nosotros fuimos, que son los mismos sujetos rebeldes que demandan atención. Esto trae consigo que se socaven las expresiones y manifestaciones juveniles de las/os estudiantes, que prevalezca una atmósfera de intolerancia hacia los comportamientos que manifiestan y que continúe desaprovechándose el contacto cotidiano que se tiene con ellos en los espacios institucionales. Esto está ensanchando las distancias entre docentes y estudiantes, entre comunidad y escuela, entre vida juvenil y espacios institucionalizados.

Las problemáticas sociales, los juegos económicos, las transformaciones abruptas y las resistencias culturales que todos presenciamos están imprimiendo formas de vida diversas a nivel social. Las/os jóvenes, aún los de localidades semi-urbanizadas, están participando de esta realidad y están siendo impactados por todo lo que esto representa. La escuela no puede permanecer ajena a esta realidad enseñando contenidos “acartonados” que no tengan relación con las situaciones y realidades próximas en las que se desarrollan las/os jóvenes. Es necesario desplegar al interior de las instituciones mecanismos que permitan aprovechar los intersticios académicos para lograr aproximaciones con los sujetos con para los que trabaja: los jóvenes. En este sentido, es preciso generar líneas de investigación a través de programas concretos como los de Tutorías, los cuales, no sólo deben trabajar con problemáticas académicas sino con todos los ámbitos de experiencia que impactan el desempeño de las/os estudiantes. En este sentido, deben crearse vínculos con el entorno local de las/os estudiantes para detectar la diversidad de situaciones desde las que están participando las/os

jóvenes. Además, a través de este programa pueden identificarse temas de interés para las/os jóvenes o problemáticas factibles de incluir y problematizar a través de temas generadores¹⁰⁷ con los que se trabaja en las asignaturas. A nivel planeación educativa se están generando espacios de flexibilidad para trabajar en el aula, planear y proponer. Los programas de tutorías pueden ser un vehículo que favorezca el trabajo colaborativo entre docentes, autoridades directivas y padres de familia. A través del trabajo que promueven puede involucrarse a los padres y madres para trabajar temáticas relacionadas con el género y la masculinidad.

Cada plantel se ubica en una realidad distinta de la que sus estudiantes participan, aprovechar esto como un medio para aproximarse a las/os jóvenes podrá permitir ir incluyendo en el trabajo cotidiano, temas y formas de enseñanza más próximas y significativas a su medio de vida. Nos permitirá a los que trabajamos en ellos, conocer la diversidad de situaciones que tienen que sortear los estudiantes, antes de permanecer en el aula y vivenciar la escuela. Probablemente a partir de ello estemos en condiciones de cuestionar nuestra forma de estereotipar y sentenciar su ausencia de aspiraciones, los apoyos que les proporcionamos y las arbitrariedades que llegamos a ejercer cuando estamos ¿Educando?

¹⁰⁷ Estos temas son de los que se desprende la secuencia de trabajo de cada profesor en sus respectivas materias.

Bibliografía

ACKER, Sandra

1994 Gendered education. Buckingham y Filadelfia: Open University Press.

ALEXANDER, Jeffrey et. al.

1994 El vínculo micro-macro. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Gamma Editorial.

AMUCHASTEGUI, Ana & Ivonne Szasz

1996 Un encuentro con la investigación cualitativa en México. En: Ivonne Szasz y Susana Lerner (comp.). Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad, pp. 17-30. MÉXICO: COLMEX/Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.

ARENDT, s/n

1993 La condición humana. Barcelona: Paidós.

ARIZA, Marina & Orlandina de Oliveira

2007 Familias y políticas públicas en México y Centroamérica. En: Marina Ariza América Latina. Una historia de desencuentros. pp, 259-270. Chile: CEPAL/Naciones Unidas.

ARIZA, Marina

2002 Migración, familia y transnacionalidad en el contexto de la globalización: algunos puntos de reflexión. En: *Revista Mexicana de Sociología*. Año LXIV/ Núm. 4. Octubre-Diciembre 2002: 53-77. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.

ARIZA, Marina & Orlandina de Oliveira

2001 El papel social y económico de las familias en la configuración del bienestar social. En: J. Barea (et. al.) Dimensiones económicas y sociales de la familia, pp. 19-88. Madrid: Programa de Economía familiar/ Fundación Argentaria-Visor Dis.

ARRIAGADA, Irma

2007 Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros. Chile: CEPAL/Naciones Unidas

BARBERO, Martín

1998 Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: Humberto Cubides & Laverde Cristina & Valderrama Carlos (eds). "Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, pp, 38-45. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre editores/Departamento de Investigaciones. Universidad Central.

BAREA, J. (et.al)

2000 Dimensiones económicas y sociales de la familia. Madrid: Programa de Economía Familia. Fundación Argentaria-Visor.

BAUMANN, Zygmunt

2002 La cultura como praxis. Barcelona: Paidós Ibérica.

BENERÍA, Lourdes & Martha Roldán

1999 Las encrucijadas de clase y género. Trabajo a domicilio, subcontratación y dinámica de la unidad doméstica en la Ciudad de México. México: Colegio de México/ Fondo de Cultura Económica (economía latinoamericana).

BERGER, Peter. & Thomas Luckmann

2005 La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.

BOURDIEU, Pierre

1991 El sentido práctico. Madrid: Taurus.

1999 La dominación masculina Barcelona: Editorial Anagrama

2002 La juventud no es más que una palabra. En sociología y cultura. México: Grijalbo/Conaculta. pp, 163-173

BRITO, Roberto

2002 Identidades juveniles y praxis divergente; acerca de la conceptualización de juventud. En: Alfredo Náteras (coord.) Jóvenes, culturas e identidades urbanas, pp. 43-58. México: UNAM.

CASTELLS, Manuel

1999 La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen II. El poder de la identidad. Madrid: Alianza.

CEPAL

1991 La juventud latinoamericana en los años ochenta: igualdad de oportunidades en educación y empleo (LC/R.960), Santiago de Chile: CEPAL.

COHEN, Louis & Lawrence Manion

2002 Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla, Colección Aula Abierta.

CONAPO

2000 Consejo Nacional de Población. Índices de marginación.

CORDOVA, Rosío

1999 Los peligros del cuerpo. Género, sexualidad y construcción del sujeto en una comunidad rural del centro de Veracruz. México: UAM-Iztapalapa (msn).

CUCCHIARI, Salvatore

2003 La revolución de género y la transición de la horda bisexual a la banda patrilocal: los orígenes de la jerarquía de género. En: Martha Lamas (comp.). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. pp. 81-264. México: Programa Universitario de Estudios de Género/Universidad Nacional Autónoma de México.

D' AUBETERRE, María

2002 Formaciones domésticas de transmigrantes domésticas de transmigrantes poblanos asentados en el este de la ciudad de los Ángeles. En: Rosío Córdova & David Skerit & María Núñez (coord.). I god we Trust. Del campo mexicano al sueño americano., pp. 239-257. México: Plaza y Valdes/Universidad Veracruzana

DE BARBIERI, Teresita

1994 Género y políticas de población. Una reflexión. En: Raúl Benítez & Eva Ramírez (coords.). Políticas de población en Centroamérica, el Caribe y México. p. 277-294. México: Prolap/Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de México.

DE IBARROLA, Maria (coord.)

2004 Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición. MONTEVIDEO: CINTERFORD/OIT El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Madrid: siglo veintiuno editores.

DIAZ, Rodrigo

2002 La creación de la presencia. Simbolismo y performance en grupos juveniles. En: Alfredo Náteras (coord.). Jóvenes, culturas e identidades urbanas, pp, 19-41. México: UAM-Iztapalapa/Porrúa.

DIAZ DE RADA, Ángel

1996 Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. Madrid: Siglo veintiuno.

DIETZ, Gunther

1999 La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

2003 Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada-CIESAS.

DURKHEIM, Emile

1994 Las reglas del método sociológico. México: Leega.

DUARTE, Klaudio

2001 ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En: Solum B. Donas. Adolescencia y juventud en América Latina, pp, 57-74. Cártago: Libro Universitario Regional..

DUBET, Francois & Danilo Martucelli

1996 En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. Argentina: Losada editorial.

DUSCHATZKY, Silvia

1999 La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Argentina: Paidós.

Enciclopedia Municipal Veracruzana

1998 Naolinco. México: Gobierno del Estado de Veracruz.

ESPINOSA, Victor

1998 El dilema del retorno. Migración, género y pertenencia en un contexto transnacional. México: El Colegio de Michoacán/ El Colegio de Jalisco.

FERNÁNDEZ, Blanca

1990 Pobreza femenina: una violencia desde la división sexual del trabajo. En: Maqueira Virginia & Cristina Sánchez (comp.). Violencia y sociedad patriarcal, pp.103-122. Madrid: Pablo Iglesias Editores.

FEIXA, Carles

1999 De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud. España: Editorial Ariel.

FUENTES, Sara

2007 Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo sociomoral de estudiantes de una escuela técnica. En: Carlota Guzmán & Claudia Saucedo (coords.). La voz de los estudiantes. Experiencias entorno a la escuela, pp, 149-168. México: UNAM/Ediciones Pomares

- GARCÍA, Brígida & Mercedes Blanco & Edith Pacheco
1999 Género y trabajo extradoméstico. En Brígida García (coord.) *Mujer, género y población en México*. México: Colegio de México y Sociedad mexicana de demografía. p. 273-316.
- GARCÍA, Canclini
1993 Introducción: antropología y estudios culturales. En: *Alteridades*, 3 (5), pp, 5-8). México: UAM-Iztapalapa
- GUERRA, Irene
2007 ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En: Carlota Guzmán & Claudia Saucedo (Coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias entorno a la escuela*, pp, 71-96. México: UNAM/Ediciones Pomares.
- GUERRERO, Patricio
2002 La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- GENNEP, Arnold
2008 Los ritos de paso. Madrid: Antropología. Alianza editorial.
- GEERTZ, Clifford
1994 La interpretación de las culturas. México: Gedisa
- GIDDENS, Anthony
1995 La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu
- GIROUX, Henry
1985 Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI.
- GIMÉNEZ, Gilberto
1994 Modernización, cultura e identidades tradicionales. En: *Revista Mexicana de Sociología* 56 no. 4:255-272. México.
- 2003 (S.f./a). La investigación cultural en México: una aproximación (ms). En: [www.crim.unam.mx/cultura/ponencias/GGimenez](http://www.crim.unam.mx/cultura/ponencias/GGimenez.html). html.
- GOMEZ, Cristina (comp.)
2001 Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas de las investigaciones sobre vida doméstica. México FLACSO-PORRÚA.

GUICHARD, Jean

1995 La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona: Editorial Laertes.

GUIDI, Martha

1994 El saldo de la emigración para las campesinas indígenas de San Juan Mixtepec. En: Vania Salles & Elsie Mcphail (coord.). Nuevos textos y renovados pretextos, pp.115-145. México: Colegio de México.

GUNDERMAN, Hans

2004 El método de los estudios de caso. En María Tarrés (comp.). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social, pp.251-288. México: COLMEX/FLACSO.

GUTMANN, Matthew

1996 Las mujeres y la negociación de la masculinidad. En: Nueva Antropología. Septiembre, Vol. XVIII no. 61. México: 99-116

HERNÁNDEZ, Roberto & Carlos Fernández & Pilar Baptista

2003 Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill

HERRERA Y NAVARRO

1997 Perdiendo tiempo, ganando espacio. Replantando la adolescencia desde lo cotidiana *Revista de estudios sobre juventud (JOVENes)*.. Cuarta época, año 1, No. 4. México:

IBAÑEZ, Jesús

1991 El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Madrid: siglo veintiuno editores.

INEGI

2005 Censo de población y vivienda. Clase y tipo de hogar. Consultado en www.inegi.gob.mx (consultado 16 diciembre 2008)

IZQUIERDO, María

1998 El malestar en la desigualdad. Madrid, España: Ediciones cátedra.

JACINTO, Claudia

2002 Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. En: María De Ibarrola (coord.). Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo, pp.67-102. Montevideo: Cinterford/OIT; Cinvestav. DIE, Universidad Iberoamericana de León; Red Latinoamericana de Educación y Trabajo

JACKSON, Philip

1975 . La vida en las aulas. España: Morata

JELIN, Elizabeth

- 2007 Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales. En: Irma Arriagada (coord.) Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros, pp. 93-121. Chile: CEPAL/ Naciones Unidas.

JIMENEZ, Yolanda

- 2005 El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. Tesis doctoral. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales y Migraciones. Universidad de Granada (ms).

JODELET, Denise

- 1986 La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Serge Moscovici. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. pp, 469-494. Barcelona: Paidós.
- 2000 Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En: Denise Jodelet & Alfredo Guerrero (Coord.). Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. pp,7-30. México: UNAM/ Facultad de psicología.

JULIANO, Dolores

- 2004 Excluidas y marginales. Madrid: Ediciones cátedra.

KAHN, Robert & Cannell

- 1977 Entrevista. Investigación social. En David Sills (comp.). Enciclopedia internacional de las ciencias sociales, pp. 266-276. Tomo. 5 Madrid: Editorial Aguilar.

LAHIRE, Bernard

- 2004 El hombre plural. Los resortes de la acción. Barcelona: Ediciones Ballaterra .

LAMAS, Martha (comp.)

- 2003 El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: Programa Universitario de Estudios de Género/Universidad Nacional Autónoma de México.

LARROSA, Jorge

- 1998 La experiencia de la lectura. España: Alertes.

LATTES, Alfredo & Jorge Santibañez & Manuel A. Castillo

- 1998 Migración y fronteras. México: Colegio de la frontera/ Colegio de México: Asociación Latinoamericana de Sociología.

LERNER, Susana

- 1996 La formación en metodología cualitativa. Perspectivas del Programa Salud reproductiva y sociedad. En Ivonne Szasz, y Susana Lerner (comp.). Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad, pp.9-15. México: COLMEX-Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.

LEVI, Giovanni & Jean C. Schmitt

- 1996 Historia de los jóvenes. Tomos I, II. Madrid: Taurus.

LEVINSON, Bradley

- 1999 Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XIX, núm. 1, pp.9-36.

LLOMOVATTE, Silvia

- 1991 Jóvenes y trabajo. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

MCLAREN, Peter

- 1994 Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Argentina: Aique

MAGDALENO, Matilde & Paola Morello & Francisco Infante.

- 2003 Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y el Caribe: desafíos en la próxima década. En: Salud pública/ Organización Mundial de la Salud. Suplemento 1, vol. 45, pp. 132-139. México: OMS.

MAFFESOLI, Michelle

- 1990 El tiempo de las tribus. Barcelona: ICARIA

MARGEL, Geyser

- 2004 Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. En: María L. Tarrés (comp.). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social, pp. 97-131. México: COLMEX/FLACSO.

MARGULLIS, Mario & Marcelo Urresti

- 1998 La construcción social de la condición de juventud. En: Humberto J. Cubides & María C. Laverde & Carlos E. Valderrama. "Viviendo a toda" Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, pp.3-20. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Departamento de Investigaciones, Universidad Central.

MARTÍN, Barbero

- 1998 Jóvenes: Des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: En: Humberto J. Cubides & María C. Laverde & Carlos E. Valderrama. "Viviendo a toda" Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, pp,22-37. Santafé de Bogota: Siglo del Hombre Editores/ Departamento de Investigaciones, Universidad Central.

MASSEY, Douglas & Kristin Espinoza

- 1997 What's Driving México-U.S. Migration? A Theoretical, Empirical and Political Analysis. *American Journal of Sociology* 102, pp.99-939

MASSEY, Douglas

- 1990 The Social and Economic Origins of Migration", *Analysis of American Academy of Political Science* 510.pp, 10-71

MASSEY, Douglas & Kandeil William

- 2002 The culture of Mexican Migration: a Theoretical and Empirical Analysis. *Social Forces* 80 (3): 981-1004.

MEDINA, Gabriel (comp.)

- 2000 Aproximaciones a la diversidad juvenil. México: El Colegio de México.

MEJÍA, Rebeca & Sergio Sandoval

- 2003 Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

MOCTEZUMA, Miguel

- 2001 Familias y redes sociales de migrantes zacatecanos en Oakland, California. En: Cristina Gomes (comp.). *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas e las investigaciones sobre vida doméstica*, pp. 223-251. México: FLACSO-PORRÚA.

MONTORO, Rolando

- 2000 El papel social y económico de las familias en la configuración del bienestar social. En: J. Barea (et. al.) *Dimensiones económicas y sociales de la familia*. pp. 19-88. Madrid, España: Programa de Economía familiar/ Fundación Argentaria-Visor Dis..

MOSCOVICI, Serge

- 1979 El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

MUMMERT, Gail

- 1999 Fronteras fragmentadas. Zamora Michoacán: Colegio de Michoacán y Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán.

- OLIVEIRA, Orlandina De & Marcela Eternod & María de la Paz López
 1999 Familia y género en el análisis sociodemográfico. En: Brígida García (coord.). Mujer, género y población en México, pp. 211-271. México: Colegio de México y Sociedad mexicana de demografía.
- ONU
 1996 Juventud rural, modernidad y democracia en América Latina. Santiago de Chile: Naciones Unidas/ UNICEF/OIJ.
- 2005 Word Youth Report 2005. Young people today and in 2015. United Nations: Departament of economic and social affairs.
- PEREZ, José
 1998 Memorias y olvidos. Una revisión sobre el vínculo de lo cultural y lo juvenil. En: Humberto Cubides & Laverde Cristina & Valderrama Carlos (eds). "Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, pp, 46-54. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre editores/Departamento de Investigaciones. Universidad Central.
- 2004 Historizar a los jóvenes. Propuestas para buscar los inicios. En: José Pérez & Urteaga Maritza (coord.). Historia de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX. pp. 17-32México: Instituto Mexicano de la Juventud/Secretaría de Gobernación/ Archivo General de la Nación..
- PEREZ, Juan & Maritza Urteaga (coord.)
 2004 Historia de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX. México: Instituto Mexicano de la Juventud
- PIÑA, Juan & Yazmín Cuevas
 2004 La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. Volúmen XXVI, núm. 105-106. México: Perfiles educativos
- REGUILLO, Rossana
 1998 De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En Rebeca Mejía y Sergio Sandoval (coords.). Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica, pp. 17-38. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO
- 2000 Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve Agenda para la discusión. En: Gabriel Medina (comp.) Aproximaciones a la diversidad juvenil. pp,19-43. México: El Colegio de México.
- ROCKWELL, Elsie (coord)
 1999 La escuela cotidiana. México: FCE

RODRÍGUEZ, Gabriela & Benno de Keijzer

- 2002 La noche se hizo para los hombres. Sexualidad en los procesos de cortejo entre jóvenes campesinas y campesinos. México: Population Council

ROSALDO, Renato

- 1989 Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis. México: Editorial Grijalbo. Colección Los Noventa..

SALLES, Vania

- 2001 Familias en transformación y códigos por transformar. En: Cristina Gomes (comp.). Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas e las investigaciones sobre vida doméstica, pp. 103-125. México: FLACSO-PORRÚA.

SALLES, Vania & Rodolfo Tuirán

- 1996 Mitos y creencias sobre la vida familiar. En: *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 58.

SÁNCHEZ, Rolando

- 2004 La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En María L. Tarrés (comp.). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social, pp. 97-131. México: COLMEX/FLACSO.

SCHUTZ, Alfred

- 1962 El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- 1993 La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós.

SCOTT, Joan

- 2003 El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Martha Lamas (comp.) El género. La construcción cultural de la diferencia sexual, pp. 265-302. México: Programa Universitario de Estudios de Género/Universidad Nacional Autónoma de México.

SEP

- 2005 Estructura del Bachillerato Tecnológico. Documento de trabajo. Reforma curricular de la Educación Media Superior Tecnológica. En: www.dgeti.sep.gob.mx/site/lanzador.phtml?idcont=3 (consulta 14 noviembre 2008).

- SKERRIT, David & Rosío Córdova & María Núñez (coord.)
 2007 I god we Trust. Del campo mexicano al sueño americano. México: Plaza y Valdes/ Universidad Veracruzana.
- SZASZ, Ivonne
 1999 La perspectiva de género en el estudio de la migración femenina en México. En Brígida García (coord.) Mujer, género y población en México. México: Colegio de México y Sociedad mexicana de demografía. p. 167-210
- TARRES, María
 2004 Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: FLACSO/COLMEX.
- TAYLOR, Steven. & R. Bogdan
 1987 Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: PAIDOS.
- TENTI, Emilio
 2005 La condición docente: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú, Uruguay. Argentina: Siglo XXI Editores
- THERBORN, Göran
 2007 Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI. En Irma Arriagada (coord.) Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros. Chile: CEPAL. pp.31-59.
- TUIRÁN, Rodolfo
 2001 Estructura familiar y trayectorias de vida en México. En: Cristina Gomes (comp.). Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas e las investigaciones sobre vida doméstica, pp. 23-65. México: FLACSO-PORRÚA
- URTEAGA, Maritza
 2004 Imágenes juveniles de México moderno. En: José A. Pérez Islas & Maritza Urteaga Castro-Pozo (coord.) Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX. pp.33-85. México: Instituto Mexicano de la Juventud/Secretaría de Gobernación/Archivo General de la Nación.
 2005 Espacialidades juveniles. Usos, apropiaciones y percepciones del espacio urbano y contemporáneo. Año 9, num. 23. Julio-diciembre. México: Revista de Estudios sobre juventud (JOVENes).

VALENZUELA, José

1998 Identidades juveniles. En: Humberto Cubides & Laverde Cristina & Valderrama Carlos (eds). "Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, pp, 38-45. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre editores/Departamento de Investigaciones. Universidad Central.

2003 Los estudios culturales en México. México: FCE/CONACULTA

VELA, Fortino

2004 Un acto metodológico básico de la investigación. En: María L. Tarrés (comp.). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social, pp. 63-95. México: FLACSO/COLMEX.

VELASCO, Rafael

2006 Las adicciones: manual para maestros y padres. México: Trillas.

VELAZQUEZ, Luz

2007 Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En: Carlota Guzmán & Claudia Saucedo (coords). La voz de los estudiantes. Experiencias entorno a la escuela, pp.44-66. México: UNAM/Ediciones Pomares.

WILLIS, Paul

1998 Aprendiendo a trabajar: como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal.

YIN, Robert

1994 Case study research; NewburyPark, CA, Sage.

YUDICE, George

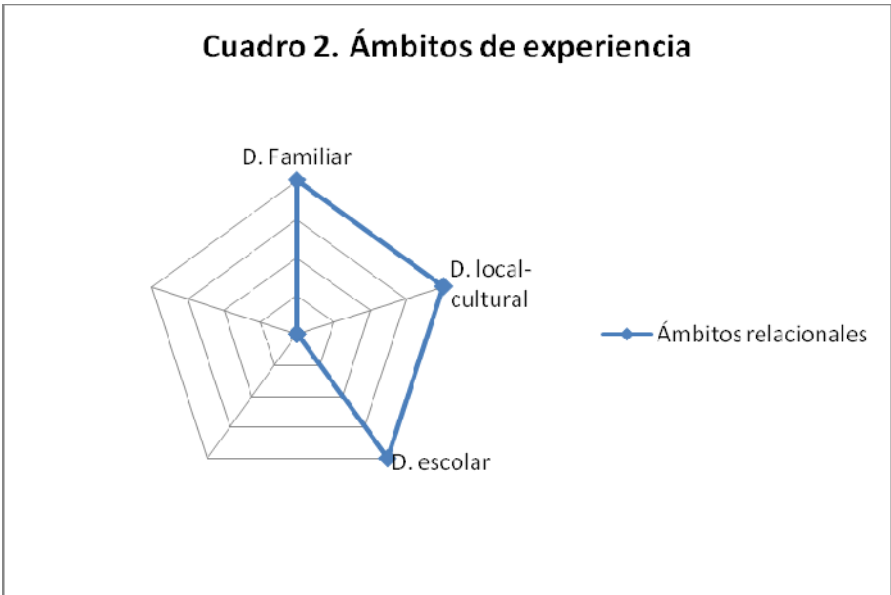
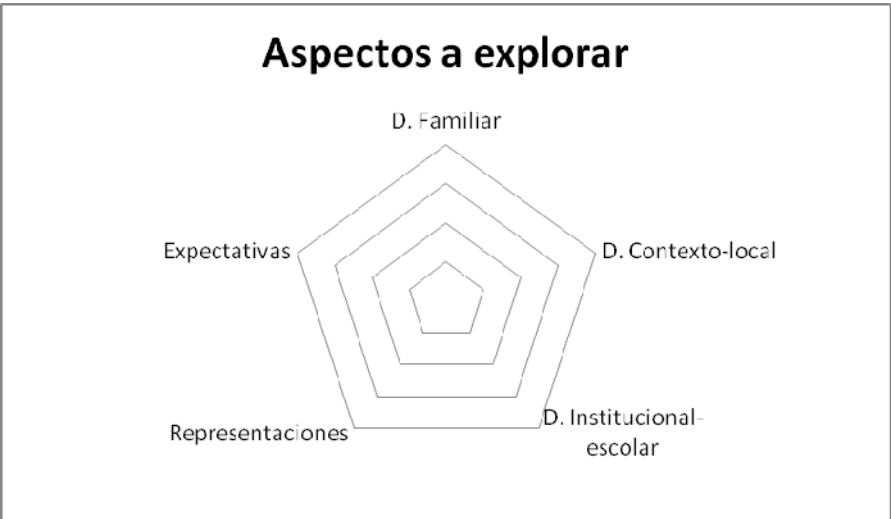
2002 El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global. Barcelona: Gedisa

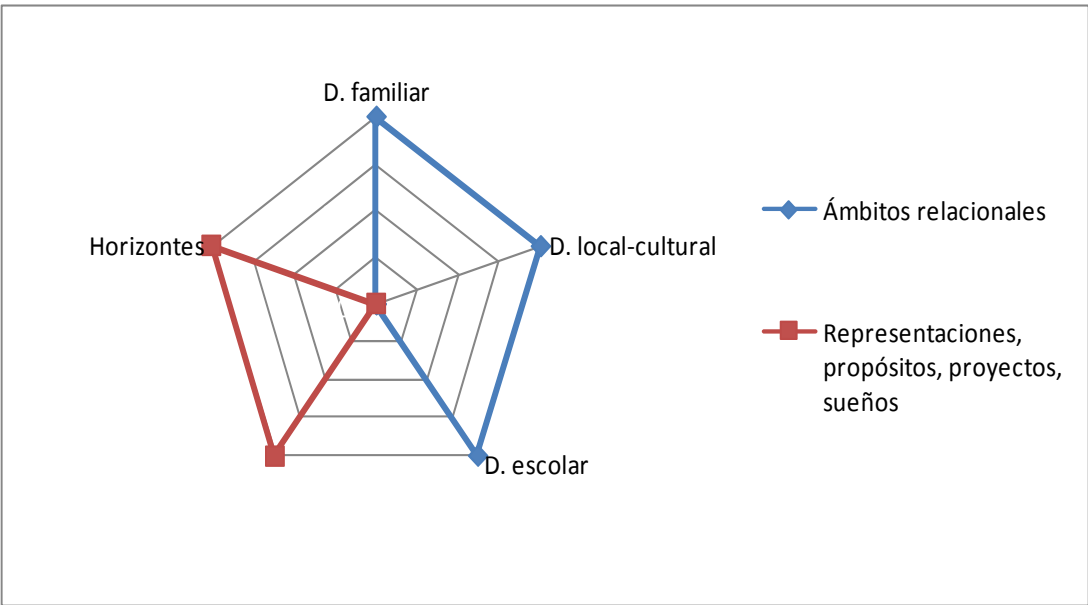
ZEBADÚA, Juan

2008 Culturas juveniles en contextos globales. Estudio sobre la construcción de los procesos identitarios de las juventudes contemporáneas. Universidad de Granada/ Universidad Veracruzana.(msn)

Anexos

Anexo 1. Dimensiones de análisis





ANEXO 2. Guión de entrevista

GUION DE ENTREVISTA

PREGUNTAS EN FUNCIÓN DE LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

CATEGORÍAS

*Familia y estudiante

Las dimensiones en las que tendré especial cuidado serán:

- Fuentes de las que obtiene sus ingresos la familia, quiénes se han dedicado a esa actividad
- Ubicación del lugar de trabajo del padre o madre o ambos (nacional o Internacional).
- Participación y apoyo de los jóvenes en el ingreso familiar.

¿A qué se dedican tus padres? o ¿Cuáles son las fuentes de trabajo de tus Padres?

¿Hace cuánto tiempo que se dedican a esto?

¿En qué ciudad la realizan o en qué ciudad radican?

¿Cuál fue la razón o las razones por las que emigraron?

¿Quiénes más de la familia, contribuyen al apoyo familiar?

¿Tu madre realiza alguna actividad formal o informal que contribuya al apoyo familiar?

¿En qué actividades si participa?

¿Cómo hijo/a cuáles son tus funciones/responsabilidades dentro de la familia?

¿Quién ha señalado que así sea, es decir, quién de tu familia ha dispuesto esa organización?

Expectativas que los padres tienen hacia sus hijas/os

Estudios, trabajo, matrimonio

¿Cuáles son los argumentos que manejan los padres para cada una de las dos razones?

Contexto social

Menciona algunas características del lugar donde vives ¿Qué hace la gente? ¿Qué te gusta del lugar donde vives? ¿Qué no te gusta? ¿Qué ofrece tu contexto que consideres favorable para tu desarrollo? ¿Qué oportunidades de esparcimiento te brinda? ¿Qué te gustaría que tuviera?

¿Cuáles son las principales fuentes laborales?

Migración

¿Se han dado casos aquí en Naolinco o en tu localidad, dónde los jóvenes de tu edad decidan marcharse a los Estados Unidos?

¿Por qué consideras que toman esa decisión y se van? (¿qué piensa de ellos - valoración-?

¿Has sabido si de la escuela, algunos jóvenes que ya no continuaron los estudios optaron por irse?

¿Hasta qué semestre cursó?

¿Sabes por qué se fue?

¿Sabes si alguno de tus compañeros, de los que terminó la prepa, piensa emigrar a los Estados Unidos o a otro lugar de la república?

¿Tú has pensado en migrar o en irte de Naolinco a otro lugar? ¿Por qué tomarías esa decisión? o en su caso, ¿Por qué razón migrar, no representa una opción o una alternativa para ti? ¿Para quién crees que es más complicado migrar, para los hombres o para las mujeres?

¿Hasta ahora, por qué no los has hecho? ¿Cuál sería un buen momento para irte? ¿Le has comentado a tus padres tu interés por emigrar?

¿Qué opinan ellos al respecto? ¿Qué te dicen tus amigos? ¿Algunos de ellos, te han comentado que quisieran irse?

¿Cómo harías para irte?

¿De alguna forma, crees que tener una experiencia de migración, cambiaría la percepción que los demás tienen de ti?

EL ESTUDIANTE EN TANTO JOVEN

¿Cuáles son tus principales espacios de convivencia y recreación? (en su localidad, en la escuela y en el trabajo –este último en caso de tenerlo-?)

¿Qué tipo de actividades extraescolares realizas?

En qué otros espacios te gustaría participar, interactuar? (Los tiene no los tiene, por qué no accede a ellos)

¿Cuáles son las funciones que consideras, la escuela te demanda?

¿Cómo es tu relación con los maestros?

¿Consideras que los maestros te perciben como joven estudiante o como estudiante?

¿Actualmente tienes novio, pareja? ¿Cómo conciliar los tiempos entre el noviazgo y el estudio?

A nivel institucional, ¿cuál es la postura de los profesores o directivos respecto al noviazgo de los estudiantes?

¿Cuáles son las ventajas y cuáles los inconvenientes del noviazgo en esta etapa?

¿Tu novio o novia, ha tenido influencia en ti respecto a tus proyectos ahora que salgas del bachillerato?

¿Para ti, qué momento sería el adecuado para tener un noviazgo o una relación de pareja?

EL SENTIDO DE ESTUDIAR EN EL BACHILLERATO

¿Por qué elegir un bachillerato tecnológico y no un bachillerato general como el que está aquí en Naolinco o en otros lugares cercanos?

¿A lo largo de los estudios, pensaste en abandonar la escuela? ¿Por qué? ¿Cuáles eran las razones que tenías para dejar de estudiar?

¿Por qué motivo, a pesar de las dificultades que tenías, decidiste seguir y terminar el bachillerato? ¿Cuál era o es la importancia de terminarlo?

¿Qué ventajas ha tenido para ti venir a la escuela? A nivel académico, interacción con amigos, con maestros.

¿Cuál es la diferencia en tu localidad, entre tu, un joven con bachillerato y uno que no lo haya cursado?

¿En qué medida responde la especialidad que cursaste en esta preparatoria con las necesidades y exigencias de trabajo que demanda tu localidad?

EI ESTUDIANTE Y SUS EXPECTATIVAS

En caso de manifestar deseos por continuar estudiando

¿Cuáles son las razones por las que piensas demandar un lugar en alguna institución de educación superior?

¿Qué importancia tiene para ti continuar tus estudios en la universidad o tecnológico o escuela que tienes contemplada? ¿Qué representa para ti?

¿Es necesario para ti tener estudios superiores? ¿Por qué?

¿Cuál fue la carrera que elegiste? ¿Qué te llevó a orientarte hacia esa carrera? ¿Qué te hace pensar que podrías tener habilidades para esa carrera?

¿Cuál sería la diferencia entre un chico con estudios superiores y otro que no lo tiene?

¿Qué esperas encontrar en la universidad o en el tecnológico en el aspecto académico?

¿Qué opinan tus padres respecto a tu decisión de seguir estudiando? (¿lo apoyan sus padres?)

¿Qué te dicen tus amigos, respecto a esa decisión?

Si es que no piensa estudiar ¿Cuál es el paso a seguir?

¿Cuáles son las razones por las que no piensa demandar un lugar en alguna institución superior?

¿A qué piensas dedicarte, qué piensas hacer?

¿Qué opinan tus padres al respecto de tu decisión?

¿Qué opinan tus amigos?

¿Qué sentido tiene el estudio? ¿Qué sentido tiene el trabajo? ¿Qué sentido tiene el matrimonio?

Aspectos generales respecto a sus expectativas de futuro

Aspiraciones personales de los estudiantes respecto a su posición social

¿Qué tipo de empleo te gustaría tener? ¿Qué necesitarías para conseguirlo?

¿Qué te gustaría que tuviera tu familia en el sentido económico?

¿Qué te gustaría tener a ti como joven, en el sentido económico?

Más adelante, en unos cuatro o cinco años, ¿qué tipo de vida te gustaría tener?

¿Cómo te visualizas de aquí a cinco años?

¿Qué necesitarías para conseguirlo?

¿Consideras que el ser hombre o mujer te abrirá o limitará oportunidades de trabajo en el campo en el que piensas desempeñarte, en la carrera que piensas estudiar, o piensas que no tiene nada que ver tu condición de hombre o mujer?

ANEXO 3. Guión de aspectos a explorar en el grupo focal

GUIAS DE DISCUSIÓN PAR EL GRUPO FOCAL

1.- Introducción (3 minutos)

Bienvenida. Presentación de los participantes y mía como moderadora. Especificar que es un ejercicio independiente a las responsabilidades de la escuela y a mi función dentro de ella. Hacer explícito que se refiere a una parte importante de mi tesis y no a una necesidad de la institución. Garantizar la confidencialidad del ejercicio.

Encuadre de la sesión: Nuestro ejercicio va a girar en torno a ustedes, durante este tiempo vamos a hablar de cuestiones relacionadas con su experiencia como preparatorianos, de situaciones y cuestiones juveniles, de preferencias y gustos, de características culturales de sus localidades y de sus expectativas y aspiraciones de futuro. Me gustaría tener un panorama de quiénes son ustedes, los jóvenes con quienes me cruzo en los pasillos pero de quienes no se mucho. Puesto que ustedes son los protagonistas del trabajo que realizo, necesito conocerlos y darles la oportunidad a ustedes de tener el micrófono.

2.- Condición familiar (15 minutos)

Número de integrantes en sus familias

Nivel escolar de los padres

Trabajo de los padres

Sus funciones y deberes al interior de la familia

Permisividades y limitaciones que encuentran en tanto hijas/os al interior de sus hogares (para la diversión, la distracción, el noviazgo).

Han existido dificultades familiares para que continuaran estudiando

¿Qué sucedió al respecto?

3.-Condición local (15 minutos)

Localidades de procedencia

Características de sus localidades (sociales y culturales).

Principales fuentes laborales

Espacios de recreación y oportunidades de esparcimiento que ofrece el contexto

La migración, ¿un hecho cercano a las/os estudiantes?

4.- Condición escolar (15 minutos)

Tránsito de la secundaria al bachillerato (impedimentos para continuar estudiando en ese entonces)

Interés por ingresar al bachillerato

Interés hacia el tipo de bachillerato

Experiencias, vivencias en el bachillerato ¿Qué hubo en este tránsito? (relaciones de pares, maestros, directivos).

Qué significado ha tenido permanecer en este nivel de estudios

Qué ventajas consideran que tiene el haberlo cursado

5.- ¿Hacia dónde voy, qué quiero ser? (15 minutos)

Anhelos, planes, aspiraciones de futuro ¿cómo se visualizan?

Factores que podrían obstaculizar sus expectativas

Factores o condiciones que pueden apoyar las expectativas que se han formulado (opinión de los padres, amigos, pareja)

Sentidos de la educación

Sentidos del trabajo

Sentidos del matrimonio...

6.- Impresiones de los participantes y cierre (5 minutos)

Breve resumen de mi parte y agradecimiento por su disposición y apertura. Explorar cómo se sintieron con este ejercicio

Recursos materiales que necesitaré:

Aula

Base para la cámara de video

Cámara de video

Cintas de video suficientes

Grabadoras de voz

Galletas, dulces

Refresco y jugo

Servilletas

Platos

ANEXO 4. Claves de entrevista

CLAVES DE ENTREVISTA (ESTUDIANTES)	
Entrevistado	Clave
Anita	E-01 M ZL
Lilia	E-02 M NL
Felipe	E-03 H NL
Emma	E-04 M NL
Sofía	E-05 M NL
Adán	E-06 H LV
María	E-07 M LV
Gerardo	E-08 H NL
Esther y Nora	E-09 MM CO
Alejandro	E-010 H CO
Carlota	E-011 M CO
Ludivina	E-012 M CF
José	E-013 H SL
Berenice	E-014 M TP
Sandra	E-015 M SM
Blanca y Charly	E-016 H NL
Yolanda	E-017 M MH
Tristán	E-018 H NL

E: entrevista

EI: entrevista informal

01: número de entrevista

M o H: sexo (mujer u hombre)

NL: localidad (NL: Naolinco; CO: Coacoatzintla; SL: San Lorenzo; TP: Tepetates; ZL: Zacatal; TN: Tonayán; MH: Miahuatlán; LV: La Virgen; LH: Las Haldas; SM: San Marcos.

CLAVES DE ENTREVISTA (RESTO DE LOS ENTREVISTADOS)	
Entrevistado	Clave
Padre de Felipe	EI-Pa 03
Madre de familia	EI-MFam
Personal docente	EI-DOC
Personal del plantel	EI-Encargado de Vinculación
Personal directivo	EI-Personal directivo
Pobladores	EI-H Dn Rómulo
	EI- M Sra. Eleonore
	EI-M Sra Bertha
	EI-H Dn Tomás
Ex alcalde	EI-H Dn Heraclio