

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO
POLITÉCNICO NACIONAL**

**Sede Sur
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**ESTUDIANTES EN LA TRANSICIÓN RURAL-URBANA DEL BAJÍO
LOS SIGNIFICADOS DEL BACHILLERATO Y DEL TRABAJO**

***Tesis de Doctorado en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas***

Presenta

Guillermo Adrián Tapia García

Director de Tesis

***Eduard Johann Weiss Horz
Doctor en Ciencias Sociales***

Sinodales:

Dra. Carlota Guzmán Gómez

Dra. María de Ibarrola Nicolín

Dr. Enrique Pieck Gochicoa

Dra. Elsie Rockwell Richmond

México, D.F., Enero de 2015

**PARA LA ELABORACIÓN DE ESTA TESIS SE CONTÓ CON EL APOYO DE UNA BECA DEL
CONACYT**

PARA:

BETA Y MAJO
Luces en mi camino

CECILIA FIERRO Y MARGARITA ZORRILLA
Maestras, colegas, amigas

Ad omnes:
Ecce cor meum

AGRADECIMIENTOS

Tanto la realización de estudios doctorales como de la investigación implicada sólo son posibles por la concurrencia de un sinnúmero de personas, quienes participan de distinto modo. Cada una de ellas está en mi memoria y en mi corazón.

A los más de 300 estudiantes que compartieron conmigo parte de su experiencia y de sus perspectivas; y, entre ellos, a los 59 que accedieron a contestar mis preguntas en conversaciones y entrevistas. Lamento sinceramente no poder nombrarlos uno a uno. Sin su confianza y sus narraciones esta investigación habría sido imposible.

A las y los asesores de los centros de *Bachillerato-SABES*, quienes me apoyaron de manera constante durante mis estancias, facilitaron la aplicación del cuestionario y coadyuvaron en la realización de conversaciones y entrevistas con los estudiantes: Bibiana, Francisco y Gerardo, en Duarte. Alma, Gabriela (†), Mónica, Rocío y Lorenzo, en Los Sauces. Valeria, Miguel, César y Jesús, en Santa Ana del Conde.

A los funcionarios del *Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior* (SABES) que facilitaron este trabajo durante 2010 y 2011: Elia Yadira Zambrano, de la Coordinación de Investigación y Diseño Curricular; Ma. de la Luz Macías, de la Dirección de Bachillerato y Maritza Sosa, de la Dirección Académica.

A las y los profesionales de los servicios de información que me procuraron su ayuda. En la biblioteca del DIE-Cinvestav: José Angel Díaz, Gerardo Morales, Rodolfo Sánchez, Andrés Rosete. En el Centro de Información Académica de la UIA León: Martha González, José Antonio Monrroy, Romell Guzmán y Juan Francisco Martínez, gracias por su creatividad y su iniciativa para hacer asequibles de manera oportuna aquellos textos que me pareció era imposible conseguir.

A quienes me ayudaron para procesar y organizar parte del volumen de información recolectada en el trabajo de campo: Teresa Hernández, Rocío Gómez y René Espejel. A Enrique Bernal, por su apoyo en la revisión de las referencias bibliográficas.

A las y los profesores que me acompañaron y guiaron durante el proceso: a mi tutor y director de tesis, Dr. Eduardo Weiss, le agradezco que me acogiera en su línea de investigación, su paciencia para escucharme, para leer y releer mis atisbos, para tolerar mis yerros y distinguir con agudeza los filones de información empírica más ricos. A los miembros de mi comité de seguimiento y sinodales: la Dra. Carlota Guzmán, por su postura siempre crítica, por insistirme en mirar las inequidades presentes en las diferentes modalidades de bachillerato y la motivación para profundizar en el conocimiento de la experiencia de los estudiantes; a la Dra. María de Ibarrola, sus observaciones siempre perspicaces y la pertinencia de sus recomendaciones, por su exigencia de rigor en la tarea de entender el carácter multidimensional del campo de la relación educación-trabajo; a la Dra. Elsie Rockwell, por hacerme preguntas que siempre me desafiaron y por ayudarme a mirar la complejidad que se esconde bajo lo aparente; al Dr. Enrique Pieck, gracias por compartir su sensibilidad y enorme experiencia en el terreno de indagar y comprender la relación que los jóvenes y mujeres de sectores populares establecen con la educación.

A las y los compañeros de la línea de investigación *Jóvenes y Escuela*, por sus consejos y el gusto de compartir: Job Ávalos, Olga Grijalva, Elsa Guerrero, Irene Guerra, Joaquín Hernández, Juana María Mejía, Rosario Molina y José Matías Romo.

A las y los compañeros del seminario *Trabajo y Aprendizaje*, dirigido por la Dra. María de Ibarrola, por las oportunidades de conversar, discutir y construir juntos: Ivonne Cárdenas, Fernando Cuevas, Paloma Durand, Andrés Martínez, Graciela Messina, Mitzi Morales, Alejandro Mota y Azul Valdivieso.

A las participantes en el seminario del *Cuerpo Académico en Gestión, inclusión y convivencia en instituciones educativas*, bajo la conducción de la Dra. Cecilia Fierro, en la UIA León: Regina Martínez-Parente, Mónica Macouzet, Martha Cecilia Muñoz Ledo, Rosario Ortiz, Maricela Juárez, Dalid Cervantes y María Soledad Origel, gracias por preguntar y preguntar... cada vez, durante todo el trayecto.

A los y las colegas del *Seminario de Investigación en Juventud*, de la UNAM, por las oportunidades de compartir y deliberar sobre temas de interés común, en especial a José Antonio Pérez Islas, Leticia Pogliaghi y Luis Mata.

A la Dra. Claudia Saucedo y los estudiantes de su seminario en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, UNAM, por las oportunidades de diálogo y discusión.

A la profesora Guillermina Tiramonti, las profesoras Mariana Nobile y Sandra Ziegler y al profesor Pedro Núñez, del Área de Educación de la FLACSO-Argentina, así como a los y las colegas participantes en el seminario del "*Grupo Viernes*": Paola Llinás, Nadina Poliak, Cecilia Litichever y Sebastián Fuentes, por su acogida y disposición a compartir sus reflexiones y hallazgos, así como para conversar, allá, en el piso 8.

A la profesora Mariela Macri, del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, por su gran disposición para escuchar mis dudas y ofrecerme su orientación.

A las profesoras Mónica Maldonado, Elisa Cragolino y Guadalupe Molina, así como a los colegas Horacio Paulin y Florencia D'Aloisio, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, por las oportunidades de compartir, discutir y construir juntos perspectivas sobre la vida de los jóvenes estudiantes en la escuela media en Argentina y en México.

Al personal administrativo del DIE, siempre atento a las necesidades y procedimientos que hacen posible la realización exitosa de las actividades académicas, en especial a la Sra. Rosa María Martínez, la Sra. Ma. Concepción Rodríguez y la Sra. Juana García.

A quienes desde sus responsabilidades administrativas hicieron posible y apoyaron mis estudios de doctorado. En la UIA León, a la Dra. Cecilia Fierro, Directora General Académica y luego Directora de Investigación; a la Mtra. Carmen Obregón, Directora del Departamento de Educación y ahora Directora de Investigación; al Dr. Mauricio Miranda, Director General Académico. En el DIE-Cinvestav al Dr. Germán Álvarez; a la Dra. Ruth Paradise y la Dra. Eugenia Roldan, les agradezco su consideración y apoyo.

Al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y al Cinvestav, que me apoyaron siempre para solventar los requisitos académicos y administrativos para optar por el grado.

Al CONACYT, por el apoyo económico que hizo posible la realización de la investigación, de la estancia académica internacional, así como mi asistencia a seminarios y congresos.

Gracias a todos. Confío en que las contribuciones de esta tesis corresponden con plenitud a su confianza y apoyo.

ESTUDIANTES EN LA TRANSICIÓN RURAL-URBANA DEL BAJÍO LOS SIGNIFICADOS DEL BACHILLERATO Y DEL TRABAJO

Resumen

Teniendo como referente el proceso de expansión del bachillerato hacia el área rural a través de la modalidad institucional-curricular del video-bachillerato y en el horizonte de la obligatoriedad de la educación media superior, la investigación pregunta sobre el sentido que los y las jóvenes residentes en una zona de transición rural-urbana en el Bajío atribuyen al bachillerato y al trabajo. Se desarrolló en tres centros de bachillerato situados en la periferia de la ciudad de León, donde se aplicó un cuestionario a los estudiantes de ambos sexos y se efectuaron entrevistas semiestructuradas y conversaciones.

A diferencia de otros estudios mexicanos y latinoamericanos sobre sectores populares que abordan los significados del trabajo y del estudio por separado, aquí se analizan de manera conjunta y en su relación. Se identificaron tres grandes configuraciones en términos de orientaciones de sentido: *hacia la mejora social, individual y familiar*, *hacia el desarrollo personal* y *hacia la formación escolar-profesional*, que muestran la presencia simultánea de dos tendencias, una identificada con el familismo y otra con el individualismo.

Los sentidos se expresan también en forma de modelos culturales o representaciones sociales. “*Ser alguien en la vida*”, “*aprender*” y “*ser mejores*”; “*trabajar y ahorrar para ir a la universidad*” son compartidos entre hombres y mujeres, ellas enfatizan además “*salir adelante*”, “*ayudar a mi familia*”, “*ser independiente, valerme por mí misma*”. Desde las voces de abuelas y algunos padres se oye “*para qué estudias si de todos modos te vas a casa*”, pero sobre todo las madres hacen énfasis en: estudia “*por si te toca una mala suerte*”. Resulta que en el contexto de la crisis agrícola, de industrialización y urbanización, estudiar el bachillerato –y especialmente llegar a cursar carreras profesionales– constituye una importante estrategia de reproducción familiar. Las mujeres, al asistir al bachillerato salen del encierro doméstico a la vez que desplazan el matrimonio y la procreación de hijos, “*primero tengo mi carrera*” como dicen algunas, dando cuenta de su agencia al construir nuevas identidades aspiracionales basadas en carreras profesionales, como educadora, pediatra o psicóloga. Las familias apoyan “*hasta donde se puede*”. No todos piensan seguir estudiando, los que sí, anticipan que tendrán que trabajar para sostener sus estudios superiores.

Students in Rural-Urban Transition in Mexico's Bajío Region. The Meanings of High School and Work

Abstract

Using as a referent the process of expanding high school education into rural areas through the institutional curricular system of video high school, and within the sphere of the compulsory nature of a high school education, this study centers on the meanings that young residents in rural-urban transition in the Bajío region attach to high school and to work. The study was carried out in three high schools located on the outskirts of the city of León, Mexico, by using a questionnaire and semi-structured interviews and conversations with students.

In contrast with other Mexican and Latin American studies of the lower classes that address the meanings of work and education separately, this study made a joint analysis of the relation between the two. Three major configurations were identified in terms of meaning: *toward social, individual, and family improvement*; *toward personal development*, and *toward scholastic/professional training*. The result is the simultaneous presence of two tendencies, one identified with *familism* and the other with *individualism*.

Meanings are also expressed in the form of cultural models or social representations. "*Becoming somebody in life*", "*learning*", "*improving*", and "*working and saving to go to college*" are shared by both men and women, while women add emphasis to "*getting ahead*", "*helping my family*", and "*being independent and supporting myself*". Grandmothers and some parents express "*there's no reason to go to school if you're going to get married*", while mothers underline going to school "*in case you have bad luck*". In the context of agricultural crisis, industrialization, and urbanization, going to high school—and especially preparing for a profession—is an important strategy of family reproduction. Women who attend high school avoid domestic confinement while delaying marriage and pregnancy. Some women state that "I have my career about all", realizing their ability to construct new aspirational identities based on professional careers such as teaching, pediatrics, or psychology. Families provide support "as long as possible". While not all students intend to remain in school, those that do anticipate having to work to pay for their higher education.

“Es realmente intolerable que podamos decir sólo una cosa a la vez; porque el comportamiento social despliega tantos rasgos al mismo tiempo que, al ir tomándolos uno por uno, ofendemos necesariamente a su rica, oscura y orgánica unidad.”

George Homans. *Social behavior: its elementary forms*. Nueva York: Harcourt, Brace World, 1961, p. 114.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1	19
CONTEXTOS E INVESTIGACIONES ANTECEDENTES	
1.1. La crisis del mundo rural, la <i>nueva ruralidad</i> y la transición rural-urbana	20
1.2. Expansión y <i>feminización</i> de la Educación Media Superior	33
1.3. Investigaciones antecedentes: hacia un estado de la cuestión	48
1.3.1. Los jóvenes estudiantes y los sentidos de la escolaridad y el trabajo	48
1.3.2. Los jóvenes rurales y la escolaridad	64
1.3.3. Mujeres, escolarización, trabajo y nuevas transiciones a la adultez	68
1.3.4. Balance y perspectivas	79
Capítulo 2	83
PERSPECTIVA TEÓRICA Y MÉTODO	
2.1. Puntos de partida: el <i>locus</i> y la contextualidad	83
2.2. Referentes Teórico-Conceptuales	87
2.2.1. El sentido de la acción y la construcción social de sentido	87
2.2.2. Los significados contienen modelos culturales o representaciones sociales	92
2.2.3. La familia en la construcción de sentido en las prácticas sociales cotidianas.	96
2.2.4. Los espacios de experiencia y los horizontes de expectativa	104
2.2.5. El estudiante, persona adolescente, hijo de familia	106
2.2.6. Las mujeres rurales y su constitución como individuos modernos	110
2.3. Método	113
2.3.1. Enfoque de investigación	113
2.3.2. Identificación y selección de los centros de Bachillerato-SABES	115
2.3.3. Definición de los sujetos participantes en el estudio	116
2.3.4. Estrategia para la recogida de información en campo	117
2.3.5. Análisis de la información	127
Capítulo 3	133
LAS ORIENTACIONES DE SENTIDO EN TORNADO AL BACHILLERATO Y EL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES EN LA TRANSICIÓN RURAL-URBANA	
3.1. Significados, su diversidad individual y sus configuraciones	133

3.1.1. Significados en torno al bachillerato y al trabajo	133
3.1.2. Configuraciones de significado	137
3.2. Orientaciones de sentido	142
3.2.1. Configuraciones de significado a nivel colectivo	143
3.2.2. Orientaciones de sentido dominantes	146
3.2.3. Orientaciones de sentido predominantes y secundarias	153
3.2.4. Las Diferencias en la orientación de los estudiantes	161
Capítulo 4	167
LOS MODELOS CULTURALES EN TORNO A BACHILLERATO Y EL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES EN LA TRANSICIÓN RURAL-URBANA	
4.1. Orientaciones de sentido y modelos culturales	167
4.2. Modelos culturales hacia la mejora social, individual y familiar	170
4.2.1. <i>“Ser alguien en la vida”</i>	170
4.2.2. <i>“Salir adelante”.</i>	173
4.2.3. <i>“Ayudar a mi familia”</i>	178
4.3. Modelos culturales hacia el desarrollo personal	185
4.3.1. <i>“Aprender” y “ser mejores”</i>	185
4.3.2. <i>“Aprender del trabajo, ser responsables”</i>	190
4.3.3. <i>“Ser independiente, valerme por mí mismo”</i>	193
4.4. Modelos culturales orientados hacia la formación escolar- profesional	199
4.4.1. <i>“Primero tengo mi carrera”</i>	199
4.4.2. <i>“Trabajar y ahorrar para ir a la universidad”.</i>	204
4.5. Los modelos culturales de los y las estudiantes de la transición rural- urbana	211
Capítulo 5	217
LAS FAMILIAS EN LA TRANSICIÓN RURAL-URBANA, LA ESCOLARIDAD Y EL TRABAJO DE LAS HIJAS-ESTUDIANTES	
5.1. Las familias en la transición rural-urbana y los sentidos de la escolaridad	217
5.1.1. Las familias de los estudiantes viven en el entorno de transición rural-urbano y la crisis del mundo rural	220
5.1.2. Las familias como agentes en la construcción de sentido	225
5.2. Las expectativas familiares y los modelos culturales sobre la escolaridad	229
5.2.1. La participación de las familias en los modelos culturales	234
5.2.2. <i>“Las vamos a apoyar hasta donde se pueda”:</i> un modelo cultural familiar para las hijas	240
5.3. Cambios generacionales de las estudiantes en la transición a su vida adulta	245
5.3.1. El cuestionamiento del modelo cultural: <i>“para qué estudias si</i>	<i>247</i>

<i>de todos modos te vas a casar”</i>	
5.3.2. Para que las hijas asistan a la escuela: confianza y transporte	251
5.3.3. Estudiar el bachillerato, transformación de la relación de las estudiantes con el trabajo	255
5.3.4. Estudiar el bachillerato, diferir el matrimonio	264
5.4. La familia, los modelos culturales y el apoyo a la escolaridad de las hijas	274
Capítulo 6	277
LAS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN LA TRANSICIÓN RURAL-URBANA: AGENCIA, IDENTIDADES ASPIRACIONALES Y EXPECTATIVAS DE RELACIÓN CONYUGAL	
6.1. Las estudiantes: transición escolar a la vida adulta, agencia individual, nuevas identidades	277
6.2. Una nueva agenda biográfica para las mujeres basada en la escolaridad alcanzada y el trabajo profesional ideal	281
6.2.1. Las expectativas de formación profesional: decisiones vocacionales e identidades aspiracionales	281
6.2.2. Las expectativas ocupacionales y el trabajo profesional ideal: nuevas identidades ocupacionales	288
6.3. ¿Nuevas identidades femeninas? Expectativas en torno a la relación conyugal	295
6.3.1 “ <i>Si me toca una mala suerte</i> ” ¿Un modelo cultural circunstancial?	297
6.3.2 Un <i>novum</i> en el entorno local: El matrimonio igualitario	301
6.4. Las perspectivas de las estudiantes: ¿Conformación de una nueva agencia entre las jóvenes mujeres en la transición rural-urbana?	303
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES GENERALES	307
REFERENCIAS	335
ANEXOS	365

INTRODUCCIÓN

Precedentes

Los estudiantes de bachillerato son heterogéneos desde el punto de vista social y cultural.¹ Al mismo tiempo, su participación en los estudios de bachillerato es diversa en términos tanto históricos como geográficos. La escolarización de la población joven en el nivel medio inició en México a partir de la restauración de la República, con el establecimiento de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867 en la capital del país, así como de colegios e institutos de ciencias en casi todas las capitales de los estados. Muchos de los jóvenes residentes en localidades rurales de varias regiones del país tuvieron acceso al bachillerato sólo hasta el final del siglo XX.

Lo anterior representa que la población joven mexicana ha tenido distintas oportunidades de acceso a la educación media superior, según sucesivas fases de expansión de los servicios escolares, de distinta duración y cobertura socio-territorial. Una primera fase de expansión la impulsaron las universidades públicas estatales, las escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional y los programas de nivel medio de los Institutos Tecnológicos Regionales, en las décadas de los años cuarenta y cincuenta. Una segunda fase de expansión sucedió a partir de la creación del Colegio de Bachilleres, del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, del Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), así como de los Centros de Bachillerato Tecnológico (Cbtis y Cbta), a lo largo de la década de los años setenta. Una tercera fase de expansión inició a mediados de la década de los años noventa, al amparo del proceso de descentralización. Nuevos servicios de educación media superior fueron promovidos por el gobierno de algunos estados de la república.

Me ha interesado mirar al interior de un sector específico de esa *tercera fase de escolarización* de la población joven en México.² En particular, decidí observar la expansión que sucedió con un formato institucional-curricular diferente, destinado a jóvenes residentes en poblaciones “sub-urbanas y rurales”. En ese contexto, me

¹ Ocuparé el término “estudiante” para referirme a los jóvenes que son alumnos de *educación media superior* mexicana con base en la noción asumida en la línea de investigación “Jóvenes y escuela” (Weiss, 2012b). Guzmán y Saucedo (2005) se refieren con él a quienes realizan estudios superiores y reconocen cuando otros autores lo emplean para referirse a los alumnos de bachillerato. En el sistema educativo francés –por extensión, en la sociología francesa– se identifica a quienes asisten a los liceos –educación secundaria– como “*les lycéens*” y a las universidades como “*les étudiants*” (Guichard, 1990; Dubet, 1994).

² Actualmente en México está sucediendo otra fase de expansión, basada en programas y servicios educativos que operan con tecnologías de la información: el *bachillerato en línea*. Ha sido patrocinado por la SEP y algunos gobiernos locales lo ofrecen a través de institutos de educación “virtual” o a distancia (conocidos como EMSAD).

propuse hacer un acercamiento a las perspectivas de los jóvenes residentes en un ámbito de transición rural-urbana, en el Bajío, inscritos en centros escolares del *Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior (SABES)* del Estado de Guanajuato. Se trata de unos jóvenes, de un contexto sociocultural-geográfico y de una modalidad institucional-curricular que en conjunto configuran un proceso histórico-cultural de escolarización específico, es decir, que constituye una vertiente singular en el proceso de expansión de la educación media superior en México.³ En especial me ha interesado indagar acerca de cuál es el sentido que esos jóvenes estudiantes atribuyen a sus estudios de bachillerato, así como al trabajo, tomando en consideración el *locus* socio-geográfico en el que viven, así como los procesos de cambio en los que participan a través de sus familias.

Esta elección se enmarca en el hecho de que la línea de investigación *Jóvenes y escuela* bajo la dirección de E. Weiss (DIE-Cinvestav) asumió entre sus propósitos el análisis del sentido de la escuela para los jóvenes en *distintos escenarios socioculturales*, en su doble condición de estudiantes y de jóvenes, así como en que el estado de conocimiento 1992-2002 sobre los alumnos (Guzmán y Saucedo, 2005c) planteó la necesidad de realizar investigaciones sobre estudiantes de *distintas modalidades de la oferta educativa*, así como sobre estudiantes situados en *el medio rural o indígena*.⁴

En el campo de la sociología rural latinoamericana se ha constatado la relevancia de los entornos rurales para la configuración del sentido de la escolaridad y de la escolarización de los y las jóvenes residentes en ese ámbito. Estos jóvenes viven una transición “tensa” con los ambientes urbanos y con la experiencia de diversas culturas juveniles (Kessler, 2005; Stropasolas, 2005; Pacheco, 2006). En ese contexto, se ha hecho visible un entorno de transición rural-urbano con la presencia de *nuevos tejidos en los referentes socioculturales* con los que están creciendo los jóvenes que viven “fuera de la ciudad” (Carneiro, 1998).

³ Sólo cuatro de las 32 entidades federativas operaron este tipo de proceso, desde la década de los años noventa, basado en el *telebachillerato*. Servicio que no se debe confundir con el *‘telebachillerato comunitario’* implementado por la SEP en 2013-2014, como parte de su estrategia para ampliar la cobertura de la educación media superior, en el marco de la obligatoriedad de este tipo de estudios decretada en febrero de 2012.

⁴ Saucedo (2013) en el capítulo del estado de conocimiento 2002-2011 sobre estudiantes, dedicado a “los múltiples sentidos sobre la escuela...” cita un conjunto relevante de estudios realizados con jóvenes estudiantes de educación media superior, en diversas regiones del país y en distintas modalidades curriculares; en varios registros se puede inferir que se trata de jóvenes rurales e indígenas. Esas cualidades de los jóvenes no fueron consideradas como categorías de análisis de los avances en la investigación producida en la década.

La población de los diversos sectores sociales tiene acceso a un conjunto de significados a través del discurso formal de distintos actores, sean políticos, gubernamentales o institucionales (como el discurso de los profesores en contextos curriculares), quienes los difunden como parte de aquello que es *bueno, legítimo y deseable*. En el bachillerato mexicano predominan expresiones sobre dos funciones sociales: la preparación para el ingreso a la universidad –propedéutica– y la formación para el trabajo –orientada a algún sector productivo en particular– que se constituyen en fuentes de sentido *hegemónicas*, estando presentes en diversos contextos sociales, aunque con matices según el sector social de adscripción de los estudiantes (Guerra y Guerrero, 2004), se especifican a través de significados referidos al aprendizaje, a la adquisición de conocimientos, a la formación académica o a la capacitación.

Entre las familias de *sectores populares rurales-campesinos* la escolaridad ha sido significada de diversas maneras en distintas épocas según la etapa en el proceso de expansión de la escolarización de la población rural (Ames, 2010). A partir de los procesos de modernización rural impulsados en las décadas de 1960 y 1970, muchas familias campesinas valoraron la escuela como un recurso adecuado para alcanzar expectativas de mejora respecto a sus hijos; su relación con la escuela está basada en una visión –en casos, mítica– que asocia la escolaridad con el progreso (Ansión, 1989). En la actualidad entre la población rural hay una visión extendida que atribuye un alto valor a la educación escolar. El *sector popular-rural-en transición* del Bajío se distingue por la forma en la que el bachillerato es valorado como medio para la movilidad y la integración social (del mismo modo que en sectores medios y populares en otros contextos socioculturales), a partir de expresiones particulares que lo consideran como instancia social útil para la superación y la mejoría personal, como fuente de oportunidades y recursos para apoyar a la familia, a partir de prácticas relacionales basadas en valores tradicionales del mundo rural como la reciprocidad y la ayuda mutua, en el marco de una *economía del cuidado*. La experiencia de ingresar y, en su caso culminar los estudios de bachillerato, también favorece la emergencia de *nuevas subjetividades*, no sólo en relación con la sociabilidad juvenil sino en cuanto la posibilidad de imaginar y representarse el futuro, es decir, de construir nuevas aspiraciones y expectativas.

Los jóvenes estudiantes, según el ámbito sociocultural donde viven, tienen una diversidad que se ha descrito en un gradiente que va de los “jóvenes urbanos que viven inmersos en estilos de vida globales” hasta los “jóvenes indígenas que viven en

pueblos rurales, donde la noción de comunidad aún conserva rasgos de su sentido ancestral.” (Weiss et al., 2008). Entre la diversidad de jóvenes, sin embargo, se han ido configurado prácticas sociales y culturales cada vez más semejantes dada su creciente exposición a flujos culturales globales. En particular, los jóvenes residentes en ámbitos de transición rural-urbana están atrapados en múltiples tensiones. Entre formas de vida rurales tradicionales y la creciente “urbanización” de sus estilos de vida; entre un sentido de la escolaridad como mecanismo de movilidad social y la valoración de la migración laboral como fuente de mejora de sus condiciones de vida; entre los destinos de género tradicionales de hombres y mujeres, así como la creciente inclusión de ellas en horizontes de futuro distintos, que consideran la escolaridad como una *estrategia para acceder al trabajo* en mejores condiciones, y alcanzar con ello mayor autonomía personal e independencia económica.

La mayoría de los jóvenes que cursan al bachillerato en el ámbito de transición rural-urbano del Bajío son “nuevos estudiantes”. Es decir, se trata de jóvenes que en su familia son “la primera generación que se compromete en estudios secundarios largos y, en inscribirse, por esa vía, en un proyecto de movilidad” (Dubet y Martuccelli, 1998: 338). Los jóvenes son parte de un sector social popular rural que no había tenido acceso al bachillerato en épocas precedentes, por lo que participan en un proceso de cambio social, generacional. Esta clase de estudiantes son “los pioneros” por oposición a “los herederos” estudiados por P. Bourdieu (Gil, 2005). Esta metáfora permite aludir a un segmento de jóvenes que se encuentran viviendo una experiencia socio-cultural de “frontera” en el proceso de expansión de la cobertura del bachillerato, en la medida en que acceden a él gracias a la diversificación de los servicios educativos. Los jóvenes pioneros en el bachillerato son una minoría –respecto de los jóvenes residentes en el ámbito rural– en tanto que en la mayor parte de las familias rurales aún no se da por sentado que los y las hijas continúen estudiando después de la educación secundaria.

Los nuevos estudiantes del Bajío se pueden distinguir respecto a otros jóvenes que comparten esa característica por tres rasgos. Primero, la mayoría de los estudiantes varones pertenecen a familias post-campesinas, en las que no subsisten los vínculos tradicionales de transmisión de los saberes productivos entre generaciones y el aprendizaje de oficios; esa circunstancia reposiciona a la escuela como lugar de aprendizaje necesario para la construcción de una ocupación. Segundo, los y las estudiantes se encuentran en medio de procesos de cambio territorial que afectan a la estructura y organización de la producción, con graves impactos en el

mercado de trabajo micro-regional; para ellos la inserción laboral que corresponda a sus expectativas supone una trayectoria escolar más larga; ello abre la expectativa de que más mujeres puedan participar en el mercado de trabajo. Tercero, la mayoría de los estudiantes ingresan a escuelas de bachillerato en la periferia urbana, desplegando patrones de movilidad territorial distintos, que los habilitan para asumir la movilidad territorial como modo de inserción al mercado de trabajo, sin plantearse la migración campo-ciudad, como lo hicieron los jóvenes de generaciones precedentes.

La posibilidad de ser estudiante de bachillerato en el ámbito de transición rural-urbano favorece la *construcción de nuevas subjetividades*, por las que los jóvenes proyectan horizontes de expectativa alternativos a los de generaciones previas pero próximos a los de los jóvenes de ámbitos urbanos, de sectores sociales medios o populares. De esa manera, la posibilidad de formular expectativas escolares u ocupacionales, por ejemplo, pasa por la oportunidad de continuar sus estudios, sean de bachillerato, sean de técnico profesional o de nivel terciario. También, el ser estudiante facilita la conformación relativa e inestable de una moratoria social, que se manifiesta entre los varones en relación al proceso de inserción ocupacional y entre las mujeres, en relación con el noviazgo, el matrimonio y la maternidad. Es relativa e inestable pues no está exenta de tensiones y conflictos en los órdenes personal, familiar y sociocultural, que se manifiestan tanto en las altas tasas de abandono de la escuela –sea porque la participación económica no se puede diferir más, sea porque se ha iniciado una nueva familia–, como en la moderación y el creciente realismo en la expresión de expectativas escolares y laborales de los y las estudiantes conforme avanzan de grado escolar y van creciendo.

Objeto de estudio e intenciones de investigación

El objeto de estudio de la investigación que aquí se presenta está conformado por un conjunto de preguntas, una general y otras particulares. La primera inquiriere ¿Para los jóvenes estudiantes de bachillerato qué sentido tienen el bachillerato y el trabajo y qué articulaciones se establecen entre ellos? Considerando que los jóvenes se encuentran en el contexto sociocultural particular de localidades ubicadas en un ámbito de transición rural-urbana, en el Bajío, en torno a la ciudad de León, Guanajuato. Otras preguntas son más particulares: Los jóvenes estudiantes de bachillerato residentes en localidades rurales y “urbanas-pequeñas”: ¿Qué sentido le dan a los estudios de bachillerato? ¿Qué sentidos tiene el trabajo? ¿Qué lugar tiene la escolaridad en

relación con los sentidos asignados al trabajo? ¿Cómo se hace presente el tema del aprendizaje en la significación del bachillerato y del trabajo? ¿Qué configuraciones de significado aparecen entre los sentidos atribuidos al bachillerato y al trabajo? ¿Qué presencia tiene la familia de los estudiantes en la construcción de los sentidos asignados al bachillerato y al trabajo?

El objeto central son las articulaciones entre los significados atribuidos a los estudios de bachillerato y al trabajo por parte de los jóvenes estudiantes de bachillerato, en el marco de las relaciones intergeneracionales familiares, así como de su experiencia y su condición laboral, desde la perspectiva de las transiciones a la vida adulta. Es decir, las configuraciones de significado más relevantes que aparecen en dos momentos de transición: al ingresar al bachillerato y al terminarlo. Dichas configuraciones se consideran inmersas en procesos de cambio generacional, de construcción de nuevos horizontes de expectativa, de conformación de expectativas y aspiraciones relativas a la formación profesional y a la ocupación, así como su relación con la elaboración de *identidades aspiracionales*, esto es, con la construcción que el sujeto hace de sí mismo como alguien que desea sinceramente llegar a ser una clase particular de persona, en lo que empeña esfuerzos y recursos; todo ello relacionado con el desarrollo de la agencia personal y colectiva de los jóvenes estudiantes y sus familias.

Con base en lo anterior esta investigación se distingue respecto de anteriores estudios porque, a partir de la premisa de que los estudiantes *son sujetos plurales* (Lahire, 2004) da relevancia a su condición de *hijos de familia*, además de reconocer su condición juvenil. Las relaciones familiares e inter-generacionales, por lo tanto, son parte relevante del análisis de los significados con los que los estudiantes de bachillerato construyen y asignan sentido al bachillerato y al trabajo. Siendo hijos de familia se considera también la dinámica de su proceso de crecimiento y desarrollo como personas, de acuerdo con su edad y género, es decir, su condición adolescente. Las expresiones de sentido de los jóvenes hijos de familia son resultado de una *negociación de significados* en la que participaron las creencias y expectativas familiares, así como la conversación con sus otros significativos, familiares o amigos. De este modo, los estudiantes expresan con su propia voz un conjunto de significados a partir de la internalización y apropiación de diversos discursos sociales, es decir, de las múltiples voces de los otros con los que dialogan (Bajtin, 1989b, citado por Hernández, 2007). En otras palabras, el discurso juvenil contiene imbricados

elementos presentes en los discursos a los que están expuestos en los diversos ámbitos de socialización. En esos discursos, entrelazados de modelos culturales (Quinn y Holland, 1987; D'Andrade, 1987) o representaciones sociales (Moscovici; Jodelet), están sedimentados o cristalizados elementos simbólicos de distinta temporalidad (pasada, presente) y de distinto origen (político-ideológico, socio-cultural-comunitario); elementos que se entremezclan y se recrean en la representación subjetiva de los sujetos.

En adición, la investigación trata de analizar la relación y las diferentes articulaciones entre los significados atribuidos al bachillerato y al trabajo, superando con ello a buena parte de los planteamientos realizados en la investigación precedente, en la que se suele analizar uno u otro campo de experiencia por separado o, cuando más, de modo paralelo.

Conocer y comprender el sentido que los jóvenes atribuyen al bachillerato y al trabajo, así como las diversas configuraciones de significados en las que los expresan, tiene la intención de observar y comprender el modo en que un sector social popular en particular –con un acceso al bachillerato históricamente limitado, al mismo tiempo sometido en la contemporaneidad a múltiples cambios socio-económicos-territoriales que implican transformaciones en el mundo del trabajo– se representa el acceso a los estudios de bachillerato en su territorio y la manera en que ello altera la construcción de aspiraciones y expectativas de futuro para un conjunto de jóvenes, tradicionalmente invisibles para los formuladores de políticas sociales y económicas. Aún sin tener un propósito comparativo explícito, resulta necesario indagar acerca de la particularidad o la generalidad de los significados involucrados, si hay continuidades o rupturas: ¿los sectores sociales que recién tienen ingreso al bachillerato comparten o no el universo simbólico históricamente formado por los sectores medios y altos en relación a ese nivel de estudios? ¿Qué consecuencias tiene eso en relación con la construcción de aspiraciones y expectativas de los jóvenes residentes en territorios en proceso de cambio, como es el caso de algunos ámbitos rurales y de otros, rural-urbanos?

Enfoque de investigación y consideraciones metodológicas

La recuperación de perspectivas de los estudiantes de bachillerato se basó en un proceso de investigación cualitativa, con un enfoque sociocultural. Busqué recuperar discursos que informaran de su acción significativa y de la de sus familias. Pregunté a un grupo de estudiantes de un sector social popular-rural, históricamente excluido de

los estudios de bachillerato. Supuse que la continuidad de los jóvenes en el proceso de escolarización moviliza los significados que atribuyen trabajo y a la escolaridad. Supuse también que existen algunos matices en la actividad significativa de las mujeres jóvenes, puesto que para muchas de ellas el matrimonio, junto con la maternidad, es una instancia relevante en su transición a la vida adulta.

Con autorización del *Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior* (SABES) del Estado de Guanajuato visité tres centros de Bachillerato-SABES (antes de Video-bachillerato) ubicados en localidades del entorno de transición rural-urbano de León, Guanajuato. Comunidades de antigua tradición agraria, de 1,200 a 6,400 habitantes, ubicadas en la Zona Metropolitana León-Silao.

Diseñé un procedimiento para recuperar las perspectivas de los estudiantes en dos planos de observación: uno del conjunto de estudiantes y otro más personal. Para el primero empleé un cuestionario, que fue aplicado a grupos escolares de primero y sexto semestre. Para el segundo, concerté conversaciones y entrevistas semi-estructuradas con estudiantes voluntarios, a quienes invité a través del cuestionario. Iniciar o terminar el bachillerato es un momento importante en la transición hacia la vida adulta de los estudiantes, quienes la viven como experiencia y como proyecto, tanto de manera personal como compartida con sus familias.

El cuestionario, anónimo, fue aplicado a estudiantes de sexto semestre de tres centros de Bachillerato-SABES en Mayo de 2010 (n=96, de 17-18 años). También se aplicó a estudiantes de primer semestre en los mismos centros de bachillerato, en octubre de 2010 (n= 205, la mayoría de 15-16 años). Se llevaron a cabo 35 conversaciones y entrevistas semi-estructuradas con estudiantes de 15-16 años y 24 con estudiantes de 17-18 años, en las instalaciones de las escuelas, durante los dos periodos de trabajo de campo: mayo-junio y octubre-diciembre de 2010.

La información de los cuestionarios se analizó según la distribución de frecuencias, en las preguntas cerradas y en las abiertas. En el último caso las respuestas primero fueron codificadas según las unidades de significado manifiestas, con procedimientos de análisis de contenido, con lo que construí un conjunto de categorías. Los datos obtenidos permitieron buscar relación entre variables socio-demográficas de las familias, de los estudiantes con sus respuestas a preguntas abiertas y con las categorías construidas a partir de ellas.

La información recabada sobre las familias de los estudiantes me permitió confirmar que en las localidades donde ellos residen y en las que realizan sus estudios

de bachillerato suceden procesos de cambio que desestructuran el viejo orden económico campesino-ejidal. Una parte relevante de la población local participa en actividades del sector secundario y terciario, para lo que despliega una alta movilidad al interior del territorio, tanto entre las localidades de la periferia urbana como hacia la ciudad. La mayor parte de las familias participan de un modo particular en alguno de los procesos de transformación económica territorial. Sólo algunas se dedican a las actividades agropecuarias de manera predominante. Otras combinan actividades agropecuarias y no agropecuarias. Muchos padres combinan ocupaciones: agricultor/ayudante general, agricultor/colador de prefabricados, agricultor/comerciante, agricultor/herrero, agricultor/operario de maquinaria. Otras familias dejaron las actividades agropecuarias una generación atrás y ahora hay un conjunto de padres que participan de procesos de *asalarización* de los trabajadores rurales, pues algunos son obreros o empleados en fábricas y bodegas en la ciudad o en su periferia, o en los Estados Unidos; muchos otros padres realizan actividades por cuenta propia. Una parte de las madres participa en el trabajo extra-doméstico, en actividades como ventas y comercio, cocina, costura, tejido de zapato, así como obreras en fábricas de la periferia urbana; algunas, como minoría excepcional, trabajan como maestras.

La información registrada de las conversaciones y entrevistas semi-estructuradas, con base en análisis de contenido de las transcripciones, fue codificada según los temas abordados y estuve atento a temas nuevos. La codificación permitió delinear algunas categorías emergentes, las que contrasté con categorías construidas a partir de la respuesta a algunas de las preguntas abiertas. Pude confirmar la existencia de una alta coherencia entre los datos provistos en los cuestionarios y las narraciones de los entrevistados. Recuperé una parte de los discursos familiares junto a los puntos de vista de los hijos-estudiantes; aquellos están inevitablemente mediados por el registro significativo que los estudiantes hicieron de ellos.

Los significados del bachillerato y del trabajo han sido abordados por la investigación en América Latina como campos aislados uno del otro o, cuando más, como campos paralelos en los que se ha buscado identificar ciertas convergencias. Empleé como herramientas analíticas las nociones de orientaciones de sentido y de modelos culturales (Quinn y Holland, 1987; D'Andrade, 1987) con la intención de descubrir relaciones y reconstruir las tramas en las que se encuentran los significados del bachillerato/la escolaridad y el trabajo, bajo el supuesto de que ambos campos de significación participan en la subjetividad y se movilizan con base en la agencia

individual de sujetos enteros que tienen una experiencia social del mundo que es unitaria. Los significados que los individuos expresan sobre el bachillerato/la escolaridad y el trabajo se encuentran concatenados y forman parte de configuraciones de sentido en las que no sólo hay coherencia sino que se articulan en una trama de medios y fines con cierto dinamismo.

El trabajo de campo, por otra parte, recuperó información tanto de hombres como de mujeres. Sin embargo, ellas son las que más participaron en la realización de conversaciones y entrevistas. En adición, las estudiantes me concedieron conversaciones o entrevistas de mayor duración y densidad narrativa. Lo anterior se ve reflejado en el contenido y la estructura de esta tesis. En los capítulos 3 y 4 se analiza información relativa a estudiantes hombres y mujeres, en tanto que los capítulos 5 y 6 se dedican al análisis de temas planteados por las estudiantes, en el contexto de la dinámica y las expectativas familiares.

Consideraciones sobre los sesgos y delimitaciones de la investigación

En la narrativa de los jóvenes estudiantes de sectores populares-rurales en la transición rural-urbana encontré significados que refieren a las funciones sociales asignadas a la educación en general y al bachillerato en particular, como son la preparación para el ingreso a la universidad –función propedéutica– y la formación para el trabajo –función de capacitación–. Son significados que se encuentran en el discurso social de manera generalizada y han sido considerados como *sentidos hegemónicos o dominantes* (Tiramonti, 2004 y 2009; Llinás, 2009).

También encontré un conjunto de significados que las familias y los estudiantes de *sectores populares urbanos* han construido en el marco de la ampliación de las oportunidades de escolarización media, por los que expresan sentidos referidos a sus aspiraciones de movilidad social ascendente, de integración social, así como de inserción laboral en un contexto de escasez y precarización del trabajo asalariado (Urresti, 1999; Sposito, 2003; Mauger, 2012).

De acuerdo con lo anterior, puedo afirmar que hay cierto “educacionismo” en la postura de los estudiantes, esto es, que los resultados de la investigación –más allá de las orientaciones de sentido y de los modelos culturales que fueron identificados– muestran la existencia de una muy alta confianza de los jóvenes estudiantes y sus familias en la educación como medio para la movilidad social; así como en el trabajo formal asalariado –dependiente de la escolaridad– como el camino para lograr mejores

condiciones de vida. Tal grado de confianza considero que inhibe la expresión de posturas críticas de los estudiantes respecto a la eficacia real de la escolaridad y del trabajo asalariado como medios para una movilidad social significativa. Por lo mismo, la manifestación de críticas por parte de los estudiantes a la modalidad institucional-curricular de bachillerato, al programa de estudios, al trabajo docente o a las condiciones materiales de los centros de bachillerato en los que sucede la enseñanza, es muy limitada. Hay indicios que me permiten especular que esto se debe a la percepción de los jóvenes de la transición rural-urbana de que viven en un contexto de escasez de oportunidades de acceso al bachillerato, así como de alta competitividad y selectividad (académica, socio-territorial o económica) para lograr acceder a la escolaridad media y de que lo que tienen como oferta institucional-curricular-pedagógica *asequible* y *accesible* es mejor que quedarse fuera.

Antes de describir el contenido de la tesis, considero que es preciso señalar algunas de las delimitaciones que fue necesario hacer en el abordaje analítico e interpretativo de los datos empíricos disponibles, así como algunas de las limitaciones que debo reconocer que esta investigación tiene.

Primero, las orientaciones de sentido y los modelos culturales identificados en los que se articulan los significados relativos al bachillerato y al trabajo no son generalizables, sino que se corresponden a un contexto y a unas condiciones particulares en las que la investigación fue realizada. Eso implica hacer evidentes algunos de los sesgos que afectan la construcción de los datos y su interpretación.

Un sesgo es que se les preguntó a los estudiantes inscritos en primero y sexto semestre de bachillerato, acerca de los sentidos que atribuyen al bachillerato y al trabajo. Esos estudiantes han participado de un proceso largo de selección social, que implica la selección académica implícita en su trayectoria escolar. La gran mayoría tienen trayectorias escolares lineales. Ellos son “buenos estudiantes”, que saben y desempeñan de manera adecuada su oficio, sea en la educación secundaria, sea durante el curso del bachillerato. Sólo de modo excepcional hubo estudiantes “repetidores” o que hubieran reingresado a la escuela luego de un periodo de abandono –por lo mismo, no tuve acceso a jóvenes que truncaron su trayectoria escolar luego de terminar la secundaria o que abandonaron el bachillerato, sea por razones académicas o de diversa naturaleza. A la vez, la mayor parte de los estudiantes son miembros de familias que tienen una valoración positiva de la

escolaridad, tanto para sus hijos como para sus hijas. Muy pocos estudiantes enfrentan la oposición activa de sus padres a su decisión de estudiar el bachillerato.

La mayor parte de los estudiantes contestaron el cuestionario como les fue solicitado, siendo una actividad legitimada por la autoridad escolar; aun así, algunos de ellos mostraron diversos grados de resistencia, sea evadiendo la respuesta precisa o específica, sea dejando de contestar preguntas. Otro sesgo se produjo por el modo de invitarlos a participar en la realización de conversaciones o de entrevistas. Si bien la participación se planteó como de libre elección y de carácter voluntario, es probable que algunos jóvenes desempeñaran el papel de “buenos estudiantes” al participar, así como otros esperaran cierto reconocimiento por parte de sus asesores o tutores, o de compañeros. La mayor participación de estudiantes mujeres (por arriba de su proporción demográfica), así como la posibilidad de desarrollar entrevistas con mayor densidad narrativa con ellas –en temas “sociales” no relacionados con su intimidad– es probable que se produjera por la condición de género del investigador y entrevistador, así como por la identidad atribuida a éste como “el psicólogo”, figura externa pero con presencia recurrente en los centros de bachillerato que visité. Este es un sesgo relevante que afecta a la construcción misma de los datos, como mostraron en su momento Hernández (2007) y Mejía (2013).

La distinta experiencia del trabajo que los hombres y las mujeres tienen, según su edad representa otro sesgo. Más allá del trabajo doméstico o del trabajo productivo familiar, la mayoría de los y las estudiantes no ha participado en el mercado de trabajo micro-regional. Los estudiantes de bachillerato, de 15-16 o de 17-18 años de edad, se encuentran en una transición que a algunos les representa ya haber dejado atrás el estatus de hijos-infantes dependientes dentro de sus familias, para adoptar el de hijos-adolescentes progresivamente más independientes (Sposito, 1997). Esto es así en la medida en que varios estudiantes han tenido ya experiencias de trabajo, otros están trabajando y otros más quisieran trabajar, aunque temporariamente sus padres no les permiten hacerlo. Dada la heterogeneidad de la relación que los estudiantes tienen con el trabajo, los sentidos que atribuyen al mismo son dinámicos y se transforman según la “configuración de experiencias, significados y condiciones objetivas” que ellos viven, relacionada con elementos contextuales y familiares (Jacinto, et al. 2007). Esto sugiere que la actividad significativa de los estudiantes en torno al trabajo se corresponde en alguna medida con la etapa en la que se encuentran en su proceso de desarrollo como personas –la adolescencia–, con el ciclo vital de la familia en la que están creciendo

(Irwin, 2009) y con sus experiencias de inserción –o no– en el mundo del trabajo. Lo que conlleva que los estudiantes pueden significar el trabajo sin disponer de la experiencia directa de él, sino a través de la experiencia social del trabajo en la familia, desde la infancia y según las prácticas familiares de crianza (Natividade y Coutinho, 2012).

Segundo, el análisis de los sentidos y significados atribuidos al bachillerato y al trabajo por parte de los estudiantes partió del reconocimiento de la condición de hijos de familia de los estudiantes, pero su *experiencia escolar* o su *experiencia del trabajo* en sí no se constituyeron como parte del objeto de estudio, lo que sí han hecho autores como Guerrero (2008) y Llinás (2009) en el caso de la experiencia escolar o Garabito (2012 y 2013) en relación a la experiencia del trabajo. Tales experiencias o la socialización familiar y el aprendizaje tácito en relación al trabajo hacen una contribución relevante a la construcción del sentido así como a la configuración de significados en torno al bachillerato y al trabajo; pero constituyen objetos de estudio en sí mismos y son –como han sido– dignos de otras investigaciones.

Tercero, esta investigación precisó conocer las perspectivas de los estudiantes de una modalidad institucional-curricular particular –cuyo precedente fue el Telebachillerato– en el contexto de las múltiples modalidades vigentes en nuestro país. Se trata de un servicio patrocinado por el gobierno del estado de Guanajuato, con características y condiciones de operación específicas, que lo distinguen respecto a los servicios prestados por otras modalidades de bachillerato o, en general, de educación media superior. En esta tesis no se planteó estudiar los servicios de bachillerato en su dimensión institucional-curricular. Es por ello que no se hizo una indagación, ni se cuestiona o critica la dimensión curricular, la pedagógica-didáctica, las prácticas de enseñanza, las relaciones entre docentes y estudiantes; la eficacia y la pertinencia de cualquiera de las premisas que sustentan su modelo educativo. Sin lugar a dudas investigaciones sobre esas dimensiones son relevantes y urgentes, en el marco de la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* y de las políticas de expansión de los servicios educativos de ese nivel para las poblaciones rurales. Ese objeto de estudio excede las motivaciones y propósitos de esta tesis centrada en las perspectivas estudiantiles, al mismo tiempo que para su análisis conviene un diseño de investigación particular.

Esta investigación puso de relieve la condición de hijos de familia de los estudiantes en la construcción de sentidos y significados sobre el bachillerato y el

trabajo. Por ello, amigos y los profesores están en un segundo o tercer plano. Los primeros han sido parte del objeto de varias investigaciones (Guerra y Guerrero, 2004; Guerrero, 2008; Hernández, 2007; Weiss, 2012a y Grijalva, 2013) y la participación de los segundos considero que debe ser abordada por investigaciones *ex profeso*.

En el planteamiento inicial de la investigación consideré el hecho de que en el ámbito de transición rural-urbana del Bajío era relevante el número de personas que migran a los Estados Unidos por razones económico-laborales. Pregunté a los estudiantes respecto a la migración, tanto en relación a la experiencia familiar como a sus expectativas personales en relación a la movilidad territorial, regional e internacional. La información generada resultó limitada y poco relacionada de manera directa con la construcción de sentido respecto al bachillerato y al trabajo. Algunos estudiantes compartieron la resistencia o el rechazo de sus familias a que participaran el ciclo migratorio, procurándoles el apoyo para que continuaran sus estudios de bachillerato. Otros más bien compartieron que no era parte de sus expectativas, al considerar más valioso conservar la cercanía con su familia y su terruño. Parece existir una disyuntiva en la construcción de horizontes de futuro por parte de los estudiantes, en particular, entre los varones. En algunas localidades es claro que la migración laboral es parte de los ritos de paso con los que los varones participan en el proceso de “hacerse hombres” (Cebada, 1997; Huacuz, 2007) y que ese rito puede iniciar al concluir la educación secundaria... o antes. Pero en otras localidades no es tan evidente. En cualquier caso, parece que la mayor parte de quienes eligen la vía escolar como eje de transición hacia su vida adulta lo hacen excluyendo la posibilidad de laborar como *trabajadores migrantes* en los Estados Unidos. Este es un aspecto que quizás está presente en la construcción de sentido del bachillerato y del trabajo, pero no he dispuesto de los elementos empíricos suficientes para abordarlo. Entonces, resulta necesario indagar más a fondo si, en efecto, existe tal disyuntiva y cómo, en su caso, los jóvenes y sus familias eligen continuar estudiando o participar en el proceso de migración laboral.

La estructura y contenido de la tesis

La tesis está organizada en seis capítulos. El primer capítulo se dedica al *contexto y los antecedentes de investigación*. Se exponen dos grandes procesos de cambio desde los cuales se identificó y delimitó el objeto de estudio. Por un lado, la emergencia de una nueva ruralidad aunada a un proceso de urbanización y de

industrialización, que favorece la conformación de espacios de transición rural-urbana en donde las condiciones de vida de los y las jóvenes se transforman, afectando sus oportunidades educativas y laborales. Por otro, la expansión de la educación media superior y la progresiva *feminización* de su matrícula. Además, se expone la revisión de la investigación relevante en América Latina sobre el tema objeto de esta tesis. Se delimita el campo de observación a los *jóvenes estudiantes* como el actor social principal. Se revisa entonces la literatura dedicada al análisis de los sentidos atribuidos a la escolaridad, al trabajo y a ambas instancias de socialización. Luego se examina la literatura dedicada a la juventud rural y, más en particular, a las mujeres jóvenes rurales en relación con la escolarización y los cambios socioculturales en los que se ven involucradas. Se recuperan aportaciones de investigación sobre *las aspiraciones* de las estudiantes rurales.

El segundo capítulo se dedica a exponer la *perspectiva teórica y el método* empleado para la investigación. Se presenta un conjunto de proposiciones, conceptos y categorías que sirven como referentes y como herramientas para el análisis y la interpretación de la información recolectada en campo. Establecen unas coordenadas básicas sobre la manera de entender el sentido que atribuyen al bachillerato y al trabajo, los significados con los que lo hacen, su relación con representaciones sociales o modelos culturales. Se reconoce la participación de la familia como una estructura de mediación que participa de modo diverso en la configuración de significados. A la vez se precisa que los procesos de significación de los individuos se encuentran y son particularizados al inscribirse en un contexto socio-histórico-cultural, en un espacio de experiencia y en horizontes de expectativa. También se refiere que la dimensión del desarrollo personal de los estudiantes, la etapa de la adolescencia en la que se encuentran y su condición de hijos de familia son elementos relevantes en la configuración de los significados con los que atribuyen sentido al bachillerato y al trabajo. Se cierra la sección con una consideración relacionada al proceso de individualización de las mujeres en la modernidad y su relación con la escolaridad y el trabajo. En relación al método empleado en la investigación, se describen por una parte, el enfoque cualitativo basado en la sociología comprensiva y en la perspectiva constructivista; por otra parte, se describen con detalle los criterios y procedimientos por los que fueron seleccionados los centros de bachillerato y los estudiantes que participaron en la investigación. Además, de detallan la estrategia de recogida de datos, basada en cuestionarios, conversaciones, entrevistas semi-estructuradas y

observación participante, y los procedimientos seguidos para el análisis de la información recolectada.

El tercer capítulo inicia la exposición de resultados empíricos de la investigación. Está dedicado a presentar *las orientaciones de sentido en torno al bachillerato y el trabajo de los estudiantes en la transición rural-urbana*. En él se hace una revisión analítico-descriptiva de las categorías de significado con las que los jóvenes estudiantes expresan el sentido que atribuyen al bachillerato y al trabajo. Considerando la heterogeneidad de las *configuraciones de significado individuales*, se analizan y presentan tres categorías conceptuales que dan cuenta de los patrones de significación implícitos en las categorías de significado sobre el bachillerato y el trabajo. Patrones que señalan una direccionalidad particular de la acción o de las intenciones de los sujetos y que he designado *orientaciones de sentido*: a) para la mejora social, individual y familiar, b) para el desarrollo personal y, c) para la formación escolar-profesional. Se trata de *configuraciones de significado colectivas*.

En el marco de las orientaciones de sentido descritas en el capítulo tercero, en el cuarto se hace un análisis de un conjunto de *modelos culturales* que organizan de modo particular los significados con los que los estudiantes refieren el sentido atribuido al bachillerato y al trabajo. En la orientación hacia la mejora social, individual y familiar se analizan los modelos “*Ser alguien en la vida*”, “*Salir adelante*” y “*Ayudar a mi familia*”. En la orientación hacia el desarrollo personal, los modelos “*Aprender*” y “*ser mejores*”, “*Aprender del trabajo, ser responsables*” y “*Ser independiente, valerme por mí mismo*”. Luego bajo la orientación hacia la formación escolar-profesional, se observan los modelos “*Primero tengo mi carrera*” y “*Trabajar y ahorrar para ir a la universidad*”. Se observa la manera en que los modelos culturales se relacionan con la formación de expectativas y aspiraciones escolares y laborales de los estudiantes, así como se intenta identificar las diferencias entre estudiantes varones y mujeres. Los modelos culturales encontrados se ponen en perspectiva con significados que fueron identificados en distintos contextos nacionales en América Latina. El capítulo termina con una visión general sobre los modelos culturales como articulaciones particulares de los significados atribuidos al bachillerato y al trabajo, sobre la forma en que las orientaciones de sentido dan cuenta de posturas sociales de los jóvenes como generación en una circunstancia particular, así como las perspectivas de los estudiantes según su género.

El quinto capítulo indaga a *las familias en la transición rural-urbana, la escolaridad y el trabajo de las hijas-estudiantes*. En él se describen algunas características básicas de las familias de las estudiantes residentes en la transición rural-urbana. Se expone un planteamiento acerca de la familia como actor –en particular, los padres, las madres, en algunos casos tíos o abuelos– que participa en los procesos de construcción de sentido y en manejo de significados en relación a la escolaridad de los hijos. Entre padres e hijos hay un proceso de co-construcción de modelos culturales a través de conversaciones cotidianas, en los que se hacen presentes las expectativas y aspiraciones familiares en relación con el futuro de sus hijas. Con esa base, se expone un modelo cultural en uso entre las familias, que refiere que ellas “*apoyarán hasta donde se pueda*” a las hijas para continuar sus estudios, sean de bachillerato, sean de nivel terciario. Se analiza que el apoyo familiar a la continuidad escolar de las hijas favorece un conjunto de cambios generacionales. En algunas familias, a través de la deliberación, se controvierde el modelo cultural tradicional sobre la escolaridad de las mujeres jóvenes: “*para qué estudian si de todos modos se van a casar*”; algunas también crean estrategias para que sus hijas asistan a la escuela, lo que les permite salir del claustro familiar. Por otra parte, se observa cómo cambia la relación de las hijas con el trabajo (sea reproductivo o productivo). Finalmente, se expone como la continuación de los estudios de bachillerato contribuye a la modificación del proceso de formación de pareja y la maternidad.

El capítulo sexto está dedicado al análisis de *las estudiantes de bachillerato en la transición rural-urbana: Agencia, identidades aspiracionales y expectativas de relación conyugal*. Este capítulo plantea que las estudiantes mujeres construyen sus horizontes de expectativa con los significados y modelos culturales sobre el bachillerato y el trabajo, sus aspiraciones y expectativas escolares y ocupacionales configuradas como identidades aspiracionales. Se sostiene que ese conjunto de elementos es articulado y coordinado por la agencia individual y colectiva de las estudiantes y sus familias. Se analizan las decisiones vocacionales como parte de la construcción de la identidad aspiracional y se observa cómo la mayor parte de las estudiantes construyen identidades aspiracionales asociadas a un *trabajo profesional ideal*, fuente de identidades ocupacionales diferentes para las jóvenes residentes en la transición rural-urbana, que implican un profundo cambio generacional. Al final, se explora si emergen nuevas identidades femeninas en el contexto de las expectativas de relación conyugal que un sector minoritario de estudiantes expresa. Para cerrar el

capítulo se identifican rasgos generales de la diversidad de horizontes de expectativa presentes entre las estudiantes mujeres de la transición rural-urbana.

Al final, un apartado se dedica a exponer las conclusiones más relevantes, así como reflexiones de orden más general, a propósito de la agenda pública para la educación media superior mexicana y las aportaciones que esta investigación hace.

Guillermo A. Tapia García.

23 de enero de 2015.

Capítulo 1

CONTEXTOS E INVESTIGACIONES ANTECEDENTES

Esta investigación se basa en los datos recolectados en los centros de bachillerato de tres localidades situadas en el periurbano de la ciudad de León, al occidente del Bajío, región del altiplano central mexicano. Se trata de Los Sauces (1,200 hab.), Santa Ana del Conde (3,500 hab.) y Duarte (6,200 hab.). Las tres localidades comparten un pasado común. Nacieron en el seno de haciendas agrícolas, ya integradas al final del siglo XVII. Crecieron aunadas a las capillas y las trojes de cada hacienda. Al comienzo del siglo XX las tierras eran trabajadas por medieros, arrendatarios y peones residentes o de otros pueblos de la comarca. Después de la revolución mexicana, en la década de 1930, las tierras de las haciendas fueron repartidas a los campesinos y se establecieron ejidos. Sólo los medieros de una de las haciendas se movilizaron para demandar dicho reparto (Brading, 1988). El reparto agrario desorganizó la multisecular estructura de la producción agropecuaria. Como comunidades agrarias fueron objeto de atención de las políticas federales en relación al campo. En los ejidos se construyeron bodegas y silos de la extinta *Comisión Nacional para las Subsistencias Populares* (CONASUPO).

En los últimos treinta años estas localidades han sido atravesadas por varios procesos de transformación de sus estructuras económicas, sociales y territoriales. Algunos de ellos provocados por la crisis de la producción agrícola ejidal y otros por el retiro del Estado de la economía rural (Appendini, 2008). Otros procesos están relacionados con su ubicación en el periurbano de León, principal ciudad del estado de Guanajuato. Cada localidad tiene una jerarquía territorial intermedia en su respectiva comarca al operar como centros de provisión de servicios de distinto tipo: de salud (centros de salud comunitarios), religiosos (oficios litúrgicos y fiestas patronales), o educativos (preescolar, primaria, telesecundaria y *bachillerato*). Las escuelas telesecundarias funcionan desde los años ochenta. En cada comunidad fue establecido un centro de Video-Bachillerato en 1996, cuando el gobierno del estado de Guanajuato ofreció ese servicio a las comunidades, a través de distintas estrategias de promoción. Una condición fue que en cada localidad los padres de familia conformaran patronatos para el sostenimiento de la escuela y buscaran el apoyo del comisariado ejidal para conseguir un espacio físico donde funcionaran los nuevos bachilleratos. Una estampa

común a las tres localidades da cuenta de los cambios operados en ellas: los centros de Video-bachillerato iniciaron su operación en o junto a las bodegas de la CONASUPO, ya en desuso.

1.1. La crisis del mundo rural, la *nueva ruralidad* y la transición rural-urbana

La reforma agraria y el modelo de desarrollo basado en la sustitución de exportaciones conformaron un orden en la vida económica y social del campo mexicano durante buena parte del siglo XX, al menos hasta la década de 1970. Los campesinos participaron de modo subordinado y secundario en el proceso de modernización industrial del país. La crisis del modelo de desarrollo también involucró a la economía rural en múltiples aspectos. El retiro progresivo del Estado de varias funciones económicas –subsidios a la producción, así como precios de garantía para la comercialización, entre otros–, aunado a la liberalización de los mercados agropecuario y de la tierra, agudizaron la crisis de la economía rural-campesina. A partir de la década de 1980 varios procesos transformaron los modos de organización de la producción agropecuaria, los mercados de trabajo rurales así como las condiciones de vida de la población residente en el medio rural. Lo que nombra el término “rural” ha cambiado en la medida en que la población campesina participa en una “dinámica social inédita” (Appendini y Torres-Mazuera, 2008).

Si las estructuras de producción agropecuaria de la fase de modernización industrial del país eran heterogéneas, dada la diversidad geográfica, de ecosistemas, de regímenes de propiedad, de organización del trabajo y de características socioculturales de la población, a ello hay que agregar los procesos de diferenciación económica y social de los actores rurales impulsados por las políticas de fomento agropecuario de las últimas décadas, así como por el crecimiento demográfico de las localidades rurales y de las ciudades medianas y grandes. En los años recientes, por lo mismo, la crisis del mundo rural se manifiesta también de modo heterogéneo, de una manera en el centro de México, de otras en las regiones pobres del sur o en las regiones más prosperas del norte.

El elemento estructural de la crisis fue la pérdida de rentabilidad de las actividades productivas del sector agropecuario, que se hizo más visible a partir del retiro de los subsidios fiscales y de otras intervenciones estatales. La menor rentabilidad conlleva la progresiva merma en la competitividad de las unidades

productivas en un mercado cada vez más abierto a las importaciones. Por lo mismo, tanto un número creciente de *unidades productivas* agropecuarias como el *trabajo rural* dejaron de generar los recursos mínimos necesarios para la reproducción social de las familias campesinas (Arias, 2005 y 2009). Los habitantes rurales empezaron a desarrollar en mayor medida que antes actividades económicas en los sectores secundario y terciario como medio de obtención de ingresos monetarios, las actividades agropecuarias con mayor frecuencia quedaron limitadas a la producción de bienes de autoconsumo. La crisis ha dado lugar a un nuevo orden, en el que predomina la población rural con actividades no agrícolas, designado como “ruralidad desagrarizada”. Ese orden no sólo implica cambios económicos. En el plano político aparecieron formas novedosas de intervención estatal que configuraron nuevos actores en el medio rural, como *las mujeres*, los migrantes, los adultos mayores –en sustitución de “los campesinos”. En el plano ideológico el discurso político sobre el acceso a la tierra avanzó hacia temáticas relativas a la producción y a la productividad (Torres-Mazuera, 2012).

La nueva ruralidad: procesos de cambio en el Bajío

Durante las últimas dos décadas en el Bajío se ha desarrollado un proceso de *reconversión productiva* a partir de políticas de fomento a la industrialización, con énfasis en ciertos procesos en determinados sectores de manufactura –la reconversión de la industria del calzado para su competitividad internacional; la expansión de la industria automotriz y su proveeduría; y la expansión de las empresas agroalimentarias–, con una estrategia de localización descentralizada en el territorio, que ha tenido un fuerte impacto en la estructura y organización del mercado de trabajo regional. Junto a dicho proceso se hace presente una “*nueva ruralidad*” –de acuerdo con sociólogos y antropólogos rurales– producidos por el conjunto de transformaciones recientes en las dimensiones social, económica y política.⁵ No se trata solamente de la inserción laboral y ocupacional de los habitantes rurales en actividades no agrícolas, la creciente flexibilización del trabajo rural –agrícola y no agrícola–, o la distinta y mayor interacción entre el campo y la ciudad. Se señala también la creciente *movilidad* de las personas, la deslocalización de algunas actividades económicas y los usos especializados de espacios rurales (Appendini y Torres-Mazuera, 2008). En el contexto

⁵ Torres-Mazuera (2012) sostiene que el planteamiento de una “nueva ruralidad” contiene también una ruptura con una “vieja” ruralidad, entendida como forma dominante de observar al mundo rural restringido a ciertos actores y procesos. La *nueva ruralidad* contendría, así, la posibilidad de analizar nuevos actores sociales rurales, como las mujeres.

de países desarrollados se hizo referencia a la nueva ruralidad para designar al proceso de establecimiento de actividades modernas –industriales o urbanas– en áreas rurales tradicionales, en las que la agricultura pasaba a ser una actividad entre las demás (Delgado, 2003). En el caso latinoamericano y mexicano, la “nueva ruralidad” ha sido relacionada por varios autores con la conformación de nuevas economías locales y micro-regionales a partir de procesos de diversificación y especialización productiva de espacios antes dedicados a la actividad agropecuaria y ahora vinculados a procesos manufactureros, agroindustriales o de servicios cuyo eje se encuentra en ciudades pequeñas y medias (Arias, 2005). Las nuevas economías locales son resultantes de la búsqueda de alternativas económicas por parte de los habitantes, en su esfuerzo por mitigar la pérdida de actividades y oportunidades ocupacionales en el sector agropecuario. De este modo, lo rural trasciende lo agropecuario y la población sigue siendo rural pero no se dedica de manera necesaria la actividad agropecuaria (Cebada, 2009).

La nueva ruralidad tiene como eje varios procesos básicos, como el desarrollo de la *pluriactividad* en los hogares rurales asociada al proceso de *desagrarización* y el de *movilización* de la mano de obra a mercados de trabajo local, regional y transnacional. En un nivel regional tales procesos se especifican, combinándose con otros, dando lugar a procesos de urbanización, de industrialización, de reconversión productiva agrícola –tradicional a comercial–, o de completa *asalarización* (Salas, Rivermar, Velasco, 2011). La nueva ruralidad es heterogénea y aun cuando expresa el surgimiento de procesos económicos y dinámicas socioculturales diversos, éstos en muchos casos no mejoran las condiciones de vida de los habitantes, pues profundizan las desigualdades y la exclusión social y económica, así como incrementan la insostenibilidad ambiental (Suárez, 2011). Por ello, hay autores que critican la noción de *nueva*, en la medida en que parece referir a una ruralidad moderna y exitosa (Appendini y Torres-Mazuera, 2008).

En el *Bajío mexicano* la emergencia de la nueva ruralidad está asociada a diversos procesos particulares. Por una parte, la agricultura cada vez es una actividad sostenida sólo por un hombre de cada familia, quien enfrenta dificultades crecientes relacionadas con la falta de agua, el encarecimiento de insumos para la maquinaria agrícola y el riego (energía eléctrica, combustibles); en algunos casos, las tierras han dejado de ser de riego para dedicarse a cultivos de temporal. Por otra parte, hay varios cambios en el mercado de trabajo rural. En un número importante de localidades

rurales los hombres suelen migrar por temporadas largas a los Estados Unidos, a la frontera norte o a centros turísticos del Pacífico, sea para trabajar en la recolección de productos agrícolas, sea en la industria de la construcción. Una parte de las remesas enviadas por migrantes son destinadas al consumo de las familias, y en algunas circunstancias pueden ser transferidas a actividades agrícolas, cuando la unidad productiva familiar –ejidal o no– se encuentra en el límite de sostenibilidad (Frías, 2007). En otros casos, los hombres se mueven diariamente entre sus localidades de residencia y las principales ciudades, participando en la industria de la construcción, así como en labores de mantenimiento en zonas residenciales (jardinería y otros oficios). En otro conjunto de localidades las mujeres suelen llevar a cabo *tareas* de trabajo a domicilio de manufacturas textiles, de confección de ropa o de calzado (Estrada, 2007; Arias, 2005), así como ocuparse como trabajadoras asalariadas en fábricas empacadoras de hortalizas o frutas. En el caso de las mujeres su estado civil hace una diferencia relevante en el modo de participación económica (García, 1989; Arias, 1988 y 1998): las mujeres jóvenes solteras salen de las localidades para incorporarse al trabajo en fábricas en la ciudad o su periferia, en tanto que las casadas recurren al trabajo a domicilio como fuente de ingresos monetarios.

Por otra parte, la reconversión productiva regional y el crecimiento demográfico de las ciudades medias han conducido al cambio progresivo en los usos del suelo en el ámbito rural. En el Bajío guanajuatense cada año disminuye el número de hectáreas sembradas así como el volumen en la producción. Una parte de las tierras, sean de régimen ejidal o de propiedad privada, han sido introducidas al mercado inmobiliario destinadas a fraccionamientos habitacionales y casas campestres para residentes urbanos (Cebada, 2009). La especulación inmobiliaria ha conducido al mantenimiento de un número mayor de terrenos sin cultivar. Otra parte importante de tierras agrícolas han sido adquiridas por gobiernos municipales para generar reservas territoriales que les permitan el crecimiento urbano relativamente ordenado; el gobierno estatal ha adquirido grandes unidades territoriales para el desarrollo de proyectos de inversión – aeropuerto internacional, parques industriales, aduana interior, terminales de carga, entre otros– a partir de la compra de tierras ejidales (Suárez, 2011) a bajo precio.

La dinámica de industrialización del Bajío ha sido soportada sobre la disponibilidad de tierras de antiguo uso agrícola, de agua, de rutas de transporte ferroviario y carretero. La estrategia del gobierno local para el fomento de inversión extranjera ha sido ofrecer la “ubicación estratégica” del territorio en el sistema de

comunicaciones entre Norteamérica y el valle de México. Por una parte, la instalación de empresas agroindustriales nacionales y trasnacionales reorganizaron e intensificaron la producción hortícola de la región, ejerciendo un control omnipresente sobre todo el proceso productivo, a través de la intermediación de contratos y créditos para los productores rurales (Cogoluenhes, 2004) quienes indirectamente cedieron el control del agua y de la tierra, así como mediante el trabajo asalariado agrícola – sometido al régimen de jornal (Frías, 2007). Así, un número importante de ejidatarios y de sus hijos trabajan como jornaleros en las tierras que arrendaron a empresas trasnacionales. Se ha incrementado la producción hortícola (brócoli, coliflor, ajo, zanahoria, lechuga, cebolla), actividad que en la que se ocupa alta tecnología de riego pero es intensiva de mano de obra de jornaleros agrícolas migrantes del estado de Guerrero, contratada a precio muy bajo.⁶ También se ha incrementado la producción de sorgo, trigo y cebada, productos destinados a la agroindustria procesadora de alimentos, sea para la ganadería nacional o para la exportación (Suárez, 2009). Por otra parte, nuevas plantas maquiladoras de varios ramos manufactureros se han localizado en la periferia de las ciudades medias y grandes, buscando aprovechar la disponibilidad de trabajo asalariado residente en localidades cercanas y favoreciendo el crecimiento urbano de las localidades pequeñas (Téllez, 2006).

La dinámica de industrialización de municipios como León, Silao, e Irapuato –en el centro-oeste del Bajío– ha enfrentado tensiones y contradicciones, entre el establecimiento de nuevas manufacturas –metalmecánica y proveeduría del sector automotriz– orientadas al mercado de exportación al amparo del Tratado de Libre Comercio con Norteamérica y manufacturas tradicionales arraigadas en ciudades medias y pequeñas de la región que han enfrentado mayores dificultades a partir de la apertura comercial, siendo el caso el de las manufacturas textiles, de cuero y calzado (Estrada y Labazée, 2005). El proceso de industrialización ha favorecido el crecimiento del empleo manufacturero bajo un régimen de bajos salarios y largas jornadas para los trabajadores locales; los empleos más calificados han sido ocupados en mayor proporción por trabajadores procedentes de otras regiones del país; por lo que ha sucedido un proceso de diferenciación social y económica entre ellos (Suárez, 2011).

⁶ El creciente número de empresas del Bajío que contratan jornaleros agrícolas migrantes, procedentes de otras regiones, ofrece un indicio de dos procesos de la “nueva ruralidad” en la región: la profundización del carácter capitalista de la “agricultura comercial” y la segmentación jerarquizada del mercado de trabajo rural, en el que los trabajadores rurales locales participan en ciertas actividades del proceso de producción pero no en otras, según las condiciones de trabajo y las remuneraciones.

Al mismo tiempo, en la región han coexistido actividades agropecuarias con diversidad de grados de desarrollo. En los mismos territorios se ubican actividades agropecuarias de subsistencia de ejidatarios y empresas agropecuarias de alta tecnología y orientadas al mercado, que han modificado las relaciones entre el capital y el trabajo campesino. La reconversión productiva ha favorecido la concentración de un sector de población en ciudades pequeñas y medianas al mismo tiempo que arraiga a otra en las localidades rurales. Lo anterior supone una mayor *movilidad* de la población en el territorio favoreciendo el establecimiento de redes de intercambio entre ciudades, así como la relación de éstas con las áreas rurales, dando lugar con ello a la integración de espacios metropolitanos.

Espacios metropolitanos y la transición rural-urbana: el Bajío

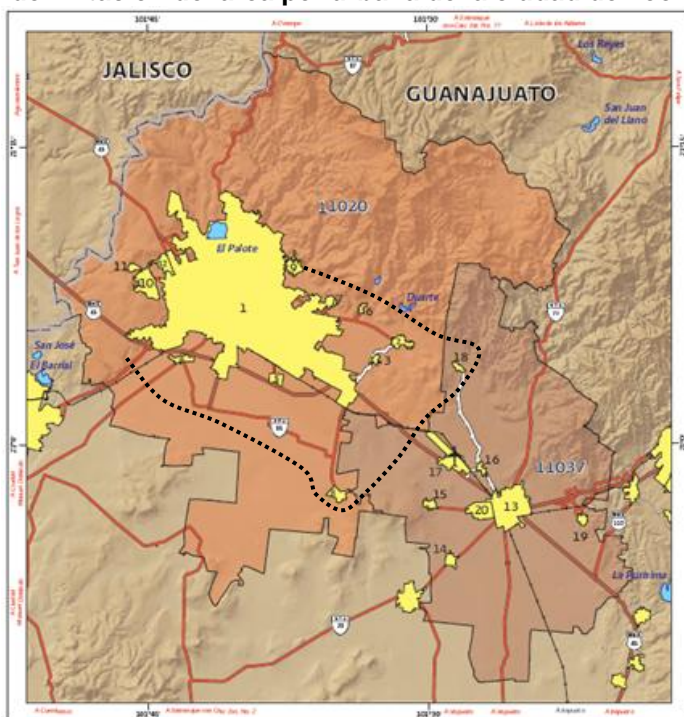
Desde una perspectiva *geográfica* (Arias, 2005), en el Bajío se han *integrado espacios metropolitanos* alrededor de las ciudades que participan en el sistema urbano-regional, en particular, León, Silao, Irapuato, Salamanca y Celaya. Las nuevas áreas metropolitanas se conformaron a partir de la localización de parques industriales fuera de las ciudades, de la re-localización de fábricas y almacenes urbanos en el espacio rural colindante, del establecimiento de servicios de logística y transporte también distribuidos en puntos intermedios entre las ciudades, las empresas y los parques industriales; todos ellos interconectados por la infraestructura de transporte terrestre y aéreo. Así, las áreas metropolitanas son un escenario que se caracteriza por la redistribución y la reorganización territorial de las empresas y por la movilidad intensa de personas y mercancías (García, 2008) más allá del espacio clásico de la ciudad, misma que rediseña sus funciones como nodo de un sistema territorial más amplio, que incluye a los territorios rurales, sin poder hacerse ya una separación drástica entre la ciudad y el campo (Ávila, 2006). El proceso de *metropolización* ha dinamizado el mercado de tierras, de modo que coexisten –con frecuencia de manera conflictiva– áreas dedicadas a la agricultura con otras ocupadas en actividades industriales, al mismo tiempo que se generan nuevas redes de movilidad laboral en el territorio, de hombres y mujeres, tanto hacia la ciudad como en el interior de los espacios metropolitanos (Ávila, 2009).

La conformación de espacios metropolitanos a partir de las ciudades grandes y medianas, en tanto mallas de relaciones multidireccionales, modifican la relación tradicional campo-ciudad. Alteran también las actividades productivas de los espacios

rurales, en donde se desarrollan actividades distintas como la producción de hortalizas, flores y otros productos (Arias, 2005). Es decir, la nueva ruralidad emerge de modo particular en espacios metropolitanos, de manera que las familias rurales despliegan estrategias en las que combinan actividades generadoras de ingresos de sus diversos miembros, hombres y mujeres, abuelos, padres e hijos: trabajo agropecuario, migración transnacional, trabajo asalariado, actividades por cuenta propia, actividades que requieren distinta inserción y movilidad en el espacio metropolitano.

Un ámbito relevante dentro de los espacios metropolitanos conformados en el sistema urbano-regional del Bajío, es el área circundante de las ciudades, la periferia urbana o el *periurbano* (Navarro, 2005). El término refiere a la conformación un *área de transición rural-urbana* de una ciudad, un “cinturón rural-urbano” que forma parte del área metropolitana (Ruiz y Delgado, 2008). En el periurbano se intensifican procesos de cambio en –y conflicto por– los usos del suelo (agrícola, industrial, residencial, habitacional) al amparo de la relocalización de actividades productivas y comerciales, a la vez que se generan nuevos flujos de movilidad de los habitantes, sea de las localidades rurales o de los desarrollos habitacionales (Ávila, 2010).

Zona Metropolitana León-Silao, 2010 y delimitación del área periurbana de la ciudad de León



Fuente del mapa: CONAPO. Delimitación de Zonas Metropolitanas, 2010

Las ciudades participan en una organización dinámica de su territorio, en la que se establecen jerarquías espaciales en distinto grado de vinculación y articulación, que distinguen al ámbito periurbano respecto de áreas propiamente rurales (Cebada, 2009); en el periurbano se desarrolla un proceso de difusión e integración de valores y estilos de vida urbanos que se instalan en las prácticas de los actores rurales (Navarro, 2005). Se trata de un espacio de transición en el que se empalman o superponen manifestaciones urbanas y rurales, en el que se producen situaciones y actividades específicas, en una mixtura de prácticas económicas, sociales y culturales urbanas y rurales (Ávila, 2009). En su conjunto, suceden cambios en las relaciones sociales, en las actividades productivas y en las formas de inserción en el mercado de trabajo (Cebada, 2009). Se trata de *mercados de trabajo locales*, que tienen estructuras y dinámicas propias, en las que participan tanto los individuos como sus familias, que precisan formas y tiempos de inserción productiva diferenciales (Peck, 2000) según su género y su estado civil, así como las capacidades y recursos que ponen en juego para moverse con mayor o menor autonomía en el territorio.

Ciudad metrópoli y ámbito de transición rural-urbano: León

La ciudad de León es el núcleo de un área metropolitana cuya amplitud puede variar respecto de la delimitación *oficial* de zonas metropolitanas.⁷ Algunos estudios consideran que la dinámica económico-territorial cuyo eje radica en León incluye a las cabeceras de municipios colindantes, como San Francisco del Rincón, Purísima del Rincón, Silao y Romita (Cebada, 2009). Al interior de esa zona metropolitana es posible delimitar con claridad el *ámbito de transición rural-urbano* de la ciudad de León, en particular en los rumbos sur y sur-este, y considerar que los procesos internos co-participan de la dinámica de *metropolización*.

La dinámica metropolitana, los procesos económicos y sociales que suceden en el periurbano están directamente relacionados con el proceso histórico económico de la ciudad de León. A principio del siglo XX las actividades económicas predominantes eran la agricultura, la ganadería y las manufacturas textiles de algodón; la ciudad operaba como centro de intercambio de bienes agropecuarios y manufacturados. En las décadas de 1920-1930 sucedió un proceso de reconversión productiva que dio

⁷ La definición oficial de zonas metropolitanas está asociada a políticas y criterios de planeamiento del desarrollo territorial y a la asignación de recursos presupuestarios por instancias del poder ejecutivo federal y del Congreso de la Unión, a través de "Fondos Metropolitanos" (Conapo, 2012).

lugar a la especialización en la manufactura de cuero y calzado décadas más tarde. Desde su inicio la industria del cuero/calzado se basó en el trabajo artesanal, con el predominio de talleres familiares, micro y pequeñas empresas, con una organización compleja por la cual se distribuye el trabajo entre fábricas, talleres de maquila y trabajo a domicilio, mismo que incluye la asignación de *tareas* a mujeres urbanas y de las comunidades rurales de la periferia urbana. Los procesos de urbanización e industrialización de la ciudad –simultáneos a la “revolución verde” impulsada en el agro– en las décadas de 1950 a 1970, conservaron esa vinculación campo-ciudad en el sector manufacturero.

La crisis de la producción agropecuaria en la década de 1980, asociada a las crisis económicas nacionales de 1982 y 1987, modificaron la estructura productiva y el mercado de trabajo micro-regional. La apertura comercial de mediados de la década de 1980 tuvo efectos combinados, de corto y de mediano plazos, que afectaron el desarrollo de la industria zapatera local. Por una parte, emergió un grupo de fabricantes orientados al mercado externo, dependientes de coyunturas favorables según variables monetarias –como la sub o sobrevaluación del peso– (Ortíz y Martínez, 2000) y otro grupo de productores afectado por el volumen creciente de importaciones de calzado a bajo precio. La optimización de procesos y la necesidad de bajar costos fortaleció la presencia del trabajo manufacturero-artesanal a domicilio en los hogares rurales al mismo tiempo que incrementó la participación de mujeres como trabajadoras en las fábricas manufactureras de la ciudad. El volumen y frecuencia del trabajo domiciliario urbano y rural, sin embargo, empezó a fluctuar según los ciclos de expansión o contracción de la producción zapatera en la ciudad.

Desde final de la década de 1980 la ciudad de León empezó otro proceso de cambio económico, que al inicio del siglo XXI fue planteado como una necesaria *reconversión productiva*. La población de la ciudad creció de manera acelerada desde mediados de los años ochenta, así como el total de población ocupada (por arriba del crecimiento demográfico). Al mismo tiempo, la proporción de población ocupada en las manufacturas disminuyó y la dedicada al sector de cuero y calzado decreció aún más. Entre tanto, la población empleada en actividades de servicios y comercio incrementó su participación, siendo ya mayoritaria a finales de la década de 1990 (De Ibarrola, 2004). A partir de entonces se reconoce el proceso de reconversión productiva de la ciudad. Varios actores locales y agencias gubernamentales realizaron acciones e inversiones para posicionar a la ciudad de León como “gran metrópoli de servicios

especializados de cobertura regional y nacional, de desarrollo tecnológico y con una periferia industrializada a su alrededor” (Téllez, 2013: XX). En la ciudad se ha impulsado un proceso de reconversión productiva para orientar las principales actividades económicas *hacia el sector servicios*: turismo de negocios, salud, educación, profesionales y financieros; así como a la diversificación industrial hacia sectores relacionados con la industria metal-mecánica y el plástico.

En los últimos veinte años sucedieron varios cambios en las estructuras demográfica y económica *en la transición rural-urbana* de la ciudad de León. La población residente en localidades rurales y mixtas creció de manera continua en ese periodo, aunque de modo más acelerado en la década 2000-2010. Ese crecimiento de población tiene varias razones. Por una parte, la migración laboral transnacional, que se distinguió por largo tiempo por su carácter circular, a mediados de la década de 1990 modificó sus tendencias por efecto de las restricciones impuestas en las políticas migratoria y de seguridad de los Estados Unidos. Esos cambios limitaron tanto la expansión del fenómeno migratorio como su circularidad, generando un retorno de trabajadores, en muchos casos con sus familias. Por otra parte, en las localidades rurales se establecieron más familias de nueva creación ante los altos costos de la vivienda en la ciudad, aprovechando los solares familiares de los ejidatarios (Arias, 2005). Por la misma razón, un número importante de familias que habían emigrado a la ciudad de León en décadas pasadas comenzaron a fincar sus casas en las localidades de origen. Asimismo, en el rumbo sur-este del periurbano se establecieron nuevos fraccionamientos habitacionales de media y baja densidad, por efecto de las regulaciones al crecimiento de la ciudad que restringieron la expansión hacia el sur, tanto por razones ambientales como por la inviabilidad del crecimiento urbano hacia el norte y el oeste por razones topográficas.

La apertura de un mercado de tierras facilitó la relocalización de una parte de la planta industrial manufacturera de la ciudad hacia su periferia, sobre las carreteras vinculadas a la Carretera Federal 45 (eje troncal del sistema urbano regional del Bajío). A lo anterior se sumó la progresiva instalación de proveedores de la industria automotriz y otras manufacturas, dentro o alrededor del *Puerto Interior*, a 15 kilómetros al este de la zona urbana de León. La relocalización de las plantas manufactureras ha favorecido la participación de trabajadores residentes en localidades rurales —además de la ciudad de León— ubicadas en un radio de hasta cincuenta kilómetros. Eso ha sido posible por el soporte de una nueva infraestructura de transporte carretero y de la

presencia de un gran número de empresas dedicadas al transporte de personal operario. Las fábricas establecidas en terrenos rurales del periurbano de la ciudad de León coexisten con empresas dedicadas a la industria agroalimentaria (procesadoras y empacadoras), vinculadas cultivos comerciales de hortalizas, en los que se utiliza el trabajo de jornaleros agrícolas migrantes.

En las comunidades del área de transición rural-urbana las condiciones de vida de las familias están siendo transformadas por los procesos de *modernización* asociados a la *urbanización*, entendida ésta como la difusión general de características propias de la vida urbana: introducción de servicios en las viviendas y las localidades⁸, la disponibilidad de transporte, acceso a los medios de comunicación y más, la predominancia del trabajo asalariado o la mayor participación femenina en actividades laborales fuera de casa, tanto en manufacturas como en el sector servicios y comercio. Sólo algunas familias continúan realizando actividades económicas agropecuarias de manera predominante. Otras realizan actividades no relacionadas con la producción agropecuaria. Se trata de familias rurales “post-campesinas” en la medida en que continúan llevando a cabo prácticas sociales relacionadas con el modo de vida rural, con base en tradiciones del campesinado. Estos habitantes pueden relacionar, articular, combinar prácticas sociales urbanas *modernas* con muchas prácticas socioculturales tradicionales, tanto en el ámbito familiar como en su vida religiosa. No hay necesariamente tensión, más bien complementariedad. En algunos casos “lo urbano” es visto como “fuente de nuevas formas de mejorar sus vidas, en los niveles de la comunidad, la familia y el individuo” (Magazine y Martínez, 2010: 21).

Las transformaciones económicas y territoriales descritas han sido vividas por los habitantes de las comunidades como cambios generacionales, a lo largo del siglo XX. El acceso a la tierra ha sido diferencial entre las generaciones de habitantes rurales, así como las oportunidades ocupacionales en un sector económico o en otro. Por ejemplo, muchos de los jóvenes que residen en localidades rurales son hijos de familias cuyos padres ya no tuvieron acceso a la tierra agrícola, aunque una parte importante de sus abuelos eran/son ejidatarios, dado el sistema de herencia individual de la parcela ejidal.

En la década de 1990, en las localidades de la transición rural-urbana, casi la mitad de quienes se dedicaban a actividades agropecuarias cambiaron de ocupación

⁸ La introducción de redes de agua potable, gas, energía eléctrica a las localidades rurales y a un número creciente de los hogares produjo un cambio profundo en la índole de las tareas de trabajo doméstico asignadas a las mujeres adultas, jóvenes y niñas (Arias, 2009).

principal, incorporándose a actividades en la industria manufacturera o a actividades comerciales y de servicios, tanto en la ciudad como en las localidades del área periurbana. La tendencia continuó la década siguiente, cuando la proporción de población activa ocupada en actividades de los sectores secundario y terciario fue aún mayor (INEGI, ITER, 1990, 2000). El proceso de cambio, sin embargo, es heterogéneo entre la población de las diversas localidades rurales y mixtas, pues en algunas la población con acceso a puestos de trabajo formales en los sectores secundario o terciario (con contrato y con seguridad social) representa una alta proporción, en otras es sólo una minoría. En éstas localidades predominan quienes laboran por cuenta propia, en puestos de trabajo informales o son trabajadores migrantes interregionales y transnacionales (INEGI, ITER, 2010). Muchos de ellos participan en los procesos de cambio en el mundo del trabajo urbano, relacionados con procesos de precarización y flexibilización laboral, que se extienden hacia el ámbito de transición rural-urbano.

El cambio generacional-ocupacional ha involucrado una mayor participación femenina en el mundo del trabajo asalariado, sea en la ciudad, sea en las localidades del periurbano. La instalación de fábricas de productos diversos (no agropecuarios ni relacionados con el zapato) en terrenos colindantes a las localidades favoreció la mayor participación de mujeres, solteras y casadas; a su vez, cuando tales fábricas cierran o se desplazan, las mujeres buscan trabajo en la ciudad, gracias a la mayor disponibilidad de transporte (Cebada, 2009). Las mujeres de las localidades rurales del periurbano “han buscado, promovido, aceptado, reinventado, resignificado diversas opciones laborales (...) que les han permitido permanecer en sus comunidades a cargo de hijos, padres, suegros” (Arias, 2005: 150). Esto ha implicado la diversificación ocupacional de un mayor número de mujeres, jóvenes y adultas, solteras o casadas, quienes ya no participan con la misma intensidad –o frecuencia– en el trabajo a domicilio de la artesanía zapatera o en el trabajo fabril del calzado que, por su parte, cada vez está más sometido a fluctuaciones periódicas de los volúmenes de producción, que da como resultado una tendencia de escaso crecimiento.

La crisis del modelo de industrialización basado en manufacturas intensivas de mano de obra, el sector cuero-calzado, en el caso de la ciudad de León y del modelo de producción agropecuaria impulsado por la “revolución verde” en el Bajío, coinciden con la expansión de la educación secundaria en la década de 1980. Las familias rurales se apropiaron diferencialmente de las oportunidades locales de educación secundaria

(valorando las de la ciudad y ocupándolas según sus recursos y redes de apoyo), facilitando que uno o más de los hijos la cursaran, o que alguna de las hijas lo hiciera (Estrada, 2007; Arias, 2009). También se puede apreciar que el último ciclo de expansión del bachillerato –por el que se establecieron escuelas en localidades rurales y mixtas- es concurrente con la profundización de las transformaciones de la nueva ruralidad en el área metropolitana de la ciudad de León así como de su reconversión productiva, que iniciaron en la década de 1990 y continuaron en la de 2000.

Es un contexto de cambios por los que muchas familias rurales, sobre todo post-campesinas, han valorado la prolongación del proceso de escolarización de los hijos, y más de las hijas, superando el límite de la educación básica obligatoria. Sucedió así una progresiva apropiación, por parte de las familias, de la oferta relocalizada de bachillerato, como lo documentó Cragolino, (2002 y 2011) en el contexto del norte de la ciudad de Córdoba, Argentina. Varias familias deciden enviar a hijos e hijas al bachillerato dado que la disponibilidad del servicio educativo es un recurso a aprovechar –en ese sentido, actualizan sus estrategias de reproducción social. Más aún cuando en muchos casos está asociado al acceso a otros recursos que lo facilitan, como las becas de *Oportunidades*, que aportan los medios para atender gastos de transporte, por ejemplo. Con ello, las familias y los jóvenes de las localidades rurales y mixtas del periurbano de la ciudad de León participan de manera diferente en los procesos de reproducción social

Al inicio de la segunda década del siglo XXI, en el *espacio de experiencia* de los y las jóvenes residentes en las localidades rurales y mixtas del periurbano leonés aparecen, condensados, procesos de cambio tanto en el mundo del trabajo como en el de la educación escolar. Por una parte, la reconversión productiva de la ciudad y la fase de *industrialización metropolitana de la periferia* transforma estructuras ocupacionales, procesos y oportunidades de inserción laboral de los y las jóvenes del área de transición rural urbana. Por otra parte, la expansión de oportunidades de escolarización post-secundaria parece actualizar una promesa de fases previas de la modernización industrial, como vía de movilidad social a través del acceso al trabajo asalariado, en el sector “moderno” de la economía. Ambos mundos, sin embargo, están marcados por la relación tensa entre procesos de inclusión y exclusión.

1.2. Expansión y *feminización* de la Educación Media Superior

Estudiar el bachillerato es una experiencia social y cultural muy reciente para una parte significativa de la población joven en México. En 1970 menos del 5% de los jóvenes de 15 a 19 años ingresaba a estudios de educación media superior (INEGI, 1971). En los primeros años de la década de 1970 inició la expansión del bachillerato, a partir de la creación de nuevas instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el Colegio de Bachilleres, los Centros de Estudios Tecnológicos, los Centros de Bachillerato Tecnológico e Industrial, de Servicios o Agropecuarios, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, entre otros (Villa, 2010). Para el año 2010 el 40% de los jóvenes de 15 a 19 años cuentan con al menos un grado de la educación media superior (INEGI, 2011), representando 57% de aquellos que concluyeron la educación secundaria.⁹ El crecimiento de la proporción de jóvenes atendidos por un número mayor de instituciones favoreció una relativa democratización, tal expansión se puede comparar con la *masificación* de los estudios de bachillerato en otros países como Francia (Dubet y Martuccelli, 1998), aunque en aquel país alcanzaron una cobertura del 87% hacia finales de la década de 1990 (OECD, 2000).

En México, durante el primer siglo de desarrollo del bachillerato la mayoría de la población estudiantil fue masculina. En 1970, mientras 7% de los jóvenes varones de 15 a 19 años asistían al bachillerato, sólo lo hacía el 2.8% de las mujeres. En los últimos treinta años el desequilibrio de la población escolar según género empezó a descender. A partir del año 2000 una proporción mayor de mujeres (28.6%) que de hombres (26.7%) asistió al bachillerato. La diferencia en la participación proporcional se incrementó aún más en 2010, cuando las estudiantes mujeres alcanzaron 41% y los varones 36.7% respecto al total de grupo de edad. El proceso de expansión del bachillerato favoreció, en cierto modo, el de *feminización* de su matrícula.¹⁰ La proporción de mujeres de 15 a 19 años *que ingresa* al bachillerato es mayor a su peso demográfico relativo. Mientras en el total de población las mujeres tienen una proporción que va de 49.6 a 51% (considerando cada uno de los cinco años del grupo de edad), quienes tienen acceso al bachillerato van de 51.5 a 54% (INEGI, 2011).

⁹ De acuerdo con el INEE (2011), la proporción de jóvenes de 15 a 17 años que asiste a bachillerato en 2010 es de 53%, mismos que representan 76% de aquellos que completaron la educación secundaria.

¹⁰ *Feminización* refiere a un progresivo predominio demográfico de mujeres respecto de hombres, sin que ello implique que diferencias o desigualdades de género desaparezcan de su vida social; feminización puede suponer otros procesos, como el de segregación o el reforzamiento de estereotipos.

La mayor proporción de mujeres con algún grado de estudios de bachillerato está relacionada al menos con cuatro situaciones. Por una parte, la expansión institucional del bachillerato implicó una *redistribución territorial* de las escuelas de ese nivel, de manera que el servicio educativo se ofreció de manera progresiva en un mayor número de municipios. Esto favoreció la inclusión escolar de más mujeres jóvenes que no tenían las condiciones para desplazarse a ciudades distintas a las de su residencia para cursar los estudios. Por otra parte, instrumentos de política social del Estado mexicano como el programa *Progres*a (posteriormente llamado *Oportunidades y ahora Prospera*) establecieron criterios de atención diferenciada – basados en la discriminación positiva– para incentivar a través de becas la permanencia y culminación en la educación secundaria por parte de las niñas cuyas familias se encuentran en situación de pobreza; a partir de 2002, el programa incluyó becas con un monto mayor para las mujeres jóvenes que se inscribieran y completaran la educación media superior (Meza, et al. 2002). Este tipo de política moviliza criterios y prácticas familiares que favorecieron que más mujeres asistieran a la escuela.

En adición, la temprana inserción laboral o participación productiva de los jóvenes varones y la distinta relevancia asignada a los estudios de las hijas mujeres por parte de sus familias. En 2005, más de la mitad de los varones de 15 a 19 años que dejaron los estudios lo hicieron porque “tenían que trabajar”, frente a una cuarta parte de las mujeres (IMJ, 2006). En 2009, 94% de quienes laboraban sin asistir a la escuela –de 5 a 17 años– eran varones (INEGI, 2010). Además, una proporción mayor de varones no continúa en la escuela en razón de la *escasa relevancia de los estudios*. En 2005, la falta de interés o gusto por la escuela fueron razones aludidas por casi la mitad de los jóvenes de 15 a 19 años que dejaron la escuela, frente a un tercio de las mujeres en igual situación (IMJ, 2006). En 2009 dijeron lo mismo la mitad de los varones que no asisten a la escuela (de 5 a 17 años) frente a poco más de un tercio de las mujeres (INEGI: 2010). Es claro que existen razones relacionadas con el género que han excluido de la escolaridad a una mayor proporción de los varones de 15 a 19 años y han favorecido la mayor presencia de mujeres en las escuelas de bachillerato. Esto no significa necesariamente que más mujeres jóvenes gocen de condiciones socio-familiares de igualdad o equidad de género, sino que muchas de ellas han debido invertir mayor esfuerzo académico y más trabajo para ganar y gozar del derecho a asistir y a permanecer en la escuela, más allá de la escuela primaria.

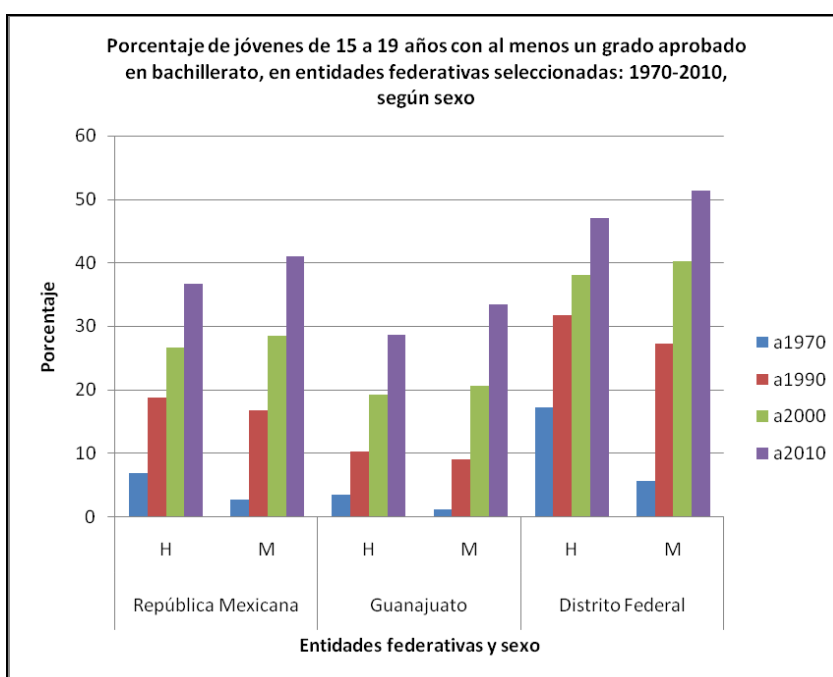
El esfuerzo nacional por ampliar la cobertura del bachillerato representó que la población con acceso al mismo se multiplicara por 17.5, mientras que la población total del grupo de edad sólo lo hizo por 2.2, entre 1970 y 2010. Tal ampliación sucedió en el contexto del agotamiento del modelo desarrollista y las primeras crisis económicas (1976, 1982), en el marco de la implantación del modelo de economía abierta y las crisis financieras relacionadas (1987, 1994), que deprimieron los mercados de trabajo e incrementaron la proporción de población en situación de pobreza. Es también una etapa de transformaciones sociales profundas, con exigencias por la democratización del régimen político. La mayor escolarización de la población juvenil sucedió, paradójicamente, al mismo tiempo que una mayor proporción de población enfrentó crecientes dificultades para acceder a los mercados de trabajo formal y moderno –cada vez más estrechos–, incorporándose una proporción significativa de las nuevas generaciones a empleos informales, flexibles, precarios o transnacionales o dedicándose a actividades por cuenta propia.

En México los jóvenes han tenido diferentes oportunidades de acceso al bachillerato según la época y la entidad federativa o región en la que residen. Hay un desigual nivel de desarrollo socioeconómico –y los efectos de las sucesivas crisis–, así como distintos ritmos en el proceso de expansión del bachillerato. Vale indicar algunos contrastes significativos (Ver gráfica 1). En 1970, los jóvenes de 15 a 19 años que asistían al bachillerato eran 11.2% en el Distrito Federal y 4.4% en Sonora, siendo las entidades con las más altas proporciones de asistencia, mientras que en Guanajuato eran 2.4% y en Chiapas solo 1.5%. Cuarenta años después las diferencias entre entidades persiste: en 2010 en el Distrito Federal 49% de los jóvenes tuvo acceso a al menos un grado de bachillerato, en Sonora 48%; en tanto que en Chiapas sólo 28.8% y en Guanajuato, 31%. Las entidades con más alta oferta de oportunidades favorecieron la expansión del acceso en mayor medida (D.F. 38 puntos porcentuales más, Sonora, 43 puntos adicionales) y aquellas con mayores rezagos se vieron en dificultades para procesar la expansión a un ritmo semejante (Chiapas sólo agregó 27 puntos, y Guanajuato incrementó casi 29 puntos) (INEGI, 1971, 1991, 2001, 2011).

En 1970, la diferencia de oportunidades por sexo estaba presente en todas las entidades, aunque de modo heterogéneo. En la capital del país (Distrito Federal) 17% de los varones asistía a la escuela mientras sólo lo hacían 5.7% de las mujeres. En Chiapas, en contraste, 2.1% de los varones asistía al bachillerato y sólo 0.8% de las mujeres. Las diferencias iniciales se invirtieron a partir del año 2000. Salvo en Chiapas,

entidad con alta proporción de población indígena, donde los varones tenían la mayor proporción que las mujeres que asistían al bachillerato (19% y 17%), en las demás entidades la proporción de mujeres fue mayor. Por ejemplo, en Sonora asistían 34% de los varones y 39.5% de las mujeres. En el Distrito Federal lo hacía 38% de los varones y 40% de las mujeres. Esa tendencia persistió en el año 2010, incrementándose la diferencia de la proporción de mujeres en la mayoría de las entidades (algunas con una diferencia superior a cuatro puntos porcentuales); sólo en Chiapas los varones siguieron siendo más, con poca diferencia (0.5%).¹¹

Gráfica 1



Fuente: cálculo propio con base en censos de población y vivienda, INEGI, Tabulados Básicos, República Mexicana, 1970, 1990, 2000 y 2010

El proceso de *feminización* de la matrícula de educación media superior durante el periodo 1990-2010 en la mayor parte de las entidades federativas está relacionado con la diversificación institucional del bachillerato, que favoreció de modo diferencial su expansión. Estos procesos sucedieron al amparo de varios cambios que afectaron la

¹¹ Las diferencias que se encuentran con la información censal se constatan en la distribución de la matrícula –la estadística escolar– según género, en la mayor parte de las entidades federativas. En 2002, en los estados de Chiapas, Campeche, Yucatán, Nuevo León, Baja California Sur, la proporción de estudiantes mujeres fue menor en dos o más puntos porcentuales que la de varones; para 2011, las diferencias significativas persistieron sólo en los casos de Chiapas y Nuevo León, mientras que son mucho menores en las demás entidades (SEP, Principales cifras, 2002-2003 y 2011-2012).

estructura de participación de los actores institucionales involucrados. El progresivo desfinanciamiento de las universidades autónomas o públicas estatales (Mendoza, 2010), que en varios casos las obligó a regular o a disminuir los recursos destinados al nivel bachillerato; lo que se tradujo en el estancamiento de su matrícula. El énfasis del gobierno federal en promover la oferta de educación media con orientación técnica (CBTIS, CBTA, CET y, así como el CONALEP –incluso en su segunda etapa, con opción a bachillerato). El proceso de transferencia de atribuciones y recursos a los gobiernos locales, producto de la *resistencia a la descentralización* de los servicios educativos federales en operación (de la SEIT y en particular, de la DGETI), que dio lugar a la creación de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los estados (CECYTE) o a la expansión de los Colegios de Bachilleres en las entidades. El creciente protagonismo de algunos gobiernos locales, que favorecieron la creación de servicios como el “Telebachillerato”¹² a partir de 1994, así como la preparatoria a distancia o por la *Internet*, en años recientes.

La diversificación institucional y el cambio en la estructura de participación de los actores favorecieron la expansión de los servicios educativos en términos territoriales. Si bien el incremento de escuelas en instituciones existentes favoreció la redistribución territorial en un mayor número de municipios –como es el caso de los CECYTE o del COBACH–, la creación de nuevos servicios a cargo de gobiernos locales permitió superar *la frontera invisible*: la condición *típicamente urbana* de los establecimientos. Nuevos modelos institucionales y curriculares –los telebachilleratos y sus variantes– se instalaron en localidades rurales, mixtas o en periferias urbanas.¹³ Este cambio afectó positivamente la posibilidad de que más mujeres continuaran los estudios de bachillerato, sobre todo en entidades como Guanajuato, Chihuahua, Oaxaca, Aguascalientes y Nayarit¹⁴ (SEP, 2002 y 2011).

¹² Este servicio es claro y distinto del que el gobierno federal ha promovido a partir de 2013 como una de sus estrategias para ampliar la cobertura de la educación media superior luego de la declaración de obligatoriedad de ese tipo de educación.

¹³ Se emplea la categoría “mixta” conforme lo planteado por CONAPO (2008) y Anzaldo y Barrón (2009), refiriendo a localidades de hasta 15,000 habitantes. Las localidades mixtas tienen entre 2,500 y 15,000 habitantes. Su población comparte muchos rasgos de economía y la cultura rural-campesina; cuentan de modo creciente con infraestructura y servicios públicos, que les ofrece algunas condiciones de “vida urbana” (energía eléctrica, agua y drenaje entubado, pavimentación de calles, centros de salud comunitarios y escuelas de distintos niveles educativos, tiendas e, incluso, ciber-cafés). En algunos reportes de encuestas nacionales, INEGI distingue entre localidades de más y de menos de 15,000 habitantes refiriendo la distinción entre “urbano” y “rural”; también identifica un estrato de localidades de 2,500 a 15,000 (INEGI, 2010).

¹⁴ En entidades como Veracruz hubo equilibrio relativo entre estudiantes hombres y mujeres. En Tabasco, Chiapas o Tamaulipas, los estudiantes varones siguieron siendo mayoría en las nuevas escuelas rurales.

La progresiva igualdad de los y las jóvenes para acceder a los estudios de bachillerato (que en algunos casos favorece la inclusión de más mujeres) se encuentra en medio de una trama de *desigualdades territoriales* que se expresa en diversas escalas. Además de la desigualdad entre estados, está la desigualdad a partir del *tamaño* de las localidades, es decir, desigualdad a la que se ve expuesta la población joven según el tipo de localidad donde reside: urbana, *mixta*, rural.

En 1990 sólo 5% de los jóvenes de 15 a 19 años residentes en localidades de hasta 2,500 habitantes tuvo acceso y aprobó al menos un grado de bachillerato. Para 2010 esa proporción alcanzó 25%, multiplicándose por cinco en el periodo. La variación fue más significativa en el caso de las mujeres, quienes pasaron de 4.2% a 27%, multiplicándose por 6 en el mismo lapso. Entre los jóvenes residentes en localidades *mixtas*, de 2,500 a 15,000 habitantes, el acceso al bachillerato pasó de 14% a 36%, multiplicándose 2.5 veces en el periodo; mientras que entre las mujeres la participación en el bachillerato se incrementó de 13% a 38%, multiplicándose por tres (la mitad del incremento de la proporción de mujeres residentes en localidades menores de 2,500 habitantes). En mayor contraste, entre los jóvenes residentes en ciudades de más de un millón de habitantes el acceso al bachillerato pasó de 26% a 46%, sólo se multiplicó por 1.8; en tanto que entre las mujeres tuvo un incremento de 24% a 48%, multiplicándose por dos (un tercio respecto al incremento de la proporción de mujeres residentes en localidades de menos de 2,500 habitantes). (Ver Tabla 1 en el Anexo 1)

De acuerdo con lo anterior, el proceso de escolarización de los jóvenes de *localidades rurales* fue mucho más acelerado en los últimos veinte años que en el caso de las localidades *mixtas* y mucho mayor que en el caso de los jóvenes residentes en las ciudades medias y grandes. Asimismo, aunque es constante la tendencia a una mayor escolarización de las mujeres respecto a los varones en todas las localidades, en las *rurales* fue mucho mayor, considerando que son los lugares donde fueron objeto de mayor discriminación al inicio del periodo. Esto ofrece un indicio de la combinación de factores: expansión de la oferta de oportunidades y el efecto de la *discriminación positiva* a través de las becas asignadas a las mujeres.

Sin embargo, a pesar de la expansión de la cobertura del bachillerato, la *desigualdad estructural* en la distribución de oportunidades entre los jóvenes residentes en grandes ciudades y los que viven en localidades rurales no se modificó, pues el acceso a los estudios de nivel medio se incrementó de modo correlativo y casi

simétrico en las localidades de diverso tamaño. El establecimiento de mayor número de escuelas en localidades rurales y mixtas sólo contuvo el riesgo de una mayor desigualdad entre los residentes urbanos y rurales; es decir, de ningún modo equalizó las oportunidades educativas para unos y otros (Ver Tabla 1 en el Anexo 1). Así, aun cuando se puede constatar la progresiva equiparación de las oportunidades entre jóvenes hombres y mujeres para ingresar a los estudios de nivel medio superior, es claro que subsisten desigualdades que afectan en particular a las poblaciones rurales y las exponen a una situación de mayor rezago y exclusión. La proporción de mujeres rurales que ingresó a bachillerato en 2010 fue igual a la de las residentes urbanas que lo hicieron en 1990. Sin embargo, ambos grupos de mujeres ingresaron al bachillerato en muy diversas condiciones de escolarización, en términos de planta docente, infraestructura física (salones, laboratorios, talleres, instalaciones deportivas o de estancia y recreación), equipamiento y servicios de apoyo a la docencia y a los estudiantes. La experiencia escolar de los y las estudiantes rurales es heterogénea, así como la formación académica que reciben es de muy diversa calidad.

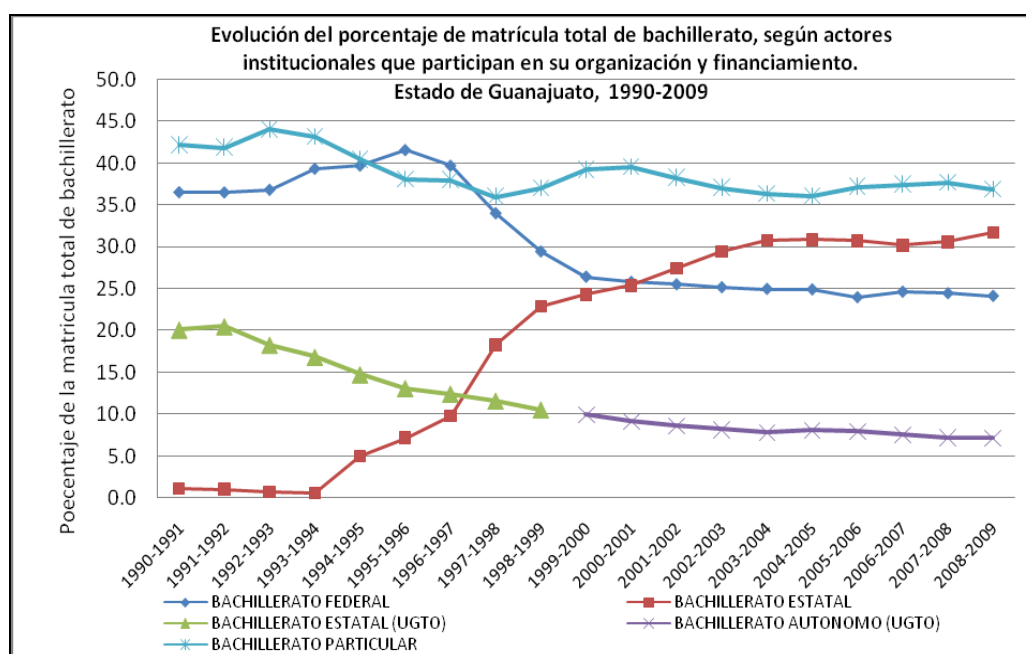
La expansión del bachillerato en Guanajuato

El estado de Guanajuato es una de las entidades del país con menor proporción de población de 15 a 19 años con acceso al bachillerato (2.4% en 1970, 31% en 2010; INEGI, 1971 y 2011). En 2010 sólo 3 de cada 10 jóvenes de 15 a 19 años tuvo acceso a estudios de bachillerato. Es una proporción limitada si se considera que casi 7 de cada 10 concluyeron la educación secundaria. A pesar del rezago manifiesto, la expansión del bachillerato favoreció que entre los y las jóvenes hubiera mayor igualdad en el acceso, pues se remontó la diferencia negativa para las mujeres a partir del año 2000. Las mujeres tuvieron mayor proporción que los varones en el año 2010, con una diferencia de cuatro puntos porcentuales.

Cuatro actores institucionales ofrecieron servicios educativos del nivel bachillerato en la entidad (ver gráfica 2). En 1990, la mayor proporción de estudiantes (42%) fue atendida por *escuelas del régimen privado*, de modalidad propedéutica y técnica; seguida por *escuelas federales* (36.5%), sobre todo de modalidad técnica (CET, CBTIS, CBTA); en tercer lugar, 20% de los estudiantes asistían a escuelas preparatorias de la Universidad de Guanajuato (modalidad propedéutica). El gobierno local sólo atendía a 1.2% de la matrícula total.

En la década de 1990 se observan cambios en la estructura de participación de los actores institucionales de la entidad: Las escuelas particulares atendieron un tercio de la matrícula, con tendencia decreciente (39.5% en 2000, 32.8% en 2010). La proporción de matrícula atendida por la Universidad de Guanajuato disminuyó a 9% en 2000 y a 6% en 2010. La proporción de matrícula atendida por el gobierno local se incrementó de manera gradual y progresiva, de 7% en 1995 hasta 39% en 2010. La proporción de la matrícula atendida por instancias federales (DGETI y DGETA) disminuyó de manera moderada, llegando a 26% en 2000, a 21% en 2010.

Gráfica 2



Fuente: calculo propio basado en SEP: Estadísticas Históricas por Entidad Federativa.

El crecimiento de la proporción de matrícula a cargo de instituciones del gobierno de la entidad fue posible por la concurrencia del gobierno federal. En 1994 se estableció el CECYTEG. Su contribución a la matrícula de bachillerato en la entidad pasó de 4.5% en 1994 a 11.5% en 2010. Además, el gobierno local planteó el establecimiento del *Video-Bachillerato* partir de 1996. Los estudiantes atendidos por este servicio educativo –de modalidad propedéutica– representaron 9% de la matrícula de bachillerato de la entidad en 1997 y 19% en 2010.

El Video-bachillerato, expansión y diversificación

El Video-Bachillerato fue uno de los servicios a cargo del *Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior* (SABES), organismo descentralizado del gobierno estatal creado en 1996. Uno de sus objetivos fue atender a la población estudiantil de localidades rurales y “suburbanas marginadas”. Inicialmente, el 85% de los centros eran rurales y el resto “sub-urbanos” (GEG, 1998). Para 2010, sólo 61% de los centros eran rurales, varios “sub-urbanos” o urbanos (SABES: 2010). En el ciclo escolar 2009-2010 cambio su nombre de “Video-Bachillerato” al de “Bachillerato SABES”.

El modelo curricular inicial del Video-Bachillerato fue derivado del Telebachillerato desarrollado en el estado de Veracruz. Fueron adquiridos los programas y las guías de estudio, así como los programas de televisión (en videocasetes). Nació como bachillerato con modalidad *propedéutica*, pero muy pronto fue orientado hacia una modalidad *bivalente* para ofrecer una formación propedéutica al mismo tiempo que capacitaba para el trabajo (SABES: 2005; GEG: 1998). Esta modificación fue parte del proceso de *apropiación local* del modelo educativo adoptado. El modelo curricular –ya reformado en 2005– consideró siete líneas de formación: 1. Físico-Matemáticas, 2. Ciencias Naturales; 3. Ciencias Sociales; 4. Investigación; 5. Lenguaje y Comunicación; 6. Preparación para el trabajo; y 7. *Paraescolares*: formación humana, relaciones humanas, orientación vocacional, planeación de vida y carrera, así como educación física (SABES: 2005 y 2010).

La adecuación del programa de estudios también representó superar la dependencia del dispositivo didáctico basado en programas de televisión (y soportado en videocasetes). La nueva propuesta se basa, de manera principal, en a) sesiones de asesoría con apoyo en la *guía de aprendizaje*, bajo la metodología de aprendizaje cooperativo y de la educación basada en competencias; b) la evaluación por parte del asesor, autoevaluación y co-evaluación permanente; c) la participación activa y de los estudiantes; d) un nuevo material didáctico de trabajo continuo (guías, para el docente-asesor y para el estudiante) y de apoyo (vídeos) (Sabes, 2005).

La docencia es impartida por *asesores*, puesto que ocupan profesionistas de formación inicial diversa. La carga docente semestral –al menos 10 asignaturas por grupo/semestre– se distribuye entre los asesores de cada centro. La *ratio* de asesores por grupo es uno a uno. Un centro con tres grupos tiene tres asesores (o 5 grupos /5 asesores). Esa distribución de la carga docente implica que los estudiantes lleven dos o tres asignaturas con el mismo asesor cada semestre. Esto conforma una experiencia

escolar y académica diferente para los estudiantes, respecto a la que viven quienes cursan el bachillerato en un CBTIS, un Conalep o una preparatoria general, en las que predomina una docencia basada en un profesor por asignatura. La dimensión organizativa de los centros está basada en un “esquema de trabajo autodirigido”. Los asesores se hacen cargo, además de la enseñanza, de funciones administrativas (finanzas, control escolar) y de vinculación con la comunidad (SABES, 2005). Hay servicios de apoyo con asesores itinerantes (psicopedagógico, educación física).

La modalidad de bachillerato propuesta por el SABES es bivalente, pretende que el egresado pueda continuar hacia el nivel superior o ingresar al mercado laboral; combina el bachillerato propedéutico con una línea curricular de “Preparación para el trabajo”, en relación con la que se ofrece *un taller de capacitación*.¹⁵

Tabla 1. La línea curricular *Preparación para el Trabajo* (SABES. 2005)

Semestre	Asignatura
1	Ámbito Laboral
2	Funcionamiento de la empresa
3	Proceso Productivo
4	Trabajo en la empresa Taller de capacitación para el trabajo
5	Proyectos productivos Taller de capacitación para el trabajo
6	Certificación Laboral

La creación y funcionamiento de los centros de bachillerato SABES se sustentó en la participación financiera tripartita (gobierno del estado, ayuntamientos y patronatos comunitarios) en materia de construcción de inmuebles. Los padres de familia atienden los gastos de operación (agua, luz, teléfono, limpieza) en la gran mayoría de los centros. El costo de los servicios de *Internet* –disponible en sólo en 97 de los 275 centros– fue cubierto “en su totalidad por los patronatos de padres de familia” (GEG, 2010: 89). El gobierno estatal provee parte del mobiliario, los salarios de la planta docente y algunos costos de los materiales educativos.

La matrícula total del Bachillerato-SABES en 2010 ascendió a 33 mil 604 alumnos en 275 planteles ubicados en 39 municipios. El 46% de esos estudiantes recibieron alguna clase de beca: 10,629 beca de *Oportunidades*, 4,751 becas del gobierno estatal y 103 con otro tipo de beca (GEG, 2010: 85). En 2010 había 63

¹⁵ Con 8 especialidades: Tecnología de Alimentos, Panadería, Serigrafía, Reparaciones Domésticas, Confección Industrial de Ropa, Soporte y Mantenimiento para Equipo de Cómputo, Carpintería, Cerámica. Sin embargo, la mayor parte de los centros de bachillerato sólo ofrece una especialidad.

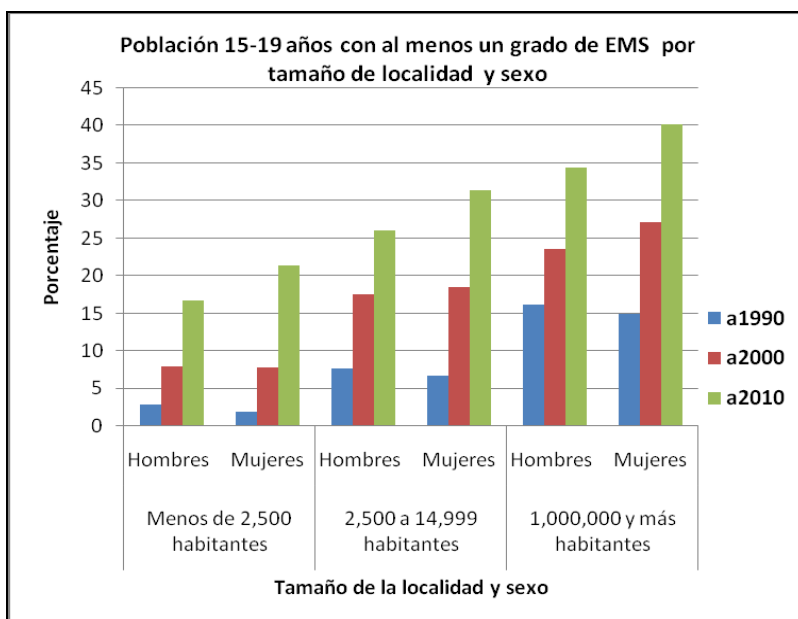
centros ubicados en cabeceras municipales, 54 en localidades *mixtas* y 159 en localidades rurales. Los centros urbanos atendieron 37.5% de la matrícula de nuevo ingreso a ese servicio escolar (90 estudiantes de primer año en promedio por centro); mientras que los rurales captaron 62.5% de la matrícula de nuevo ingreso a ese servicio (44 estudiantes de primer año por centro en promedio; SEG: 2010). Los centros ubicados en localidades mixtas, así como en las rurales, suelen ser centros con una amplia área de influencia, pues atienden estudiantes de varias localidades rurales de la comarca –en algunos casos, estudiantes procedentes de la cabecera municipal, independientemente de su tamaño.

Más mujeres pudieron ingresar al bachillerato por el establecimiento de centros de Bachillerato-SABES en localidades mixtas y rurales. La proporción de mujeres que asistieron al bachillerato –respecto a los varones– en la entidad varió entre 49.7 a 51.8% en el periodo 1998-2010; en tanto que las mujeres que lo hicieron en el Bachillerato-SABES fluctuó entre 50.3% y en algunos años fue mayor a 54%. Tales escuelas cumplen una función compensatoria al facilitar que más mujeres se puedan inscribir a ese nivel de estudios. Además, en términos comparados, las estudiantes rurales tienen mayor permanencia y una mayor proporción termina el bachillerato que las estudiantes de las ciudades. En la entidad entre 55% y 56% de los egresados de bachillerato fueron mujeres. La proporción es significativamente mayor en el caso del Bachillerato-SABES, pues varió de 58.4% hasta 65% del total de egresados en el periodo 1998-2010. La mayor culminación de las mujeres en el Bachillerato-SABES se relaciona con el abandono prematuro de los estudios por parte de una mayor proporción de varones, tanto por razones académicas como por motivos socioeconómicos, laborales y familiares. La mayor proporción de mujeres que permanecen y egresan del bachillerato indica un mayor esfuerzo personal y de respaldo familiar que lo hace posible.

En una visión de conjunto se puede apreciar el impacto del Bachillerato-Sabes en las oportunidades de escolarización de los jóvenes rurales de 15 a 19 años. La proporción de residentes en localidades rurales que tuvo acceso al bachillerato pasó de 2.4% en 1990 a 19.2% en 2010, proporción que se multiplicó por ocho en el periodo (más que la media nacional). La variación fue más significativa en el caso de las mujeres, cuya participación porcentual pasó de 1.9% a 21.4%, y se multiplicó por once (mucho más que en la media nacional). En contraste, entre los jóvenes residentes en localidades *mixtas* el acceso al bachillerato se incrementó de 7% a 28.7% (se multiplicó

por 4); entre las mujeres la participación en el bachillerato se incrementó de 6% a 31%, (se multiplicó por 4.7). Los jóvenes residentes en la ciudad de más de un millón de habitantes tuvieron mucho mayores oportunidades de acceso al bachillerato que los jóvenes rurales; su participación pasó de 25% en 2000 a 37% en 2010; en tanto que entre las mujeres tuvo un incremento de 27% a 40% (Ver gráfica 3 y Tabla 2 en el Anexo 1).

Gráfica 3



Fuente: cálculo propio con base en censos de población y vivienda, INEGI, Tabulados Básicos, Estado de Guanajuato, 1990, 2000 y 2010

A pesar de la expansión de las oportunidades de ingreso al bachillerato hacia el medio rural a través del Bachillerato Sabes, las desigualdades estructurales en la distribución de las oportunidades educativas para jóvenes según su residencia no fueron alteradas en lo esencial, sólo impidió que las desigualdades se agravaran. Esto es así pues el establecimiento de más escuelas en zonas rurales no altera varias de las restricciones estructurales que limitan la asistencia de los jóvenes y, en especial, de las mujeres rurales, restricciones que van más allá de las barreras socioeconómicas y se refieren de modo directo a desigualdades de género: la distinta capacidad que las mujeres tienen para moverse con autonomía en el territorio, la tendencia a la temprana formación de pareja, de compromiso matrimonial o de asumir la maternidad.

La expansión del bachillerato en la ciudad de León y su zona de transición rural-urbana

En cada ciudad se construye cierto arreglo en la estructura de la oferta de oportunidades de acceso a la educación media superior para su población joven, gracias a la presencia de instituciones de diferente modalidad curricular, producto de la movilización de actores sociales con intereses y orientaciones específicas. *Las ciudades*, de acuerdo con su tamaño y posición en la jerarquía urbana-regional, se constituyen a la vez como actores participantes en el proceso de diferenciación de la oferta de educación media superior pues en ellas se configura y expresa una estructura social concreta, con base en sectores sociales particulares, que demandan acceso a oportunidades educativas con ciertas cualidades, según sus intereses. En cada ámbito urbano-regional en consecuencia, dadas las demandas o expectativas de los actores locales, se configuran ciertas “rutas” o caminos que dan continuidad a las trayectorias escolares de los niños y los jóvenes, conformando circuitos de escolarización con características particulares, según el sector socioeconómico y el ámbito territorial en el que se encuentran adscritos (sea rural, mixto o urbano); circuitos configurados por las diferentes ofertas institucionales (públicas, federales o locales, o particulares).

La ciudad de León es el nodo principal en el sistema urbano-regional del estado de Guanajuato. Se trata de una ciudad intermedia que encabeza tanto a una región como un área metropolitana. Es una de las ciudades con mayor número de instituciones y modalidades curriculares en la oferta de educación media superior en el estado de Guanajuato. La configuración actual de la oferta y de las oportunidades de acceso de los jóvenes a la educación media superior es resultado de su historia.

El bachillerato fue un servicio educativo exclusivamente urbano casi todo el siglo XX. La oferta de ese nivel escolar tuvo cuatro ciclos de expansión en ese siglo, a partir de la primera escuela secundaria establecida en la ciudad de León (a finales del siglo XIX). El *primer ciclo* fue patrocinado por colegios particulares, de orientación religiosa, en las décadas de 1940 y 1950, dirigido a sectores sociales medios y altos de la región. El *segundo ciclo* fue impulsado por el gobierno federal, con el establecimiento de escuelas de bachillerato tecnológico y de formación profesional (CBTIS, CETIS y CONALEP), en la década de 1980, muy orientados hacia sectores urbanos medios y populares. El *tercer ciclo* se desarrolló por la expansión de colegios particulares, religiosos y empresariales, dirigidos a atender la demanda de sectores medios emergentes en las décadas de 1980 y 1990. En esta segunda década también

se incrementó el número de escuelas particulares con la modalidad semi-escolarizada, de bajo costo, dirigidas sobre todo a trabajadores y a familias sectores populares. El predominio de la oferta privada de educación media (De Ibarrola y Bernal, 2003) configuró un mercado educativo urbano-regional.

Durante estos tres ciclos sólo algunas familias rurales tuvieron las condiciones para sostener los estudios medios o superiores de alguno de sus hijos y excepcionalmente de alguna de las hijas, pues hacerlo implicaba asumir los gastos del cambio de residencia o del transporte diario entre la localidad y la ciudad. Sin embargo, los y las jóvenes con interés en los estudios debían encarar tanto la selectividad académica de las escuelas públicas de bachillerato de la ciudad, que aplican exámenes de ingreso ante la creciente demanda como las escasas oportunidades de ingreso a escuelas particulares, algunas de las cuales establecieron turnos vespertinos para recibir a jóvenes meritorios de sectores populares urbanos y rurales. De esta manera, durante la mayor parte del siglo XX no dejó de haber jóvenes de origen rural en las escuelas públicas o particulares de la ciudad, aunque fueron pocos.

El *cuarto ciclo* de expansión, iniciado a mediados de la década de 1990, fue impulsado por el gobierno local. Éste patrocinó el establecimiento de planteles del CECYTEG en ciudades medias y cabeceras municipales de reducida población (no en la ciudad de León), así como de Video-Bachillerato, modelo descrito en la sección anterior, en localidades mixtas y rurales del municipio. Por su localización los centros de video-bachillerato favorecieron un creciente acceso a los hijos de familias rurales, aun cuando muchos de ellos no dejan de aspirar a, ni de participar en los procesos de admisión a escuelas urbanas públicas, de bachillerato general, técnico o profesional ubicadas en la ciudad. Con la instalación de planteles de video-bachillerato se conformó un circuito de trayectoria escolar de los jóvenes rurales, pues la gran mayoría de quienes se inscriben son egresados de escuela telesecundaria y los menos proceden de escuelas secundarias generales o técnicas.

En términos generales, sin embargo, la *población rural* del municipio de León tuvo escasas oportunidades de acceso a la educación secundaria y media superior, hasta finales de la década de 1980, cuando se establecieron escuelas telesecundarias en varias localidades. Para 1990 cerca de 15% de la *población de 15 años y más* había tenido acceso a estudios de educación secundaria en las localidades de 5,000 a 2,500 habitantes; la proporción disminuye a 12.5% en las localidades de 2,499 a 500 habitantes, y menos de 10% en las localidades de 499 a 100 habitantes lo logró.

Mientras tanto, en la ciudad principal –León– el 42% de la población tuvo acceso a estudios post-primaria (INEGI, ITER, 1990). Se observa que el tamaño de la localidad hace una diferencia relevante en las oportunidades de acceso a la escolaridad post-primaria para la población.

Para el año 2000, con un número importante de planteles de video-bachillerato ya establecidos, el 25% de *la población de 15 años y más* de localidades de 15,000 a 2,500 habitantes tuvo acceso a educación secundaria, en tanto que 4.8% ingresó a educación media superior; el 23% de los residentes de localidades de 2,499 a 500 habitantes estudió algún grado de secundaria y 4.4% ingresó a la media superior. Por su parte, 20% de los residentes en localidades de 499 a 100 habitantes se inscribieron a secundaria aunque sólo 3.8% lo hicieron a bachillerato.¹⁶ El 52% de la población de la ciudad de León tuvo oportunidades de educación post-primaria y 25% de acceso a la educación media superior (INEGI, ITER, 2000).

En el año 2010 *la población de 15 a 24 años* que tuvo acceso a educación media superior en localidades mixtas de 15,000 a 2,500 habitantes representó 21%, en tanto las mujeres que lo hicieron tuvieron una proporción menor (20.2%). En cambio, entre los residentes de localidades rurales de 2,499 a 500 habitantes 22.9% cursaron algún grado de media superior y las mujeres tuvieron mayor proporción (23.4%) que los varones (22.3%). Por su parte, los residentes en localidades de 499 a 100 habitantes tuvieron una proporción de 22.9% de acceso a la educación post-básica; sin embargo, la proporción de mujeres que lo logra es menor, de sólo 22.2% (frente a 23.6 % de los varones). En la ciudad de León, en contraste, 37.8% de la población ha tenido acceso a educación media superior, aunque de modo desigual entre hombres (37%) y mujeres (38.6.4%) (INEGI, ITER, 2010).

No es posible comparar de modo directo los datos anteriores con los descritos para la población de 15 a 19 años según tamaño de localidad –descritos en secciones previas. Lo que se puede observar es la gran desigualdad que la población joven rural del municipio de León tiene en el proceso de escolarización secundaria y media superior, respecto de la población residente en la ciudad. Las mujeres tienen oportunidades desiguales respecto a los varones, según el tamaño de la localidad, pero de modo diverso. En localidades mixtas y en las localidades de menos de 500 habitantes las mujeres tienen menor participación, mientras en el conjunto de las

¹⁶ La fuente (ITER, 1990 y 2000) no permite estimar la proporción de hombres y mujeres con acceso a educación post-primaria o post-secundaria en el nivel de localidades por municipio (mientras que el censo lo facilita para el conjunto de localidades según su tamaño, agrupadas por entidad federativa).

localidades rurales (de 2,500 hab. o menos) logran tener un poco más de participación que los varones. Esas variaciones están relacionadas las distintas tasas de terminación de la educación básica de la población infante-adolescente y con la diferente disponibilidad de servicios de educación media superior en las localidades. Asimismo, por una parte, con las facilidades disponibles para el transporte entre localidades de residencia y las escuelas, así como con los distintos grados de autonomía que las jóvenes rurales tienen para moverse en el territorio; y por otra, al apoyo diferencial que las mujeres reciben de sus familias en relación con su escolarización media, frente a pautas comunitarias tradicionales de formación de pareja y de enlace matrimonial en la adolescencia.

La expansión del bachillerato hacia fuera de la ciudad generó oportunidades diferenciales para las mujeres rurales. En general, una proporción mayor de mujeres que de varones rurales se benefició de la expansión de servicios; sin embargo, en el nivel comunitario las oportunidades para ellas son dispares, de modo que en muchos casos quienes asisten al bachillerato representan una minoría, conformada por menos de 10% de las mujeres jóvenes residentes en las localidades. El carácter minoritario de esa participación es más notorio al compararlo con el caso de las mujeres residentes en las ciudades medias de Guanajuato, cuya asistencia es superior al 50%.

1.3. Investigaciones antecedentes: hacia un estado de la cuestión

1.3.1 Los jóvenes estudiantes y los sentidos de la escolaridad y el trabajo

La condición estudiantil y la condición juvenil

En la investigación sobre los sentidos atribuidos a la escolaridad y al trabajo aparecen dos grandes abordajes. Uno que se dedica a los sentidos producidos desde la *condición estudiantil* de los jóvenes y otro que enfoca los que se gestan desde la *condición juvenil* de los estudiantes. Ésta doble condición es el eje de la línea de investigación “Jóvenes y escuela”, desarrollada en los últimos años en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

De acuerdo con Dubet (2005 [1994]) los *estudiantes* se definen por las condiciones que establece la institución escolar, por la relación particular que tienen con sus estudios, por las finalidades que se proponen, por los intereses intelectuales que los guían y las estrategias con las que construyen su trayectoria escolar. Los

sentidos producidos desde la *condición estudiantil* son parte de la construcción y experiencia del *oficio de estudiante* (Coulon, 1997) y son esenciales para la conformación de vínculos entre el sujeto, el currículo y el trabajo escolar, en los que prima el quehacer académico en derredor del conocimiento y el saber (Charlot, 1992; Perrenoud, 1994). Al romperse esa clase de vínculos, la escuela y lo escolar-instituido pueden perder sentido para el sujeto, pues una parte de la acción escolar cotidiana carece de relevancia para él: las tareas académicas son acciones-sin-sentido.

Los estudiantes son también *jóvenes* que tienen condiciones de vida propias, que van más allá de su adscripción institucional como estudiantes (Dubet, 2005). La *condición juvenil* remite a la diversidad de experiencias subjetivas y sociales de los jóvenes, que se refieren a posiciones particulares en el espacio social (Reguillo, 2008, citada por Gabbai, 2012), y en las que se encuentran también diferencias sociales, a partir de la clase, el género, la etnia, entre otras (Dayrell, 2001, citado por Leão, 2012); los estudiantes son jóvenes que asisten a la escuela, lo que los distingue de aquellos que, sin asistir a ella, trabajan o desarrollan su vida familiar. Los jóvenes estudiantes viven una moratoria social, preparándose profesionalmente para su inserción laboral (Guzmán, 1991). Los sentidos formulados por los estudiantes desde su *condición juvenil* están más referidos al proceso de construcción identitaria, a la elaboración de un *proyecto del yo*; que implica unas expectativas y unas aspiraciones; y supone cierta articulación entre los propósitos institucionales de la escuela con el “plan” o “proyecto” de vida de los sujetos (Guerrero, 2008). La condición juvenil favorece la producción diversa de sentidos sobre la escolaridad y la escuela, dados los intereses y situación social heterogénea que viven (Núñez, 2009); a la vez, las prácticas sociales y culturales de los jóvenes, sus relaciones con el trabajo, sus amigos y el ocio participan en los procesos de construcción de los sentidos que le asignan a la escuela y al trabajo (Leão, 2012). Si el sujeto no encuentra alguna relación entre su plan de vida o proyecto de futuro propio y la escolaridad, la escuela puede carecer de sentido como instancia que aporte algo a su consecución.

La experiencia de los individuos es la que produce una articulación entre “la manera de ser joven y la relación con los estudios” (Dubet, 2005 [1994]). Los sujetos construyen una *experiencia escolar* desde su condición juvenil y una *experiencia juvenil* desde su condición estudiantil (Arango, 2008). Los sujetos transitan entre diversos contextos, entre el “adentro” y el “afuera” de la escuela (Chaves, 2006), movimiento desde el que elaboran y reformulan continuamente los sentidos que

atribuyen a ella, así como a la escolaridad y al trabajo: unos que refieren *al aquí y ahora*, al presente-continuo (la escuela como lugar de aprendizaje y de formación, la escuela como espacio de sociabilidad con los pares), y otros desde los que se configuran *horizontes de expectativa*, en el futuro-presente (Koselleck, 1993) donde se expresan sueños y esperanzas (la escolaridad como preparación para la vida y el trabajo, como oportunidad para tener un empleo, para la superación personal).

Considero que la *condición juvenil de los estudiantes* permite hacer una delimitación ante la vastedad del campo de conocimiento relativo a *los estudiantes*¹⁷ así como respecto al más amplio campo de investigación referido a *los jóvenes*.¹⁸ Esta delimitación permite profundizar en la revisión de la literatura para observar la relativa a *las jóvenes estudiantes mujeres* y a *las jóvenes estudiantes mujeres rurales*.

Los sentidos de la escuela y la escolaridad por estudiantes y estudiantes-trabajadores

En el ámbito de la sociología –de la educación, del trabajo– se identifica un modo predominante de abordar analíticamente el proceso de construcción y atribución de *sentido* a la escolaridad, la escuela y el trabajo por parte de los estudiantes. Está asociado a la tradición de la sociología comprensiva (M. Weber), de la fenomenología (A. Schutz) y del constructivismo (P. Berger, T. Luckmann), se basa en proposiciones analíticas sobre el estudiante como actor que vive su experiencia escolar a partir de procesos de integración, subjetivación y estrategia (Dubet y Martuccelli, 1998) y que la acción del estudiante puede responder a cierta lógica de acción como las planteadas por M. Weber (Dubet, 1996).

En el ámbito de la psicología –social, del trabajo– el abordaje analítico a la subjetividad estudiantil se han aproximado con otras categorías, como la de *significado*, sea desde la perspectiva histórico-cultural planteada por L. Vygotsky, sea conforme los planteamientos de J. Bruner; o la de *representaciones sociales*, de acuerdo con las propuestas de S. Moscovici o de D. Jodelet. Estas perspectivas convergen con planteamientos procedentes de la sociología comprensiva, la fenomenología y el constructivismo, al momento de llevar a cabo investigaciones sobre los significados o representaciones de la escuela o del trabajo entre los estudiantes.

¹⁷ Véase los trabajos de Fave-Bonnet y Clerc (2001) y de Guzmán (2002 y 2004) como muestra de la amplia tradición de investigación sociológica sobre los estudiantes en Francia. La refiero por la innegable influencia que ha tenido en el desarrollo de la investigación sobre estudiantes en América Latina y México.

¹⁸ Como lo muestran estados del arte en varios países: Pérez Islas (2000), Chaves (2006), Sposito (2009).

Desde una perspectiva *macro-sociológica*, una línea de investigación argumenta en torno a la “pluralización” de los sentidos asignados a la educación media. G. Tiramonti (2004, 2009) pone énfasis en el proceso de transformación que implica el tránsito de la “unidad” –provista por el sentido hegemónico estatal– a la diversidad de sentidos emergentes dada la participación de nuevos públicos o sectores sociales en la educación media, debido a la expansión y “masificación” derivada de su obligatoriedad. Se pone en juego un nivel de análisis en el que se reconoce la participación de distintos sectores (segmentos, fragmentos) sociales como constructores de sentido, que por su heterogeneidad dan lugar a una “explosión de sentidos” (Tiramonti, 2004).

En esa misma línea varios autores han buscado debatir la afirmación acerca del “vacío” o de la “crisis de sentido” de la educación media planteada por E. Tenti (2000, 2009) a partir de la recuperación de la perspectiva de los estudiantes: los jóvenes construyen diferentes sentidos sobre la escuela media. Además, documentan las diversas experiencias juveniles de la escuela por las que existen “multiplicidad de sentidos” (Núñez, 2008; Llinás, 2009). Lo anterior ha dado lugar a la generación de categorías para indicar diversos sentidos, desde una perspectiva *macro-sociológica*: hegemónicos, dominantes, particulares (Tiramonti, 2004); históricos, tradicionales, emergentes, híbridos (Llinás, 2009). Los sentidos atribuidos por sectores sociales a la escuela media son diferentes según la distinta oportunidad histórica que han tenido para acceder a ella y la disponibilidad de capital social y cultural. Esta línea de investigación ha documentado que grupos sociales “populares” construyen sentidos diferentes a los de los sectores “medios” o de las “elites”. Se han realizado análisis comparativos sobre el modo en que los estudiantes de distintos sectores sociales asignan sentido a la escuela media, considerando las diferencias de clase y de contexto social (D’Aloisio, 2010), así como las perspectivas de las familias (Quaresma, Abrantes y Lopes, 2012).

Otro conjunto de investigaciones han realizado un *abordaje micro-sociológico* a jóvenes estudiantes de distintos sectores sociales –sobre todo, medios y populares–, buscando comprender los procesos de construcción de sentido así como la atribución de significados a la escolaridad y a la escuela. Una parte relevante de los autores que abordan este objeto se apoya en planteamientos de la sociología de la experiencia y de la experiencia escolar propuesta por F. Dubet (1994, y con D. Martuccelli, 1998), para quien la escolarización misma de los jóvenes forma parte de su proceso de

subjetivación, esto es, de la construcción de su propia experiencia. Este autor plantea que el sentido de los estudios se constituye en la capacidad del sujeto para articular varios registros de acción. Uno de ellos es que el estudiante debe construir una relación “de utilidad” con sus estudios, es decir, que está convencido de que sus esfuerzos tendrán ciertos beneficios. Otro es que debe construir una “integración subjetiva” con el mundo escolar, desarrollando una identidad. Un tercer registro es que la relación con los estudios también ha de construirse desde su “interés intelectual” (Dubet, 1998, citado por Leão, 2006).

Dicho abordaje puede variar entre las tres grandes tradiciones que ya se habían anticipado. La mayor parte de las investigaciones se inscribe en la sociología comprensiva y la fenomenología, con una postura crítica. Una parte menor de los estudios se afilia a la tradición del análisis de las representaciones sociales. Una pequeña fracción de los estudios se apoya en la *perspectiva histórico-cultural*, emergente en el ámbito de análisis del sentido de la escuela y la escolaridad –aunque es más frecuente en el análisis de los sentidos atribuidos al trabajo, en los ámbitos de la psicología social y del trabajo, como se verá más adelante.

Las investigaciones realizadas desde una *perspectiva sociológica y fenomenológica* encuentran que los jóvenes estudiantes¹⁹ de sectores medios y populares, en su mayor parte, atribuyen diversidad de sentidos a su experiencia escolar y a sus estudios. Algunas investigaciones han encontrado entre los estudiantes la falta o ausencia de sentido de los estudios de nivel medio. Cuando ha sucedido, la pérdida de sentido, el desencanto o el desinterés se refieren a la dimensión académica, a la falta de relevancia de los contenidos curriculares, muy asociada a malas condiciones edilicias, así como a prácticas escolares y docentes poco pertinentes; especialmente entre jóvenes de sectores pobres (Nunes, 2004; Leão, 2006; Quaresma, Abrantes y Lopes, 2012; Dos Santos, Nascimento y Menezes, 2012). Estudios realizados en México han mostrado que el bachillerato tiene múltiples y variados sentidos para los jóvenes de sectores populares y medios (Guerra y Guerrero, 2004; Ávalos, 2007; Hernández, 2007; Guerrero, 2008; Weiss, et al., 2008; Weiss, 2012a, Grijalva, 2012). Varios de los estudios dan cuenta de la significancia que la escolaridad tiene para los jóvenes en su dimensión temporal futura, como promesa de

¹⁹ La mayoría de los estudios recuperados en esta sección aluden de modo primordial al *sujeto joven-estudiante*, sin hacer distinciones analíticas con base en su *condición ocupacional*. Pocos son los que relevan dicha condición como parte del proceso analítico de los sentidos atribuidos a la escuela (Guerra y Guerrero, 2004).

movilidad, desde una valoración “instrumental” del certificado como elemento de diferenciación social e inclusión laboral (Sposito y Galvão, 2004; Da Motta, 2005; Ariotti y Sopelsa, 2007; Leão, Dayrell, Reis, 2011). Sin embargo, es claro que tal significación no está dada, sino que es resultante de negociaciones de sentido recurrentes que suceden en la vida cotidiana entre los estudiantes y la escuela (Vale, 2007; Soratto, 2007).

En varias de las investigaciones revisadas hay muestras de que los jóvenes que asisten a la escuela tienen confianza en ella,²⁰ a la que dan sentido desde sus expectativas de mejora de sus condiciones de vida, con una perspectiva de movilidad social en muchos de los casos. Son comunes los sentidos atribuidos a la escuela que coinciden con tres funciones sociales asignadas a la educación media, sea como instancia de preparación para la realización de estudios superiores (o al menos para intentarlo, entre aquellos estudiantes de sectores populares); sea porque les permite aprender, proveyéndoles conocimientos, saberes y formación, que favorece su desarrollo personal desde un punto de vista académico; sea porque les aporta conocimientos y saberes que los habilita para actividades productivas o al menos les da el certificado requerido para su inserción en el mundo del trabajo en condiciones diferentes a las de sus padres (Guerra y Guerrero 2004; Duschatzky, 1999; Nunes, 2004; Da Motta, 2005; Ariotti y Sopelsa, 2007; Caierão, 2008; Guerrero, 2008; Meo y Dabenigno, 2008 y 2010; Téllez, 2009; Pieck, 2011).

Varias investigaciones han documentado cómo los jóvenes dan sentido a la escuela desde lo que Guerra y Guerrero (2004) denominaron “espacio de vida juvenil”, entendiéndola como un ámbito en el que se generan ambientes propicios para las relaciones sociales entre los jóvenes de distintos grupos y subculturas; espacio donde pueden actuar con ciertas libertades, jugar o pasar tiempo de ocio compartido. Los estudiantes ven a la escuela como un espacio de sociabilidad, de contactos, de valoración y reconocimiento social (Duschatzky, 1999; Leão, Dayrell, Reis, 2011; Weiss, 2012a y Weiss, 2012b, Grijalva, 2013); establecen relaciones afectivas y crean posibilidades de amistad e identificación que son fundamentales en sus vidas como jóvenes (Ariotti y Sopelsa, 2007; Hernández, 2007; Grijalva, 2012). También viven experiencias lúdicas, centradas en la diversión y no dejan de referir la placentera

²⁰ Jóvenes excluidos de la escuela la ven más como un espacio de encuentro con sus pares; sin embargo, sentimientos de incomodidad, desagrado o malestar no les permiten reinsertarse en ella. La ausencia de vínculo con los adultos y con lo académico les lleva a sentir la escuela como algo ajeno e impuesto (Sapiains y Zuleta, 2001)

sociabilidad que sucede en su vida cotidiana escolar; sociabilidad que les provee de conocimientos para la vida (Caierão, 2008). Sin embargo, entre los jóvenes hay vivencias ambivalentes, pues al mismo tiempo que valoran experiencias placenteras o actividades escolares que les son significativas, también señalan dificultades o situaciones escolares que les producen insatisfacción y descontento (Da Motta, 2005; Dos Santos, Nascimento y Menezes, 2012). La experiencia escolar compartida con otros favorece que los jóvenes desplieguen su reflexividad por la que la dotan de sentido (Weiss et al, 2008; Hernández, 2007); de modo que algunos que se alejaron de las actividades académicas no se distancian de la escuela (Guerrero, 2008). La escuela es significada, en ese mismo argumento, como una oportunidad –un espacio y tiempo particulares– para formarse como sujetos, en la medida en que encuentran elementos de reflexividad y subjetivación (D’Aloisio, 2010; Weiss, 2012b).

Los sentidos y significados que los jóvenes estudiantes atribuyen a la escuela son construcciones que suceden a partir de su experiencia escolar y desde su experiencia de vida como jóvenes, por lo que son contingentes y situacionales (Duschatzky, 1999) no son estáticos, se construyen y se negocian en el cotidiano, tanto individual como colectivamente (Vale, 2007). En su carácter contextual, están asociados a las circunstancias generadas por los cambios social, económico y político de las comunidades y vecindarios en los que viven (Soratto, 2007).

Las investigaciones sobre el sentido de la escuela y la escolaridad, realizadas desde *la perspectiva de las representaciones sociales* son, comparativamente, menos frecuentes. Los hallazgos de Molina (2008) y Hernández (2010), en contextos sociales–nacionales diferentes, aún con sus matices particulares, son concordantes en lo fundamental al identificar a la escuela y la escolaridad como parte del proceso de preparación para la vida futura, para los estudios superiores, para ingresar al mercado de trabajo, relacionados con la posibilidad de mejora de las condiciones de vida; como instancia de formación del sujeto como persona, aun cuando la relación con el conocimiento escolar aparece de modo subordinado; y se confirma la representación de la escuela como espacio de vida juvenil, de sociabilidad y de construcción de amistad con otros, lo que requiere de procesos de desarrollo de habilidades sociales.

Por su parte, un estudio realizado desde *la perspectiva histórico-cultural* (Ibarra, Escalante y Fonseca, 2013) buscó identificar el significado que dos grupos de estudiantes de bachillerato tecnológico, uno de alto y otro de bajo desempeño, dan a sus estudios de bachillerato, así como identificar sus expectativas o aspiraciones al

egresar. Los estudiantes de alto promedio y los estudiantes en riesgo ven a la escuela como un medio de movilidad económica de modo diferente. Los primeros se asumen como futuros profesionales mientras los segundos piensan que se desempeñarán como técnicos y que eso les permitirá cierta movilidad económica respecto a la generación de sus padres. Algunos de sus hallazgos coinciden con los de Guerra y Guerrero (2004) referidos a los estudiantes de bachillerato tecnológico.

Varios asuntos son abordados diferencialmente por los autores, de manera independiente a la perspectiva teórica con la que hacen el análisis de los sentidos o significados en torno a la escuela y la escolaridad. Una parte de los autores pone en relación la interpretación de los sentidos y significados con la dimensión temporal de la perspectiva de los sujetos. Los analizan viendo más allá de la experiencia escolar – excepto quienes reconstruyen representaciones sociales–, considerando la relación que los jóvenes establecen *con su futuro*. Para ello los autores echan mano de diversas perspectivas teóricas y lo relacionan con distintas categorías, como los planes o proyectos de vida (Miller, 2002; Guerrero, 2008; Dos Santos, Nascimento y Menezes, 2012; Reis, 2012b); los horizontes de futuro (Téllez, 2009); las concepciones de futuro (Gracioli, 2006); las aspiraciones y expectativas de futuro (Meo y Dabenigno, 2008 y 2010). Algunos autores encuentran con claridad un vínculo entre los sentidos atribuidos a la escuela y las expectativas que los jóvenes tienen (Da Motta, 2005; Vale, 2007; Leão, Dayrell, Reis, 2011; Ibarra, Escalante y Fonseca, 2013).

Lo relevante es que las construcciones de futuro no son ajenas a la valoración de la escuela que los estudiantes hacen, es decir, que sus planes y proyectos de vida se encuentran entreverados con el sentido que le dan a su asistencia a la escuela y a la escolaridad. Sin embargo, se ha documentado también que entre los estudiantes de diversos sectores sociales el presente y el futuro son vividos de modo distinto, en términos cualitativos, por lo que representan de modo diferente su futuro y en él tiene distinta significación su relación con la escuela de nivel medio (Guerra y Guerrero, 2004; D’Aloisio, 2010).

Otros estudios consideran las diferencias de género en el proceso de atribución de sentidos o significados a la escuela media. La mayoría de los estudios antes revisados constituyen como sujeto de observación a “los estudiantes” o a “los jóvenes”. Sin embargo, son escasos los que problematizan de manera intencional acerca de la

incidencia del género²¹ en la producción de sentidos respecto a la escuela y la escolaridad. Interesa destacar los hallazgos en relación con las estudiantes mujeres y los sentidos que ellas en particular atribuyen a la escuela y a la escolaridad.

Téllez (2009) sitúa el sentido que asignan a la escuela como parte del proceso de configuración de horizontes de futuro. En el caso de las mujeres identifica varios sentidos del bachillerato, como el que les sirve para adquirir conocimientos y habilidades que les permitan en el futuro competir en el campo laboral por mejores sitios de trabajo; que tendrán ingresos monetarios propios, lo que les permitiría ser más independientes respecto de padres o esposos. A la educación le asignan un valor de utilidad asociado a procesos de “empoderamiento” de ellas frente a sí mismas, su pareja o su familia, ganando espacios de autonomía.

Por su parte, Guerra y Guerrero (2004) encontraron y categorizaron el significado del bachillerato como “posibilidad de enfrentar la condición de género” expresado por estudiantes varones y mujeres. Señalan que entre las mujeres el bachillerato aparece significado como alternativa para superar su condición de género en desventaja o discriminado, asociado a la posibilidad de realizar estudios superiores, significados relacionados también con aspiraciones, como tener independencia económica; y por otro lado mejores condiciones personales para asumir responsabilidades del rol futuro como madres o esposas.

D'Aloisio (2010), analiza sus datos con base en el género de los estudiantes así como en el sector socioeconómico en el que se ubican. Las estudiantes de nivel socioeconómico bajo ven a la escuela como posibilidad de “tener un futuro mejor”; como la base para tener un trabajo mejor, que permite “ser alguien en la vida” y ofrece la posibilidad de hacer estudios superiores; significan a la escuela como lugar para formarse como personas y como espacio de contención para crecer: las estudiantes de nivel socioeconómico medio-alto manifestaron que la escuela era un espacio para formarse intelectualmente y transitar su etapa adolescente, aprendiendo a relacionarse y a vivir con otros.

Con la evidencia anterior es posible afirmar que las investigaciones sobre los sentidos, significados o representaciones sociales de la escolaridad media por parte de los jóvenes estudiantes han avanzado en los últimos años con una gama limitada de enfoques teóricos. Analizan a públicos estudiantiles de sectores medios y populares,

²¹ Lo que socialmente se entiende como propio de los hombres o de las mujeres y sus diferencias, independientes respecto al sexo biológico de los individuos.

urbanos –categoría implícita– mientras los estudiantes rurales son sujetos de indagación sólo por excepción. Además, la mayor parte de los estudios consideran a los jóvenes o los estudiantes como conjunto social, sin entrar a análisis que permitan distinguir –salvo las excepciones citadas– lo que los jóvenes desde su condición de género, como hombres y mujeres, significan y se representan respecto a su asistencia a la escuela media y la escolaridad, desde las circunstancias desiguales en las que viven. Son escasos los estudios específicos sobre las mujeres estudiantes rurales.²²

*Los sentidos del trabajo por estudiantes y por estudiantes-trabajadores*²³

En América Latina la investigación social –desde la psicología, la sociología y la antropología, en ese orden– ha abordado de modo heterogéneo la cuestión de los sentidos y significados atribuidos al trabajo por parte de *los jóvenes* y de modo más focalizado e infrecuente por *los estudiantes*. La mayor parte de los estudios privilegian *la condición juvenil* de distintos sujetos sociales –sin hacer referencia a su *condición estudiantil*, aun cuando la investigación se lleve a cabo con estudiantes. Lo abordan desde diversos ángulos de problematización, a partir de los cuales refieren el análisis de los sentidos que son atribuidos al trabajo. Se puede tratar de los *jóvenes trabajadores* frente a su experiencia laboral; de los *jóvenes* frente a los procesos de precarización y flexibilización del trabajo; de los *jóvenes egresados* de la escuela ante el mundo del trabajo, el desempleo y sus decisiones ocupacionales; de los *jóvenes* en las transiciones escuela-trabajo y su primer empleo; de los *jóvenes*, sus proyectos de vida al inicio de su carrera laboral; o de los *jóvenes* de sectores sociales pobres y su trabajo; y de *jóvenes involucrados* en contextos o procesos que implican *nuevas o distintas formas de trabajo*, como las empresas solidarias, los programas sociales del Estado o las artes (parte de esta diversidad ha sido referenciada por Chaves, 2006; así como por Corrochano y Nakano, 2009).

En el caso de las investigaciones *sobre estudiantes*, una parte relevante se refiere a los *universitarios* y son menos las que se dedican a los que asisten a la *educación media* o bachillerato. Por una parte, muy pocos estudios han sido realizados desde la sociología –en la tradición de la sociología comprensiva y la fenomenología- y

²² En sección posterior se mostrará que buena parte de la investigación se centra en mujeres rurales, de modo independiente a su condición estudiantil, asimismo se observará que se analizan sus aspiraciones o expectativas desde otra tradición de investigación. Por ello es relevante el vínculo entre sentidos-expectativas-aspiraciones que fue detectado.

²³ Una parte importante de los estudios se refieren a *jóvenes trabajadores* –ocupados, desocupados, operarios, etc.– pero *no estudiantes* por lo que no son recuperados en esta sección. Sí se consideran los que analizan las perspectivas de *jóvenes trabajadores que estudian* (v.g. Garabito, 2007).

la sociología de la experiencia (Guzmán, 1994 y 2004; Guerra, 2005 y 2008; Garabito, 2007).²⁴ Por otra, en el campo de la psicología intervienen distintas especialidades disciplinares como la psicología social, del trabajo o de la orientación. A la vez, los sentidos y significados atribuidos al trabajo por parte de los estudiantes se han analizado desde la perspectiva “socio-histórica” basada en las contribuciones de Vygotsky y Leontiev (por ejemplo, Dias, 2009; Bonfim, 2011), así como la perspectiva “construccionista” en la tradición fenomenológica apoyada en las aportaciones de Berger y Luckmann, tal como las identifican Tolfo y colaboradores (2011). Para el grupo de investigación internacional comparada *Meaning of Work (MOW)*²⁵ “el significado del trabajo incluye valores, creencias, actitudes y expectativas, que las personas de la sociedad contemporánea han desarrollado en relación con el trabajo” (Tolfo, et al. 2011:179). De acuerdo con lo anterior, la construcción del objeto de estudio y el abordaje metodológico es diferente según se trate del análisis de sentidos (personales) o de significados (sociales), aunque con frecuencia algunos autores usan varios de esos términos como si fueran sinónimos (Tolfo y Piccinini, 2007). Otras tradiciones de investigación se han especializado en el estudio del tema desde categorías como *concepciones*, *creencias* o *valores* en torno al trabajo, desde la perspectiva *psicosocial* del trabajo. Varias investigaciones se han realizado sobre todo con jóvenes estudiantes universitarios (Kornblit, 2004; Zubieta y Filippi, 2007; Napoli y Zubieta, 2009; Zubieta, 2012).

Dada la heterogeneidad de perspectivas teóricas, de abordajes analíticos, y su distancia respecto a las contribuciones y la discusión en el ámbito de la investigación educativa respecto a los sentidos atribuidos al trabajo por parte de los estudiantes, la revisión se limitará a los estudios realizados desde las perspectivas fenomenológica y socio-histórica.

En los estudios sobre el sentido del trabajo de estudiantes universitarios y del nivel medio producidos en los campos disciplinares de la sociología y la psicología social, sea con perspectiva fenomenológica o socio-histórica, hay un conjunto de hallazgos compartidos. El trabajo se significa como un medio para obtener ingresos, para disponer de recursos propios que les permiten a los jóvenes sostenerse (Guzmán, 1994), atender gastos personales o asumir los gastos de sus estudios de bachillerato o

²⁴ Se han identificado estudios sobre las representaciones sociales del trabajo por jóvenes pobres, urbanos o campesinos (Longo, 2003; Kornblit, 2004; Alvarado, Buigues y Crocco, 2010).

²⁵ MOW formalizó sus datos empíricos en varios *factores* agrupados en cuatro dimensiones de significado del trabajo: la centralidad del trabajo, las normas sociales sobre el trabajo, los resultados valorados del trabajo/las metas del trabajo y la identificación de las reglas del trabajo (Tolfo y Piccinini, 2007).

en la universidad (Guzmán, 2004; Garabito, 2007); o adquirir bienes de consumo (Guerra, 2008). Entre jóvenes estudiantes de sectores populares el trabajo es la única posibilidad de tener acceso al placer vinculado al consumo.

Otro significado atribuido al trabajo es que representa para los jóvenes una oportunidad para aprender, como la adquisición de más experiencia (Guzmán, 1994), como oportunidad de formación para su desarrollo profesional (Guzmán, 2004; Guerra, 2008). El trabajo tiene un sentido positivo, pues cobra un significado de crecimiento y desarrollo de capacidades para superar obstáculos y la maduración de su visión del mundo por compartir vivencias con personas de mayor edad (Bonfim, 2011).

El trabajo favorece la adquisición de mayor autonomía e independencia de los jóvenes, tanto en relación a su desarrollo personal como respecto a sus familias (Guzmán, 2004; Guerra, 2008); o porque la independencia se asocia de modo frecuente al poder de consumo, sin embargo, la idea de independencia como fuente de consumo enmascara la alienación a la que se ven sometidos los jóvenes como trabajadores (Bonfim, 2011). También el trabajo es significado como posibilidad de ayudar a la familia, sea porque existe el compromiso de colaborar con la actividad productiva familiar (Guzmán, 2004); sea porque favorece que los jóvenes aporten recursos monetarios a la familia (Garabito, 2007); sea porque les permite conseguir recursos para su matrimonio o para apoyar a su *familia de orientación*,²⁶ conseguir bienes patrimoniales como una casa o departamento o lograr bienestar personal y familiar (Guerra, 2008).

El sentido que los jóvenes estudiantes atribuyen al trabajo se entrelaza con sus proyecciones de futuro que conllevan la visualización de la posibilidad de seguir con sus estudios profesionales, de prepararse para trabajar (Guzmán, 2004); aprecian que su inserción laboral es la oportunidad de alcanzar varias de sus aspiraciones, de desarrollar una identidad, de realizarse y alcanzar la felicidad (Guerra, 2008). Sin embargo, los sentidos atribuidos al trabajo se modifican combinándose con la preocupación entre lo que se “sueña hacer” y las “posibilidades de hacer”, para que se pueda “llegar a ser”. Tener una filiación profesional les permite anticipar sentidos de su trabajo en el futuro, sea como tarea ardua y difícil o como actividad placentera y gratificante, capaz de traer la felicidad deseada (Dias, 2009).

²⁶ En lo sucesivo empleo las categorías propuestas por T. Parsons, respecto a la familia de origen de una persona joven: familia de orientación (o de crianza) y la familia establecida por una persona joven. Su familia de procreación (Parsons, 1949)

Desde el ángulo de la sociología del trabajo, Garabito reconstruye los sentidos que jóvenes trabajadores le asignan. Ellos elaboran un sentido del trabajo orientado hacia el reconocimiento social “en oposición al sentido temporal e instrumental del empleo” (Garabito, 2007: 175) que no se limita a una visión de corto plazo ni a la búsqueda de la remuneración o los ingresos. Antes bien, los jóvenes construyen un ideal de “trabajo profesional” y trabajan de modo temporal con el sentido de lograr el “trabajo ideal” en el futuro. Construyen su proyecto de vida, en el que la profesión que eligen se relaciona con el gusto por trabajar en aquello que se desea y con las oportunidades de autorrealización personal (Garabito, 2007).

Los sentidos y significados que los estudiantes atribuyen al trabajo, están relacionados, con metas, expectativas, aspiraciones, con procesos de construcción de identidades sociales y profesionales, o están enmarcados en sus proyectos de vida (Guzmán, 1994, Guerra, 2005 y 2008). Algunos estudiantes significan su trabajo actual como parte de un proyecto laboral futuro, mientras que para otros no hay tal relación, pues valoran que su trabajo actual sólo es para obtener recursos o no tiene nada que ver con sus planes de futuro; hay casos de estudiantes para los que el sentido del trabajo es el que define sus proyectos laborales o, al contrario, son sus proyectos de futuro los que definen el sentido que atribuyen al trabajo (Guzmán, 2004). Garabito (2007) y Bonfim (2011) comparten esta noción, en tanto los significados atribuidos al trabajo actual de los jóvenes contribuyen a la configuración de los proyectos de vida así como las identidades de las personas; de ese modo, la significación de un trabajo profesional o ideal está directamente asociado a la construcción de un proyecto de vida centrado en el estudio para alcanzar una profesión. El estudio de Dias (2009) con universitarios releva justamente que lo que “quieren hacer” en el futuro está relacionado –determinado por, dice ella– con “lo que se quiere ser”, lo que da cuenta de la autonomía personal y de la propia autoría de la historia personal. De modo semejante a la mayor parte de los estudios sobre el sentido atribuido a la escuela y a la escolaridad, quienes analizan los sentidos asignados al trabajo se refieren en general a “los estudiantes” o a “los jóvenes” (Guzmán, 1994 y 2004; Guerra, 2005 y 2008; Garabito, 2007; Dias, 2009; Bonfim, 2011).

Se reconoce que el género hace diferencias importantes en la transición al mundo del trabajo y que puede ser un elemento de mayor peso que el de adscripción de clase (Dias, 2009) o que los varones tienen mayores presiones familiares y sociales para insertarse en el mundo del trabajo de manera más temprana que las mujeres, que

dependen de la familia por más tiempo según la disponibilidad de recursos (Bonfim, 2011); asimismo, que las trayectorias escolares y ocupacionales de las mujeres son más estables y se adscriben a grupos ocupacionales más homogéneos que los varones; al mismo tiempo, las razones de cambio o búsqueda de empleos distintos en el caso de las mujeres están relacionadas con su condición de género, pues buscan que sean compatibles con sus responsabilidades conyugales o maternas (Guerra, 2008). Se aprecia que la condición de género es un factor que limita “las expectativas y oportunidades de las mujeres”, incluso las que logran estudios superiores, dadas las jerarquías laborales, las desigualdades en las condiciones de trabajo y en los salarios que reciben (Guerra, 2008: 282).

Varios estudios toman en consideración a la familia como ámbito de experiencia subjetiva en el que los jóvenes estudiantes actúan y dan sentido al trabajo en dirección diversa, sea para ganar autonomía e independencia personal, sea porque desarrollan un sentido de responsabilidad moral, de correspondencia o de ayuda mutua respecto a sus padres (Guzmán, 2004; Dias, 2009; Bonfim, 2011). No dejan de dar cuenta de que en la vida interior de las familias existen tensiones y negociaciones, por ejemplo, respecto de las decisiones ocupacionales o de carrera –proyectos de vida– que los estudiantes hacen y en las que los padres buscan influir con sus puntos de vista o con sus recursos. De manera específica Garabito (2007) analizó la incidencia de la familia de los jóvenes en la conformación y dinamismo de los sentidos que asignan al trabajo, sea el actual o al que aspiran; aprecia a la familia como mediadora en la construcción de sentidos, como portadora de significados y valora el papel que las familias de los sujetos juegan en los procesos de socialización y de conformación de su subjetividad en torno al trabajo.

Con base en lo anterior es posible afirmar que las investigaciones sobre los sentidos y significados del trabajo por parte de los jóvenes estudiantes se han realizado con una gama de enfoques teóricos y más en el campo de la psicología que de la sociología estudiantil o de la experiencia. Analizan especialmente a un público particular que es el de estudiantes que trabajan, que pertenecen a sectores populares; en la revisión realizada los jóvenes estudiantes rurales no fueron abordados. Sin embargo, la mayoría de los estudios se realizan sobre jóvenes o estudiantes como conjunto social, sin hacer un análisis de los sentidos atribuidos al trabajo por parte de los jóvenes, como hombres y mujeres. Los estudios se refieren a poblaciones juveniles residentes en zonas urbanas, siendo escasos los análisis relativos a poblaciones

rurales o residentes en zonas de las periferias urbanas. Es evidente la ausencia de estudios específicos sobre las jóvenes estudiantes rurales.

Los sentidos de la escolaridad y el trabajo de modo concurrente

Son infrecuentes las investigaciones que asumen la tarea de indagar de modo conjunto la significación que los jóvenes estudiantes hacen de la escolaridad y el trabajo. En el campo de la psicología social, del trabajo y de la orientación, así como de la sociología de la juventud, se han realizado investigaciones con estudiantes universitarios (Nascimento y Raitz, 2010), con estudiantes trabajadores, universitarios (Raitz y Baldissera, 2012) o de educación media (Fiorotti, 2009; Carmo y Leão, 2010; Macri, 2010), con jóvenes de familias de un sector laboral (Gandolfi, 2001), así como con estudiantes de educación media (Aisenson, D. et al., 2006 y 2008). Las perspectivas teóricas con las que se hacen las aproximaciones son muy heterogéneas. En unos casos se emplea la perspectiva del proyecto MOW (valores, creencias y actitudes), otros en la perspectiva histórico-cultural, alguno se apoya en la teoría fundamentada (*grounded theory*); otros con base en las representaciones sociales; uno más aborda la cuestión desde una perspectiva de la sociología de la juventud, que indaga la relación entre jóvenes, escolarización y trabajo.

Cada estudio asume la tarea de poner en relación los significados atribuidos a la escolaridad y al trabajo por parte de jóvenes, estudiantes, trabajadores. Algunos de los estudios a pesar de su declaración de intenciones no logran más que exponer los significados que los sujetos, en su condición de estudiantes, atribuyen al trabajo (Carmo y Leão, 2010). Otros estudios identifican los significados asignados al trabajo de *modo paralelo* a aquellos que refieren a la escolaridad o a los estudios, sin encontrar puntos de relación entre ellos (Nascimento y Raitz, 2010); en otro caso, la relación entre ellos es básica por funcional: la educación favorece la construcción de proyectos profesionales, los cuales requerirán de cierto tipo de trabajo, compatible con las expectativas de realización (Raitz y Baldissera, 2012), o la escolaridad ofrece la adquisición de ciertas competencias –de razonamiento y acceso al conocimiento– que más tarde serán requeridos por el trabajo y la vida (Aisenson et al., 2006).

En algunos estudios, una vez identificados los significados atribuidos a la escolaridad y al trabajo, los autores indagan acerca de las posibles relaciones entre ellos de modo bidireccional. En el caso del estudio de jóvenes estudiantes trabajadores se identificó que su mayor deseo era la inserción laboral –que les permitirá conquistar

cierta autonomía y consumos– considerando que el trabajo favorecerá su ascenso social. Pero a la vez la escolaridad es la garantía de un mejor empleo. La construcción de una identidad escuela/trabajo les permite soñar con un futuro mejor (Fiorotti, 2009). Con otra perspectiva, se encontró vinculación entre los significados atribuidos a los estudios y al trabajo. *Los estudios* procuran la adquisición de competencias y facilitan la inserción laboral y, a su vez, *el trabajo* favorece la mejora de las condiciones del empleo y ayuda a alcanzar cierto bienestar laboral. De acuerdo con estos resultados, la relación entre el estudio y el trabajo contribuyen a que las personas logren un desarrollo integral y una integración social (Aisenson et al., 2008).

Otro estudio encuentra una articulación entre los significados de la escolaridad y el trabajo de los jóvenes hijos de trabajadores industriales, a través de la relación entre sus expectativas laborales y escolares (Gandolfi, 2001). Entre esos jóvenes hay una fuerte presencia de la cultura de trabajo y un ideario de movilidad social por medio de la mayor escolaridad, relacionados con su apego familiar. El trabajo que desean es el que les motiva a estudiar y a luchar para garantizar su inserción en el mercado de trabajo. Se trata de un tipo de trabajo como el que tuvieron sus padres, caracterizado por la estabilidad y ciertos derechos laborales. Macri (2010), por su parte, encontró que los jóvenes estudiantes trabajadores viven en familias en las que se conforman ciertas percepciones sobre el trabajo y sobre el estudio que favorecen la generación de estrategias de articulación trabajo-estudio, que son diversas; unas favorecen la permanencia de los jóvenes en la escuela, otras la ponen en riesgo. En cada estrategia subyace una constelación de categorías de sentido en torno a los estudios y el trabajo. Así, en los casos en que hay “estrategias personales y familiares de articulación escuela-trabajo” se favorece la continuidad de los estudios pues se significa el “trabajo como ayuda a los padres en el ámbito familiar” y el “estudio como medio de formación de identidad personal y social”; también, en otros casos, aparecen los sentidos sobre el “trabajo para satisfacer necesidades propias” y el “estudio como formación de identidad personal y social”. En otros casos, la relación escuela-trabajo se basa sólo en estrategias personales (sin soporte familiar), lo que se pone en riesgo la continuidad en los estudios. En dichos casos –sin ser algo lineal– los jóvenes dan sentido al “trabajo como ayuda a los padres fuera del ámbito familiar” y al “estudio como obligación moral, para satisfacer expectativas familiares y como preparación para el trabajo”.

Sólo un estudio (Aisenson et al., 2006) refiere diferencias en los significados de los y las estudiantes sobre el estudio y el trabajo; asimismo, en todos los casos se

alude a jóvenes estudiantes residentes en áreas urbanas –especialmente de sectores populares–, sin que se hayan considerado a residentes en zonas rurales, aunque se presentan casos en circunstancias extremas, por ejemplo, de jóvenes estudiantes que trabajan en actividades muy precarizadas en un ciudad metrópoli (Macri, 2010) y de jóvenes en situación de frontera, expuestos a trabajos que bordean la ilegalidad –el contrabando (Fiorotti, 2009).

1.3.2 Los jóvenes rurales y la escolaridad

La juventud rural

La juventud, en su heterogeneidad, ha sido un campo de investigación cultivado por diversas ciencias sociales. Especializaciones de la antropología, de la sociología, de la psicología social y comunitaria, así como los estudios culturales constituyeron a la juventud en un objeto de estudio sustantivo. Se planteó la necesidad de referirse a la juventud en plural dada su diversidad, aunque el entorno sociocultural aunado al territorio no fue una preocupación central (Margulis y Urresti, 1996 y 1998). Sólo otras especializaciones como la antropología rural y la sociología rural han abordado a los sujetos y actores juveniles de esos entornos, en sus condiciones y características particulares, aunque se discute la presencia y naturaleza de las diferencias respecto a los “jóvenes urbanos”. Una discusión de finales de los años noventa versó sobre la existencia o la visibilidad de la “juventud rural”, en tanto realidad sociocultural diversa respecto a la “juventud urbana” (Durstón 1998a y 1998b; González, 2003). Unas posturas enfatizaron el carácter urbano de la “juventud”, en tanto construcción cultural de una etapa de moratoria y postergación de responsabilidades “adultas”, que no se hace presente en los sujetos de las comunidades rurales (Feixa y González, 2006). En el otro extremo, se planteó la existencia de muchas semejanzas y pocas diferencias entre los jóvenes urbanos y rurales. Sin embargo, se reconoció la heterogeneidad de los jóvenes rurales (Durstón, 1998b), no sólo por las características del medio en el que viven (Caggiani, 2001) sino por la consideración de los procesos de cambio que suceden en los territorios rurales, mismos que son factores diferenciadores de los jóvenes, pues diversifican las situaciones a las que se enfrentan, así como sus condiciones de vida (Pacheco, 2009).

Se discutió la temporalidad de la condición juvenil. En el medio rural suelen realizarse actividades productivas y adoptarse responsabilidades propias de los

“adultos” a más temprana edad. Se consideró que el tiempo de duración de la juventud es variable según los contextos socioeconómicos y culturales; siendo más corto en el ámbito rural (Reuben, 1999). Con base en nuevos estudios, a principios de esta década se planteó la hipótesis de que existe una “naturaleza diferencial” en los procesos de constitución del “mundo juvenil rural en comparación al joven urbano, en la medida que los fenómenos de moratoria, socialización, dinámica generacional, etc. adquieren significados distintos en los jóvenes del agro, pero tienen igual ocurrencia” (González, 2003).

De manera consecuente, se consideró que los diferentes marcos socioculturales y contextuales modifican la conceptualización de la juventud rural. Kessler (2005) acepta que la juventud rural se distingue porque “asume modos de vida claramente diferenciados de su homólogo urbano”, al tratarse de sujetos que, si bien su vida se desarrolla en torno al campo, su “ámbito de socialización excede lo laboral” (agrícola o agropecuario), pues participan otros ámbitos como la familia, los amigos o, inclusive, la escuela. Sin embargo, también se ha observado un proceso progresivo de “urbanización” de la juventud rural, por ser muy sensible a la “vida juvenil urbana exhibida por la TV, la música, la moda, las marcas” (González, 2006). Más aún, éste autor observa la emergencia de “protoculturas juveniles” asociadas a “identidades generacionales” en el medio rural, así como la presencia de nuevos procesos de configuración identitaria de los jóvenes rurales, en los que “la ciudad” tiene un nuevo peso cultural.

La juventud rural, no sólo refiere a aquellos que llevan a cabo actividades económicas típicas del campesinado, sino a quienes viven en localidades rurales de cierto tamaño (2,500 habitantes o menos, o en localidades de hasta 15,000 habitantes, según el criterio que se emplee) independientemente de su actividad económica – asumiendo que se encuentran inmersos en una *nueva ruralidad*, que conlleva la diversificación sectorial de las ocupaciones o la modernización tecnológica de las actividades productivas. Es por ello que hay posturas que señalan que la particularidad de los jóvenes rurales es, precisamente, su falta de particularidad (Pacheco, 2013), puesto que muchas de las categorías para referir la diversidad de los jóvenes urbanos o indígenas también es posible encontrarlas en el estudio de las juventudes rurales. Es así que los jóvenes rurales viven en una circunstancia paradójica, pues si bien valoran el espacio rural como ámbito adecuado para hacer su vida, sus expectativas laborales, profesionales y familiares, así como sus identidades parecen constituirse cada vez más

desde el imaginario de lo urbano y los estilos de vida ciudadanos (Castro, 2005; Jurado y Tobasura, 2012).

Jóvenes rurales, escolarización y sentidos de la escuela

En años recientes han sido documentadas dos tendencias: en general, los jóvenes actuales residentes en medios rurales han tenido mayor acceso a la escuela, incluso hasta duplicar la escolarización de sus padres y, en particular, las *mujeres* jóvenes que viven en el medio rural tienden a lograr una mayor escolarización que sus pares varones (Carneiro, 1998; Durston, 1998b; Kessler, 2005; Stropasolas, 2005; Pacheco, 2006; Rivera, 2012; Pacheco, 2013b). De manera progresiva, la población rural ha dispuesto de mayor acceso a la educación media (secundaria y bachillerato) aunque con altas tasas de abandono. Desde 1990 se apreció que la escolarización y la disponibilidad de mayores conocimientos entre la juventud rural permitían a los jóvenes aportar a su familia y mejorar su relación con el entorno exterior (Durston, 1998a). También, que la mayor escolarización de los jóvenes aportaba recursos para el despliegue de sus “estrategias de vida personales” sobre todo en el caso de los varones en contextos de escasez de tierras.

La mayor parte de los estudios abordan a los jóvenes como sujeto/actor social rural, desde la perspectiva de la sociología de la juventud o desde la sociología y la antropología rurales. En esos estudios hay dos tendencias. Una entiende lo “rural” como escenario o ámbito geográfico de residencia de los actores sociales (lo rural como “el campo”, distinto de lo urbano), y otra tendencia interpreta lo rural como una categoría de análisis sociocultural.

Dentro de la primera tendencia se encuentra el estudio de Estrada (2009), entre sus hallazgos destaca que para la mayoría de los jóvenes la escuela representa “la etapa normal a seguir como parte de su vida, es un continuo que, idealmente, tendría que llegar hasta la universidad”. Las representaciones de la escuela se fundan en el estatus social asociado a los estudios y las posibilidades de acceso a un buen trabajo con “buenos ingresos económicos” por la vía de la carrera estudiada. Esto resulta común entre jóvenes urbanos o rurales. En particular, los estudiantes urbanos aprecian el reconocimiento social vinculado a la escolaridad, en tanto que los estudiantes rurales relacionan la escuela con la oportunidad de “ser alguien en la vida”. También se identificó que los estudiantes urbanos tienen más acceso a espacios de socialización y vida juvenil que los del medio rural.

Otro estudio realizado en una comunidad campesina migrante, indagó el sentido que tiene la escuela para los jóvenes y las condiciones que permiten su escolarización, incluso hasta el nivel de bachillerato (Franco, 2009). El sentido de la escuela para los estudiantes está en relación con el valor identitario “ser estudiante”. La escuela es considerada como un espacio de interacción juvenil, es también un lugar para el consumo y el uso de la moda, lo que obliga a muchos estudiantes a trabajar para disponer de recursos que les permitan hacer esas prácticas de consumo. En el contexto migratorio la idea de “ser alguien en la vida” a través de la escolarización ha sido sustituida por la idea de “mejoría social vía la migración”. Los jóvenes, además, han resignificado el trabajo agrícola de manera contradictoria; por un lado sienten apego a él pero participan de una generación “escolarizada-migrante” que está rompiendo con su “condición campesina” (Franco, 2007).

Rivera (2012) identificó que para muchos jóvenes rurales la escuela se constituye fundamentalmente como un espacio de socialización y de vida juvenil, pues asisten por encontrarse con sus amigos y de modo secundario por estudiar; lo mejor de la escuela es conocer a otros, hacer amistades y convivir con los compañeros. Es un espacio social relevante en la medida en que se constituye en una “plataforma para aspirar” a una formación académica, desde la que pueden plantearse metas de movilidad laboral y económica, basadas en metas de formación profesional. Para muchos jóvenes, sin embargo, la escuela carece de significado para su vida futura.

En la tendencia de lo rural como una categoría de análisis destaca un estudio que aborda la experiencia escolar de los estudiantes de telesecundaria rural (Reyes, 2010). Reconoce que los contextos rurales son heterogéneos y están sujetos a profundas transformaciones. Identifica dos clases de localidad rural: la *rural tradicional*, agropecuaria, alejada de centros urbanos y la *urbano-rural*, cuya “relación con los centros urbanos es uno de sus rasgos principales”, tiene ámbitos laborales diversificados y mayor acceso a servicios básicos. La localidad, según su tipo “parece tener una primera influencia en el tipo de relaciones entre estudiantes y la importancia que para ello adquiere la escuela”. En la *comunidad rural-urbana* las posibilidades de continuar estudiando son mayores. En la *tradicional* la telesecundaria se convierte en una alternativa para concluir los estudios de ese nivel y es para los estudiantes un espacio de encuentro, convivencia y construcción de lazos afectivos. Los factores contextuales, socioeconómicos, culturales o subjetivos y las experiencias pasadas y

perspectivas de futuro participan en la construcción de la experiencia escolar de los jóvenes rurales.

Olivera (2009) aprecia que los sentidos atribuidos a la escuela por parte de los jóvenes rurales no se limitan a los contenidos curriculares sino que abarcan las distintas funciones que la escuela desempeña en la vida juvenil rural. La escuela, entre los jóvenes rurales, se constituye fundamentalmente como un espacio de socialización, de “desarrollo personal para la inserción social”, de aprendizaje intelectual y de ampliación de su “universo simbólico”. El certificado es considerado como relevante para el mercado laboral, pues abre oportunidades ocupacionales, presenta la oportunidad de alcanzar ciertos empleos; genera la expectativa de ingresar a estudios superiores. El compromiso familiar es un elemento crucial en la generación de sentido. Existe una relación “polisémica” entre los jóvenes rurales y la escuela, que no se limita a la inserción en el mercado de trabajo “exitosa”, sino que también cobra sentido en el entorno campesino en la medida en que aporta elementos para el desarrollo personal y para la inserción social.

Los jóvenes rurales viven distintas oportunidades de escolarización gracias a que son destinatarios de programas de formación profesional para la producción agrícola que, en ocasiones, pretenden su arraigo en el medio rural. Esas experiencias de escolarización en programas de formación profesional para la producción agrícola generan efectos en la construcción de sentidos atribuidos a la escuela y al trabajo, incidiendo en la elaboración de proyectos de futuro, así como en la construcción de identidades sociales territoriales. Teixeira y Freixo (2010) encuentran que los sentidos atribuidos a la escuela y al trabajo se constituyen en un campo de tensión entre una visión “rural del pasado”, y una visión “rural del presente” que dialoga vigorosamente con aquellos elementos que los jóvenes identifican como “lo urbano”. Así, los jóvenes rurales se encuentran sometidos a una aparente disociación entre la escuela y su vida cotidiana. Incluso para una parte significativa de la juventud rural la valoración del estudio está vinculada a la posibilidad de “huir” de trabajo agrícola.

1.3.3 Mujeres, escolarización, trabajo y nuevas transiciones a la adultez

Para referir la coyuntura actual de creciente escolarización de las jóvenes mujeres rurales es menester aludir al tema general, de la escolarización de las mujeres, en la medida en que se ven implicados caminos alternativos hacia la adultez, distintos a los

de las transiciones típicas en la modernidad. En las últimas décadas del siglo XX las mujeres fueron ocupando progresivamente mayores espacios en el sistema educativo, hasta alcanzar relativa paridad con los varones no sólo en la educación básica sino – especialmente– en la media y la superior. En el discurso político y en el académico se suele hablar de procesos de *feminización* tanto en el mundo escolar como en cada vez más campos profesionales e incluso laborales (Burman, 2005). Tales procesos resultan de políticas estatales basadas en la *igualdad de oportunidades* así como de las luchas sociales cotidianas y de largo plazo que diversos actores sociales fundados en el ideario feminista han dado en busca de la *igualdad de género*. Los diversos y desiguales procesos de feminización en las sociedades ponen en tensión el *orden de género* patriarcal de la modernidad.

Algunos autores consideran que barreras tradicionales de género en la actualidad juegan a favor de trayectorias escolares exitosas de las niñas y las jóvenes, lo que ha favorecido el proceso de feminización de la matrícula de los niveles medio y superior. Se han propuesto cuatro ideas para explicarlo (Almeida, 2002). Primero, las jóvenes aplican en la escuela competencias inculcadas en casa –disciplina, obediencia, organización, capacidad de anticipación, contención– que se revelan muy importantes para el éxito escolar, en contraste con las disposiciones masculinas –más libertad, más agresividad, mayor competencia entre pares. Segundo, las estrategias familiares de socialización de las hijas son diferentes en relación al papel que desempeña el trabajo en la conformación de sus identidades; mientras los varones son empujados a trabajar más tempranamente, las hijas ganan tiempo para dedicarse al estudio y para hacer una trayectoria escolar en una etapa en la que aún no adquieren responsabilidades familiares. Tercero, la feminización de la planta docente parece favorecer el establecimiento de relaciones pedagógicas que ayudan al éxito (en algunos casos, también al fracaso) escolar de las estudiantes: sucede la creación de vínculos, complicidades y empatías implícitos entre las profesoras y las estudiantes que favorecen a éstas. Y finalmente, un elemento de cambio: en la escuela de masas se reflejan los efectos de movimientos sociales de emancipación de las mujeres. Animadas por sus madres y maestras, las jóvenes apuestan a la escolaridad y al certificado como instrumentos de proyección futura y de inserción en el espacio público, buscando movilidad social. La ampliación de las oportunidades para realizar trayectorias escolares más largas posibilita que las mujeres puedan plantearse aspiraciones personales y sociales más altas y, con ello, configurar nuevas identidades

sociales, alternativas a las que se conformaron en el marco del orden de género patriarcal de la modernidad al que se ha hecho referencia.

Las mujeres jóvenes estudiantes, sus identidades y aspiraciones

En la literatura antropológica o con perspectiva sociocultural sobre la participación de las mujeres en procesos de escolarización se emplean categorías distintas para referir procesos relacionados con la subjetividad, la experiencia escolar y la construcción de perspectivas de futuro, a aquellas utilizadas en el análisis de la atribución de sentido y significado a la escolaridad y al trabajo desde perspectivas sociológicas y fenomenológicas (que no suelen detenerse a estudiar las significaciones particulares elaboradas por las mujeres). Se alude así a la conformación de nuevas identidades sociales y profesionales de las mujeres jóvenes, vinculadas a la construcción de aspiraciones o expectativas en relación con la escolaridad, el trabajo, el desarrollo profesional, la familia, el hogar o la maternidad.

Contribuciones desde la antropología –en particular de la etnografía– aportan una visión convergente al estudio de los procesos subjetivos que los y las jóvenes llevan a cabo sobre sí mismas en relación con el papel que juegan la escolaridad y el trabajo en su futuro.

Weis (1990) sostiene que la identidad femenina de las estudiantes de clase trabajadora inscritas en *high school* en una ciudad con economía post-industrial se mueve en dirección hacia la emancipación; que las jóvenes se ubican en un “momento crítico de crítica” a la dominación masculina y al patriarcado. Esto controvierte la literatura previa, que había encontrado que las mujeres adolescentes de clase trabajadora participaban de la elaboración de una *ideología del romance*,²⁷ gracias a la que construían una identidad de género subordinada, que valora la vida hogareña y la familia antes que el trabajo asalariado, al mismo tiempo que favorecía la definición del trabajo doméstico como primario; todo lo cual aportaba elementos al reforzamiento de un “código doméstico” por el que se define lo hogareño/familiar como femenino y lo público como masculino. Las estudiantes mujeres de clase trabajadora desarrollan una identidad femenina centrada en la posibilidad de obtener un trabajo asalariado antes que una basada en la formación de una familia. Por ello desean continuar sus estudios,

²⁷ La “ideología del romance” trata de la construcción de una identidad de género (McRobbie, 1978, citada por Weis). Tal ideología está basada en prácticas de lectura de *literatura romántica* por parte de las mujeres adolescentes, gracias a las que viven en un mundo imaginado que esperarían sea el suyo, siendo ellas las protagonistas (Gosselin, 1999).

obtener empleos que requieren estudios superiores. Aunque no se visualizan como responsables del sustento de una familia completa lo significativo es que entre ellas la identidad hogareña-familiar relacionada con la ideología del romance no tiene primacía.

Se ha sostenido que la escolarización de las mujeres resulta contradictoria en una sociedad patriarcal (Holland y Eiserhart, 1992, citando a Weiler, 1988); que la escolaridad es una vía para la movilidad social pero que en el caso de las mujeres ellas enfrentan desiguales oportunidades de desarrollo profesional –*techos y laberintos de cristal*²⁸– y empleos con más bajos ingresos que los hombres. Si eso es así, entonces, ¿por qué habrían de esforzarse en la realización del trabajo escolar? Proponen tres respuestas desde la perspectiva de las estudiantes de *college*. Primera, para un grupo de estudiantes el trabajo escolar se lleva a cabo como parte de un proceso de superación de barreras, análogo a una carrera de obstáculos; consideran que el certificado les sirve para conseguir un buen trabajo; el conocimiento tiene poca relevancia para su trabajo futuro. Segunda, otras estudiantes hacen el trabajo escolar a cambio de obtener buenas calificaciones y reconocimiento académico, para la satisfacción de sus padres y de sí mismas; asumen que ser buenas en la escuela les permitirá ser buenas en algunos empleos, por lo que desarrollan identidades de estudiantes talentosas. Tercera, otras estudiantes trabajan a cambio de “aprender de los expertos”, están centradas en intereses académicos; ellas desarrollan una identidad relacionada con sus carreras académicas, el dominio del conocimiento es relevante para su autodefinición y su éxito futuro. Las mujeres de los dos primeros grupos no desarrollan una identidad como “trabajadora de tiempo completo”.

McLeod y Yates (2006), en un estudio realizado en Australia, consideran que los cambios sociales y de género que suceden en la modernidad tardía tienen impactos diferenciales en la conformación de la subjetividad de las jóvenes estudiantes de *high school*; las aspiraciones y los sueños que ellas tienen son indicativos de la profundidad de aquéllos. Las formas de ser mujer joven en la actualidad producen tanto nuevas posibilidades como dilemas para ellas, pues no todas se *compran* el boleto feminista en su literalidad: los dilemas tienen que ver, por ejemplo, con los deseos de hacer comunidad y de ser independientes, al mismo tiempo. Las escuelas a las que asisten las estudiantes contribuyen a la conformación de diferentes tipos de identidades,

²⁸ La idea de *techo* alude a la segmentación vertical en las posibilidades de desarrollo profesional de las mujeres, relacionada con la existencia de límites “invisibles” que lo dificultan (Rojo y Tumini, 2008). La de *laberinto* refiere a las trayectorias, avances y retrocesos, que siguen las mujeres en un campo ocupacional, sin poner énfasis en la meta o cúspide (Burin, 2012).

aspiraciones y valores. Los y las jóvenes contemporáneos están siendo formados en el proceso de des-tradicionalización, incluyendo la des- o la re-tradicionalización del género. Las estudiantes tienen un diferente sentido de su vida futura respecto al que tenían las jóvenes de generaciones previas. Ellas no ven la proximidad de las responsabilidades domésticas, ni es lo central en su pensamiento sobre el futuro. Ven la posibilidad de trabajar antes que la de casarse o tener hijos. Ellas hablan de sus ambiciones relacionadas con su independencia y la emoción de trabajar, viajar, etc., mientras guardan cierto silencio sobre su familia futura.

Con base en lo anterior, es claro que la escolarización continuada de las mujeres interviene en el proceso de configuración de sus aspiraciones y, en especial, de nuevas identidades femeninas. La educación media, así como la educación superior, genera instancias para que las mujeres jóvenes abran nuevas perspectivas de vida para su futuro, conformando nuevas identidades sociales y profesionales que confrontan las identidades genéricas tradicionales, en la medida en que pueden desempeñarse con autonomía para construir su propio futuro (Andrade, 2011). Las identidades están relacionadas con la inserción de las mujeres en el ámbito público, en espacios laborales y profesionales. Sin embargo, los cambios identitarios de las mujeres suceden en distintas modalidades e intensidades (Manni, 2010). Las mujeres ven al trabajo pagado como un medio de autorrealización y de autoexpresión, que favorece la creación de una identidad independiente respecto a sus familias; de ese modo, la identidad de las “nuevas mujeres” se constituye por la educación, sus calificaciones profesionales, la disponibilidad de un empleo pagado y la habilidad para elegir y consumir productos del mercado global (Belliapa, 2013).

Si lo anterior sucede en entornos modernos o expuestos a los cambios sociales de la modernidad tardía, cabe observar cuáles son los efectos de la escolarización progresiva de las mujeres en entornos rurales en América Latina, que en las últimas décadas han vivido de distinto modo un proceso de modernización.

Las mujeres rurales de América Latina y la escolarización

La antropología y la sociología rurales, en la última década, han analizado los cambios que han sucedido en el mundo rural por efecto de las transformaciones estructurales derivadas de la crisis y sustitución del modelo de desarrollo, así como de la retirada del Estado de la vida económica rural. Su correlato, sin embargo, fueron las políticas sociales compensatorias, que sustentaron la expansión de los servicios educacionales

y de salud. En particular, se ha estudiado el papel de las mujeres como actores sociales insertos en los procesos de cambio que han alterado muchos rasgos del mundo rural tradicional. Se han analizado las nuevas formas de organización económica familiar, la diferente participación femenina en las actividades productivas y en la generación de ingresos para las familias, vinculadas o no con el mercado. También se han analizado los cambios operados en las estructuras familiares y en las prácticas de conyugalidad y de fecundidad. Otro de los cambios significativos es la progresiva y más alta escolarización de las mujeres jóvenes en el campo.

Las familias campesinas, que han vivido diversas transformaciones del mundo rural y de las economías agrarias tradicionales (Arias, 2009; Appendini y Torres-Mazuera, 2008) han desplegado una serie de estrategias de reproducción social, que implican la toma de decisiones en relación con la organización doméstica, el trabajo, la migración o la escolarización de sus miembros (Cragolino, 2002). Las familias se apropiaron de la escuela primaria (Ansión, 1989), de la secundaria y del bachillerato (Weiss, 2006, Cragolino, 2010) como un recurso adecuado para alcanzar expectativas de futuro para sus hijos, considerando que su relación con la escuela está basada en una visión que asocia la escolaridad con el progreso (Ansión et al. 1998), es decir, con las oportunidades de trabajo, con mayores ingresos, con mejores condiciones de vida; pero también con la sobrevivencia, pues la necesidad de incorporación de más miembros de la familia a las actividades remuneradas supone la disponibilidad de otras habilidades, por lo que la escuela es revalorada por sectores rurales empobrecidos (Bonfil, 2001), como medio para acceder a las más escasas oportunidades de trabajo asalariado (Robichaux y Méndez, 2007).

En las últimas cuatro décadas la escolarización de las mujeres rurales fue progresiva, dando lugar a un profundo cambio generacional entre abuelas, madres e hijas (Estrada, 2007; Castañeda, 2007; Robichaux y Méndez, 2007; Torres-Mazuera, 2008; Arias, 2009, Renk, et al., 2010). La escuela y la escolarización ofrecen oportunidades de sociabilidad, de convivencia entre pares, de mejora de estatus y es un medio de inclusión social para las mujeres jóvenes campesinas (Durston 1998a; Zapata, 2002; Reyes, 2010). Es por ello que las mujeres han buscado un lugar en la enseñanza media, atribuyéndole un mayor valor a los estudios, como instancia que favorecerá un cambio en su condición social (Stropasolas, 2005; Estrada, 2007); eso ha sido posible en la medida en que han sucedido cambios en el interior de las familias que favorecen la toma de decisiones para la asignación de recursos a favor de un

mejor futuro para las hijas, por parte de las madres. Estrada (2007) y Franco (2009) han dado cuenta de la existencia de proyectos familiares que fomentan la permanencia de más mujeres en la escuela, dado el apoyo económico de sus padres y hermanos(as) migrantes y las becas del gobierno, mientras que los hermanos varones se insertan más temprano a la vida laboral.

Las mujeres jóvenes tienen una alta valoración de la educación escolar como instancia que permite producir ciertas oportunidades para su vida y “muestran interés” por trabajos fuera del sector agrícola “que la educación les puede abrir” (Kessler, 2005). La mayor escolarización de las mujeres, aunada a la migración hacia las ciudades, favorece la superación de la condición de ama de casa campesina (Durston, 1998a), sea para insertarse en trabajos mal remunerados o precarizados o para dar continuidad a sus estudios —apoyadas con los recursos que aporta su trabajo— con la expectativa de un trabajo remunerado asociado a su perfil profesional (Castañeda, 2007). De ese modo, el primer movimiento de salida de su casa y de su comunidad sucede en pos de más escolaridad en aras de construir una alternativa profesional e independiente a la unidad de producción familiar (Silva, 2011),, aun en contextos patriarcales (Castañeda, 2007; Torres-Mazuera, 2008).

Para las mujeres jóvenes residentes en ámbitos rurales se observó que la escuela cobraba un “significado libertador” (Durston, 1998a). Las mujeres jóvenes están teniendo la determinación para romper patrones opresivos y de abuso que marcaron la vida de sus madres, siendo agentes activos en la búsqueda de un destino diferente, a partir de su continuidad en los estudios (Alvarado y Alcides, 2010). Ellas consideran la educación escolar como una “poderosa herramienta” que les permite confrontar roles tradicionales “en tareas domésticas y de ‘ayuda’ al hombre” (Kessler, 2005); tienen nuevas percepciones sobre los roles de género al interior de la familia, que son la base con la que esperan construir nuevos arreglos familiares, más igualitarios (Fawaz y Soto, 2012); sin la interferencia de la autoridad paterna (Silva, 2011). Otra interpretación es que la mayor escolaridad de las mujeres está relacionada con la adquisición de más libertad y mayores capacidades para la toma de decisiones en el hogar; aunque por la disponibilidad de recursos económicos enfrentan mayores conflictos de género relacionados con su participación en la toma de decisiones (Castañeda, 2007; Torres-Mazuera, 2008). Sin embargo, no todas las mujeres que realizan estudios medios o superiores lo hacen con un afán emancipador, sino porque

hacían lo que les gustaba hacer: estudiar. De ese modo “la independencia ha sido una ganancia adicional a los estudios universitarios” (Estrada, 2007: 62).

Se han observado cambios generacionales profundos relacionados con la emergencia de las nuevas trayectorias escolares de las mujeres jóvenes rurales que modifican sus transiciones a la vida adulta. Por una parte, los cambios referidos a la inserción laboral de las mujeres en espacios extra-domésticos; por otra, los cambios en la edad en la que forman pareja, así como en la edad en la que inician su maternidad: muchas de las mujeres jóvenes estudiantes (adolescentes) “rechazan” el matrimonio por preferir darle continuidad a sus estudios, manteniendo su libertad personal, algo que perderían al casarse (Arias, 2009); otras mujeres, conforme avanzan sus estudios cambian de expectativas matrimoniales; su nuevo perfil y sus distintos intereses las alejan de los jóvenes varones de sus comunidades, lo que las lleva a elegir pareja de otras comunidades o de la ciudad cercana (Estrada, 2007).

En adición, la escolarización continuada de las mujeres jóvenes rurales, la culminación de estudios medios y superiores y el desempeño de actividades profesionales favorece la construcción de nuevas identidades femeninas en las localidades rurales donde residen, distintas a las identidades genéricas tradicionales, pues se trata de “las estudiantes”, las “profesionistas”, las “trabajadoras” (Castañeda, 2007; Torres-Mazuera, 2008), o son reconocidas como mujeres profesionistas, adultas e independientes (Estrada, 2007); el trabajo remunerado contribuye a la construcción de nuevas identidades femeninas en el medio rural, sin embargo, el trabajo y la familia siguen siendo los ejes principales de las identidades sociales y de género (Fawaz y Soto, 2012). Las jóvenes rurales viven también de modo heterogéneo los cambios en los que se encuentran inmersas, enfrentando tensiones y contradicciones a partir de su mayor escolaridad, su inserción laboral y su mayor movilidad autónoma entre los territorios rurales y urbanos. Se encuentran en medio de la tensión de los roles tradicionales de género y la emergencia de nuevas identidades, basadas en la mayor escolaridad, la formación profesional y la posibilidad de una mayor autonomía económica personal. Todo ello contribuye a la re-significación de los sentidos atribuidos a la escolaridad y al trabajo por parte de las mujeres jóvenes rurales.

Las mujeres estudiantes rurales y sus aspiraciones. Un campo convergente

Si bien en la literatura sobre el sentido y significado de la escuela y de la escolaridad se establece la relación con las expectativas, las aspiraciones y los proyectos de futuro

de los estudiantes, es posible identificar un campo de investigación referido específicamente a las *aspiraciones*²⁹ de los adolescentes o jóvenes en las que la escolaridad, el trabajo, la maternidad y el matrimonio son parte del objeto contenido en ellas. Más allá del estudio del *sentido de la acción*, lo que se analiza es la *particular relación* que las personas establecen *con un futuro imaginado* para sí y *cómo ello las mueve a actuar* en el presente de cierta manera (Frye, 2012). Las diversas aproximaciones a las aspiraciones emplean referentes de la sociología cultural y cognitiva, de la antropología social, la psicología social y de la orientación; así como de la demografía y los estudios del desarrollo. Se trata de un campo de investigación cultivado sobre todo en países anglófonos, en relación con las aspiraciones de los estudiantes en materia educacional, ocupacional, matrimonial, o en relación a condiciones de vida en el futuro.

En los Estados Unidos hay una larga tradición en el estudio de *las aspiraciones* de los jóvenes. En las investigaciones se consideran el lugar de residencia rural o urbana, el género, la raza, la edad, el nivel socioeconómico, el sector de actividad de las familias (Macbrayne, 1987). Se revisan aquí algunos estudios sobre *estudiantes rurales de high school*, otros que emplean la perspectiva de género, y otros sobre mujeres jóvenes rurales.

Los estudios encuentran que las aspiraciones son más altas entre los estudiantes urbanos que entre los rurales, sobre todo en el terreno educacional (Howley, 2006); que varían según ciclos económicos (Apostal y Bilden, 1991); que suelen tener aspiraciones ocupacionales y educacionales muy congruentes (Bajema, Miller y Williams, 2002); que los estudiantes de alto desempeño no se plantean la meta de ingresar a las mejores universidades por razones culturales (Robbins, 2012); algunos estudios refieren que las aspiraciones de los estudiantes están relacionadas con las expectativas de maestros y padres, y que hay un conjunto de rasgos familiares, escolares y comunitarios que conforman el capital social que contribuye a la configuración de las aspiraciones de los jóvenes rurales (Byun, et al., 2012).

Varios estudios procuran un análisis desde la perspectiva de género. Considerando las *expectativas* de los estudiantes, Odell (1989) encontró que las mujeres jóvenes muestran expectativas educacionales y ocupacionales tan altas como

²⁹ El empleo de *aspiraciones* o *expectativas* depende en parte de la adscripción disciplinar y las perspectivas teóricas de los autores; sin embargo, no hay una distinción estricta en todos los casos. En aproximaciones desde la psicología se hace referencia con más frecuencia a aspiraciones. En cambio, algunos estudios sociológicos sólo analizan las expectativas. Estudios realizados desde la sociología o la antropología llegan a emplear ambos términos sin mayores distinciones.

las de los varones, aunque las áreas de conocimiento que eligen para estudios profesionales y las expectativas ocupacionales son parte de estereotipos de género;. Considera que el mayor número de familias monoparentales, así como de aquellas en las que ambos esposos trabajan contribuye al incremento de las expectativas de las estudiantes. Otros estudios refieren que las aspiraciones femeninas están más influidas por sus orígenes sociales; el proceso de escolarización tiende también a aumentar la confianza de las jóvenes capaces y de alto rendimiento, motivándolas hacia el alto logro profesional (Dazinger, 1983). Los varones tienen aspiraciones más bajas al inicio de los estudios pero luego se igualan con las de las mujeres al final de ellos; las aspiraciones educacionales son semejantes entre ambos sexos; (Shapka, Domene y Keating, 2012);

Otros estudios se dedican al análisis de las aspiraciones de las mujeres jóvenes, atendiendo a algunos aspectos académicos o del entorno de residencia. Estudiantes urbanas aspiran a carreras no tradicionales, aunque en una gama limitada. En algunos casos, luego del primer año de estudios en el *college*, las estudiantes habían ajustado a la baja sus aspiraciones (Shmurak, 1999). Por otra parte, un análisis acerca de la incidencia del contexto (sin distinguir lo urbano de lo rural) en la formación de aspiraciones femeninas, indica que las mujeres jóvenes que viven en condados con menores tasas de divorcio y de mujeres trabajadoras, con alta tasa de empleados en el sector industrial, tienden a ser menos propensas a aspirar a un trabajo remunerado que las mujeres jóvenes que viven en zonas con una mayor tasa de divorcios, quienes son más realistas acerca de las oportunidades laborales que deberán encarar en su vida posterior (Baird, 2008).

Una línea de investigación indaga acerca de la formación de aspiraciones entre jóvenes estudiantes de *high school* en circunstancias particulares, como las de los hijos de inmigrantes latinos (Feuer, 2009; Hill y Torres, 2010) o las de jóvenes refugiados (Kiche, 2010). Otra línea de investigación se lleva a cabo en relación con mujeres jóvenes rurales de países del tercer mundo en diversos continentes, con proyectos patrocinados por centros de investigación vinculados a programas de ayuda internacional, sobre todo del Reino Unido. Se trata de investigaciones realizadas desde la perspectiva de los *estudios del desarrollo*,³⁰ con un abordaje interdisciplinar (antropología, sociología, demografía) y con abordajes de tipo cualitativo y etnográfico.

³⁰ El interés por las mujeres está asociado a las condiciones de pobreza, de enfermedad, y de marginación en las que viven amplios sectores de población rural en países del tercer mundo. Muchos estudios se

Poulin (2009) analiza la identidad social de estudiantes mujeres jóvenes rurales de Malawi (sud-este de África) y el papel que juegan sus redes sociales en su permanencia en la escuela, considerando que el abandono escolar está relacionado con la edad típica del matrimonio. Las jóvenes que perseveran en la escuela construyen identidades y adoptan repertorios y prácticas que les sirven para ser identificadas como educadas y modernas. Sus aspiraciones personales se interrelacionan con su permanencia escolar, con base en la creencia de que la escolaridad secundaria les permitirá acceder a empleos pagados o continuar en la educación superior. Para algunas estudiantes la relación con los varones es percibida como una relación que “enturbia la mente” y pone en peligro la continuidad en la escuela, así como la posibilidad de logro de otras aspiraciones.

Por su parte, Del Franco (2010) analiza aspiraciones y expectativas de estudiantes mujeres rurales de Bangladesh (sud-este de Asia) que asisten al *college intermediate* (11° y 12° grados). Su experiencia escolar favorece que desarrollen aspiraciones de futuro más complejas; esperan obtener conocimientos y habilidades que les permitan tener acceso al trabajo asalariado. Esperan llegar a ser económicamente independientes y tener mayor incidencia en las decisiones importantes para sus vidas. La condición de estudiantes favorece que desarrollen identidades específicas que articulan sus esperanzas y planes para el futuro, que incluyen ser económicamente independientes o al menos miembros activos de sus familias, capaces de “pararse sobre sus propios pies”, con un fuerte sentido de individualidad.

Frye (2012) planteó un problema teórico: los modelos de elección racional no explican el optimismo “irracional”³¹ de las aspiraciones juveniles, sobre todo en contextos de pobreza. Empleó un caso empírico a partir de los datos relativos a las *aspiraciones y expectativas* educativas de mujeres jóvenes estudiantes rurales en Malawi (sud-este de África). Sostiene que hay cuatro elementos que de modo articulado producen éxito escolar entre las mujeres de Malawi. Tales elementos son: objetivos de carrera ambiciosos, el esfuerzo sostenido, un optimismo incansable y la

enfocan a la incidencia de la escolarización en la salud de las mujeres jóvenes y en sus prácticas reproductivas; así como en la tensión entre la escolarización de las adolescentes y las prácticas matrimoniales tradicionales de las comunidades rurales.

³¹ De acuerdo con Jerrim (2013) las aspiraciones educacionales y ocupacionales de los estudiantes de *high school*, sobre todo de aquellos con bajo desempeño, son muy altas y las considera poco realistas y con efectos negativos en el mediano plazo; sin embargo, no alude a la cuestión del optimismo.

resistencia a las tentaciones (mayormente, sexuales). La mayor escolaridad de las mujeres es percibida en las comunidades como una amenaza para el matrimonio a la vez que las estudiantes ven a las relaciones de noviazgo y la vida sexual activa como obstáculos para sus aspiraciones de alcanzar mayor escolaridad. Las estudiantes se plantean posponer las relaciones románticas hasta terminar sus estudios, tienen la expectativa de lograr matrimonios más igualitarios y asumen que la mayor escolaridad –de sus maridos y de ellas– será un antídoto para el alcoholismo y el engaño conyugal, comunes entre esposos con poca escolaridad.

Finalmente, Ames (2013) revisa el rol que cumple la educación y la escolaridad en los proyectos de vida de mujeres rurales en Perú. Sostiene que las altas aspiraciones escolares se relacionan con el deseo de superar la pobreza pero también enfrentar relaciones de género opresivas. Las mujeres actúan en un contexto de relaciones inter-generacionales, de modo que las aspiraciones de las madres junto a las de las hijas configuran nuevas identidades. Las mujeres ven a la educación como parte de un proceso de ampliación de las “posiciones de sujeto”. El matrimonio y la maternidad no son ya los únicos marcadores que definen la identidad femenina, pues ellas se ven en su futuro trabajando o continuando con sus estudios. La educación es percibida como un camino alternativo para lograr la realización personal, para incrementar la autonomía o para alcanzar la independencia económica, lo cual contribuye a la reconfiguración de la posición de las mujeres en un entorno de relaciones sociales desiguales.

1.3.4. Balance y perspectivas

La mayor parte de las investigaciones realizadas abordan por separado, como campos diferentes, la significación del bachillerato y del trabajo. Algunos estudios que los abarcan no dejan de hacer un abordaje paralelo. Las investigaciones revisadas han mostrado que la atribución de sentido a la escolaridad y al trabajo, por parte de los jóvenes estudiantes, contiene un conjunto de significados sociales comunes en varios países de América Latina, aunque en su significación concreta cobran variados matices. Es posible apreciar con relativa facilidad continuidades en los significados manifiestos por los estudiantes a la vez que resulta complejo distinguir particularidades. Las diferencias de género en la significación de la escolaridad y el trabajo fueron analizadas de modo limitado y desigual. Los estudios que lo abordan dan cuenta de la

particularidad de varios significados expresados por las estudiantes, orientados a la búsqueda de “superar la condición de género”, esto es, de alcanzar mayores niveles de igualdad con los varones.

Resulta relevante que en el análisis de los significados de los estudiantes no haya referencia a su adscripción socio-territorial, a su condición urbana o rural. Los estudios revisados refieren a jóvenes rurales en circunstancias diversas –estudiantes de secundaria, jóvenes que abandonaron la escuela, que concluyeron sus estudios, que participan en programas de formación profesional, que se encuentran trabajando. Por lo mismo, no hay una aproximación clara a la subjetividad de los y las estudiantes rurales en relación a su experiencia escolar en el nivel medio ni a propósito de los sentidos que atribuyen a sus estudios y al trabajo.

La familia, la escuela y el trabajo tienen un peso en la conformación de la relación subjetiva que las jóvenes establecen con la escolaridad y con el trabajo. Las investigaciones realizadas consideran la experiencia escolar de los jóvenes y en algunos casos también la condición o la experiencia del trabajo, pero la familia aparece sólo de modo incidental y con frecuencia en referencia a la adscripción social o al estatus socioeconómico de los estudiantes.

Una parte significativa de las investigaciones refieren la relación subjetiva que los estudiantes establecen entre su experiencia escolar o laboral, los significados que atribuyen al bachillerato y al trabajo. Algunas de ellas ven cómo ambas dimensiones se relacionan con el proceso de construcción de aspiraciones, expectativas y proyectos de vida de los y las jóvenes. De modo tácito, sin embargo, se hace énfasis en el carácter individual de tales procesos, sin apreciarse otras dimensiones que son relevantes, como la familiar y la generacional.

En ese contexto, mi investigación *busca poner atención en la forma en la que los y las estudiantes relacionan los significados que atribuyen al bachillerato y al trabajo*, buscando un modo de observar e interpretar las articulaciones entre ambos campos de significación, por lo que propone los conceptos de orientaciones de sentido y de modelos culturales (Quinn y Holland, 1987; D’Andrade, 1987) como herramientas analíticas pertinentes que, además, aportan elementos para la observación de las diferencias en los modos de significar el bachillerato y el trabajo entre estudiantes varones y mujeres.

También considero relevante la *condición socio-territorial* de los jóvenes, en particular de aquellos que residen en un ámbito de transición rural-urbano, tomando en

cuenta los múltiples procesos de cambio que están viviendo en varios planos de su existencia, en lo económico-laboral, en lo social-relacional, en lo cultural-simbólico. Cambios que resignifican las estructuras y dinámicas intrafamiliares, que dan lugar a nuevas formas de relación y participación de las mujeres en la vida familiar, a la vez que re-significan el valor de su escolaridad y de su participación en el trabajo extradoméstico. La juventud en ámbitos rurales, así como en las transiciones rural-urbanas, es heterogénea. Se encuentra atrapada en múltiples tensiones. Algunas de ellas entre las formas de vida tradicionales y la creciente “urbanización” de los estilos de vida; entre un sentido tradicional de la escolaridad como mecanismo de movilidad social y la creciente valoración de la migración laboral como fuente de mejora de las condiciones de vida. Los jóvenes participan en entornos que son escenarios socioculturales en los que es posible observar configuraciones particulares de los sentidos que los jóvenes atribuyen a la escolaridad y al trabajo.

Para mí es importante *constituir a la familia* de los jóvenes, en su diversidad y en sus múltiples configuraciones –y en proceso de cambio– *como parte del objeto de estudio*, bajo la consideración de que es un agente que participa en la co-construcción de significados en relación a la escolaridad y al trabajo, en medio de la relación intergeneracional padres-hijos en la que se ponen en juego sus condiciones materiales de vida, las estrategias de reproducción social, así como un conjunto expectativas y aspiraciones que no solo movilizan sino que actualizan los significados, los valores y las creencias disponibles en el contexto local, pero que son de distinto origen.

Del mismo modo, me parece relevante analizar cómo los significados con los que los jóvenes estudiantes y sus familias atribuyen sentido al bachillerato y al trabajo –y que contribuyen a la configuración de sus expectativas y aspiraciones personales– *dan lugar a la emergencia de horizontes de expectativa y los procesos de cambio generacional*. Considero que los significados que los jóvenes emplean se encuentran inscritos en un horizonte histórico cultural de carácter colectivo, en este caso, compartido con la generación de sus padres, pero en tensión con los miembros de generaciones previas. Las sociedades rurales que participan en ámbitos rural-urbanos se encuentran en una transición compleja, en un proceso de modernización que implica cambios profundos en las prácticas sociales, económicas y culturales de los actores neo-rurales, que se manifiestan en cambios generacionales y en nuevos procesos de conformación de la subjetividad de los jóvenes, que asisten al bachillerato

al mismo tiempo que participan de los múltiples flujos culturales que están expuestos por efectos de la globalización.

Lo anterior tiene particularidades entre los jóvenes según su género. Los horizontes de expectativa y los cambios generacionales se configuran y tienen un contenido distinto en el caso de las mujeres jóvenes rurales y de la transición rural-urbana. La valoración de la escolaridad y el trabajo cobran significados específicos. En ella intervienen otros términos, relacionados con la igualdad entre los géneros y la construcción de relaciones inter-genéricas sobre bases distintas a las planteadas por el “código doméstico” o el régimen patriarcal sostenido por la modernidad. Es importante intentar constatar si los sentidos y significados –articulados a las aspiraciones y expectativas educacionales y ocupacionales– expresados por las mujeres de sociedades urbanas o posindustriales, aun en la heterogeneidad de origen social y de raza, coinciden o no con los que manifiestan las mujeres jóvenes en contextos rurales o en la transición-rural urbana.

A través del contenido y de la estructura de este informe de investigación pretendo dar cuenta del conjunto de asuntos que el análisis de la literatura me ha permitido detectar como necesarios y relevantes. Los capítulos 3 y 4 se dedican a analizar las configuraciones de significado en las que los estudiantes articulan los significados con los que dotan de sentido a los estudios de bachillerato y al trabajo; en uno se exponen las orientaciones de sentido y en otro un conjunto de modelos culturales. Los capítulos 5 y 6 están dedicados a la presentación del análisis de la participación de las familias en su contexto histórico-cultural y socio-geográfico en la significación de la escolaridad, de los cambios generacionales presentes, en particular en el proceso de inclusión de las hijas en la escolaridad media. También se presenta el análisis de las expectativas laborales y ocupacionales de las estudiantes mujeres, el modo en que inciden en la conformación de nuevas identidades aspiracionales y los distintos cambios generacionales que contribuyen a la transformación de los modos tradicionales de ser mujer en el ámbito de transición rural-urbano del Bajío, en el centro de México.

Capítulo 2

PERSPECTIVA TEÓRICA Y MÉTODO

2.1 Puntos de partida: el *locus* y la contextualidad

Como he planteado antes, esta investigación indaga acerca del sentido que los jóvenes estudiantes atribuyen al bachillerato y al trabajo, en el contexto de la dinámica de la nueva ruralidad y del proceso de industrialización en el Bajío mexicano, que viven junto con sus familias. Los jóvenes residentes en el ámbito de transición rural-urbana están inmersos, como generación, en una coyuntura socio-histórica que ha alterado tanto sus condiciones de vida como sus oportunidades educativas y laborales. Es decir, las interacciones sociales, así como la producción de sentido respecto de actos y prácticas sociales, por parte de esos jóvenes, suceden en una unidad de espacio-tiempo socio-histórica, un *cronotopo* particular (Bajtín, 1989), distinto al de los jóvenes residentes de la ciudad o al del analista. Los jóvenes viven en una época y en una posición en el espacio social que conforman su experiencia subjetiva personal, que es la base desde la que narran su visión de las cosas. Las prácticas sociales, la experiencia social y la subjetivación de los jóvenes están situadas en contextos particulares en los que se construyen como personas (Saucedo y Furlan, 2009).

No se trata de un *contexto* que describa un espacio exterior a los sujetos, que los rodea o los envuelve, sino una de sus dimensiones constitutivas. El contexto representa un horizonte histórico, de posibilidad de ciertas prácticas socioculturales en las que participan pues forman parte del cronotopo en el que se ubican. Con lo anterior destaco la relevancia de la *contextualidad* (Giddens, 1991) en la que suceden los procesos de construcción y transformación de los sujetos, actores sociales. En este caso, de los jóvenes estudiantes en la transición rural-urbana inmersa en un proceso de industrialización metropolitana de León, en la segunda década del siglo XXI.

En particular, los jóvenes estudiantes, en su cotidianidad, describen trayectorias de interacción en ciertos *contextos*. Interacciones que les permiten construir significados, elaborar aprendizajes y tomar decisiones (Dreier, 2005). Dichos contextos pueden ser observados como *ámbitos de experiencia subjetiva*, *mundos de experiencia*, *mundos relacionales* o *mundos intersubjetivos* de los sujetos (Pérez, 2006; Guerra, 2008; Guerrero, 2008, Weiss, 2012a), es decir, el mundo de la vida según Schütz, desde los que se va construyendo su trayectoria de vida, acumulado una

“cultura experiencial” que da forma a su perspectivas, como una mirada biográfica personal, histórica y culturalmente construida.³² Ámbitos desde los que construyen el sentido de su acción social, no en la soledad individual sino en la interacción social cotidiana.

La *nueva ruralidad* transforma las condiciones de vida de los jóvenes tanto como la dinámica económica en el área *peri-urbana* implica cambios en el mercado de trabajo. Esto involucra la movilidad de los jóvenes residentes en las localidades de la transición rural-urbana, creando nuevos ámbitos de sociabilidad. Los jóvenes estudiantes residentes en el ámbito de transición rural-urbana desarrollan su *trayectoria de vida* y sus vivencias cotidianas en diferentes *ámbitos de experiencia subjetiva* que están cruzados, matizados o controvertidos por los procesos de transformación de la vida rural tradicional y la diversificación de los estilos de vida globales, basados en el imaginario urbano. En esos ámbitos de experiencia los jóvenes interactúan con sus pares, amigos o parejas; y con los otros, adultos y viejos, que pertenecen a otras generaciones, radicalmente distintas. La familia y la escuela tienen un peso relativo distinto como agencias de socialización, así como la generación adulta, frente a los poderes socializadores de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Krauskopf, 2006). La experiencia de vida y las nuevas fuentes de socialización favorecen que se haga presente un cambio generacional; los jóvenes se *autonomizan* en cierto grado respecto de las fuentes del saber, el hacer y el ser tradicionales de las localidades en las que viven (Pacheco, 2006).

Si bien se ha dado relevancia a la *contextualidad* de la experiencia de vida de los jóvenes estudiantes en la que articulan los sentidos que elaboran sobre la escuela y el trabajo, no significa que se encuentren aislados en un espacio local. Los jóvenes están involucrados, participan en contextos de diversa escala, de diferente complejidad histórico social, de distinta densidad cultural (Lahire, 1996). Primero, contextos de tipo micro-local-situacional, referidos a la familia, la escuela, el trabajo, los amigos; segundo, contextos socioculturales de escala local-regional, desde una perspectiva territorial, por ejemplo, el contexto que se conforma en la transición rural-urbana. Tercero, contextos socioculturales más amplios y ambiguos, por su escasa referencia

³² La “cultura experiencial”, recuperado por Guerrero (2008) de Pérez (1999) tiene proximidad con el de “mundo de la vida” de Schütz. Interesa, junto con el de ámbitos de experiencia, por cuanto refiere a “la peculiar configuración de significados y comportamientos”... que los estudiantes construyen “inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela” a través de interacciones con su familia y el “medio social que hay rodeado su existencia”; esto es, los distintos ámbitos de experiencia.

territorial, al tratarse de ámbitos de la “globalización”. Los contextos de distinta escala se entretajan a través de múltiples *flujos culturales* (Hannerz, 1997)³³ por los que los elementos simbólicos y las prácticas sociales de un contexto local están sometidos a impulsos de cambio procedentes de otros contextos, en los que se hacen presentes valores y prácticas sociales reconocidas como urbanas o “modernas”. Los contextos globales, nacionales y regionales se vinculan, por medio de flujos culturales, con los ámbitos de experiencia subjetiva *cotidianos* de los jóvenes de la transición rural-urbana, nutriendo de significados diversos sus ámbitos de socialización, de sociabilidad, de subjetivación y de adscripciones identitarias.³⁴

Los jóvenes estudiantes participan en contextos de diversa escala atravesados por flujos culturales de contenido heterogéneo. Esto permite observar que en sus prácticas –que suceden en el nivel local– entran en juego elementos no locales, dando lugar a procesos de producción cultural particulares. Las escuelas de bachillerato a las que asisten los estudiantes, tanto como las localidades en las que residen, son lugares en los que los elementos culturales entran en tensión, se reconfiguran o cambian (De Haan y Elbers, 2005).

De acuerdo con Nesper (2002), *el lugar* donde se encuentran los jóvenes estudiantes –sea su localidad, sea la escuela– es un espacio de encuentro que les permite participar en procesos que suceden en varias escalas espacio-temporales.³⁵ Así, los sujetos dan sentido a lo que hacen en el marco de las experiencias en curso que suceden fuera del aula, de la escuela o de la localidad de residencia. Lo particular de un lugar se construye de interacciones particulares y articulaciones mutuas de relaciones y procesos sociales, experiencias y comprensiones, en una situación de co-

³³ De acuerdo con Hannerz (citado por Pérez, 2006) el flujo cultural consiste en las “externalizaciones de significado” producidas por los individuos, “mediante arreglos sobre formas abiertas, así como de las interpretaciones que ellos hacen de tales despliegues –tanto de los propios como de los otros”. Los flujos culturales son un “continuo histórico de interpretaciones y externalizaciones de significado que no están circunscritos a un solo contexto socio-cultural”. El mismo Hannerz (1997) sostiene que el flujo cultural es un modo de hacer referencia a “cosas que no permanecen en su lugar, a movilizaciones y expansiones variadas a la globalización en muchas dimensiones”.

³⁴ Los sujetos nacen con una identidad comunitaria (Dubar, 2002); por efecto de las distintas socializaciones, adquieren nuevas identidades o identificaciones (adscripciones identitarias) que pueden ser temporales-contextuales. Las identificaciones suponen una reflexividad del sujeto. La participación de los sujetos en varios ámbitos de experiencia subjetiva/relacional requiere cada vez una adscripción identitaria. En la sociedad hay distintas fuentes de identificación (Taylor, 1994). Las identificaciones pueden ser reflexivas (lo que queremos ser, en el presente o el futuro) o narrativas, como discursos coherentes sobre el ser en el tiempo (Ricoeur, 1996). Identidades que se mueven entre la permanencia y el cambio (*mismidad e ipseidad*). Citados por Weiss (2012b)

³⁵ Nesper (2008) considera que *los lugares* son realizaciones continuas que se producen a través de las transacciones y las relaciones que cruzan *sus fronteras*. Estas fronteras, a su vez, son resultados contingentes de estrategias y luchas de definición que producen lugares en diferentes formas, a diferentes escalas.

presencia. Nespor (2002) propone que hay que pensar en *los lugares* como momentos articulados de redes de relaciones sociales. En ese sentido de lugar, la acción e interacción de los sujetos se relaciona con diversas escalas espacio-temporales, o contextos, de múltiples maneras. Por ello, el espacio público en el que suceden las interacciones, aunque se observe como fenómeno local, está constituido por distintos contextos interconectados.

En el discurso de los jóvenes estudiantes en relación con el sentido de la escolaridad y el trabajo se hacen presentes significados³⁶ que fueron construidos de manera progresiva –pero no lineal– en sus *trayectorias* a través de múltiples ámbitos de experiencia subjetiva o contextos de práctica social: la familia, los amigos, la escuela, la granja, el taller o la fábrica. Además, los significados refieren a distintos *contextos* en los que participan otros actores –maestros, empleadores, etc. – y que se articulan en el *locus* interactivo en el que expresan sus opiniones o sus narraciones sobre su vida. Esa significación puede ser interpretada como una producción sociocultural local, situada, que interactúa y se articula con múltiples producciones no locales; expresada por sujetos individuales pero siempre resultado de una acción cultural que es colectiva. Lo anterior implica que los significados son socialmente construidos y compartidos de manera intersubjetiva entre los individuos. Asimismo, que los significados suelen estar articulados en modelos culturales, en representaciones sociales o en otros modos de organización del conocimiento cultural.

Las significaciones de los jóvenes pueden ser interpretadas como resultado de un *proceso de producción cultural local pero multi-contextual*, en el que participan procesos familiares, escolares, comunitarios de distinta naturaleza: de reproducción, adopción, conflicto, negociación de significados; proceso en el que se hacen evidentes las posiciones y relaciones de poder locales y estructurales entre los actores involucrados. Al tratarse de jóvenes de localidades en una transición rural-urbana sus significaciones sobre los estudios de bachillerato y el trabajo están mediadas por un entorno sociocultural particular, dentro de la heterogeneidad y diversidad cultural de la sociedad regional-nacional. La acción, la interacción y el discurso simbólico de los jóvenes asumen “significados culturalmente específicos, que son compartidos por los

³⁶ *Sentido* y *significado* son diferentes. Aunque una definición común de sentido tiene que ver con el proceso de dar significado, por lo que se suelen emplear como sinónimos en el habla común, refieren a procesos de naturaleza diferente. Significado (*meaning*) remite a cogniciones e interpretaciones socialmente compartidas; en tanto que sentido remite al acto de “dar sentido” como proceso cognitivo y subjetivo a cargo del sujeto individual (*meaningfulness*); por lo mismo, son conceptos interdependientes (Tolfo y Piccini, 2007; Tolfo, et al. 2011; Bendassolli y Gondim, 2014; Rosso, Dekas y Wrzesniewski, 2010).

participantes y otros miembros de la comunidad” (Paradise, 2006). Desde esa contextualidad se da relevancia a los procesos de elaboración de sentido por parte de los jóvenes. A la vez, se reconoce que se trata de construcciones en las que se *articulan localmente* tramas de significación de distinta escala espacio-temporal, que se manifiestan en un “aquí y ahora” que es producto de una relación inter-contextual, dado que los significados elaborados han sido configurados históricamente, en la comunidad, por los distintos sujetos con los que los jóvenes interactúan en su trayectoria de vida y se encuentran en la experiencia subjetiva de los jóvenes estudiantes.

2.2. Referentes teórico-conceptuales

2.2.1 El sentido de la acción, la construcción social de sentido, aspiraciones y expectativas

Los jóvenes estudiantes atribuyen sentido al bachillerato y al trabajo a partir de su experiencia escolar y laboral, así como a través de su experiencia social, familiar y comunitaria, experiencia. Sin embargo, la dotación de sentido a la acción no refiere a una elaboración individual sino a la construcción social de los significados articulados en modelos culturales –o representaciones sociales– en uso en la comunidad en la que viven, por los miembros de su familia, sus amigos y compañeros de la escuela.

Refiero al *sentido de la acción* desde la perspectiva de Max Weber. Ese concepto remite al “sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción”, que está presente de hecho en un grupo de personas en una situación histórica particular (Weber, 1979:6). Comprender la acción social que los sujetos llevan a cabo implica comprender el sentido que ellos le dan. La expresión del sentido puede aludir, en primer lugar, a los *motivos, intenciones o fines* que orientan la acción del sujeto, mismos que pueden ser *racionales o irracionales*, al estar afectivamente condicionados y en algunos casos pueden encubrir, aún para el mismo sujeto que los enuncia, la conexión real de sentido. Los motivos, dice Weber, son la conexión de sentido que fundamenta la conducta de un sujeto.

El sentido atribuido a la acción puede expresarse como “motivos porque” (justificaciones o detonadores de la acción) o como “motivos para” (intenciones, objetivos, fines, que orientan la acción hacia determinada dirección), son “los motivos en sentido de proyecto”, de acuerdo con la distinción realizada por Schütz (1993). Esta

distinción importa en tanto permite apreciar la *temporalidad implícita* en las expresiones de los sujetos relativas al sentido de su acción. En que un caso refieren al pasado, desde el cual se busca explicar o justificar las razones por las que actuó el sujeto. En otro caso, remiten a lo que se espera de la acción presente o futura, esto es, la acción del sujeto cobra sentido en el marco de sus expectativas situadas en un horizonte temporal futuro, que se manifiesta en términos de *proyecto*.

Cualquiera que sea la orientación temporal de los motivos que dan sustento la acción, el “sentido mentado” es una expresión que contiene conceptos presentes en el lenguaje cotidiano o en el culto, que en parte describen la realidad y en parte son referentes normativos, que remiten a un deber ser que regula la conducta de los sujetos (Weber, 1979: 12-13). El lenguaje es el medio por el que se expresan los sentidos subjetivos que son atribuidos a la acción; lenguaje compuesto por un conjunto de significantes que soportan significados particulares, históricos. La cultura, a través del lenguaje, difunde los significados sociales; el lenguaje permite que ciertas significaciones sean fijadas de acuerdo con las representaciones y conocimientos de una época y una sociedad en particular (Leontiev, 1978, referido por Tolfo, et al. 2011).

La producción de sentido en la vida cotidiana de las personas sucede a través de prácticas discursivas que conllevan lenguajes, selecciones, escogencias y contextos. Los procesos de producción de sentido implican la presencia de varios interlocutores, pues las prácticas discursivas están atravesadas por distintas voces (Spink, 2010). Las prácticas discursivas que permiten tener acceso a la producción de sentido se sitúan en la escala de las relaciones entre las personas. En las prácticas discursivas de las personas concurren los sentidos subjetivos y los significados sociales, categorías diferentes que no es posible comprender separadas.

Los sentidos son una construcción personal del sujeto que implica la aprehensión individual de significados colectivos a través de la experiencia de socialización, aprendizaje y subjetivación. Los significados, por su parte, remiten a construcciones colectivas en un contexto histórico, social y cultural particular. El sentido es más amplio que el significado, en la medida en que en su construcción el sujeto relaciona y articula subjetivamente un conjunto de representaciones y significados ante su realidad y su propia acción. El sujeto es autor del sentido por él construido pues produce significaciones particulares. Los significados, por su parte, son construcciones sociales colectivas, más estables, refieren a contenidos simbólicos instituidos relativamente estables, aunque sujetos a una historicidad particular. En tanto

significados socialmente disponibles, son apropiados y configurados de manera dinámica en la subjetividad de las personas (*apud* Tolfo et al. 2011).

El sentido, expresado a través de un conjunto de significados, es una construcción social de acuerdo con Berger y Luckmann (1984), en la que se ponen en juego las estructuras sociales y los sujetos como individuos. El sentido tiene dos dimensiones, la subjetiva personal y la intersubjetiva, que refiere al mundo de vida, en el que se producen y comparten los significados de la acción social; las personas se encuentran en una trama de significados que ellas mismas han tejido (Schütz, 1993).

La construcción de los significados que dan sentido a la acción no sucede sólo en la dimensión psicológica individual. Los sujetos individuales construyen los sentidos que atribuyen a la acción social –propia o ajena– a partir de los significados provistos a través de procesos de socialización y apropiados por medio del proceso de subjetivación (Weiss, 2012b); el sentido resulta de la experiencia que el sujeto tiene del mundo socio-cultural en el que vive, y lo expresa con base en un repertorio de significados disponibles en su contexto. Los sujetos, en su vida cotidiana se mueven entre varios contextos situados de práctica e interacción social (la familia, la escuela, el trabajo, el barrio) que les permiten construir significados, elaborar aprendizajes y tomar decisiones (Dreier, 2005). Los individuos pueden participar de forma secuencial o, incluso, de manera simultánea en distintos contextos sociales en los que suceden procesos de socialización, pero estos no son “perfectamente coherentes” ni el mensaje cultural que reciben es homogéneo (Lahire, 2005). Así, los sujetos viven diversas experiencias de socialización, con diferentes contenidos simbólicos, en distintos contextos, que se integran en su vida subjetiva y se expresan de modo individual. Esto ayuda a entender la singularidad de la construcción de sentidos –su carácter personal– y la posibilidad de su expresión en los términos o significados socialmente disponibles.

Cada sujeto vive de un modo particular en cada contexto de práctica social, en el que participa con cierta posición (Dreier, 2005). Lo hace como hijo, como estudiante, como amigo, como trabajador, según el contexto en el que participe y las relaciones que en su interior es posible establecer. Desde ese punto de vista, el sujeto es plural (Lahire, 2004), pues cada una de dichas categorías alude a un aspecto de la vida social de un sujeto integral. Además, los sujetos enteros viven distintos periodos de desarrollo como personas, mismos que especifican su posición en los contextos de interacción y los ubican en procesos de socialización diferentes. Así, el proceso de

socialización primaria sucede fundamentalmente en el contexto familiar durante la primera infancia, mientras que los procesos de socialización secundaria suceden durante la segunda infancia y la juventud, en otros contextos relacionales como la escuela, los grupos de amigos, las instituciones políticas, culturales o deportivas, entre otras (Lahire, 2007).

Los procesos de producción de sentido que los jóvenes estudiantes llevan a cabo en torno a la escolaridad y al trabajo, en su dimensión subjetiva e intersubjetiva, suceden en la contemporaneidad, en la que se hace presente una “crisis de sentido” de las grandes orientaciones y estructuras institucionales en las que se soporta la modernidad (Berger y Luckmann, 1997; Dubet, 2006). El proceso de *pluralización* reconoce la posible coexistencia de diversos sistemas de valores en una sociedad, en la que los individuos crecen en un mundo en el que no existe un sistema unificado de valores. Esta circunstancia resitúa al individuo frente el proceso de construcción de sentido y remite a su *agencia* como instancia relevante en la consecución del tal proceso, si se acepta que no está dado un horizonte de significación unívoco, sino que por múltiples instancias el sujeto está sometido a una oferta de significados cada vez más diversa entre los cuales debe elegir.

De acuerdo con Schütz (1993), el sentido de la acción expresado a través de “motivos para” tiene una temporalidad implícita, orientada hacia el futuro. Esa clase de motivos implican la expresión de un acto de anticipación, que contiene la prefiguración imaginaria de un resultado, es decir, la construcción de un proyecto. La posibilidad de formular un proyecto radica en la capacidad del sujeto para observar y escoger entre diversos posibles. En otras palabras, el sujeto ha de ser agente que construye un proyecto futuro que da sentido a su acción. Las proyecciones de futuro son un elemento crucial de la agencia y también son un componente clave en el sentido personal de identidad (Frye, 2012).

La *agencia*, en tanto acción social o participación, se integra en un proceso temporalmente informado por el pasado (reconoce lo que es habitual), orientado al futuro (tiene una *capacidad proyectiva* para imaginar alternativas) así como al presente –en el que se pone en juego una práctica evaluativa para contextualizar hábitos pasados y proyectos futuro, frente a las situaciones contingentes del presente (Emirbayer y Mische, 1998). La dimensión *proyectiva de la agencia* refiere al hecho de que los actores pueden generar de manera imaginativa *posibles trayectorias futuras de su acción*, en las que las estructuras de pensamiento y acción que recibieron pueden

ser creativamente reconfiguradas en relación con sus esperanzas, miedos y deseos para el futuro (Emirbayer y Mische, 1998).

Los sujetos responden a desafíos e incertidumbres generados por la vida social y son capaces de tomar distancia –aun de manera parcial y exploratoria– de esquemas, hábitos y tradiciones que constriñen sus identidades y modos de actuar. Tal capacidad les permite encarar las tradiciones y reconstruirlas según la evolución de sus deseos y propósitos individuales. Hay un conjunto de palabras que buscan describir la capacidad de tomar distancia que oscila entre las que tienen un tono propositivo –metas, planes, objetivos– y aquellas que se refieren a cosas más efímeras –como sueños, deseos, angustias, esperanzas, temores y aspiraciones (Emirbayer y Mische, 1998).

Los sujetos dan evidencia de su agencia individual cuando atribuyen sentido a su acción social. Tal sentido establece una relación entre la acción presente del individuo y un resultado esperado, situado proyectivamente en el futuro. La dotación de sentido a la acción es un elemento constitutivo del proceso de construcción de un plan o proyecto de vida, en el que se ponen de manifiesto un conjunto de elementos de diversa índole: deseos, esperanzas, expectativas, aspiraciones. La capacidad de dotar de sentido a la acción presente expresa también la capacidad de construir un *futuro imaginado*. En ese marco, las personas, también aquellas que viven en situaciones de pobreza, tienen la “capacidad para aspirar”, aun considerando las diferencias culturales que en ello se hacen presentes (Appadurai, 2004).

Con base en lo anterior, la atribución de sentido a la acción por parte de los sujetos, más allá de expresar significados situados en términos históricos y socio-culturales, contiene un conjunto de elementos que pueden relacionarse con sus aspiraciones y expectativas, en concordancia con resultados deseables situados en un futuro imaginado por cada sujeto.

Las aspiraciones y las expectativas suelen ser referidas en ocasiones como sinónimos; a veces se plantea que entre ellas existe una diferencia de grado en los niveles de abstracción en que se expresa su contenido y en otras ocasiones se identifican las aspiraciones con los deseos y las expectativas con los planes. Frye (2012) propone el término expectativas para referir a planes concretos y escenarios probables; y aspiraciones para aludir a ideales o deseos. Por su parte, Morgan plantea que tanto las aspiraciones como las expectativas pueden ser entendidas como “orientaciones prefigurativas estables, compuestas de creencias específicas acerca de

la trayectoria futura” de la persona que las expresa (Morgan, 2006: 1528). Agrega que en teoría se pueden distinguir entre sí porque las expectativas refieren a evaluaciones realistas y las aspiraciones indican metas idealistas. Morgan y Frye concuerdan en la observación de que en la comunicación cotidiana de las personas suelen superponerse o intercambiarse proposiciones entre ambas nociones.

Las aspiraciones y las expectativas tienen un contenido moral; en ellas hay un sustrato de normas que pertenecen a la moralidad compartida por el grupo en el que viven las personas que las construyen y las expresan, y que reflejan la clase de personas que son en el presente. Las normas morales implícitas en las aspiraciones y las expectativas orientan de cierto modo la acción de las personas; esas normas, a la vez, están relacionadas a su sentido de identidad. Las normas morales y la moralidad aludida se refieren principalmente a normas morales y al concepto de “vida buena” (Frye, 2012).

Las expectativas y aspiraciones suelen estar asociadas o son condicionadas por la posición que los sujetos que las expresan ocupan en el campo social, quienes a su vez se encuentran dentro de una estructura de relaciones sociales; así como por las disposiciones y competencias previamente adquiridas por los sujetos, sus experiencias de socialización (Mische, 2009) y sus oportunidades de subjetivación y reflexividad que nutren el desarrollo de la agencia personal. Los sentidos atribuidos a la acción, que anidan futuros imaginados manifiestos en expectativas y aspiraciones concretas, corresponden a sujetos sociales particulares, ubicados en una posición social y en una circunstancia socio-histórica definida por el cronotopo en el que se encuentran; de modo que los términos significantes con los que son nombrados los sentidos, las expectativas y las aspiraciones, cobran significados con matices socioculturales, pero también se expresan a través de modelos culturales o representaciones sociales.

2.2.2 Los significados que dan sentido a la acción contienen modelos culturales o representaciones sociales

Las personas viven en sociedad y participan en una cultura, que puede enfocarse como un sistema de significados compartidos, que se comunican a través de símbolos, representaciones, ideas o creencias. Las personas reciben significados a través de los procesos de socialización, los interpretan y los recrean al usarlos en su vida, a su vez los transmiten a otros a través de actos comunicativos. Tales significados contienen conceptos o creencias que informan la manera en que las personas comprenden su

mundo, actúan en él, interactúan con otros, planean y evalúan las acciones propias y las de otros. Las personas comparten el conocimiento cultural disponible en la sociedad y la época en la que viven; ese conocimiento está organizado a partir de *esquemas*³⁷ o modelos culturales.

De acuerdo con D'Andrade (citado por Cole, 1999), los *esquemas culturales* se constituyen a partir de esquemas elementales que componen el sistema de significado propio de los grupos culturales. Los esquemas representan mundos simplificados, se expresan con términos que en algún grado son coherentes con los mundos reales de las cosas o conceptos que son representados. Los esquemas culturales compartidos intersubjetivamente son referidos por el mismo autor como *modelos culturales*. Sostiene que "un modelo cultural es un esquema cognitivo que es compartido intersubjetivamente por un grupo social. Estos modelos típicamente consisten en un pequeño número de objetos conceptuales y sus relaciones entre sí" (D'Andrade, 1990, citado por Rodríguez, 2013). Otras autoras, Quinn y Holland (1987), proponen que el conocimiento cultural de una sociedad está organizado en secuencias de modelos culturales, con cierta jerarquía en relación con otros conocimientos. Dichos modelos han sido definidos como abstracciones que funcionan como modelos de pensamiento y de comportamiento. De acuerdo con las autoras citadas, se trata de "esquemas presupuestos sobre el mundo que son dados por sentado y que son extensamente compartidos (...) por los miembros de una sociedad que juegan un papel enorme en el entendimiento de su mundo y su acción en él" (Quinn y Holland, 1987: 4), y aparecen de manera implícita en el lenguaje que emplean en su comunicación.

Algunas veces los modelos culturales sirven para seleccionar metas para la acción, otras veces se usan para planear la consecución de dichas metas, otras para dirigir su realización, otras para otorgar sentido a las acciones y comprender los objetivos de los otros, y otras veces para producir verbalizaciones que pueden jugar distintos papeles en todos estos proyectos, así como en la subsiguiente interpretación de lo que ha ocurrido (Quinn y Holland 1987: 6-7).

Los modelos culturales tienen un conjunto de características (Rodríguez, 2006). Son *compartidos*, y facilitan la comunicación al interior de un grupo. Son *externos* a las personas pero ellas son quienes los interpretan y les otorgan un significado. Son

³⁷ En psicología, esquema remite a "estructuras de conocimiento en las que las partes se relacionan entre sí y con el todo de manera ordenada". Los esquemas especifican la manera en que elementos esenciales se relacionan entre sí (Cole, 1999). Un esquema es una estructura conceptual que hace posible la identificación de objetos y eventos (Rodríguez, 2013)

abstracciones que simplifican la realidad al esquematizarla. Son *internalizados* por las personas, y en esa medida los recrean. Tienen una *organización narrativa*, que ordena y vincula los distintos esquemas que los componen. Son *conscientes* sólo en cierta medida, pues se dan por sentados, siendo presupuestos prácticos. Los esquemas o modelos culturales son *dinámicos* en la medida en que resultan de continuas *negociaciones* de significado realizadas por los sujetos, dada procedencia inter-contextual o porque suceden entre generaciones.

Los modelos culturales contienen significados que se hacen presentes en los procesos comunicativos, así como en la expresión de las motivaciones y las justificaciones que los sujetos hacen de su acción (Rodríguez, 2006); se hace referencia a que en cierto modo sirven de guías para la acción, aunque no hay un acuerdo general. Rodríguez (2006, citando a Kronenfeld, 2000) sostiene que, en el mejor de los casos, los modelos culturales pueden ser empleados como modelos a seguir en la elaboración de planes personales, en la medida en que ofrecen motivos o razones legítimas para relacionar una situación con los deseos que orientan un curso de acción. En ese contexto, los significados culturales no son algo internalizado por las personas, que permanece fijo y estático, sino que los sujetos disponen de un acervo de conocimiento cultural de donde pueden obtener guías para conocer y actuar; el conocimiento cultural les ofrece un conjunto de significados que se constituyen en alternativas que son socialmente aceptadas sea para interpretar situaciones o para elegir cierta actuación.

Los modelos culturales contienen también connotaciones o referencias a una moralidad compartida por el grupo en el que se emplean. D'Andrade (1995, citado por Frye, 2012) sostiene que aquellos modelos culturales que son concordantes con intuiciones morales son altamente motivacionales.

Los modelos culturales propuestos por la antropología cognitiva son semejantes a las *representaciones sociales*, según la conceptualizan desde la psicología social. Refieren a la misma clase de fenómeno desde distinta perspectiva teórica, enfatizado de modo distinto lo cognitivo, lo social o el lenguaje (Rodríguez, 2013). S. Moscovici, conceptualizó las representaciones sociales como “un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo...” (citado por Rodríguez, 2013); tales representaciones se constituyen en un sistema de interpretación que sirve para la orientación sociocultural y para la comunicación en la medida en que proporcionan

códigos comunes; en tanto sistema, las representaciones sociales son una red de conceptos e imágenes que interactúan entre sí, modificándose en el tiempo y en el espacio social. Por su parte, D. Jodelet sostiene que se trata de una “una clase de conocimiento, socialmente construido y compartido, que tiene propósitos pragmáticos y contribuye a la construcción de una realidad común en una comunidad...” (citado por Rodríguez, 2013).

Las representaciones son un conjunto relativamente estructurado de “*nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes* que funcionan implícitamente como esquemas de percepción, valoración y actuación” (Rodríguez, 2001:45) o como “*como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas*” (Araya, 2002:11). Las representaciones sociales se encuentran en el conocimiento *de sentido común* de la gente, que da cuenta del cómo los individuos piensan y organizan su actuación en la vida cotidiana. Las representaciones sociales son *prácticas* o son *reflexivas*, según las características de los saberes cotidianos en los que se encuentran. Por ello se dice que hay ‘representaciones prácticas’, que “constituyen significados que se expresan de manera tácita e implícita para comprender y coordinar la acción” y son elementos discursivos de los sujetos “que se asumen y se emplean de modo no consciente” (Rodríguez, 2001: 61). Esta autora sugiere que las ‘representaciones prácticas’ son también modelos culturales. Aunque se corresponden con dos tradiciones teóricas, que tienen entre sí algunas diferencias epistemológicas y metodológicas, Rodríguez (2013) encuentra convergencias entre ambas.

Tanto los modelos culturales como las representaciones sociales se encuentran en el lenguaje y son resultantes de procesos socioculturales, cognitivos y comunicativos. Entre ellas comparten varias propiedades: refieren a procesos de pensamiento y de comunicación relacionados con la acción; son componentes de la cultura; son compartidos, esquemáticos y abstractos; implican cierta organización del conocimiento social; son dinámicas y sirven para orientar la acción de los sujetos.

Las representaciones sociales y los modelos culturales, en su dinamismo, se producen con base en la diversidad de significados y prácticas de los sujetos y los grupos sociales. Las variaciones están relacionadas con el entorno y adscripción sociocultural de los sujetos tanto como con los procesos de socialización, apropiación selectiva y recreación de los significados implicados. De ese modo, las representaciones sociales y los modelos culturales, no sólo resultan de los diversos

contextos de actuación de los sujetos sino que también orientan, en algún grado, su acción. Indagar e interpretar el sentido que los jóvenes estudiantes atribuyen a la escolaridad y al trabajo, a partir de sus expresiones y narraciones, supone la identificación de los significados referidos y, con ellos, de los modelos culturales o las representaciones sociales que son actualizadas a través de la puesta en acto de tales expresiones o narraciones juveniles. Esto es, la dotación de sentido a la acción individual no sólo refiere a la construcción significativa individual personal sino a la construcción social del significado contenido en los modelos culturales o representaciones sociales puestos en juego, en la comunidad en la que viven, por los miembros de su familia³⁸ así como por sus compañeros y amigos.

2.2.3 La familia en la construcción de sentido, las estrategias familiares y el cambio generacional

Por mucho tiempo, en el campo de la sociología de la educación, la familia fue considerada como una *variable* relacionada con el origen social o la adscripción de clase de los individuos, por lo que sus procesos internos no fueron vistos en sí mismos. Cuando se llevaron a cabo análisis sobre el éxito y el fracaso escolar las distintas características familiares se hicieron visibles como factores explicativos. Solo cuando se desarrollaron estudios sobre las trayectorias escolares de los individuos se planteó la cuestión de las distintas *estrategias* familiares que daban soporte a los diferentes itinerarios escolares (Nogueira, 2005). Asimismo, en el terreno de la investigación sobre juventud se ha puesto poca atención a la vida interna de las familias y al punto de vista de los jóvenes sobre la vida familiar (Turtiainen et al. 2007).

La participación de la familia en la socialización de los individuos está presente en los distintos periodos de su desarrollo como personas, aunque la intensidad con la que lo hace varía con la edad de los hijos y las etapas del ciclo de vida familiar y personal. Así, si se observa a los individuos cuando son infantes, se trata de hijos involucrados en relaciones de alta dependencia socio-afectiva respecto de los adultos de la familia. Es entonces cuando la socialización primaria les ofrece “el mundo, el

³⁸ Entendida como “unidad doméstica” la familia puede ser definida como “una formación social conformada por lazos de parentesco y por una estructura inter-genérica e inter-generacional que determina su comportamiento, relaciones internas, y necesidades; y cuyos miembros comparten residencia y consumo” (Cano, 2011: 21). Otra definición de familia destaca tres dimensiones. La primera implica las características *sociodemográficas* (tamaño, composición, ciclo de vida, composición por edad, tipo de jefatura); la segunda refiere a su condición de unidad de *producción y consumo*, es decir, a su aportación a la reproducción del sistema social; y la tercera alude a su “cualidad productora de sentidos y de valores estratégicos para la sociedad” (Ariza y Oliveira, 2004:10).

único mundo existente y concebible, *el mundo a secas*” (Berger y Luckmann, 1984, citados por Lahire, 2007:25). Cuando se observa a los sujetos en otra etapa de su desarrollo, la *adolescencia*, se trata de hijos que participan con más frecuencia e intensidad en otros contextos sociales de práctica –la escuela, los amigos, el trabajo– y buscan una mayor autonomía respecto a sus padres. De este modo, se puede observar a los sujetos adolescentes situándolos en la red de relaciones de interdependencia en las que participan y que a la vez constituyen una “red de constricciones y de influencias más o menos armoniosas o contradictorias” (Lahire, 2007:31) provistas –además de la familia– por la escuela y los grupos de pares frecuentados por los individuos.

La socialización primaria a cargo de la familia deja una impronta en la configuración de la subjetividad de los individuos. Es tal que puede llegar a explicar el peso del origen social en la conformación de ciertos comportamientos, gustos o preferencias de los sujetos (Lahire, 2007). Además de lo anterior, cuando los hijos transitan de la infancia a la adolescencia y participan en o se exponen a otros marcos de socialización, no deja de cumplir una tarea de mediación, interpretando los significados o regulando los comportamientos y demás relaciones sociales de los hijos.

Desde ese punto de vista, la familia es una ‘estructura de mediación’.³⁹ Es la institución “más relevante en la esfera privada y, por consiguiente, para mucha gente es lo más importante en su vida”. La familia tiene una dimensión privada, que le da una estabilidad relativa y otra que es pública, por la “que otorga significado y valor a las mega-estructuras” (Berger y Neuhaus, 1993). Entre dichas mega-estructuras hay varias instituciones que son fuentes productoras y transmisoras de sentido (la iglesia, la escuela, los partidos políticos). Las estructuras de mediación, como la familia, “median entre el individuo y los patrones de experiencia y acción establecidos en la sociedad. A través de estas instituciones los individuos contribuyen activamente a la producción y procesamiento del acervo social de sentido” (Berger y Luckmann, 1997: 101). Es en la familia donde las personas “ejercitan sus compromisos morales, donde invierten sus emociones, planifican su futuro...”. Los procesos de modernización han impactado a la familia, modificando sustancialmente sus funciones en los ámbitos de la educación o de la economía. Sin embargo, de modo paradójico, “han dejado un espacio

³⁹ Se trata de “las instancias más cercanas a las necesidades y aspiraciones de los individuos”; se ubican entre el individuo (considerado en su vida privada) y “las grandes instituciones de la vida pública”. De acuerdo con Berger y Neuhaus (1993), las mega-estructuras son alienantes, al no contribuir a “proveer de significado e identidad a la existencia individual”. Estos deben ser alcanzados en la vida privada de los individuos.

libre para que la familia constituya el ámbito autónomo de las aspiraciones y realización individuales” (Berger y Neuhaus, 1993:14-15). De modo consecuente, la familia facilita que sus hijos, como individuos, no se sientan “como completos extraños en el mundo moderno”, en la medida en que les aporta “patrones subjetivos de experiencia y acción de los individuos” que contribuyen a “la negociación y objetivación social del sentido” (Berger y Luckmann, 1997:125).

Cada familia está inscrita en el espacio social y guarda una posición en él (Cragolino, 2006). Las familias tienen una condición socioeconómica que las ubica en la estructura social y les da acceso a recursos y a oportunidades de modo diferencial (Giorguli, 2005). Esto implica que las familias tienen una *posición* que configura la perspectiva desde la cual viven y miran al mundo (Mannheim, 1987). Además, las familias participan de modo particular en contextos de diversa escala, de diferente complejidad histórico-social, de distinta densidad cultural. Primero, en contextos de tipo micro-local-situacional, que son sus espacios de vida cotidiana; después, en contextos socioculturales de escala local-regional, que desde una perspectiva territorial son contextos urbanos o rurales. También en contextos socioculturales más amplios y ambiguos, por su escasa referencia territorial, al tratarse de ámbitos de la “globalización” (Lahire, 1996), asociados con las migraciones o con los medios de comunicación transnacionales. Tales contextos culturales se entretajan en y con los diferentes contextos situados de práctica social, ámbitos de experiencia subjetiva cotidianos en los que participan las familias y sus individuos.

Dada su posición social, su perspectiva y su implicación en diversos contextos socioculturales, las familias son portadoras y mediadoras de significados sociales disponibles en la cultura local, pero de origen diverso, dada la inter-contextualidad de los flujos culturales a los que las familias tienen acceso. Entonces, en la comunicación cotidiana de los miembros de la familia –entre sí y con los hijos– se presenta un discurso en el que se actualizan los significados sociales. Los padres y madres de las familias, en sus discursos cotidianos, emplean consignas basadas en sus creencias o en conocimientos del sentido común, por los que comparten sus modelos culturales o representaciones sociales a sus hijos (Frye, 2012). Esos elementos de significado forman parte del proceso de socialización y se ponen en juego, por ejemplo, cuando los hijos adolescentes participan también en otros contextos situados de práctica, en donde se exponen a otros modelos culturales o representaciones sociales, que pueden reforzar o entrar en colisión con los familiares. Los adolescentes, como sostiene Lahire

(2007:35) “actúan, piensan y sienten en contextos muy diferentes de la vida social” y dado que cotidianamente transitan entre ellos, viven sus tensiones o contradicciones. Los hijos adolescentes, entonces, están en situación de co-construir los significados a los que están expuestos, a través de procesos de reflexividad y subjetivación (Weiss, 2012b), que forman parte de un proceso más amplio, el de la construcción de su autonomía respecto a sus padres; entendiendo autonomía como capacidad para pensar, sentir, tomar decisiones y actuar por sí mismos (Steinberg, 1999, citado por Fleming s/a: 35); autonomía que, a la vez, está relacionada con los otros procesos de construcción identitaria, personal y social.

Las familias viven una *circunstancia* social, económica y cultural que les conduce a desplegar *estrategias de reproducción social* particulares. Esto es, encontrándose en una circunstancia presente y teniendo ciertas expectativas para el futuro (que pueden ser muy elementales, como la sobrevivencia), las familias toman decisiones, hacen elecciones y llevan a cabo una serie heterogénea de prácticas cotidianas.⁴⁰ Cragolino (2011) propone que el concepto de estrategia planteado por P. Bourdieu –conjunto de prácticas, conscientes o inconscientes, por las que los individuos buscan conservar o aumentar su patrimonio y correlativamente mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase– es pertinente en la medida en que no se enfatiza su carácter de cálculo consciente y racional y se reconoce el sentido de “lógica práctica” que dicho autor le asigna, por lo que la estrategia es resultante de “posiciones y disposiciones construidas en el tiempo y productos de la historia” (Cragolino, 2011:146-147). De este modo, los significados, modelos culturales o representaciones sociales se ponen en juego en la vida cotidiana de las familias, especificando el contenido y sentido particular de sus estrategias de reproducción social, es decir, en los procesos de toma de decisiones –escoger entre opciones disponibles– así como en sus prácticas cotidianas con las que las materializan. Ante o frente a las estrategias familiares, los hijos adolescentes podrán constituir, también, sus estrategias personales, considerando que gracias a los procesos de subjetivación construyen aspiraciones o expectativas propias, indicio de su agencia y su autonomía personal.

⁴⁰ En el contexto de las sucesivas crisis económicas, las *estrategias familiares de vida* fueron conceptualizadas como “...aquellos comportamientos de los agentes sociales que -estando determinados por su posición social (pertenencia de clase)- se relacionan con la formación y mantenimiento de unidades domésticas en el seno de las cuales pueden asegurar su reproducción biológica, preservar la vida y desarrollar todas aquellas prácticas, económicas y no económicas, indispensables para la optimización de las condiciones materiales y no materiales de existencia de la unidad y de cada uno de sus miembros.” (Torrado, 1998).

Las estrategias familiares de reproducción social se pueden identificar en diversos ámbitos, según los niveles arriba descritos: estrategias de organización doméstica, estrategias laborales y migratorias, estrategias educativas, mismas que se configuran de acuerdo con las alternativas disponibles a las familias (Cragolino, 2002). Asimismo, las estrategias familiares pueden tener distinta intencionalidad según las condiciones socioeconómicas y la diferente disposición de capitales económico, social y cultural por parte de las familias. Mientras unas estrategias pueden ser de *supervivencia*, cuando las familias tienen limitaciones de recursos para la satisfacción de sus necesidades básicas, otras pueden procurar el *mejoramiento* de las condiciones de vida o el ascenso social, cuando las necesidades básicas están relativamente satisfechas. Otras más pueden procurar el *crecimiento del capital* familiar, su conservación y consolidación, y suceden cuando otras necesidades básicas han sido resueltas (Miño, 2000: 7, apoyado en Rodríguez, 1999).

Las familias participan en el proceso de reproducción social a través de “actividades, prácticas, acciones y relaciones implícitas en el proceso de satisfacer las necesidades del grupo doméstico” que conforman procesos, mismos que suceden en tres niveles. El primero refiere a actividades de reproducción cotidiana: la organización familiar, el trabajo doméstico, la crianza de los hijos, por ejemplo. El segundo nivel refiere al modo en que los miembros de la familia participan en las actividades económicas dentro del contexto local y el tercero remite a la participación de las personas de la familia en otros ámbitos, como el social, el cultural y el político (Cano, Campillo y Aboites, 2012)

En su vida cotidiana los adultos de una familia se encuentran dentro de una dinámica intrafamiliar, por la que participan de distinta forma en la toma de decisiones y colaboran en procesos de reproducción social de distinto nivel al realizar prácticas y efectuar actividades de naturaleza diversa (trabajo doméstico y extra-doméstico, por ejemplo).⁴¹ Mientras, según su edad y género otros miembros de la familia pueden participar en ámbitos sociales o culturales no relacionados directamente con la satisfacción de necesidades básicas. Eso implica que las familias construyen varias estrategias que atienden a diversos niveles y a distintos ámbitos de los procesos de

⁴¹ “... las acciones, familiares o individuales (emprendidas en el seno de la familia), [pueden entenderse] como el producto de negociaciones conflictivas entre los miembros de la unidad vinculados por relaciones asimétricas de poder...” (Ariza y Oliveira, 1999). Las acciones y las relaciones producen una *dinámica intrafamiliar*, entendida como “... conjunto de relaciones de cooperación, intercambio, poder y conflicto que hombres y mujeres y generaciones establecen en el seno de las familias en torno de la división del trabajo y los procesos de toma de decisiones...” (Oliveira *et al.*, 1999:230).

reproducción social. Entre esas estrategias puede o no haber coordinación. Esto es, en ciertos casos las estrategias familiares pueden entrar en competencia o en contradicción. Las estrategias pueden tener intencionalidades diferentes, que configuran su alcance y temporalidad. Es así que las familias relacionan entre sí algunas estrategias, por ejemplo, las laborales y las educativas. En su articulación se hacen presentes elementos culturales –representaciones, valoraciones– así como las expectativas o aspiraciones construidas por la familia.

La articulación de estrategias desplegadas por las familias en distintos niveles y ámbitos supone una relación entre las prácticas de corto plazo –en el día a día– con beneficios probables pensados en el largo plazo (Miño, 2000:25 apoyado en Saint Martin, 1983), cuando los hijos crezcan. Los horizontes de expectativa familiares son una fuente de motivación para las acciones y las decisiones cotidianas de las familias. Inspiran sus estrategias de reproducción social y le dan una cierta orientación, dotándolas de sentido. El esfuerzo cotidiano se espera que permita alcanzar algo más que la sola sobrevivencia. La expectativa es mejorar las condiciones de vida, no sólo en el presente sino también en el futuro, esto es, progresar.

Las familias están conformadas por personas que pertenecen a diferente generación. En ellas hay relaciones inter-generacionales entre personas con diferente categoría de edad, misma que les da una posición en la red de relaciones filiales, de parentesco (abuelos, padres, hijos) y que configura una jerarquía en la que no está ausente la condición de género (Scott, 2010). Cada generación se forma y se desarrolla en un contexto histórico particular, en el que están articulados procesos sociales, económicos, culturales de diversa escala (local, regional, nacional, internacional). Esto es, en cada generación se sincronizan dos tiempos diferentes, el del curso de vida individual y el de la experiencia histórica en el que viven las personas (Britto y Weller, 2010). Ese contexto provee un conjunto de condiciones, restricciones u oportunidades que cada generación puede enfrentar o aprovechar de modo diferencial según la posición de los sujetos –y sus familias– en el espacio social y económico, conforme a los patrones socioculturales en los que se sustentan sus prácticas sociales, que expresan ciertas estrategias de reproducción social familiares (Cragnolino, 2002).

Conforme avanzan los procesos de desarrollo de la sociedad –económico, social, cultural, tecnológico– cada generación tiene diversa probabilidad de aprovechar los recursos y oportunidades disponibles. En una misma familia cada miembro vive su ciclo de vida personal en contextos históricos diferentes según su posición

generacional. Sucede, así, un proceso de cambio generacional, pues con la “irrupción” de los nuevos individuos –los hijos–, se hacen necesarias novedosas elecciones, lo que “nos enseña a olvidar lo que ya no sea útil, a pretender lo que todavía no se ha conquistado” (Mannheim, 1993: 213). La infancia del abuelo –como experiencia histórico-cultural– no será la que vivan sus nietos. Las oportunidades de acceder a la escuela primaria en la generación del abuelo fueron distintas a las que disfrutaban ahora sus nietos. La oportunidad diferente de los jóvenes para acceder a la escuela secundaria representa un cambio generacional en relación con sus padres o sus abuelos. Esto es así en la medida en que el propio fenómeno generacional puede producir cambios, sea en los modos de educar a las nuevas generaciones, sea en la definición de aquello que “debe o no ser transmitido de una generación a otra” (Tomizaki, 2010).

A la diferente pertenencia histórica-generacional de los miembros de las familias hay que agregar la *diversidad sociocultural de los grupos familiares*. De acuerdo con Saucedo (2003), la etnografía de la educación ha dado evidencias de la valoración diversa que los padres de distintos grupos sociales asignan a la educación escolar y los diferentes modos en los que participan en las actividades escolares de sus hijos. Que las familias no actúan de modo uniforme ante mensajes culturales sobre la educación formal ni reaccionan del mismo modo frente a la escasez de recursos para invertir en la educación de sus hijos. También señala la existencia de variaciones socioculturales en los modos en que se entiende lo que es ser una “persona educada” y las maneras de alcanzarlo (Saucedo, 2003, refiriendo a Levinson y Holland, 1996).

Las variaciones socioculturales y los procesos de cambio generacional suceden también en lo relativo a las concepciones familiares sobre la participación de los hijos en actividades del trabajo reproductivo, productivo-doméstico y productivo extra-doméstico, así como sobre los procesos de aprendizaje vinculados a ellas. A distinto ritmo e intensidad, entre las familias rurales se han transformado la valoración de la participación laboral los hijos, en la medida en que ponen el énfasis en la escuela como medio de desarrollo de sus capacidades para el futuro (Carnielli y Almeida, 2010).

Los cambios no suceden en el mismo sentido o a la misma velocidad cuando se trata de valoraciones y prácticas familiares asociadas a las relaciones inter-generacionales y a los papeles de género atribuidos a las hijas. Persiste la dedicación de las mujeres al trabajo doméstico reproductivo, incluso entre aquellas casadas que a la vez realizan actividad laboral extra-doméstica. En este terreno hay procesos de reproducción inter-

generacional de representaciones y prácticas sobre la división del trabajo según género, dado que las variaciones entre una generación y otra son menores (Wainerman, 2005). Es decir, hay ámbitos de la vida familiar que son sensibles o modelables en los procesos de cambio generacional y otros en los que la persistencia de pautas socioculturales y prácticas sociales es mayor. Algunos cambios generacionales han mejorado la posibilidad de asistir a la escuela para niños y niñas, haciéndola igualitaria, pero no cambian al mismo ritmo las pautas familiares relacionadas con la división del trabajo doméstico y la asignación de tareas a los hijos según su género. Los papeles de género asignados permanecen relativamente estables. Esto produce tensiones al interior de las familias.

Los cambios económicos, sociales y culturales en el entorno en el que viven, así como los cambios familiares –generacionales– producidos por la reacción o la adaptación a aquellos, afectan de modo diferente el *espacio de experiencia* en el que viven los y las jóvenes, según su inscripción en el territorio, sea urbano, rural tradicional o en la periferia rural-urbana las ciudades, que tiene también su historia.

A todo lo anterior hay que agregar el dinamismo histórico de la familia como unidad organizativa con cierta estructura. Desde mediados del siglo XX la sociología se ha ocupado de buscar respuestas sobre si hay o no un proceso de “nuclearización” de la familia, es decir, una tendencia de cambio que va de la familia “extensa” a la familia “nuclear” como tipo organizativo dominante. No hay un consenso al respecto, en términos de que se ha demostrado la existencia continua de vínculos y redes de intercambio y soporte entre los miembros de una familia basados en la consanguinidad y el parentesco, en la larga duración, que son de tal fuerza que ponen en duda la vigencia de “la familia nuclear” aun cuando ésta disponga de una relativa independencia económica y residencial. Entonces, aunque en una sociedad puede haber más familias nucleares, se ha mostrado que continúa vigente su participación en vínculos basados en relaciones de parentesco que son de tal frecuencia e intensidad que resulta difícil delimitar dónde empieza una (nuclear) u otra (extensa) estructura familiar. Hay evidencias, sin embargo, que lo que ha cambiado son los modos de participación de los miembros de una familia, según cambios que suceden en el ámbito de las relaciones de género. Ahora es posible encontrar más familias nucleares de doble carrera o familias de doble ingreso –por ejemplo– y que, por ello, requieren de la estructura de soporte que procuran las redes familiares (Esteinou, 2000).

Además de la discusión anterior, se ha abierto el campo de observación a la diversificación de las estructuras y formas familiares, sobre todo en el contexto de las sociedades post-industriales. Beck-Gernsheim (2003) ha llamado la atención sobre la emergencia de “nuevas formas familiares”, basadas en la unión libre, en familias “reconstituidas” (en las que participa uno o los dos miembros en segundas nupcias, con o sin hijos, de uno o de ambos), en familias monoparentales o, más aún, en parejas del mismo sexo.

A pesar de la discusión acerca de la “crisis” de la familia como instancia de socialización y de la relativa “autonomización” de los jóvenes respecto a ella, considero que las familias, en su heterogeneidad, continúan teniendo un peso relevante en la conformación de la subjetividad de las nuevas generaciones y que ello amerita la búsqueda de respuestas a la pregunta acerca de la participación de las familias en la conformación del sentido del bachillerato y el trabajo.

2.2.4. Los espacios de experiencia y los horizontes de expectativa como mediadores en la construcción de sentido

Las familias se encuentran en una situación histórica particular, no sólo en una época sino en una circunstancia, de la que su posición social y sus condiciones socioeconómicas sólo son un indicio. Padres e hijos viven, coexisten cada cual en su posición generacional, en un tiempo presente en el que su pasado y su futuro, si bien se refieren entre sí, no se reflejan. Las familias comparten –desde sus distintas posiciones generacionales– un *espacio de experiencia*, un pasado contenido en el presente, que sintetiza su historia vivida y recordada. Las familias –padres e hijos– también participan en la construcción de un *horizonte de expectativa*, un futuro que se hace presente. Al observar el mundo rural-artesanal tradicional, antes de la modernidad, se aprecia que las expectativas de un grupo social estaban muy inspiradas en la experiencia de sus antepasados, describiendo con ello un tiempo circular. En la modernidad, sostiene R. Kosellek (1993), es posible pensar las expectativas separadas de la experiencia, puesto que la noción de *progreso* permite la posibilidad de imaginar un futuro abierto. Esto es, lo vivido puede mejorarse, perfeccionarse, anticiparse como algo claro y distinto a la experiencia. Lo contrario también puede suceder. El progreso puede ser resistido en defensa de formas tradicionales de vida, como demostró J. Womack (2000) quien narró la historia de unos “campesinos que no querían cambiar y que, por eso mismo, hicieron una revolución”;

A partir de la modernidad y de la idea de progreso, en los actores sociales hay tensión entre sus espacios de experiencia y sus horizontes de expectativa, al grado de que dicha tensión “es lo que provoca de manera cada vez diferente nuevas soluciones, empujando de ese modo y desde sí misma al tiempo histórico” (Kosellek, 1993:345). Esto coincide con la idea de Mannheim arriba citada, relacionada con el cambio generacional. Toca a los hijos –la nueva generación– “pretender lo todavía no conquistado”... por sus padres. El cambio generacional admite la posibilidad de una mudanza en los horizontes de expectativas entre las generaciones. Los padres tienen ciertas esperanzas puestas en sus hijos y éstos pueden luchar por alcanzarlas y pretender ir más allá. Siguiendo el razonamiento, se observa que de las prácticas sociales por las que suceden los procesos de cambio generacional emergen nuevos horizontes de expectativa. Por ejemplo, de la oportunidad sin precedentes de asistir al bachillerato emerge la posibilidad de que las mujeres jóvenes rurales se planteen la expectativa de ir a la universidad y alcanzar un título profesional. Antes de eso, el título universitario sólo es una ilusión o un sueño.

De acuerdo con Gadamer, el mundo no es algo que esté dado: “el mundo existe como horizonte”. A cada paso que dan las personas, las generaciones, se presenta un nuevo horizonte. El mundo “es un espacio sin límites en medio del cual estamos y buscamos nuestra modesta orientación” (Gadamer, 1977: 118). El horizonte se actualiza en el ahora: es “futuro hecho presente”. Las personas definen a dónde ir, pues su expectativa está constituida tanto por la “esperanza y el temor” como por “el deseo y la voluntad”. Las personas caminan hacia lo que no han experimentado, a lo que esperan descubrir (Kosellek, 1993:338). El horizonte de expectativa, por lo mismo, no es estable, unitario, ni se trata de una construcción puramente racional. En su consecución se descompone en “una infinidad de trayectos temporales”. En él hay inquietud y curiosidad, también incerteza. Las expectativas se pueden revisar, actualizar, pues “nuevas experiencias abren nuevas perspectivas”. La posibilidad de alcanzar horizontes de expectativa se juega en tensión con las situaciones vividas en la cotidianidad de los espacios de experiencia. Prácticas sociales tradicionales, arraigadas, pueden limitar la posibilidad de realizar nuevas prácticas sociales orientadas hacia los horizontes de expectativa configurados.

El espacio de experiencia y los horizontes de expectativa son referentes cruciales para, a modo de coordenadas, situar histórica y culturalmente los significados, los modelos culturales o las representaciones sociales presentes en los

discursos familiares y de los adolescentes, con los que dan sentido a su acción social cotidiana en relación con la escolaridad y el trabajo, así como en torno al matrimonio o la procreación. Visto así, el espacio de experiencia de los padres les ayuda a conformar horizontes de expectativa para sus hijos –y *para sí*–, que les permiten actuar, tomar decisiones. En otro ejemplo, el acceso al bachillerato por parte de los hijos adolescentes les permite construir un espacio de experiencia distinto al de sus padres y están en situación de construir horizontes de expectativa propios, aunque compartan algunos significados expresados por sus padres.

2.2.5. El estudiante, persona adolescente, hijo de familia y el proceso de transición a la vida adulta

Los estudiantes, como plantean Guzmán y Saucedo (2007) han sido analizados de manera fragmentaria, no habiéndose desarrollado una visión integral respecto a ellos como sujetos diversos. Se acepta que en el periodo de tiempo de la educación media superior los estudiantes –o alumnos– se encuentran en tránsito de la adolescencia a la juventud, mientras que en la educación superior ya se les reconoce como jóvenes, con más autonomía. Los estudiantes –de bachillerato o de educación superior– son sujetos plurales (Lahire, 2004) que se mueven en diferentes contextos de socialización y construyen múltiples identidades sociales. Son jóvenes, son adolescentes, son hijos, son hermanos mayores o menores, novios o amigos, según el contexto en el que se relacionen con otros (Lahire, 2007). Una buena parte de la literatura sobre los estudiantes de bachillerato construye su mirada considerando la condición estudiantil de los sujetos como algo dado. Se trata de “estudiantes” identificados por el estatus que adquieren por su inscripción formal y su participación regular en el espacio y actividades de la institución escolar. Se reconoce también a los “estudiantes” a partir de la categoría social en uso en las prácticas comunicativas cotidianas, o al referir una identidad asumida y dicha por los sujetos en cuestión. Parto de una premisa ligeramente distinta, considerando el carácter plural y multi-dimensional del sujeto.

Los estudiantes que participan en mi investigación son *hijos de familia*⁴² que se encuentran en una etapa particular de su desarrollo como personas, *la adolescencia*. Son individuos que están vinculados y son dependientes respecto de las decisiones y los recursos familiares. Es decir, son los hijos no emancipados, que no han alcanzado

⁴² “Hijo de familia” es una categoría social y jurídica antigua procedente del derecho consuetudinario y del derecho privado romano. (Verjus, 2010).

la “mayoría de edad” ni la “ciudadanía” (Verjus, 2010). Desde esta perspectiva, los hijos no son sujetos plenamente autónomos sino que se encuentran en proceso de serlo.⁴³ Por lo mismo, los hijos van a la escuela siendo sujetos de decisiones parentales o participando en algún grado en la toma de decisiones de su familia. En ambos casos la decisión conlleva la asignación vertical o la aceptación bilateral de obligaciones o responsabilidades. También dependen de la familia, de sus apoyos y recursos para asistir a las actividades escolares de manera cotidiana. Ciertamente, ya en la escuela como contexto de socialización, los hijos de familia despliegan y desarrollan su condición estudiantil, así como la juvenil, en la medida en que se encuentran y construyen espacios de sociabilidad con sus pares (Guerrero, 2008; Ávalos 2007).

Una cualidad distingue a los hijos-adolescentes.⁴⁴ No son autónomos y uno de los rasgos de los hijos en la adolescencia es su búsqueda activa de autonomía. Buscan participar más y en un mayor número de decisiones de los padres o demás adultos en la familia, sobre sí mismos. En ese contexto, la transición a la vida adulta de los jóvenes (hijos-adolescentes) sucede como un proceso multidimensional de construcción de autonomía personal o de individuación que conlleva la toma de distancia respecto de las decisiones familiares. Es evidente que la emancipación ha sucedido cuando los jóvenes demuestran su capacidad para hacerse cargo de sí mismos, fundar una nueva familia y establecer un nuevo hogar. Entre tanto, los jóvenes son sujetos de la autoridad y de las decisiones de sus padres o de los adultos a cargo de la familia, relacionadas en algún grado con sus expectativas. Los estudiantes de bachillerato, con entre 15 y 18 años de edad, se encuentran en una transición que a algunos les representa ya haber dejado atrás el estatus de hijos-infantes dependientes dentro de sus familias, para adoptar el de hijos-adolescentes progresivamente más independientes (Sposito, 1997).

Al referir a la adolescencia y a los adolescentes se hace énfasis en una etapa de desarrollo de las personas que no es unitaria y universal para todos los sujetos, sino que se especifica por el conjunto de características sociales e histórico-culturales de las familias que singularizan las relaciones que suceden a su interior. A la diversidad

⁴³ La autonomía es un rasgo que cruza varios de los marcadores sociales relacionados con la condición adulta, relacionada con el proceso de emancipación (independencia económica y residencial).

⁴⁴ La sociología de la juventud abordó a los jóvenes en contextos sociales diferentes, como la calle, el barrio, los centros de reunión; lugares en los que se despliegan prácticas culturales, identidades y sociabilidades juveniles y emergen otros sujetos colectivos como la banda... lo que no es frecuente es que aborde a la infancia y a la adolescencia, terrenos habitualmente frecuentados por psicólogos (Lahire, 2007)

de posiciones sociales, de adscripciones socioeconómicas y de contextos socioculturales en los que están situadas las familias se puede agregar la diversidad de contextos socioculturales en los que participan los hijos adolescentes, en la medida en van ganando autonomía personal y relacional. La adolescencia, en consecuencia, es heterogénea y plural (Saucedo, et al. 2012).

Una de las actividades que el sujeto realiza durante la adolescencia es la construcción de su *identidad* (Erickson). De acuerdo con Marcia (citado por Delval, 1997, p. 579), uno de los elementos que permiten observar los distintos niveles de identidad del adolescente es el compromiso personal con la ocupación (a. no definida; b. elegida por otros; c. en crisis, no elegida aún y d. decidida por sí mismo). Así, una tarea del desarrollo es la seleccionar una ocupación y capacitarse para ella (según Havighurst, 1953, citado por Horrocks, 1984). Los y las estudiantes se encuentran en proceso de hacer elecciones profesionales u ocupacionales y lo hacen en el “marco de condiciones estructurales que les imponen restricciones y les otorgan recursos, de diferente tipo y en condiciones diferenciadas” (Mora y Oliveira, 2009: 807). Si bien la elección vocacional es parte de su proceso de desarrollo como personas, en la fase de construcción identitaria en la que se encuentran, el hecho de cursar el bachillerato les permite visualizar trabajos ideales de tipo profesional a los que aspiran en su futuro, no significa que eso que sueñan sea posible. Así, entre el espacio de experiencia y los horizontes de expectativa de los estudiantes (y de sus familias) media la esperanza de cambiar, de mejorar, de progresar, esto es, un conjunto de expectativas y aspiraciones.

Los hijos-adolescentes de acuerdo con su edad y género en contextos socioculturales particulares, con base en las decisiones adoptadas *en* familia (con mayor o menor grado de participación de los hijos) colaboran en la realización de actividades domésticas (trabajo reproductivo), participan en las actividades económicas de la familia cuando ésta se organiza como una unidad doméstica de producción (trabajo productivo, aun en el caso de familias extensas), se incorporan a actividades productivas fuera de la familia participando en algún grado en el mercado de trabajo (trabajo productivo extra-doméstico), asisten a la escuela, usan su tiempo libre, comparten con sus amigos, buscan pareja, se divierten, asisten a fiestas... Muchos aspectos de la vida cotidiana de los jóvenes están mediados por la autoridad y las autorizaciones de la familia, según su condición de hijos-adolescentes, de acuerdo con las pautas de crianza, las expectativas de futuro, los sistemas de creencias, que facilitan o no las decisiones, las autorizaciones o permisos de los padres –o adultos a

cargo— para que los hijos participen en uno o más ámbitos, de cierto modo y con cierto grado de prioridad. Frente a ello, los hijos-adolescentes responden con sus propias posturas y encaran activa o pasivamente las decisiones familiares, generando procesos de conflicto y de negociación. Los hijos-adolescentes empiezan por desplegar diversos niveles de agencia de sí, en y con la familia, no al margen de ella.

Los hijos-adolescentes *participan* de diverso modo en la familia, si se le observa como un contexto de práctica social fundamental que constituye un eje organizador de su vida cotidiana (Dreier, 2005). Esa participación está mediada por la *posición* que ocupan al interior de su familia y la *postura* que adoptan frente a las condiciones de vida, la autoridad y las expectativas que sus familias tienen respecto a ellos. La postura expresa conformidad o toma de distancia del hijo frente a la estrategia familiar de reproducción social. Entra en juego un proceso de tensión-conflicto-negociación entre sujetos familiares inscritos en generaciones diferentes. Se juegan la autoridad de los padres y las expectativas de futuro de ambas partes.

Entonces se presentan distintas situaciones: la familia, con la participación o no de los hijos-adolescentes, deliberan y deciden sobre si éstos van a seguir estudiando después de la secundaria, si deben aprender a trabajar y si han de empezar a laborar fuera de casa. Las amistades, los noviazgos —o la formación de pareja y el matrimonio— igual que la asistencia a fiestas, salidas al cine o a la calle, de los hijos e hijas, son otros asuntos abordados en la conversación, en la negociación o en el conflicto entre padres e hijos. Son ámbitos de ejercicio de autoridad por parte de los adultos o de la búsqueda de mayor participación individual, de autodeterminación de los hijos-adolescentes frente a los adultos de la familia.

La presencia misma de los hijos-adolescentes en la escuela, como estudiantes-jóvenes, es un efecto de las expectativas, decisiones y acciones realizadas, configurando con eso una estrategia familiar o una personal individual, en relación con horizontes de futuro representados en alguna medida. Así, los hijos-adolescentes asisten a la escuela de bachillerato por decisión familiar, por acuerdo consensual entre padres e hijos, por decisión individual con cierto apoyo o respaldo familiar, o por iniciativa personal, aun teniendo una postura encontrada de alguno de los padres o de otros adultos de la familia extensa. A la vez, la decisión de estudiar y el hecho de asistir al bachillerato ponen a los hijos-adolescentes en una relación particular con el trabajo doméstico reproductivo o productivo, así como con las expectativas y oportunidades de trabajo productivo extra-doméstico. De este modo, hijos-adolescentes participan en

trabajos productivos domésticos o extra-domésticos al mismo tiempo que son estudiantes, sea por mandato familiar, por acuerdo entre ambas partes o a pesar de la negativa de los padres.

2.2.6. Las mujeres rurales y su constitución como individuos modernos

Los y las estudiantes jóvenes que participan en mi investigación dotan de sentido al bachillerato y al trabajo como hijos-adolescentes y como miembros de familias que viven la transformación económica-territorial de la nueva ruralidad en un entorno de industrialización metropolitana. Además, hay que situarlos en la dimensión histórica de los cambios del mundo contemporáneo. En el presente se asiste a una transformación sociocultural profunda que afecta a algunas de las bases en las que se fundó la modernidad. A propósito algunos autores se refieren a la crisis de la modernidad o, mejor, a la segunda modernidad (o modernidad tardía). Uno de los procesos de cambio es el de *individualización* creciente de las mujeres (Beck-Gersheim, 2001), que está en la base de la *feminización* de mayor número de espacios sociales en las sociedades industriales, pos-industriales, así como en algunas en proceso de industrialización.

Las mujeres participan en procesos sociales, culturales y políticos –como la progresiva escolarización y la mayor participación en el mercado de trabajo– que las constituye como *sujetos individuales modernos* y favorece el desarrollo de su agencia personal (Bellipa, 2013). Por un lado, la individualización es parte de un proceso básico de la *modernización*, por el que las mujeres se constituyen en sujeto de derechos políticos y sociales, que dan lugar a su ciudadanía. La temporalidad de este proceso está asociada al proceso histórico de la modernidad.⁴⁵ Por otro lado, la conformación de las mujeres como individuos/ciudadanos confronta un *status quo* en distintos niveles, micro y macro sociales, basado en referentes tanto tradicional como moderno, en los que predomina un orden de género patriarcal. Dicho proceso altera la temporalidad y el orden de los marcadores del curso de vida de las mujeres, tanto como algunos patrones socioculturales que configuran las relaciones inter-genéricas e intergeneracionales en el nivel local –de sus familias y comunidades.

En términos generales, la continuación de la asistencia escolar permite a las mujeres conformar una etapa de vida juvenil, que las constituye como sujetos

⁴⁵ No hay una sino múltiples modernidades: la europea, la latinoamericana, la mexicana; cada una con sus fases/etapas de desarrollo en relación, por ejemplo, a los derechos civiles, políticos y ciudadanía de los hombres y de las mujeres (Domingues, 2009; Larrain, 2011)

autónomos que disponen con una agencia cada vez mayor.⁴⁶ El acceso a y la perseverancia en la realización de estudios de nivel post-obligatorio, la construcción de distintas aspiraciones y expectativas⁴⁷ de formación profesional, laborales y matrimoniales contribuyen a la diversificación de sus proyectos biográficos. Estos procesos *ponen en cuestión* las prácticas socioculturales –familiares y comunitarias– basadas en el orden de género patriarcal, que las somete al espacio privado de la vida doméstica (primero como hijas, luego como esposas y madres). El proceso de individualización conduce a la posibilidad de crear distintas –nuevas– identidades en un horizonte de emancipación (Dubar, 2002).

La individualización de las mujeres sucede en el marco de la *segunda modernidad*, por lo que supone la confrontación con principios y valores construidos en la *primera modernidad*, reconociendo que el *orden de género patriarcal* es un rasgo característico de ella (aunque históricamente esté enraizado en sociedades *pre-modernas*). Las mujeres actuales participan en procesos ya instituidos socialmente gracias a las luchas de varias generaciones de mujeres del final del siglo XIX y principios del siglo XX, –como los derechos civiles o las mayores oportunidades de escolarización (Rodwold, 2010). Muchas de las mujeres rurales o residentes en la transición rural-urbana ven *en futuro* lo que la mayoría de las mujeres de otros sectores sociales –medios o altos– pueden referir *en presente* o *en pasado*. Frente a oportunidades estructuralmente disponibles (como el acceso a la escuela o al trabajo extra-doméstico asalariado) las mujeres rurales se confrontan con prácticas socioculturales contextuales que aún las limitan. La individualización de las mujeres rurales –o de la transición rural-urbana– es un elemento que se hace visible a través de la construcción de proyectos biográficos alternos a las trayectorias de vida preestablecidas para ellas en el marco de un orden de género hegemónico patriarcal y *tradicional* en las sociedades rurales (Hodgson, 2001).

El fenómeno y los sujetos estudiados en esta tesis suceden teniendo como marco dos procesos histórico-sociales, de distinta naturaleza y alcance. Uno es el de la participación de un sector social *emergente* en un proceso de *modernización*, dando lugar a la conformación de nuevos sujetos –los jóvenes rurales– como *individuos, libres e iguales* (principios de la primera modernidad). Otro es la participación de una parte de esos sujetos, las mujeres rurales, en un proceso de *reivindicación de esa libertad e*

⁴⁶ En muchos casos visibilizada a través de la resiliencia (“Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas”).

⁴⁷ No significa que sean construcciones individuales sino co-creación con sus madres o sus pares

igualdad, confrontando el *orden de género patriarcal* heredado, produciendo con ello condiciones para constituirse como individuos (proceso de la segunda modernidad). Cada proceso sucede en una temporalidad particular, distinta a la de los macroprocesos de modernización vividos por otros sectores sociales medios y altos en México y América Latina (Domingues, 2009), diferente a aquella en la que sucedieron y suceden los procesos de modernización en Europa o Estados Unidos (Larrain, 2011).

Se reconoce que los sujetos del estudio –los y las estudiantes jóvenes rurales– desarrollan su vida en un *horizonte socio-histórico*, que es una fase de desarrollo de la modernidad mexicana y latinoamericana, así como en *una formación económico-social* en un cierto ciclo de desarrollo, como “la industrialización metropolitana” regional del Bajío en un régimen de economía abierta, en los que existe un *orden de género hegemónico*, que estructuralmente contribuye a la configuración de varios *regímenes de género* (Giddens, 2006), de los que resultan *relaciones y desigualdades* de género particulares, así como procesos de *contestación, resistencia o transformación* –contra-hegemónicos o, al menos, contra-culturales– por parte de los sujetos/actores involucrados en el nivel local en tales regímenes.

Es posible pensar que la sociedad mexicana se encuentra atravesada por procesos de modernización de diferente temporalidad, que afectan diferencialmente a los diversos sectores y actores sociales, sean urbanos o rurales. En su caso particular, las mujeres rurales participan en procesos básicos de individualización –propios de la primera modernidad– relacionados con su constitución como sujetos independientes –van a la escuela, trabajan como asalariadas– y la profundizan en la medida en que construyen nuevos proyectos biográficos en ruptura u oposición con el patriarcado-tradicional y primo-moderno. De esta manera –al menos en potencia– se incluyen en procesos propios de la segunda modernidad (McDowell, 1999).

Sin embargo, los procesos no son uniformes o unitarios, sino que se ha de distinguir la presencia de procesos y elementos de “modernización selectiva” es decir, una proporción de mujeres adoptan patrones de conducta modernos en unos aspectos de su vida pero conservan otros que son fácilmente reconocibles por su pertenencia a “la tradición...” o, en otros casos, a “la primera modernidad”. Esto es, que las personas pueden “abrazar nuevas ideas acerca de la vida y de la existencia sin rechazar viejas tradiciones y formas de pensar que se habían desarrollado en la vida cotidiana de las personas a través de los siglos” (Magnússon, 2011:187). En ese contexto hay que considerar que hay procesos de individualización que no implican la adopción de una

postura individualista entre las mujeres (Kyung-Sup y Min-Young, 2010) sino que se encuentra presente el *familismo*⁴⁸ asociado a la *comunalidad*⁴⁹ *tradicional rural*.

Además de las mediaciones que los sujetos ponen en juego en relación a los patrones socioculturales de la modernidad, los actores sociales de *sectores populares urbanos y rurales* toman posiciones diversas frente a los planteamientos de las diversas agencias del Estado. Estas instancias conforman discursos dominantes o, al menos, institucionales en relación a asuntos particulares –propiedad de la tierra, salud o educación, por ejemplo– que operacionalizan políticas de desarrollo basadas en alguna versión de la “teoría de la modernización”. Los actores sociales locales receptores de políticas y programas identifican elementos discursivos y los integran un repertorio de significados que se articulan con modelos culturales disponibles. Los actores sociales locales, hombres y mujeres, participan de los procesos de modernización, incorporando nuevos significados o viabilizando los significados provistos por su entorno más inmediato.

2.3 Método

2.3.1 Enfoque de investigación

Uno de los rasgos de esta investigación es la consideración del punto de vista de los sujetos como referente fundamental para la comprensión de los sentidos que los jóvenes asignan a la escolaridad y al trabajo. La investigación se fundamenta en el enfoque de la sociología comprensiva, desde una perspectiva sociocultural e interpretativa; asimismo, desde una visión constructivista y hermenéutica, toda vez que lo que pretende es la comprensión (Weiss, 2005).

Tales posturas favorecen la recuperación de las percepciones, los puntos de vista, los juicios que los jóvenes hacen sobre su vida (contenidos en actos del habla, en narrativas informales y formales) en unidades de observación, análisis e interpretación. A través de la conversación, así como por otros medios como los cuestionarios, los jóvenes comunican parte de su actividad simbólica y de significación, producto de su reflexión sobre sus vivencias cotidianas, de sus experiencias de vida. El estudio recupera discursos que los jóvenes elaboran desde su condición estudiantil, en un ámbito sociocultural particular propio de la transición rural-urbana de la ciudad,

⁴⁸ Prevalencia de lealtades, solidaridades y reciprocidades familiares (Schwartz, 2007; Keller, et al. 2006).

⁴⁹ Preeminencia de lo colectivo-comunitario sobre lo individual, que busca la sobrevivencia del conjunto con base en la ayuda mutua y la reciprocidad.

considerando que se encuentran inmersos en múltiples ámbitos de experiencia y están cruzados por una amplia variedad de flujos culturales.

El discurso de los jóvenes contiene las elaboraciones simbólicas y los conglomerados de significado construidos desde su trayectoria de vida, como hijos, como estudiantes, como trabajadores, como jóvenes. Ese discurso nace y se significa desde la biografía de los sujetos. El discurso contiene la percepción, la valoración y el juicio sobre cómo han vivido su tránsito por los diversos ámbitos de experiencia que conforman las trayectorias de vida posibles en sus condiciones familiares-comunitarias. El discurso personal es biográfico (Alonso, 1995), al mismo tiempo que es parte de una construcción socio-histórica colectiva –familiar-comunitaria-generacional. El discurso es un vehículo de la subjetividad y de la reflexividad del sujeto individual. Pero se trata de discursos construidos en situación, en ámbitos de experiencia y a propósito de actividades que demandan reflexividad sobre la vivencia pasada y la expectativa que se vislumbra en los horizontes de futuro.

En concordancia con lo anterior, se asume la tradición de investigación cualitativa como la que mejor permite el acercamiento a la perspectiva de los sujetos, en su contexto sociocultural y condiciones históricas. El enfoque cualitativo permite indagar sobre la acción significativa de los sujetos, recuperar su subjetividad e interpretar los significados que le dan a sus experiencias, sus acciones y sus prácticas, en los diversos ámbitos de experiencia, en los que construye intersubjetivamente tales significados. También facilita la indagación sobre los significados que de manera colectiva dan grupos de personas a su experiencia o a su acción social.

La observación y recuperación de las prácticas discursivas juveniles, inmersas en distintas prácticas culturales y contextos situacionales, demanda la articulación de un dispositivo técnico-metodológico, que favorezca la observación en diversos niveles y dimensiones. Los sentidos o significaciones buscados están presentes en las interacciones y conversaciones informales de los sujetos, que en la medida en que se expresan forman parte de un contexto sociocultural particular. De ese modo, el dispositivo diseñado pretendió, por una parte, la observación y recuperación de conversaciones e interacciones cotidianas de los jóvenes; por otra parte, generar oportunidades para la elaboración de prácticas discursivas orientadas por la intencionalidad y las preguntas del sujeto investigador.

Si bien el dispositivo diseñado procuró la recuperación de la perspectiva de los y las estudiantes en torno a los sentidos y significados que atribuyen a la escolaridad y

al trabajo, tales perspectivas fueron mediadas, en primera instancia por la presencia del investigador –ajeno a la vida cotidiana escolar– y, enseguida, por sus interrogaciones, interesadas en asuntos que subyacen en la actuación diaria, que son objeto de reflexiones conversadas entre amigos, pero sobre las que se habla poco con extraños. El interés de la investigación ha sido comprender, poniendo en juego la capacidad de escucha y de entendimiento de los mensajes emitidos por los y las estudiantes.

2.3.2 Identificación y selección de los centros de Bachillerato-SABES

El levantamiento de información para la investigación se llevó a cabo en tres centros de Bachillerato-SABES ubicados en localidades mixtas dentro del área de la transición rural-urbana de la ciudad de León. Los criterios para elegirlos fueron:

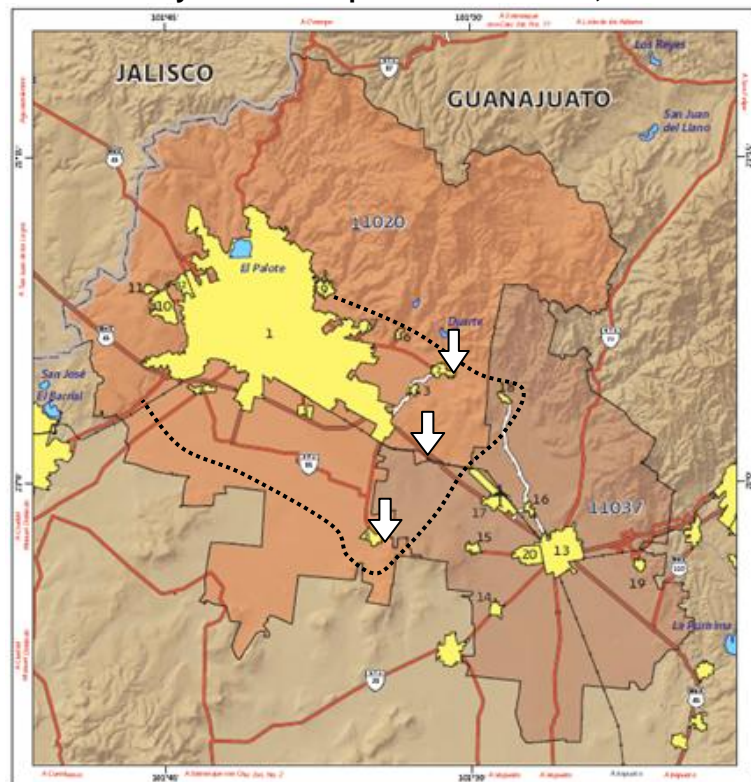
- a) Se encuentran en localidades con una antigua historia como comunidades agrarias (poblaciones que emergieron de cuadrillas de haciendas, constituidas en comunidades agrarias, por las dotaciones ejidales a partir de la década de 1930); sus escuelas telesecundarias se establecieron a principios de la década de 1980 y los centros de “Video-Bachillerato” al final de la década de 1990;
- b) Se ubican en localidades situadas al centro de la “Zona Metropolitana” León-Silao (CONAPO, 2007); así como en el área periurbana de la ciudad de León, Guanajuato
- c) se ubican en localidades pequeñas -entre 6,200 y 1,200 habitantes (INEGI, 2011);
- d) cuentan con otros servicios educativos (preescolar, primaria y telesecundaria) y de salud (centros comunitarios);
- e) están integrados en el sistema de transporte “suburbano” con rutas consolidadas y horarios establecidos; y
- f) Se ubican en localidades que participan de modo diferencial en el proceso de transformación socio-económico-territorial, relacionado con la re-localización de plantas industriales, de provisión de servicios y de transformaciones importantes en el uso del suelo, así como en la movilidad de la población, en escala micro-local, municipal, regional e internacional.

Las localidades identificadas en el ámbito de transición rural-urbana de León, Guanajuato, con Bachillerato-SABES, en las que se llevó a cabo el trabajo de

recuperación de información fueron: *Duarte, Los Sauces, Álvaro Obregón (Santa Ana del Conde)* (véase mapa).

Una situación paradójica da cuenta –en el nivel simbólico– de los cambios operados en las localidades: los centros de bachillerato (originalmente, Videobachillerato) iniciaron su operación dentro o a un costado de las bodegas de la CONASUPO, ya en desuso. En el año 2010 en uno de los centros aún se empleaba el silo para resguardar mobiliario escolar y dos naves de la bodega se disponían como espacios para la enseñanza (véase foto luego del mapa)

Ubicación de localidades con Bachillerato Sabes en el área periurbana de la ciudad de León y Zona Metropolitana León-Silao, 2010



Fuente del mapa: CONAPO. Delimitación de Zonas Metropolitanas, 2010

2.3.3 Definición de los sujetos participantes en el estudio

Los sujetos participantes en la investigación fueron jóvenes estudiantes, hombres y mujeres, *residentes* en localidades situadas en la “transición rural-urbana” de la ciudad de León, en una micro-región de alta migración internacional (el Bajío occidental). Considerando con Guerrero (2008) y Hernández (2007) que el *distinto grado escolar* en

el que se ubican los jóvenes permite observar una distinta experiencia escolar y una diferente trayectoria y oportunidades para significar esa misma experiencia, se incluyó jóvenes estudiantes de primer grado (1° semestre) y a jóvenes de tercer grado (6° semestre); su posición y su postura es diferente, ya que corresponden a dos coyunturas biográficas en términos de transiciones específicas en la trayectoria biográfica individual y de la cohorte generacional: “entrar a la escuela”, “salir de la escuela”. Se procuró que los y las estudiantes a entrevistar fueran participantes *voluntarios*, buscando un equilibrio entre semestres (1° y 6°), género (hombres y mujeres), sin aludir a su distinta experiencia laboral o a su condición ocupacional.



Un Bachillerato Sabes en las antiguas bodegas de la CONASUPO

2.3.4 Estrategia para la recogida de información en campo

Para realizar una aproximación a las perspectivas de los jóvenes-estudiantes se desarrolló un procedimiento con tres instancias de observación, relacionadas entre sí: a) la aplicación de un cuestionario; b) la conversación informal y entrevista conversacional, y c) la observación directa en las escuelas y las localidades en las que se ubican, así como la conversación informal, principalmente con los asesores de los centros de bachillerato.

El cuestionario. La investigación buscó recuperar las perspectivas de los y las estudiantes de centros de bachillerato situados en la transición rural-urbana, en donde las familias participan de la dinámica de transformación social, económica y cultural. Se eligió elaborar un cuestionario considerando que se busca recuperar dos planos de observación, uno sobre el colectivo estudiantil y otro referido a la dimensión individual (a través de entrevistas). El plano colectivo va más allá de los grupos de estudiantes, en tanto remite a la *dimensión estructural* en la que se inscriben los sujetos y sus familias. Los datos generados por el cuestionario permiten buscar relaciones entre condiciones de vida familiares y las perspectivas de los sujetos individuales. El cuestionario es un instrumento relevante para dar cuenta de significados y expectativas de los estudiantes construidos en un contexto socio-histórico que procura las condiciones y disposiciones que los particularizan (Corica, 2010).

En términos generales el cuestionario se formuló considerando las perspectivas del *curso de vida* y de la *transición a la vida adulta*.⁵⁰ Se consideraron dos momentos relevantes en el curso de vida y en la biografía de los jóvenes: el ingreso al bachillerato y la terminación de ese nivel de estudios. Son *coyunturas biográficas* en las que participa no sólo el sujeto individual sino que también sus grupos de referencia (pares o familiares) se hacen presentes en distinto grado y alcance. Son momentos directamente relacionados con las situaciones vitales de los sujetos en las que deben tomar decisiones, imbricadas con su condición de género, con el momento en el ciclo de vida de la familia de pertenencia y con los procesos más amplios de inserción social y productiva, de transición a su vida adulta (Casal, 1997) en el contexto socioeconómico territorial particular en el que viven.

El cuestionario fue elaborado a partir del diseñado por Guerra (2008: 323-337) y de la cedula de entrevista formulada por Guerrero (2008: 294-301). Además, se complementó con algunos tópicos planteados en los cuestionarios de la *Encuesta Nacional de la Juventud* (IMJ, 2005) y del *Módulo de Trabajo Infantil* de la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (INEGI, 2009). El instrumento se organizó en módulos, con una perspectiva temporal-biográfica, de modo que permitiera recuperar el pasado (trayectoria-itinerario), el presente (condición actual, situación presente) y el futuro (expectativas) de los sujetos. Los módulos refieren a la familia, la trayectoria

⁵⁰ Las guías de conversación/entrevista tienen el mismo referente. El cuestionario y las guías consideran un conjunto de elementos sustantivos que son convergentes y algunos matices que las distinguen

escolar, la trayectoria laboral, el uso del tiempo libre, las expectativas laborales, escolares y familiares.

El cuestionario se formó en su mayor parte con un conjunto de preguntas cerradas (de “opción múltiple”) o estructuradas para recuperar datos específicos pero diversos (ocupación o escolaridad de los miembros de la familia, por ejemplo). Muchas de esas preguntas se organizaron para generar un espacio-tiempo de reflexión personal de los estudiantes que favoreciera la elaboración de respuestas a preguntas abiertas,⁵¹ centradas en los propósitos de la investigación (acerca de los sentidos asignados a la escuela, al trabajo y a la migración).⁵² La mayor parte de las preguntas fue común para los jóvenes de primero y sexto semestre de bachillerato. Sólo se agregaron preguntas en módulos específicos, según si estaba dirigido a unos u otro, atendiendo también a diferencias de edad entre ellos. Además, el instrumento fue empleado como *recurso táctico* para invitar a los estudiantes a participar en conversaciones y entrevistas de modo voluntario, una vez que conocieran la naturaleza y alcance de las preguntas que guían la indagación (Véase el Anexo 2).⁵³

La intención, el proceso de formulación y aplicación del cuestionario distan respecto *al método de encuesta*. En primer lugar, su diseño no siguió el proceso típico de elaboración con base en la operacionalización de variables, dimensiones, ítems a partir de hipótesis formales. Con el cuestionario se busca hacer una descripción sociológica de un grupo de población sin la necesidad de probar hipótesis. En segundo lugar, la determinación del universo de población para su aplicación no empleó un proceso de muestreo de población, sino criterios de muestreo intencional, basado en las características socio-territoriales, tomando como unidad a los grupos de estudiantes en tres centros de bachillerato, de distinto grado, en localidades seleccionadas. En ese sentido, el cuestionario se ha empleado como un recurso heurístico para realizar una aproximación al discurso del conjunto de jóvenes-estudiantes que comparten una condición socio-biográfica: se encuentran en primero o en sexto semestre de

⁵¹ Una proporción importante de los estudiantes reconocieron y valoraron tanto el momento y como la oportunidad de reflexión personal que les aportó el cuestionario.

⁵² Como señalé en la introducción, en las intenciones iniciales de la investigación estaba presente la cuestión de la emigración laboral; los datos resultantes no fueron suficientes ni relevantes para constituirlo como tema de análisis en sí mismo.

⁵³ Algunos estudios cualitativos con estudiantes han empleado cuestionarios para tres propósitos: para el estudio o elaboración de un *marco exploratorio* de las condiciones y características de la población estudiantil (Chaves; Reis; Soratto); para elaborar perfiles, sean de tipo socio-demográfico o socioeconómico de los estudiantes, así como para recuperar informaciones sobre la población en su conjunto: intereses, expectativas (Carmo y Leao, Leao y Dayrell, Da Motta, Pinto); para elegir o seleccionar casos o personas a entrevistar, a partir de criterios de inclusión basados en las informaciones recuperadas (Fiorotti, Olivera, Longo).

bachillerato, en tres escuelas ubicadas en localidades situadas en el ámbito de transición rural-urbano específico, en los que se viven ciertos procesos socio-económico-territoriales particulares.

El cuestionario se aplicó en tres escuelas, a cinco grupos de primer semestre y tres grupos de sexto semestre, bajo el compromiso de conservar el anonimato y la confidencialidad de los datos. La información recuperada se refiere a un total de 301 estudiantes de primero y sexto semestres que estuvieron presentes en la fecha y hora de aplicación en los tres centros de bachillerato. No se corresponden con la matrícula (la inicial y las existencias a la fecha) por las ausencias circunstanciales, las bajas académicas y las bajas por abandono de los estudios. Ningún cuestionario fue anulado, aun cuando en ciertos casos (no superiores al 2%) se dejaron de contestar algunos módulos –sea por falta de tiempo o de disposición.⁵⁴

Los estudiantes de primer semestre fueron 205. Entre ellos, los hombres representaron 55%. Los estudiantes de sexto semestre fueron 96; en este caso los varones sólo representaron 34%. De quienes ingresan al bachillerato (en el ciclo 2010-2011) una mayoría relativa eran hombres, mientras que entre quienes egresan (ciclo 2009-2010), la mayoría es de las mujeres. Esa dinámica de género en las trayectorias escolares manifiesta algunas diferencias de intensidad entre escuelas y al interior de ellas (véase tabla 2). Los procesos de inclusión y exclusión son diferenciados según el género de los estudiantes, que a la vez varían en el tiempo.⁵⁵

La escuela con más estudiantes en los dos semestres está ubicada en Los Sauces (menor a 2,500 habitantes, localidad rural según criterio demográfico censal de INEGI). Entre tanto, la escuela con menor número de estudiantes en ambos semestres, está en Duarte, aunque es la localidad con más habitantes –poco más de 6,200 en 2010 (ITER-2010, INEGI: 2011). Lo anterior está relacionado con la historia de cada centro de bachillerato, en cada comunidad, con las políticas de prestación del servicio del organismo responsable así como con la movilidad territorial de los estudiantes.

⁵⁴ También se aplicó el cuestionario a *los estudiantes de tercer grado de educación secundaria*, a punto de egresar. Su inclusión se hizo bajo la consideración de que se trata del universo de población en situación de ingresar –probablemente– al bachillerato. Para ellos, en consecuencia, el bachillerato debía tener cierta significación. Es una población que refiere a una parte de la *cohorte de población joven* de las localidades rurales y mixtas.

⁵⁵ La proporción de hombres y mujeres en la inscripción total al primer semestre de bachillerato, en un periodo de once ciclos escolares muestra: en Duarte, las mujeres representaron más del 50% en cuatro ciclos; los hombres, en otros tantos; hombres y mujeres tuvieron la misma proporción en tres ciclos. En cambio, en Los Sauces, las mujeres fueron más de la mitad de la inscripción total en ocho ciclos y los hombres sólo en tres. En Santa Ana del Conde las mujeres fueron mayoría relativa en siete ciclos escolares, mientras los hombres lo fueron en cuatro. Fuente: Estadísticas básicas de fin de ciclo escolar, ciclos 1998-1999 a 2008-2009. SEG. Departamento de Información Educativa, Dirección de Evaluación.

Tabla 2. Estudiantes de primero y sexto semestre de bachillerato, según sexo, por centro de Bachillerato-SABES.

	1er sem.		Total	6to sem.		Total	1er sem.		6to sem.	
	H	M		H	M		% H	% M	% H	% M
Duarte	23	24	47	6	18	24	48.9	51.1	25.0	75.0
Los Sauces	49	33	82	16	23	39	59.8	40.2	41.0	59.0
Santa Ana del Conde	42	33	^{a/} 76	11	22	33	55.3	43.4	33.3	66.7
Total de 3 escuelas	114	90	205	33	63	96	55.6	43.9	34.4	65.6

Fuente: Cuestionario general a estudiantes de primero y sexto semestres de bachillerato. ^{a/} Incluye un caso que no especificó sexo.

Aun cuando los centros de bachillerato se establecieron en el mismo año – 1996– el de Duarte es el que atiende a un menor número de estudiantes. Se trata de la localidad urbana más grande en el área periurbana de la ciudad de León, con más de 6,000 habitantes. En el municipio es reconocida como una localidad con alta migración laboral a los Estados Unidos. Muchos de los jóvenes varones esperan emigrar al concluir la educación secundaria, sea con sus padres o tíos, o en un grupo de vecinos. Luego de un examen de admisión, el bachillerato suele admitir hasta cincuenta estudiantes de primer ingreso. Los profesores buscan “equilibrar” la matrícula de estudiantes de otras localidades rurales con la matrícula de estudiantes locales. Además, buscan haya proporcionalidad en el género de los estudiantes. El bachillerato, sin embargo, no atiende a más estudiantes porque carece de infraestructura física para recibirlos. Se ubica en un predio donado por un particular y cuenta con aulas y talleres solventados con la cooperación del patronato de padres de familia. Pero carece de terreno para más aulas o para espacios de descanso, deporte o recreación de los estudiantes. El mayor abandono del bachillerato lo manifiestan los varones, quienes en una alta proporción se incorporan al movimiento de migración laboral.

Los y las estudiantes de primero y sexto semestre tienen distinta participación proporcional, considerando que son de generaciones escolares distintas. Entre los estudiantes de primer semestre *residentes en localidades rurales* los hombres y las mujeres tienen la misma proporción. En contraste, entre los estudiantes de sexto semestre la mayoría de los *residentes en localidades rurales* son mujeres. La presencia de más estudiantes mujeres rurales refiere tanto al mayor soporte familiar como su capacidad personal de movilidad para asistir a la escuela.⁵⁶

⁵⁶ Hay generaciones escolares en las que la presencia de mujeres es mayoritaria en algunas de las escuelas observadas, independientemente de su lugar de residencia. También se observa que las mujeres tienen mayores tasas de permanencia y culminación en la educación media superior que los hombres, aunque no sea igual en todas las escuelas. En Duarte, las mujeres al final del ciclo 2009-2010 son el 72%

A cada grupo se le indicó que al final del cuestionario se les hacía una invitación a entrevistarse o a conversar.

Ubicación de localidades de procedencia de los estudiantes de Bachillerato Sabes en el área periurbana de la ciudad de León, 2010



Fuente: Cuestionario general a estudiantes de primero y sexto semestres de bachillerato.

Nota: el círculo representa la localidad cede del centro de bachillerato, las líneas indican las localidades de procedencia de los y las estudiantes. Dos centros de bachillerato reciben estudiantes de primer ingreso residentes en la zona urbana, quienes se cambian de plantel en segundo o tercer semestre. Por ello no se registran residentes urbanos en sexto semestre.

Conversaciones informales o entrevistas conversacionales. En el ámbito de la investigación cualitativa a la conversación se le suele ubicar como algo menos estructurado que una entrevista como tal, en la medida en que se refiere a intercambios verbales que suceden de modo “natural” (Gaínza, 2006). La conversación es uno de los géneros primarios más determinantes en la “objetivación” de la vida como vivencia y como totalidad...” (Guerra, 2008, citando a Arfuch, 2002). Es un recurso útil por su flexibilidad, que permite abordar temas acotados, dentro de la vida cotidiana, como el uso del tiempo de ocio, las actividades productivas, la participación en grupos o actividades escolares y juveniles, la dedicación a los estudios, la percepción de la migración. Las conversaciones con estudiantes y asesores pueden ser identificadas como *entrevistas conversacionales*, en las que no hay una estructura preestablecida pero sí una intención y direccionalidad de la conversación, definida por

de las que iniciaron el bachillerato en el ciclo 2007-2008 (los varones son un 31.6%); en Santa Ana del Conde, las mujeres son un 61% (los varones, 44%); en Los Sauces las mujeres son un 48.9% (apenas diferente a los varones, 47.1%).

el investigador, aunque negociada con el interlocutor (Alonso, 1995). La conversación informal fue también parte de un proceso de observación participante (Ávalos, 2007; Gaínza, 2006). Si bien durante la entrevista conversacional sucede la generación de preguntas (Schwartz y Jacobs, 1984), es posible la preparación de una guía de entrevista que permita delinear la gama de asuntos a ser explorados con las personas antes de que la conversación con ellas empiece; esa misma guía permite verificar los tópicos abordados y si los más relevantes van siendo cubiertos (Quinn, 2002).

Entrevista semi-estructurada o semi-dirigida. Conversaciones más intencionadas y focalizadas en temas específicos fueron usadas para recuperar la narrativa de los jóvenes estudiantes en relación a los sentidos que atribuyen a los estudios de bachillerato, a la escolaridad y al trabajo. La entrevista semi-estructurada es una herramienta que permite entrar en contacto con las experiencias y con las interpretaciones de los jóvenes estudiantes y favorece recuperar de modo más o menos orientado los significados. La entrevista semi-estructurada es pertinente cuando no se tienen amplias oportunidades de conversar con las personas, por ejemplo, en situaciones en donde ellas no disponen libremente de su tiempo (Vela, 2004). En esta clase de conversación requiere de mayor formalidad, se acuerda y organiza a partir de temas particulares. Para ello se emplea una guía básica de temas principales y subtemas, sin desarrollar propiamente las preguntas, sino que éstas se van conformando con base en el flujo de los intercambios. El uso de la guía es flexible y proporciona al informante espacio y libertad para expresarse en relación a los temas de interés. La entrevista es semi-dirigida en el sentido en que el entrevistador no impone la pauta de conversación sino que va dando seguimiento al flujo conversacional de acuerdo con el punto de partida, buscando el mejor tratamiento de los temas de su interés, orientando con comentarios o haciendo preguntas secundarias (Ver el Anexo 3).

Mediante el cuestionario se invitó a los estudiantes a participar en conversaciones o entrevistas. Se les indicó que cada uno podía valorar la posibilidad y apuntarse con su nombre de pila, de manera voluntaria, bajo el compromiso explícito del investigador de conservar el anonimato y de no solicitar información personal o familiar considerada confidencial.⁵⁷ La expectativa fue que en cada una de las tres escuelas se pudieran concertar entre 6 y 8 entrevistas (considerando la participación

⁵⁷ Esto fue una garantía dada a la institución (SABES,) a los asesores de cada centro de bachillerato, a los grupos de estudiantes y luego a cada uno de quienes aceptaron la invitación.

de igual número de hombres y mujeres). Es decir, se estimó realizar entre 18 y 24 entrevistas con jóvenes de primer semestre y otras tantas con estudiantes de sexto semestre. En general, las expectativas se cumplieron; en el caso de los estudiantes de primer semestre participaron casi igual número de estudiantes hombres y mujeres. En el caso de los de sexto semestre hubo dificultades para convocar a varones pues en una escuela no se apuntó ninguno, mientras en otra varios de los estudiantes que se apuntaron no tuvieron disposición para conversar.

La mitad de los estudiantes que participaron en las entrevistas residen en localidades rurales (menores a 2,500 habitantes) y el resto en localidades mixtas (de menos de 15,000 habitantes). Entre los más jóvenes, de primer semestre, las mujeres entrevistadas fueron mayoría, aunque en la matrícula eran minoría; en cambio, entre los mayores, las mujeres entrevistadas triplicaron al número de varones, mientras en la matrícula sólo los duplicaban. Eso implicó que las mujeres estuvieron sobre-representadas (Véase tabla 3).

Tabla 3. Estudiantes entrevistados según género, edad, localidad de residencia y semestre

Género/ localidad	Rural	Mixta	Total 1°	Rural	Mixta	Total 6°
Hombres	5	11	16	3	3	6
15	3	5	8			
16	2	4	6			
17	0	1	1	0	2	2
18	0	1	1	3	1	4
Mujeres	13	6	19	8	10	18
15	9	3	12			
16	4	3	7			
17				4	4	8
18				4	4	8
19				0	2	2
Total general	18	17	35	11	13	24

Fuente: Cuestionario general a estudiantes de primero y sexto semestres de bachillerato.

Los y las estudiantes pertenecen a familias que participan en los procesos de cambio socio-económico y territorial en el ámbito de transición rural-urbano, lo que es indicado por la ocupación de su padre. Entre los estudiantes de primer semestre hay quienes son hijos de agricultores, siendo más aquellos cuyo padre está ocupado en actividades no agropecuarias (en la industria, el comercio o los servicios). Entre los y las estudiantes de sexto semestre predominan los padres dedicados a labores no agrícolas, junto a aquellos que combinan actividades agropecuarias con otras en

diverso sector. En su conjunto, la ocupación de los padres los y las entrevistadas ofrece un indicio de que las familias de los estudiantes participan de modo directo en procesos de la nueva ruralidad implicada en el área metropolitana de la ciudad de León (véase tabla 4), como se podrá observar también en el capítulo 5 (sección 5.1.1).

Tabla 4. Estudiantes entrevistados según género, localidad de residencia, sector de ocupación del padre y semestre

Semestre que cursa		Primero		Sexto	
Residencia del estudiante		Rural	Mixta	Rural	Mixta
Género	Ocupación del padre				
Hombres	Trabajo agropecuario	2	2	0	0
	Otra actividad no agropecuaria	1	7	2	2
	Trabajo agropecuario y otra actividad	0	0	1	1
	NR	2	2	0	0
Sub total		5	11	3	3
Mujeres	Trabajo agropecuario	3	2	0	2
	Otra actividad no agropecuaria	9	4	5	3
	Trabajo agropecuario y otra actividad			3	4
	NR	1			1
Sub total		13	6	8	10
Total		18	17	11	13

Fuente: Cuestionario general a estudiantes de primero y sexto semestres de bachillerato.

En general, se solicitó a los estudiantes entrevistados conversar acerca de su historia familiar (características familiares, experiencias de escolaridad y de crianza; de trabajo y de migración); que relataran algunos aspectos de su vida (su vivencia como hijo, como hermano; su trayectoria escolar anterior); que narraran sobre su experiencia escolar (tránsito de secundaria a bachillerato, ingreso a bachillerato); sobre la vivencia familiar y personal de asistir a la escuela; sobre las experiencias de trabajo y sus percepciones sobre las oportunidades de trabajo y sus expectativas. Con base en las respuestas de los estudiantes al cuestionario se hizo una “ficha personal” de cada entrevistado. En esa ficha se registraban asuntos interesantes o datos a profundizar.

Cada centro de bachillerato ofreció diversas condiciones –físicas y ambientales– para realizar las entrevistas y conversaciones con los estudiantes. En un centro se realizaron alternativamente en un salón pequeño, en un salón móvil, en la sala de computación o en el patio colindante al área de estacionamiento. En otro centro se llevaron a cabo en el “cubículo de la psicóloga”, formado en la parte baja de la escalera hacia la segunda planta del módulo de un salón y la sala de computación, cubierto con láminas de policarbonato, con una mesa y dos sillas; una entrevista se hizo en el patio. En el otro centro fueron más difíciles las condiciones. Se trabajó en

una mesa con sillas de la tienda escolar, en el patio, en un “cubículo” de los asesores, en un salón adaptado dentro de la bodega del ejido en la que está ubicada la escuela. En todos los casos se enfrentó un nivel de ruido importante y en varios casos se interrumpieron las entrevistas para cambiar de salón, entregar los muebles o para evitar la interrupción deliberada (por incidencias de otros estudiantes).

Del conjunto de encuentros con estudiantes mujeres y varones, sólo algunas tuvieron un desarrollo que pudiera calificarse como pleno, en términos de la soltura con la que los estudiantes narraban en torno a los tópicos planteados y construían con cierta densidad sus relatos. En una parte importante de los encuentros fue necesario conducir mucho más la interacción, llegando en momentos a plantearse una relación entre el entrevistador y los entrevistados muy centrada en la pregunta-respuesta. En pocos casos me enfrenté a una situación en la que a los estudiantes les costó trabajo responder y sólo lo hacían con frases muy breves. La duración de las entrevistas varió de 40 y hasta 60 minutos; la mayor parte de las conversaciones fueron de 20 a 30 minutos. Con frecuencia, el tiempo que los estudiantes dedicaron a la entrevista estuvo pautado por el horario de clases (salvo dos casos, ningún estudiante estuvo dispuesto a ir más allá de una hora). Para el registro se empleó tanto un cuaderno de notas como una grabadora. A los estudiantes se les solicitó autorización para registrar la conversación con apoyo en la grabadora, a lo que la gran mayoría accedió.

En fechas diferentes, con una concertación particular, se hicieron entrevistas a los asesores de centro de Bachillerato-SABES, en relación a sus percepciones sobre los estudiantes, sus características como jóvenes residentes en localidades rurales, sus expectativas.

Observación no participante. Fue relevante para el reconocimiento del contexto sociocultural del ámbito de transición rural-urbano, el entorno comunitario, la vida cotidiana comunitaria (movimientos/flujos de población, actividades productivas, recreativas, uso de espacios comunitarios por los actores sociales). Permitted mirar la cotidianidad de los jóvenes en la escuela, sus interacciones, sus espacios/tiempos en el cotidiano escolar; sus trayectos comunidad-escuela, sitios de reunión (plaza, calle, esquina, ciber-café). Asumí un rol de observador conocido a partir de la presentación en la escuela, ante asesores y estudiantes, adoptando formas de participación limitadas a los intercambios verbales en conversaciones informales. Muchos de los estudiantes asociaron mi presencia y mis actividades en la escuela a las del asesor itinerante que atiende asuntos psicopedagógicos. En uno de los centros la asociación

con el “psicólogo” fue mayor, pues me facilitaron el cubículo donde regularmente laboraba el asesor itinerante. Lo anterior en la mayor parte de los casos distendió la relación entre los y las estudiantes ante mi presencia como persona ajena y extraña a la escuela. En ese contexto reconocí como aplicable el tipo de observación participante “pasiva” (según M. Mead, citada por Postic y De Ketele, 1990) y las consideraciones de Woods sobre las dificultades de ser sólo “observador” sin involucrarse en las situaciones en las que los actores tienen ciertas expectativas del investigador (Woods, 1989). Empleé bloc de notas de campo y anecdotario. Elaboré varios registros ampliados a posteriori, en diario de campo (Taylor y Bogdan, 1996) y varios memos para organizar las observaciones de varias visitas y estancias en las escuelas.

2.3.5 Análisis de la información

Los datos producidos por los cuestionarios aplicados fueron transcritos en una hoja de cálculo (MS-Excel), una para los estudiantes de primer semestre, otra para los de sexto semestre, con base en un código de identificación que incluía la localidad de la escuela. Cada registro corresponde a un cuestionario, cada respuesta se transcribió en una columna. Los datos directamente medibles se analizaron a través de estadística descriptiva, basada sólo en el análisis de razones y proporciones, es decir, se utilizó el análisis de frecuencias absolutas y relativas (porcentajes).⁵⁸ Los datos de las respuestas no medibles de manera directa fueron agrupados en categorías (o intervalos de clase), considerando que la mayor parte de las respuestas refieren a variables cualitativas, unas de tipo nominal y otras de tipo ordinal. No se emplearon medidas o estadígrafos de tipo cuantitativo en términos de análisis de distribución (centralización o dispersión de los datos) ni se pretendió realizar correlaciones entre variables por medio de ciertas pruebas estadísticas. El trabajo descriptivo requirió de la elaboración de tablas de frecuencias con cierta agregación o clasificación de los datos, como tablas de doble o triple entrada (para lo que se recurrió al uso de ‘tablas dinámicas’ de MS-Excel). No se pretendió buscar relaciones causales, sino relaciones de naturaleza comparativa, basadas en ciertos atributos –simples o combinados– de la población observada.

⁵⁸ Lo que refiere a un nivel muy básico de *estadística paramétrica*.

Las respuestas a preguntas abiertas se abordaron mediante el *análisis de contenido*, basado en la identificación y codificación de *unidades de significado* delimitadas y mutuamente excluyentes. La mayor parte de los estudiantes ofrecieron respuestas en la forma de enunciados compuestos; es decir, con dos o más ideas, por lo que se constituyeron como *unidades*. Las unidades de significado se recuperaron analíticamente de sus respectivas unidades de contexto, a través de la codificación, como parte de una primera aproximación analítico-interpretativa (Navarro y Díaz, 1995). Las unidades de significado provienen de preguntas asociadas a las unidades de análisis, que se refieren a: sentido de la escolaridad, sentido del trabajo, motivos para trabajar, motivos para continuar estudiando; la relación de los estudios y el trabajo, las razones de los padres para enviar a los hijos a la escuela; las expectativas de continuidad en la escuela, las expectativas laborales, residenciales y matrimoniales, entre otras. Las unidades de significado codificadas se analizaron y relacionaron entre sí, posibilitando la construcción de categorías. En un tercer momento, se analizaron y relacionaron esas categorías, indagando acerca de las posibles configuraciones de significado relativas a la escolaridad y al trabajo.

Interesó poner en relación algunos datos socio-demográficos de los estudiantes y sus familias, con sus respuestas cualitativas. En particular, la residencia, rural o mixta de la familia, la ocupación de los padres; el lugar de trabajo de los padres; la movilidad territorial de los padres y de los estudiantes. La información se analizó por agrupamientos según el género, la edad y el semestre en el que se encontraban los estudiantes.

Los registros magnéticos de las conversaciones informales y las entrevistas semi-estructuradas fueron transcritos en su totalidad, cada una en un documento independiente (59) con una clave de identificación, que permitió asociar cada caso con su registro en la hoja de cálculo donde se concentraron los datos de cuestionario. A partir de la lectura de cada documento de transcripción, con base en las temáticas que orientaron la realización de las conversaciones y las entrevistas, se identificaron y codificaron segmentos textuales según las unidades de análisis: el sentido de la escolaridad, el sentido del trabajo, los motivos para trabajar, los motivos para continuar estudiando; la relación de los estudios y el trabajo; la movilidad domicilio-escuela; la experiencia de trabajo; la dinámica familiar en relación a la asistencia al bachillerato (relación abuelos-tíos-padres-hijos); la dinámica familiar relativa a la inserción laboral (relación padres-hijos); las expectativas escolares, laborales y matrimoniales; la

relación entre el trabajo y escolarización en perspectiva de futuro. La recuperación de la información codificada en documentos temáticos permitió la relectura y la construcción de categorías en relación con las unidades de análisis. Estas categorías son concordantes con las generadas a partir del cuestionario, cuando se trata de las mismas unidades de análisis.

Se encontró que hubo continuidad entre unidades de análisis, unidades de significado y categorías elaboradas a partir del cuestionario con las construidas a partir del análisis de entrevistas y conversaciones; es decir, no hubo tensiones o contradicciones entre las dos instancias de producción de información. De modo que entre ambas estrategias se pudo constituir dos niveles de observación: el del conjunto de los estudiantes –situados en el contexto de la transición rural-urbana– y el de los estudiantes individuales –adscritos a familias particulares residentes en una localidad. De ese modo, el análisis de la información permitió reconocer la contextualidad de las perspectivas estudiantiles y su construcción social.

Una segunda fase del análisis buscó la relación entre los sentidos de la escolaridad y el trabajo con los cambios generacionales y las estrategias de reproducción social de las familias, implicadas en la configuración de expectativas y aspiraciones de futuro y en la formación de nuevas identidades, en particular, en el caso de las mujeres.

El análisis de la información se enfrentó a las limitaciones impuestas por las condiciones de producción de los datos a través de los dispositivos empleados (el cuestionario, las conversaciones y entrevistas semi-estructuradas). Por una parte, las respuestas a las preguntas abiertas planteadas en los cuestionarios fueron de calidad muy heterogénea, desde aquellos estudiantes que resistieron la tarea requerida, pasando por aquellos que atendieron al mínimo (una o dos palabras); hasta aquellos que contestaban con enunciados o frases completas y que, en el conjunto, fueron los menos. Por otra parte, en la realización de las conversaciones y entrevistas con los estudiantes siempre estuvieron presentes las condiciones de trabajo escolar, en las que destacan el carácter restrictivo de la estructura de los horarios de clase y la falta de espacios escolares para llevar a cabo entrevistas con un mínimo de privacidad, lo que con frecuencia generó una sensación de premura. Sin duda tales condiciones influyeron en el desarrollo de las conversaciones y entrevistas, mismas que resultaron heterogéneas en su desarrollo, en la calidad de los relatos y en los temas particulares

en los que se hizo cierto énfasis, de manera que no pude contar con ellas como una fuente unitaria, que facilitara comparaciones u otra clase de análisis.

El análisis de contenido, centrado en los temas que guían al estudio y abierto a los temas emergentes, me resultó la herramienta de análisis más pertinente para aprovechar al máximo las diversas y desiguales características de la información disponible. Es claro que este método de análisis genera algunos inconvenientes al momento de interpretar la información, al centrarse demasiado en “el contenido” y por ello perder un tanto del “contexto” que le da sentido, así como la pérdida que representa de la riqueza de los relatos de los estudiantes (como lo ha planteado Guzmán; 2004:107).

Para enfrentar el problema del fraccionamiento de las narrativas generadas en el marco de la conversación con los estudiantes, así como el aislamiento de los enunciados producidos en las respuestas a preguntas abiertas al cuestionario, asumí dos estrategias. Una fue la consideración de las historias o circunstancias familiares de los estudiantes que se hacen presentes en sus narrativas y las singularizan (la enfermedad o el desempleo del padre, los esfuerzos de la madre viuda, por ejemplo), a partir de un perfil básico de datos familiares del estudiante, en dos ámbitos: para los que fueron entrevistados, con datos tanto del cuestionario como de la propia entrevista y para los que sólo contestaron cuestionario, con datos básicos de identificación – género, edad, localidad de residencia, ocupación de los padres, por ejemplo. La segunda estrategia fue la recuperación de citas *in extenso* de las conversaciones o entrevistas con los y las estudiantes. Esto es, traté de asegurar que la recuperación del mayor contexto posible de los enunciados relevantes expresados por los estudiantes. Esta estrategia es la que funda la recurrente incorporación de citas largas de las narrativas de los estudiantes en los cuatro capítulos dedicados al análisis e interpretación de los significados en torno al bachillerato y al trabajo.

El análisis de contenido me ha permitido identificar significados, construir categorías, descubrir gran una heterogeneidad en las configuraciones de significado de los estudiantes y, en un esfuerzo analítico-interpretativo, observar orientaciones de sentido subyacentes a las configuraciones de significado individuales, así como recuperar modelos culturales presentes en las narrativas de los estudiantes. En cada paso del proceso analítico e interpretativo citado, traté de observar al conjunto de estudiantes en tanto participantes en una circunstancia histórico-cultural concreta y particular, la transición rural-urbana del Bajío y no como sujetos individuales. En

consecuencia he privilegiado, en la exposición del análisis, la perspectiva del conjunto de los y las estudiantes, o de subconjuntos delimitados de ellos, por ejemplo, según la orientación de sentido o a propósito de la exposición de un modelo cultural particular, según el género, la residencia, o alguna cualidad de sus familias relacionada con la escolaridad o el trabajo, a propósito de los que hago largas citas de narrativas individuales. Al privilegiar la observación del conjunto de estudiantes de bachillerato inscritos en la transición rural-urbana he debido postergar el análisis de aquellos casos individuales de los que sí tuve la fortuna de contar con excelentes, profundas y complejas narrativas –aunque no demasiados– y que, por lo mismo, excedían las pretensiones del abordaje que hace esta tesis. Por lo anterior, al privilegiar la construcción de una perspectiva de conjunto he sacrificado el análisis de lo más singular y específico, referido a los procesos por los que los estudiantes fueron dotando de sentido a la escuela, al bachillerato, al trabajo, en su desarrollo y maduración como personas y la forma en que la historia y circunstancia familiar en la que han crecido ha incidido. Lo que he hecho es elegir un enfoque y una velocidad del obturador, que mientras permite apreciar con relativa claridad un paisaje en el segundo plano, pierde los detalles del primero, pero también del tercero.

La exposición de orientaciones de sentido así como de los modelos culturales identificados y analizados tiene como sujetos a los y las estudiantes de bachillerato, así como a sus familias, la mayoría residentes en la transición rural-urbana del Bajío, por lo que, a la vez que se refieren a sujetos concretos, son situados y contextuales. Por lo mismo de ninguna manera son generalizables a los jóvenes rurales del Bajío que no asisten al bachillerato –porque no lo eligieron, no tuvieron cupo o lo abandonaron–, que se encuentran trabajando, que han emigrado a otras regiones e, incluso, a otro país en búsqueda de oportunidades laborales o que simplemente, no estudian y no trabajan, como es el caso de un sinnúmero de mujeres jóvenes que han formado ya una familia y son madres.

Mi exposición de las orientaciones de sentido y de los modelos culturales conlleva un necesario proceso de abstracción, sin que eso implique que pretenda generalizar. Al contrario, la abstracción resulta ineludible para apreciar el carácter particular de las perspectivas de los jóvenes estudiantes de la transición rural-urbana del Bajío y ponerlas en diálogo con las de jóvenes de otras regiones, en otra circunstancia histórico-cultural, por ejemplo, con las de los jóvenes residentes en Guaira, Paraná, en la frontera de Brasil y Paraguay analizados por Fiorotti (2009).

Capítulo 3

LAS ORIENTACIONES DE SENTIDO EN TORNO AL BACHILLERATO Y EL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES EN LA TRANSICIÓN RURAL-URBANA

3.1 Significados, su diversidad individual y sus configuraciones

3.1.1. Significados en torno al bachillerato y al trabajo

Cada estudiante expresa, según su edad, su condición de género, su historia personal y su circunstancia individual dentro de la dinámica intrafamiliar, un conjunto entrelazado de significados con los que da sentido a sus estudios de bachillerato, así como al trabajo. Cabe advertir que los jóvenes que participan en esta investigación *comparten de modo general la condición estudiantil*, con trayectorias escolares relativamente homogéneas, sin cambios o alteraciones relevantes, *aunque su experiencia escolar puede tan diferente y heterogénea como lo son su experiencia laboral y su condición ocupacional*.⁵⁹ Entonces, no se debe olvidar el señalamiento de Jacinto y colaboradores (2007) acerca del carácter dinámico de los sentidos, mismos que se alteran conforme suceden distintas configuraciones de experiencia y condiciones objetivas en las que los y las jóvenes viven su vida. Asimismo, hay que recordar que las personas disponen de un acervo de significados acerca de las diferentes actividades y prácticas socioculturales, con base en el acervo de conocimiento cultural disponible en los grupos familiares y que le son compartidos a través de los diferentes procesos de socialización (Natividade y Coutinho, 2012), gracias a lo que las personas dan sentido a una práctica social aunque no tengan experiencia directa de ella.

No se ha de dejar de lado, tampoco, el hecho de que la expresión de los sentidos remite a distintos planos temporales en la perspectiva de los individuos. Algunos significados remiten al presente continuo, de la vida cotidiana, cuando refieren a necesidades o deseos. Otros significados se sitúan en el futuro, sea de corto o de mediano plazo, cuando refieren a expectativas o a aspiraciones. Entonces, los estudiantes al significar el bachillerato pueden situarlo en el ahora (para estar con mis

⁵⁹ En relación a la trayectoria escolar, un botón de muestra: entre los estudiantes de primer semestre hay 98 que iniciaron la primaria en 2001. De ellos tres sólo tuvieron una trayectoria "irregular": uno repitió un grado en primaria; otro suspendió un año entre primaria y secundaria y otro lo hizo entre secundaria y bachillerato. En relación a la condición ocupacional: entre los estudiantes de primer semestre (15-16 años), el 17% trabaja en actividades productivas, dentro o fuera de la familia, siendo 27% varones y sólo 4% mujeres. Entre los estudiantes de sexto semestre (17-18 años), el 26% trabaja, siendo un poco más hombres (33%) que mujeres (22%).

amigos, para no quedarme en mi casa), en un par de años (para trabajar en un empleo que me pide el certificado), o en un futuro mediato (para tener una carrera y un buen trabajo). Al significarse el trabajo, sucede algo semejante, pues los estudiantes, sea que hayan trabajado antes, sea que trabajen ahora o que nunca lo hayan hecho, refieren significados con los que le dan sentido al trabajo ahora (poder comprar mis cosas, pagar el camión); en el futuro cercano (para pagar la inscripción, cuando mi papá no tenga trabajo), o en el futuro mediato (ahorrar para pagar la colegiatura de la universidad, para apoyar a mis hermanos pequeños para que hagan la prepa).

Las narraciones siguientes ilustran la forma en que aparecen los significados, con su trama experiencial y temporal particular, en el curso de una conversación.

Significados del bachillerato

Sus padres le han dicho que asista al bachillerato para hacer una carrera universitaria y consiga un buen trabajo; él piensa que ...sí, me gustaría... bueno, pues aunque esté largo... pero sí me gustaría, para cuando mis padres ya no puedan, pues yo poder apoyarlos en lo económico y... sí pensaba venir para no estar muy aburrido en la casa, pues sí pensé mucho en venir, (...)... quisiera pasar todos los semestres para así poder entrar a la universidad [pues] estudiando es como se encuentra trabajo (...) cuando estaba [en la casa] pues me aburría mucho, sí pensé mucho ya en venir a la escuela, pues que aquí vengo a aprender muchas cosas y que pues me puedo enseñar a ser responsable conmigo y con mi familia, para así poder ser una mejor persona... (Gerardo, Duarte, 15 años)⁶⁰

Decidió estudiar el bachillerato ...porque, dije, no quiero estar en mi casa nada más haciendo quehacer y quehacer, porque la mayoría es así, o sea puro quehacer, levantarte, quehacer, dormirte, quehacer, o sea no hay un tiempo; siquiera aquí, yo decía, me distraigo con mis amigos, o sea, que nos llevan a un lado, aquí... y así, pues tener un estudio más avanzado como es la prepa y así poder encontrar un trabajo, no tan bien, pero un poco más superado que otras personas que –ya ve que la mayoría se va a fabricas– yo como que fabricas no... es mucho tiempo para muy poco lo que pagan y como que eso no... así como que dije no, yo no... Tengo una prima que terminó la prepa en Silao, en la [preparatoria] oficial, pues está en una fábrica... dije como que no, o sea, ¿estudiar para qué?, ¿para una fábrica? Pues como ser la que anda ahí checando, pues otra cosa, no estar pegando o cortando zapato... dije como que un trabajo que sea superior a algo que estudie y ya... (Fanny, Sauces, 18 años)

⁶⁰ Las expresiones que proceden de conversaciones se refieren con el seudónimo de él o la estudiante, la localidad de ubicación de la escuela y su edad; cuando la expresión procede de la respuesta a preguntas abiertas al cuestionario, se refiere la clave de identificación de la persona (localidad, grupo, número progresivo, sexo y edad: SAU-A-33: H-15)

Significados del trabajo

Mi papá no quiere que trabaje, porque como es una comunidad pequeña, bueno, no tan pequeña ¿verdad?, pero tienen la idea de que una no debe trabajar o de que un hombre puede mantener a su familia; por eso la mujer no debe trabajar y no quiere que trabaje (¿usted qué piensa de trabajar?) Que puede ser una oportunidad también de que podemos apoyar a nuestros papás, pues estar nosotros mejor, ser mejores, para saber tan siquiera algo (Mary, Duarte, 15 años)

¿Cuál es la razón por la que dices “yo ya quiero trabajar”? –tener mis propias cosas, comprar lo que necesite... *¿A qué cosas te refieres?*
Lo que necesito, que ropa... diversión (Edgar, Saucés, 18 años)

Los estudiantes refieren también el sentido atribuido al bachillerato con varios significados en las respuestas que dieron a *preguntas abiertas* que les fueron planteadas en el cuestionario aplicado a los grupos de primer y sexto semestres:

Estudia el bachillerato “para poder ser alguien en la vida y tener un buen futuro para apoyar a mis padres cuando estén viejitos”; el bachillerato le sirve “para tener un buen trabajo” y sigue estudiando porque le sería de utilidad “para lograr ser una psicóloga o enfermera” (DUA-37: M-15).

Cursa el bachillerato “para salir adelante, apoyar a mi familia”; piensa que le es útil “para ser una mejor persona con valores y responsabilidades”; completar la educación media superior le ayudará a “tener un objetivo en mente” para salir adelante (SAU-A-33: H-15)

Estudiar el bachillerato le servirá “tal vez para un trabajo más honrado o para seguir estudiando”. Continúa estudiando pues espera “ser alguien profesional y ser una persona exitosa (DUA-17: M-17)

Estudia el bachillerato “para conseguir un buen trabajo”. Espera continuar estudiando “para no trabajar tan duro y tener un salario digno” (SAT-19:H-19)

De modo semejante, los estudiantes refieren con diferentes significados el sentido que le asignan al trabajo. El trabajo sirve:

Para ganar dinero y pagar los estudios o gustos personales (SAU-A-34: H-16)

Para tener dinero y mantenerme a mí y a mi familia (SAU-B-24: H-15)

Para que nos superemos y para saber lo que se siente trabajar y para comprarnos ropa, zapatos, y para ayudar a mis papás en los gastos (DUA-15: M-15)

Los sentidos que los jóvenes estudiantes atribuyen a la escolaridad y al trabajo tienen una dimensión individual-subjetiva y otra social, que dan lugar a su diversidad. En la dimensión individual cada sujeto atribuye y entreteje una gama de significados según su repertorio lingüístico, su experiencia social, su reflexividad personal (subjetivación) y su agencia personal; en la dimensión social el lenguaje provee de un conjunto de significantes cuyo significado se actualiza en contextos socio histórico-culturales particulares, según los actores sociales participantes en ciertos contextos. Es así que se observan dos ejes de diversificación de los significados: uno en el plano de la individualidad de las personas y otro observable en el espacio social.

Los estudiantes de la transición rural-urbana –como colectivo– expresan un conjunto amplio y diverso de significados en relación al bachillerato y al trabajo. Los datos recabados a través de los cuestionarios y las conversaciones con estudiantes los codifiqué con base en el vocabulario empleado por los estudiantes, semejante a lo que Trinidad, Carrero y Soriano (2006) denominan codificación “*in vivo*”, con lo que se produjo un conjunto de 30 categorías de significados expresados sobre el bachillerato y 10 en relación con el trabajo (Tabla A, en el Anexo 4). Entre los estudiantes de primero y los de sexto semestre hay concordancia en un número relevante de significados expresados, tanto en las respuestas a preguntas abiertas del cuestionario como en expresiones hechas en el marco de las conversaciones. Entre ellos hay significados que pueden ser relacionados con las condiciones de edad y de género de los estudiantes.

La revisión de las categorías iniciales permitió integrar algunas y descartar otras que consideré tenían escasa relevancia en la dimensión colectiva dada su poca frecuencia, con lo que hice una *reducción* de las categorías (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). En la versión reducida tengo 17 categorías de significado relativos al bachillerato, de las que 11 son compartidas por los estudiantes de primero y sexto semestre, cinco fueron expresadas sólo por los estudiantes de primero y una sólo se presentó entre los estudiantes de sexto semestre. Las categorías de significado sobre el trabajo no sufrieron modificaciones en este proceso de reducción. En ese caso, seis categorías son compartidas por los estudiantes de los dos semestres, dos sólo las expresan los estudiantes de primero y otras dos sólo los estudiantes de sexto semestre las mencionan. La tabla 5 ofrece una visión de conjunto de las categorías de significado sobre el bachillerato y el trabajo ya reducidas.

Tabla 5. Categorías relativas a los significados expresados en torno al bachillerato y el trabajo, estudiantes de primero y sexto semestre de bachillerato

El Bachillerato		El Trabajo	
Primer semestre	Sexto semestre	Primer semestre	Sexto semestre
Para tener un mejor trabajo ⁶¹	Para tener un mejor trabajo	Para ganar dinero	Para ganar dinero
Para tener un mejor futuro o una vida mejor	Para tener un mejor futuro o una vida mejor	Para ahorrar/ formar un patrimonio	Para ahorrar/ formar un patrimonio
Para lograr mis metas	Para lograr mis metas	Para ayudar/apoyar a la familia	Para ayudar/apoyar a la familia
Para apoyar a la familia/padres/hnos	Para apoyar a la familia/padres/hnos	Para gastos escuela/estudios	Para gastos escuela o de asistir a ella
Para tener una carrera o ser profesionista	Para tener una carrera o ser profesionista	Para aprender, saber (ética personal)	Para aprender, saber (la carrera)
Para seguir estudiando	Para seguir estudiando	Para tener mayor autonomía/ser independiente	Para tener mayor autonomía/ser independiente
Para ingresar a la universidad	Para ingresar a la universidad		
Para aprender más	Para aprender más	Para atender gustos propios	
Para estar más preparado-capacitado	Para estar más preparado-capacitado	Para no aburrirme	
Para superarme	Para superarme		Por falta de recursos, por necesidad
Para ser mejor persona	Para ser mejor persona		Para complementar apoyo de los padres/ayudarles con los gastos de los estudios
Para ser alguien en la vida			
Para salir adelante			
Para terminar el bachillerato			
Por apoyo de o correspondencia a padres			
Por conversar con mis amigos, distraerme, no aburrirme	Para ser Independiente		

3.1.2. Configuraciones de significado

Cada estudiante manifiesta de modo personal un conjunto de significados particular con los que refiere el sentido que atribuye al bachillerato o al trabajo. La construcción de sentido es personal, está inscrita en la biografía y es una expresión de la subjetividad de los individuos –entretejida de elementos de carácter social e intersubjetivo. En ella se encuentra su experiencia de vida, sea en la forma de conocimiento o de conciencia, en los que hay cierto orden provisto por un conjunto de pautas particulares, mismas que se constituyen en *configuraciones de significado* (contextos de significado) respecto de lo ya vivido por el individuo; esas

⁶¹ La categoría el bachillerato sirve “para tener un mejor trabajo” está basada en distintas unidades de significado particulares, que enfatizan una cualidad del trabajo, por ejemplo, los ingresos: *para tener un empleo con buen sueldo, mejor salario, trabajo que sea bien pagado*; la seguridad en el trabajo: *para tener un trabajo seguro*; el nivel de esfuerzo o de trabajo físico-manual: *un trabajo no tan malo; para no trabajar con cosas pesadas, tener un trabajo ligero*.

configuraciones remiten al sistema de relevancias, esto es, los intereses, decisiones o acciones intencionadas del individuo que describen lo que le es importante o lo que no, según su situación biográfica. De acuerdo con A. Schütz (1993: 104-105), cada sujeto construye su experiencia de vida teniendo como eje a sí mismo, lo que provee de unidad a dicha experiencia, por muy diversas que sean las vivencias particulares; asimismo, el sujeto integra cada experiencia en una unidad de significado a través de la reflexión sobre ella. Por lo anterior, el sujeto reúne y elabora una síntesis de varios actos o experiencias diferentes, dando lugar a un *contexto de significado* o a una *configuración de significado*. Esta noción contiene tanto al conjunto de vivencias, experiencias y percepciones, como al conocimiento acumulado del sujeto que opera como contexto de significado cuando el individuo interpreta sus nuevas vivencias.

La noción de configuración refiere a *un conjunto de elementos relacionados entre sí*, no siempre de modo coherente, que se hacen presentes en una forma, disposición o distribución particular. La configuración puede referirse tanto a las diferentes combinaciones de elementos presentes como al modo en que tales elementos se relacionan entre sí. Una configuración puede ser vista de modo estático o en su dinámica. De la Garza (2005: 6) sostiene que el objeto de una configuración puede ser concebido “como dado o como dándose” entendiendo a tal objeto como “conjunto, racimo o contorno de relaciones de un objeto”. En esta perspectiva no se enfatiza la observación de la forma particular que cobran tales relaciones sino que se atiende más al modo en que los elementos están dispuestos entre sí. Desde un punto de vista metodológico, una configuración es un arreglo de características que se extraen de una realidad o de un fenómeno, es un resultado más que un constructo apriorístico; los elementos o las relaciones que hay entre ellos no se conocen previamente sino que se identifican y construyen a través de la observación (De la Garza, 2005: 13).⁶²

La noción de configuración aporta la idea de conjunto de elementos relacionados dispuestos en cierta forma; la noción sociológica hace énfasis en la

⁶² Otra noción de configuración –desde la sociología histórica– es la que delineó N. Elías, quien enfatizó “los lazos recíprocos de dependencia y poder entre los hombres”. Las personas y las clases sociales mantienen vínculos de estrecha dependencia entre sí, Elías se refiere a las configuraciones como “entramados de interdependencia constituidos por individuos” (Elías, 1987, 45 citado por Béjar, 1991:68) o como “modelos cambiantes compuestos por actores entendidos como un todo, por todo su yo, por el conjunto de intercambios y sus mutuas relaciones” (Elías, 1978, 130, citado por Béjar, 1991); por lo mismo, no pueden reducirse a las características de los individuos que participan en ellas. Las configuraciones son independientes de los individuos particulares en la medida en que expresan la mutua orientación de los individuos entre sí. Por lo mismo, desde un punto de vista metodológico son la descripción e interpretación de las tramas de relación entre los individuos.

relación de interdependencia entre elementos. Aplicada a mi caso, tanto la disposición de los significados como las relaciones entre ellos son constitutivos de la *configuración de significado* que es construida en la subjetividad de los individuos y que da lugar a un sistema de relevancias. Desde un punto de vista metodológico, la noción de *configuración de significado* facilita dar cuenta de los distintos significados que se hacen presentes con cierta disposición y con determinada relación entre ellos, en la narrativa de los sujetos. Por lo anterior coincido con la noción de configuración de significados construida por Guerra y Guerrero (2004), misma que remite “a la presencia simultánea de varios significados organizados entre sí, manteniendo distintas clases de conexiones o articulaciones, a manera de una imagen más o menos coherente.” (p. XX). Esa noción permite observar tanto la *dimensión social-colectiva* como la *individual-subjetiva* de los significados empleados en la expresión de sentido atribuido a la escolaridad y al trabajo por los jóvenes estudiantes.

La mayor parte de los estudiantes expresan dos o más significados sobre el *bachillerato* (mostrados en la tabla 5). Los estudiantes de primer semestre (205) expresaron significados que fueron codificados en 16 categorías, mismos que muestran una gran heterogeneidad entre sí, pues identifiqué *183 combinaciones* de significado distintas.⁶³ Tal heterogeneidad ocurre también entre los estudiantes de sexto semestre (96) quienes expresaron significados codificados en 12 categorías; entre ellos hay *64 combinaciones* de significados diferentes.⁶⁴ La diversidad de significados con los que los estudiantes de primer semestre se refieren *al trabajo* también es relevante, aunque en este caso sólo identifiqué ocho categorías.⁶⁵ Entre los estudiantes de primer semestre hay más de 30 combinaciones y entre los de sexto hay más de doce combinaciones. En el caso de los significados relacionados con el trabajo predominan los estudiantes que sólo manifestaron un significado.

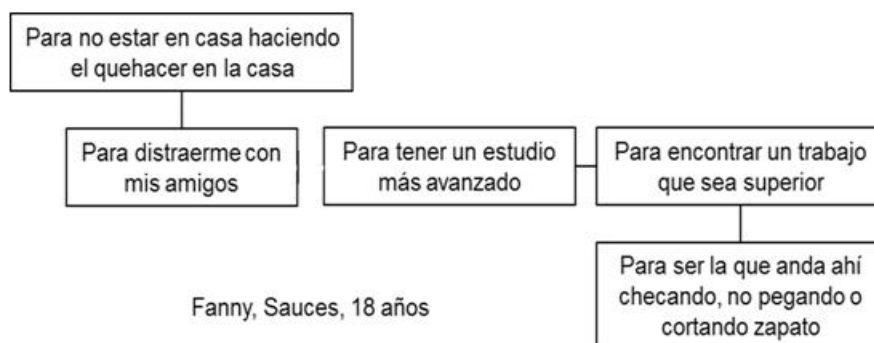
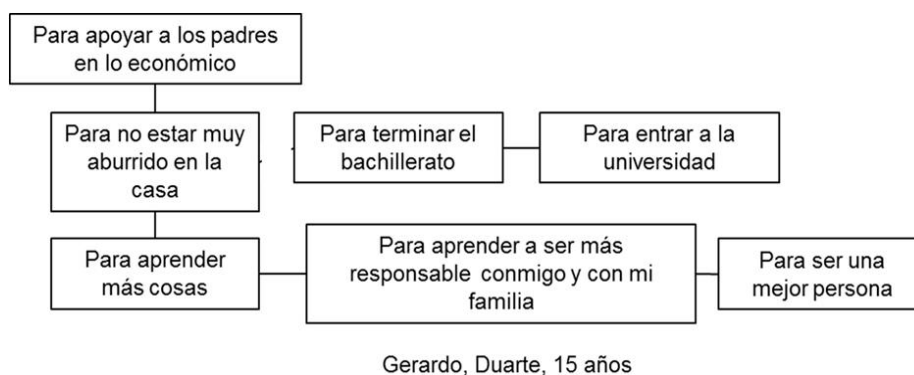
⁶³ Hay 9 estudiantes que expresaron seis significados y muestran el mismo número de combinaciones; otros 19 estudiantes registraron 5 significados distintos, en los que aparecen 18 combinaciones (sólo hay dos personas que coinciden en los significados expresados); entre los 66 jóvenes que manifestaron cuatro significados hay 62 combinaciones posibles (sólo hay dos pares de coincidencias). Entre los 67 estudiantes que mostraron tres significados hay 60 combinaciones (en cinco pares de personas diferentes hubo coincidencia).

⁶⁴ Los seis estudiantes que manifestaron cuatro significados dan lugar a seis combinaciones diferentes; quienes expresaron tres significados son 26 estudiantes, entre los que hay 24 combinaciones; entre las 41 personas que manifestaron dos significados muestran 21 combinaciones diferentes.

⁶⁵ Entre los ocho estudiantes que expresaron tres significados hay siete combinaciones; en los 45 que mencionaron dos significados aparecen 23 combinaciones. Los estudiantes que sólo mencionan un significado son 113, y se distribuyen en las ocho categorías. En el caso de los estudiantes de sexto semestre, quienes expresan tres significados son cinco y ofrecen 4 combinaciones distintas; los que mencionan dos significados son 13 y muestran ocho combinaciones de significados diferentes; en cambio, 44 estudiantes sólo mencionan un significado, y se distribuyen en las ocho categorías.

La observación de las múltiples combinaciones de categorías de significado sobre el bachillerato y el trabajo me confirmó el predominio de la expresión *individual, singular*, del sentido de la acción de los jóvenes estudiantes. Tal multiplicidad no es infinita sino que se encuentra delimitada por el universo de categorías que reúnen los significados expresados por los estudiantes de la transición rural-urbana, mismos que tienen matices que permiten distinguirlos respecto de los significados expresados por estudiantes de otros contextos sociales y culturales.

De acuerdo con lo anterior, al referir un número de *combinaciones de categorías* de significado presentes entre los estudiantes en relación al bachillerato o al trabajo, hago referencia a que cada combinación representa una *configuración de significado individual*. Los esquemas siguientes representan la configuración de significado *respecto al bachillerato* de Gerardo y de Fanny (sin emplear los códigos de clasificación con los que se formaron las categorías de significado), mismos que ofrecen una muestra de las diferencias presentes entre los significados.



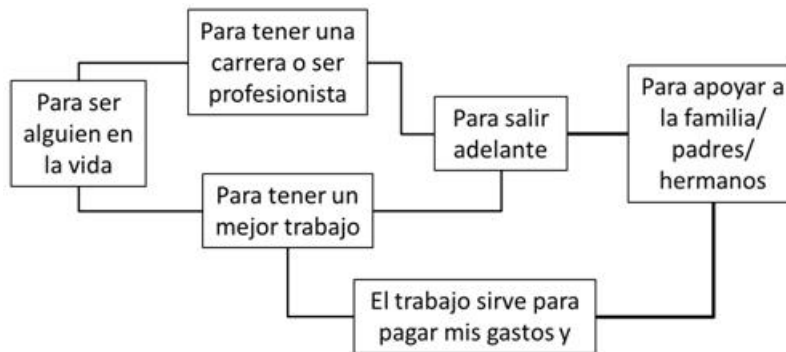
Las configuraciones de significado individuales son más complejas cuando se ponen en relación las categorías de significado relativas al bachillerato con las referidas al trabajo. A pesar de su aparente mayor diversidad, entre ellas se observa la presencia de *patrones de significado* (Weiss, 2005).⁶⁶ Éstos emergieron al descubrir que había recurrencia de algunas combinaciones de categorías, formando temas y que se podían distinguir varios de ellos

Así aparecieron configuraciones de significado individuales que indicaban que algunos estudiantes tienen un patrón más referido al *proceso y los resultados de realizar los estudios*:



[DUA-U-41: H-16]

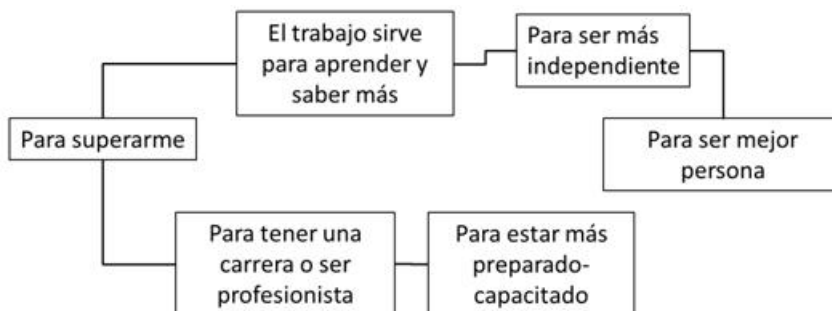
En otros casos la configuración de significado muestra que algunos estudiantes tienen un patrón más referido a la *valoración de su familia* y de su contribución personal a ella, a través de la escolaridad y el trabajo:



[SAT-B-16: 15-H]

⁶⁶ La indagación se realizó con base tanto en los registros de conversaciones con estudiantes como a partir de las respuestas codificadas a las preguntas abiertas en los cuestionarios.

En otros casos la configuración de significados mostraba un patrón centrado en el “sí mismo” del estudiante, en algunos procesos o atributos individuales, que se inscriben en su *dimensión personal*:



[SAT-A-09: 15-M]

La gran heterogeneidad de *configuraciones de significado individuales* me llevó a proponer dos procesos de análisis de los significados relativos al bachillerato y al trabajo, considerando por una parte la relación implícita que existe entre ambos campos de significado y por otra, los patrones de significado descubiertos. Un proceso analítico basado en la clasificación de los significados según su orientación subyacente (que expondré en la sección siguiente). Otro proceso analítico indagó por las articulaciones diversas entre los significados, con base en la noción de modelos culturales empleada como herramienta analítica e interpretativa (el resultado lo expondré en el capítulo cuatro).

3.2. Orientaciones de sentido

La visión del conjunto de las categorías de significado y sus combinaciones me permitió observar varias pautas de relación entre ellas, con las que agrupé los datos de los estudiantes, con lo que descubrí la presencia de ciertos *patrones* que considero pueden entenderse como *configuraciones de significado colectivas*, propias de *los estudiantes residentes en la transición rural-urbana del Bajío*, más allá de las expresiones individuales de sentido en torno a la escolaridad y el trabajo.

La construcción de sentido del bachillerato y del trabajo por parte de los jóvenes estudiantes, como he dicho antes, es parte de un proceso subjetivo, personal e individual, con elementos de carácter social, como los significados que se ponen en juego. Mi interés ha sido observar y analizar tales sentidos más allá de la singularidad

de las *configuraciones de significado individuales* que he analizado en la sección anterior, buscando pautas o patrones de significado compartidos entre los estudiantes como grupo. Es decir, he explorado la posibilidad de la presencia de una *dimensión colectiva*, considerando a los estudiantes de bachillerato a los que pregunté parte de un sujeto colectivo perteneciente a un sector social popular (rural, ubicado en la transición rural-urbana). La idea es deudora del planteamiento de Guerra y Guerrero (2004), quienes buscaron reconstruir *el sentido global* que los estudiantes atribuyen al bachillerato a partir de las configuraciones de significado manifiestas en sus expresiones individuales. El desafío es reconstruir los *sentidos globales* del bachillerato y del trabajo para un sujeto colectivo

3.2.1. Configuraciones de significado a nivel colectivo

En el proceso de identificación de la orientación subyacente a las categorías de significado asumí que existe relación entre la significación del bachillerato y del trabajo que los estudiantes construyen. Eso implicó superar la distinción analítica entre ambos campos, con base en la premisa de que la experiencia subjetiva de los individuos tiene una unidad primordial, en la que esos ámbitos de experiencia se encuentran de manera simultánea, con algún grado de coherencia entre sí, asumiendo que la acción significativa no es puramente racional (Weber, 1979), y que en su conjunto contienen una orientación. Esto es, que los individuos dotan de sentido al bachillerato y al trabajo con base en una orientación particular.

Si bien los datos de la tabla 6 permiten apreciar que las orientaciones y conceptos de la clasificación tienen gran continuidad entre los dos grupos de estudiantes de primero y sexto semestre (que representan grupos de edad, de 15-16 años y 17-18 años), al compartir la mayor parte de los significados sobre el bachillerato y el trabajo, conviene destacar algunas diferencias.

En el caso de las categorías de significado en torno al bachillerato, los estudiantes de 15-16 años son los únicos que plantearon significados –relacionados con modelos culturales presentes en las conversaciones familiares– como son: *para ser alguien en la vida o para salir adelante*; así como con la circunstancia de encontrarse en la etapa inicial del bachillerato: *para terminar el bachillerato*; *por el apoyo de o para corresponder a sus padres*; asimismo, los estudiantes más jóvenes se refieren a la ocasión que la escuela les da para *conversar con sus amigos, distraerse*,

no aburrirse.⁶⁷ En contraste, los estudiantes de 17-18 años son los que expresaron el significado en relación a que el bachillerato les sirve *para ser independientes*, lo que está relacionado con su percepción de que el certificado les permitirá participar en el mercado de trabajo, obtener ingresos y tomar sus propias decisiones, considerando además que se encuentran en el proceso de alcanzar su mayoría de edad.

Tabla 6. Clasificación de las categorías de significado en torno al Bachillerato y al trabajo, según los estudiantes de primero y sexto semestre

Conceptos/ Orientación	BACHILLERATO		TRABAJO	
	Primer semestre	Sexto semestre	Primer semestre	Sexto semestre
Mejora social, capacidad de logro individual y apoyo a la familia	Para tener un mejor trabajo Para ser alguien en la vida Para tener un mejor futuro o vida mejor Para salir adelante Para lograr mis metas Para apoyar a la familia/padres/hnos Por el apoyo de o por corresponder a padres	Para tener un mejor trabajo Para tener una vida mejor Para lograr mis metas Para apoyar a la familia/padres/hnos	Para ganar dinero Para ahorrar/ formar un patrimonio Para ayudar/apoyar a la familia	Para ganar dinero Por falta de recursos, por necesidad Para ahorrar/ formar un patrimonio Para ayudar/apoyar a la familia
Desarrollo personal, logros personales	Para aprender más Para estar más preparado-capacitado Para superarme Para ser mejor persona	Para aprender más Para estar más preparado-capacitado Para superarme Para ser mejor persona Para ser Independiente	Para aprender, saber (ética personal) Para tener mayor autonomía/ser independiente	Para aprender, saber (sobre la carrera) Para tener mayor autonomía/ser independiente
Trayectoria e itinerario de formación escolar	Para tener una carrera o ser profesionista Para seguir estudiando Para terminar el bachillerato Para ingresar a la universidad	Para tener una carrera o ser profesionista Para seguir estudiando Para ingresar a la universidad	Para gastos escuela/estudios (actuales)	Para gastos escuela o de asistir a ella Para complementar el apoyo dado por los padres Para pagar estudios superiores

Nota: La tabla expone una versión *reducida* de las categorías, respecto de las de la tabla 5.

Por otra parte, los estudiantes de ambos grupos comparten seis de los significados más relevantes en torno *al trabajo*. Entre las diferencias identificadas destacan que los estudiantes más jóvenes son los que expresan significados como que el trabajo les da la posibilidad de *atender gustos propios* o la oportunidad de *no*

⁶⁷ Esta última diferencia se puede explicar porque a los estudiantes de sexto semestre no se les hizo la pregunta acerca de sus razones para “continuar asistiendo a la escuela”, misma que fue entendida por muchos de los estudiantes como lugar social, de encuentro con los compañeros y los amigos, con quienes tienen como práctica fundamental la conversación (Ávalos, 2007; Hernández, 2007; Grijalva, 2012).

aburrirse, es decir, que el trabajo les ofrece la posibilidad de hacer vida juvenil (Dayrell, 2009). En cambio, los estudiantes de mayor edad refirieron que el trabajo les sirve *para atender necesidades* o por *falta de recursos*, así como para *complementar el apoyo* que sus padres les dan para los gastos escolares; si bien también son expresiones juveniles, se aprecia que se encuentran en una etapa más adelantada en el proceso de transición a la vida adulta, en cuanto valoran al trabajo como medio para obtener recursos y con ello atender necesidades o carencias.

También encontré continuidades y diferencias en las categorías de significado sobre el bachillerato y el trabajo, según se trate de estudiantes hombres y mujeres dentro de cada grupo de edad y entre ambos grupos. Destaco las diferencias más relevantes. Por una parte, muchas más estudiantes mujeres que hombres –tanto de primero como de sexto semestre– expresan significados en relación a que el bachillerato les sirve *para lograr sus metas, para superarse, para aprender más*, significados que dan cuenta de la apertura de nuevas oportunidades de crecimiento y desarrollo para ellas a través de la continuidad de su trayectoria escolar. En un segundo plano, un poco más de mujeres que varones sostienen que el bachillerato les permitirá *tener una carrera, ser profesionistas, tener un mejor trabajo y apoyar a sus padres o familias*.

Entre estudiantes de primer semestre una mayor proporción de mujeres – respecto a los varones– expresan significados como los que refieren estudiar el bachillerato *para ser alguien en la vida o para corresponder al apoyo o esfuerzo de sus padres*, en consonancia con algunas expectativas familiares respecto a su futuro, en tanto que otras plantean que les sirve *para conversar con sus amigos, distraerse o no aburrirse*; es decir, el bachillerato les ayuda a salir de casa y romper una estructura de reproducción de posiciones de género al interior de sus familias y comunidades (Ames, 2013).

Entre las estudiantes de sexto semestre destacan aquellas que expresan que el bachillerato les sirve *para ser independientes*, siendo ellas la mayoría entre quienes refieren este significado; esto resulta indicativo de un cambio relevante en las perspectivas de futuro de las mujeres que viven en el entorno de transición rural-urbano, de tradición campesina patriarcal, aproximándose a las perspectivas de independencia basada en la inserción laboral que Weis (1990) identificó entre las estudiantes urbanas de clase obrera.

En contraste, los varones se distinguen porque ellos expresan con más frecuencia –en comparación con las mujeres– significados del bachillerato relacionados con la expectativa *de continuar estudiando o de ingresar a la universidad* y de *tener un mejor futuro o una vida mejor*; estos representan significados más convencionales en términos de que refieren a trayectorias masculinas más o menos típicas como estudiar, ingresar a laborar, tener más ingresos, mejorar sus condiciones de vida.

De manera semejante, los y las estudiantes muestran algunas diferencias en relación a cómo significan el trabajo. Una mayor proporción de las estudiantes de primero y sexto semestre sostienen que el trabajo sirve para *ayudar o apoyar a sus familias*, mientras que la mayor parte de las de primer semestre sostienen que les permite *alcanzar mayor autonomía personal o les procura recursos para atender sus propios gustos*, lo que está relacionado con las condiciones económicas de las familias pero también con la percepción de las necesidades de participar en grupos de pares en los que resultan importantes ciertos consumos y prácticas culturales, que requieren dinero: salir de casa, sea a la escuela sea al trabajo, exige a las mujeres jóvenes asumir con frecuencia gastos relacionados con su arreglo y apariencia personal (Estrada, 2007; Torres-Mazuera, 2012). Es más frecuente entre los varones la expresión de significados relacionados con que el trabajo les *permite ganar dinero, ahorrar o formar un patrimonio*, así como para enfrentar los *gastos escolares o la realización de sus estudios*; lo que representa una mayor proximidad con el rol y destino de género masculino, como agente proveedor, lo que se confirma con la mayor proporción de estudiantes que refiere que el trabajo les sirve para *ser independientes* si se considera que ésta es un rasgo de masculinidad.

3.2.2. Orientaciones de sentido dominantes

Las nociones de *sentido* y *orientación* son concurrentes. Ambas remiten a una dirección, un rumbo o una finalidad. De acuerdo con Holzapfel (2005) la orientación es una de las acepciones del término “sentido”: éste orienta, dirige la acción, la decisión o la vida hacia una dirección o fin. En la sección anterior describí que la presencia simultánea de varios significados en la narrativa de la mayoría de los estudiantes permite observar una gran heterogeneidad de configuraciones de significado individuales, al grado en que predomina la singularidad de cada sujeto. Pero cada categoría de significado tiene una orientación y, más allá de su contenido particular,

varias categorías de significado expresadas por un individuo pueden coincidir en una misma orientación. Entonces es posible organizar las distintas categorías de los diferentes sujetos según la orientación a la que interpreto se adscriben.

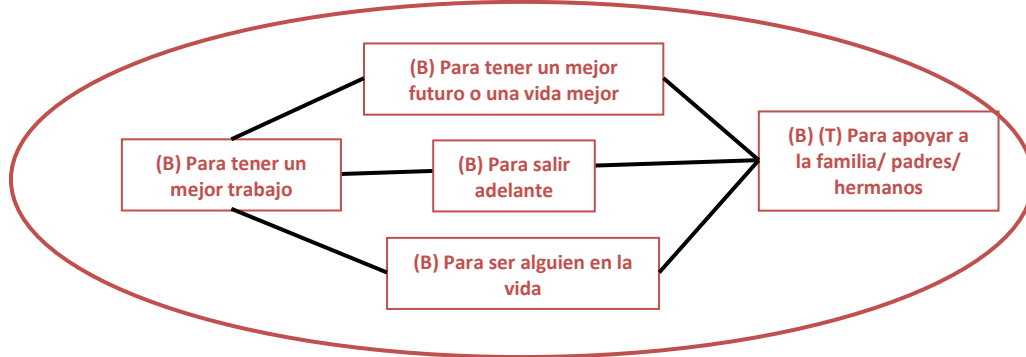
Identifiqué tres grandes orientaciones que organizan a la mayor parte de las categorías de significado atribuido al bachillerato y al trabajo por los estudiantes de la transición rural-urbana. Cada orientación la constituí alrededor de varios conceptos, considerando que no son unitarias, sino que en ellas existe diversidad interna, pero puede ser entendida como una *categoría conceptual*, que expresa en un nivel de abstracción más alto las relaciones encontradas entre distintas categorías (Glaser y Strauss, 1967). Las categorías conceptuales, en ese contexto, designan los patrones de significado subyacentes en el relato de los participantes, al mismo tiempo que reúnen las categorías de significado con las que ellos atribuyen sentido al bachillerato y al trabajo. Las reflexiones (operaciones) clave con los que se pueden delimitar las orientaciones son los siguientes: a) reúne significados que refieren a la *inserción social y productiva, a la capacidad de logro del sujeto individual de sus aspiraciones y a la intención de procurar apoyo a su familia*; b) agrupa significados relacionados con el aprendizaje sea escolar o en el trabajo, así como con el crecimiento y la superación de la persona respecto a sí misma, esto es, aluden *desarrollo personal* del sujeto individual y c) contiene significados centrados en *la trayectoria e itinerario de formación escolar*. Cada orientación refiere a un grupo particular de estudiantes y contiene:

- a) *Mejora social, individual y familiar*: Las categorías de significado que valoran a *la escolaridad y al trabajo en relación con la familia* del estudiante, implican que éste ha terminado un ciclo de formación de cierto nivel de estudios, que favorece su inserción social y laboral según sus expectativas; inserción en la que el sujeto se desempeña de modo satisfactorio, por lo que obtiene ingresos –salariales o no– con los que forma un patrimonio y logra otras aspiraciones individuales, lo que de manera combinada le permite apoyar a su *familia de orientación* o visualizar que tiene la capacidad de contribuir al sustento de su *familia de procreación*.⁶⁸ Los conceptos que se asocian son la *inserción social, laboral, la capacidad de logro (relacionado con la agencia individual), el desempeño individual (y el sentido de auto-eficacia) y el apoyo a la familia*. Un concepto más

⁶⁸ De acuerdo con Parsons (1949) la familia de orientación es aquella en la que la persona nace y crece, en la que vive la socialización primaria. La familia de procreación es aquella que un individuo contribuye a establecer al unirse en una relación conyugal y procrear sus hijos.

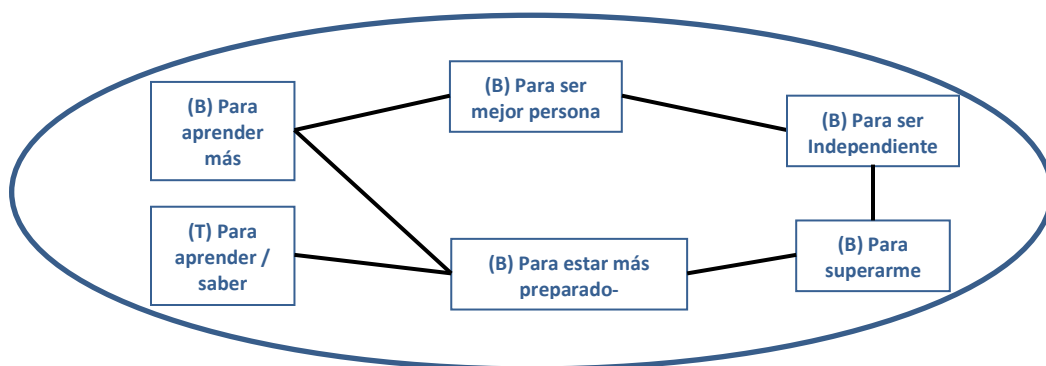
amplio sería el de *culminación de la transición a la vida adulta*, en la medida en la que el sujeto individual culmina en algún grado las distintas dimensiones transicionales (culminación de la formación escolar, inserción laboral, independencia económica, emancipación familiar, unión). Las categorías de significado de la orientación dominante se muestran en el gráfico a:

Gráfico a.



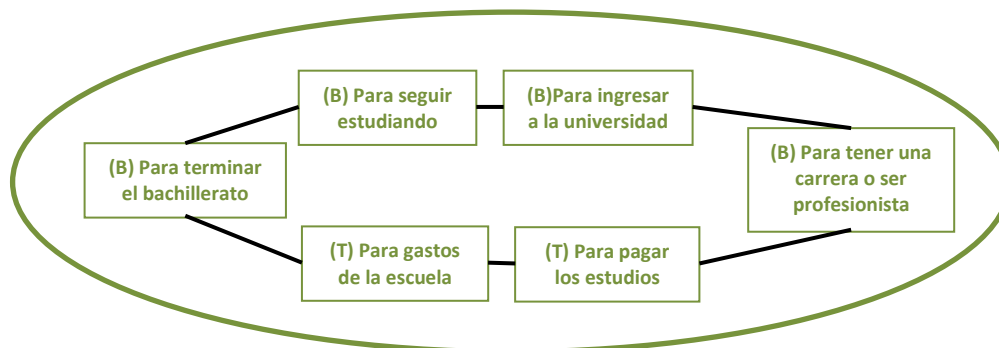
b) *Desarrollo personal*: Las categorías de significado que aluden al “sí mismo” de los estudiantes refieren a los significados de los y las estudiantes relacionados con su desarrollo como personas, con las posibilidades de mejora de sus capacidades, habilidades o cualidades ético-morales a partir de procesos de aprendizaje, sea en el ámbito cognitivo o social. El concepto con el que se asocian las categorías es el de *desarrollo personal* por efecto del cual sucede el tránsito del sujeto heterónimo –hijo de familia– al del sujeto autónomo –el adulto. Las categorías de significado de esta orientación se muestran en el gráfico b:

Gráfico b.



c) *Formación escolar-profesional*: Las categorías de significado que se refieren centralmente a procesos y resultados de realizar estudios refiere especialmente a expectativas o aspiraciones de los/las estudiantes referidas al ámbito escolar y de formación profesional, sea en el presente o en el futuro. Los conceptos con los que se asocian son los de *trayectoria escolar e itinerario de formación profesional*, que llevan implícita la actuación individual del estudiante en el ámbito escolar. Las categorías de significado particulares se muestran en el gráfico c.

Gráfico c.



Considero que las tres *orientaciones* están basadas en patrones de significado (Weiss, 2005) compartidos entre varios individuos, por lo que considero que tienen un carácter colectivo, que trasciende la expresión subjetiva individual. Usando los conceptos con los que delimité cada orientación clasifiqué a los estudiantes de acuerdo con las categorías de significado expresadas por ellos. Encontré que la mayor parte de ellos tiene una orientación en particular. Se formaron cuatro subgrupos de estudiantes, tres con una orientación en particular. Un cuarto subgrupo reúne a los estudiantes que no pude clasificar.⁶⁹

Cada orientación fue delimitada con un conjunto de conceptos. Una tarea fue *nombrar* cada orientación, considerando que lo que se está nombrando es cierta trama de relaciones entre las categorías de significado relativas tanto al bachillerato como al trabajo. Es decir, se trató de constituir las orientaciones ya delimitadas

⁶⁹ En adición, un subconjunto menor de categorías de significado no pudo ser clasificado de acuerdo con la idea general de las orientaciones; sin embargo, tienen en común su referencia al *desempeño o la actuación del estudiante como joven* –sujeto en proceso de construcción de su autonomía. Este subconjunto reúne categorías que aluden a prácticas o situaciones relacionales de los estudiantes, en particular con sus pares, pero no contienen elementos que se relacionen de modo directo con expectativas o aspiraciones situadas en el futuro, sino en su relación cotidiana. Categorías no clasificadas: el bachillerato, por conversar con mis amigos, no aburrirme; el trabajo, por atender gustos propios y para no aburrirme.

conceptualmente en *categorías conceptuales*, haciendo referencia a conceptos o categorías teóricas con el nivel de abstracción suficiente para reunir y designar a *conjuntos articulados de categorías de significado* que se distinguen por la *direccionalidad* que dan a la acción de los individuos (que fueron construidas a partir de la reducción de las categorías iniciales basadas en las palabras de los estudiantes). Sobre esa base, las *categorías conceptuales* que denotan el sentido de las tres orientaciones arriba descritas son: a) *Mejora social, individual y familiar*; b) *Desarrollo personal*; y, c) *Formación escolar-profesional*, y refieren a un conjunto de significados, como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7. Orientaciones de sentido con una versión de núcleos de significado sobre el bachillerato y el trabajo

Orientación	Significados del bachillerato	Significados del Trabajo
<i>Mejora social, individual y familiar</i>	Para tener un mejor trabajo Para ser alguien, salir adelante y tener una vida mejor Para ayudar o apoyar a la familia	Para ganar dinero Para formar un patrimonio propio Para ayudar o apoyar a la familia
<i>Desarrollo Personal</i>	Para aprender y estar preparado Para superarse y ser mejor persona Para ser independiente	Para aprender y saber acerca del trabajo Para tener mayor autonomía, ser más independientes
<i>Formación escolar profesional</i>	Para tener una carrera o ser profesionista Para terminar el bachillerato y continuar estudiando	Para enfrentar los gastos de la formación profesional futura Para atender los gastos de la asistencia a la escuela

Nota: las categorías de significado del bachillerato de la tabla 6 se relacionaron entre las más cercanas, formando enunciados sintéticos. La relación entre categorías iniciales y las sintéticas se puede ver en la Tabla B del Anexo 4

Las orientaciones de sentido se encuentran arraigadas en una matriz conformada por *orientaciones culturales* presentes en la sociedad concreta de la que forman parte los individuos. Varios autores han identificado distintas orientaciones culturales, en el marco de estudios comparados a nivel internacional sobre temas relacionados con las relaciones sociales interculturales. Por ejemplo, Stewart y Bennett (1991) identificaron *patrones culturales* que permiten identificar variaciones en diversas sociedades: hacia la actividad (cómo las personas entienden las acciones humanas), hacia las relaciones sociales (cómo las personas se organizan y se relacionan), hacia uno mismo (cómo se forman las identidades de las personas) y hacia el mundo (cómo las personas se ubican en relación con el mundo espiritual, la naturaleza y otras realidades de la vida).

Por su parte, Hofstede (1980) analizó las diferencias culturales en las *orientaciones de valor* relacionadas con el trabajo e identificó cuatro dimensiones: *distancia de poder* (el grado en que se cree que el poder institucional y organizacional debería ser distribuido), *evitar la incertidumbre* (cómo adaptarse al cambio y lidiar con las incertidumbres), *individualismo-colectivismo* (las relaciones entre las personas y los grupos sociales más amplios a los que pertenecen) y *feminidad-masculinidad* (la medida en que se prefieren los logros y el dinamismo, o el soporte social).⁷⁰

Dichas orientaciones culturales contienen modos de pensar al mundo y ofrecen coordenadas para moverse en él, para pensar y actuar, de modo que algunas prácticas sociales –así como los significados presentes en las prácticas comunicativas– sólo se entienden en su contexto (Vilá, 2005). Las orientaciones culturales no están generalizadas entre las personas de una sociedad en particular ni son estáticas en el tiempo. Dentro de una orientación cultural hay diversidad de comportamientos individuales (Qingxue, 2003). Así, una orientación cultural describe las actitudes de la mayoría de la gente la mayor parte del tiempo, y no de toda la gente todo el tiempo (Adler, 2002). Tales orientaciones no son independientes respecto a los condicionamientos generados por la sociedad en la que se conforman; a la vez que no están cerradas a lo que los individuos pueden hacer desde su subjetividad y su agencia personal (Miguélez, et al., 1998).

Las orientaciones de sentido descritas arriba coinciden en alguna medida con la dimensión *individualismo-colectivismo* formulada por Hofstede, (1980 y 1991, citado por Allik y Realo, 2004). Dos orientaciones de sentido se refieren de modo principal al sujeto individual y la otra hace cierto énfasis en relación al sujeto colectivo–familia. La dimensión con dirección hacia el *individualismo* la encuentro tanto en significados que representan expectativas de formación y de trayectoria escolar futura y como en significados relativos a expectativas de desarrollo personal de los estudiantes. La dimensión con dirección al *colectivismo* la encuentro en significados centrados en principio en las expectativas ocupacionales y escolares que ofrecerían condiciones o

⁷⁰ La dimensión *individualismo-colectivismo* hace referencia al grado en que se tiene lealtad en uno mismo o en el grupo. Aquellas culturas más individualistas tienden a poner el énfasis en objetivos individuales, por ejemplo, en la realización personal; mientras que aquellas culturas colectivistas, en los objetivos grupales. La dimensión *feminidad-masculinidad* hace referencia al grado en que se valoran comportamientos dinámicos y de adquisición de riquezas, o bien de cuidar a los otros y la calidad de vida.

recursos para asumir acciones *de solidaridad y ayuda mutua dentro de la familia* por parte de los jóvenes estudiantes.⁷¹

No planteo una dualidad dicotómica en la orientación de sentido que los estudiantes muestran en sus significados sobre el bachillerato y el trabajo (*individualistas* o *colectivistas*), sino la concurrencia o presencia simultánea de dos movimientos, que pueden alternar entre sí y hacerse más o menos visibles según la etapa de desarrollo o crecimiento de los individuos, así como del contexto sociocultural en el que viven. Todorov (2008) ha mostrado que los individuos nacen y crecen en una trama de relaciones de interdependencia. En la infancia buscan para sí la protección y el reconocimiento de sus padres. En la adultez, los hijos buscan ser la fuente de reconocimiento y protección, y las procuran en algún grado a sus padres en situación de vejez; estableciendo relaciones de solidaridad y de reciprocidad. La meta de los padres sin embargo, es que sus hijos sean independientes. La formación del individuo adulto suele estar en relación con los otros, y su realización como individuo sucede cuando establece nuevas relaciones de interdependencia, en las que pueda proveer de protección y reconocimiento a otros.

Desde otra perspectiva, Paradise (2006) ha mostrado cómo los niños mazahuas desarrollan una independencia y una autosuficiencia que es equilibrada con un sentido de responsabilidad que se manifiesta en su tendencia a coordinarse y a cooperar con otros para desarrollar sus actividades. Se trata de "una autonomía que no implica individualidad en el sentido de separación o de estar solo" La independencia de los participantes en una actividad compartida es un constitutivo de las prácticas relacionales de cooperación. La autora sostiene que es posible que esa clase de independencia esté relacionada con la orientación comunitaria que enfatiza la identidad colectiva de los participantes. De acuerdo con lo anterior, es posible que una persona pueda construir su independencia y autonomía como individuo, sin dejar de participar en actividades y procesos de cooperación con otros, en el marco de una identidad colectiva. En el capítulo siguiente profundizaré en la cuestión de la orientación individualista-colectivista que muestran los estudiantes de la transición rural urbana.

⁷¹ Según la definición de Hofstede "el individualismo se refiere a las sociedades en las que los lazos entre los individuos están sueltos: Se espera que todo el mundo cuide de sí mismo y de su familia inmediata." El colectivismo, por el contrario, "se refiere a las sociedades en que las personas desde el nacimiento en adelante se integran en su fortaleza, se cohesionan en grupos, que durante toda la vida de las personas continúan protegiéndose a cambio de lealtad incondicional." Ambos conceptos han sido asociados a la teoría de la modernización, por lo que se ha señalado la diferencia entre sociedades modernas – industrializadas y urbanizadas– más individualistas y sociedades tradicionales –rurales, agrarias, empobrecidas–, más colectivistas (Allik y Realo, 2004).

3.2.3. Orientaciones de sentido predominantes y secundarias

La mayoría de los estudiantes expresan con varios significados el sentido que atribuyen al bachillerato y al trabajo. Las categorías de los significados expresados por un estudiante pueden estar clasificadas en una o en varias orientaciones. El registro de algunas categorías de significado de un estudiante *en una* misma orientación me permite considerar que ese estudiante tiene esa orientación de *modo predominante*. A la vez, la mayor parte de los estudiantes no dejan de expresar significados que son clasificados bajo otras orientaciones; por ello los llamo *significados secundarios*.

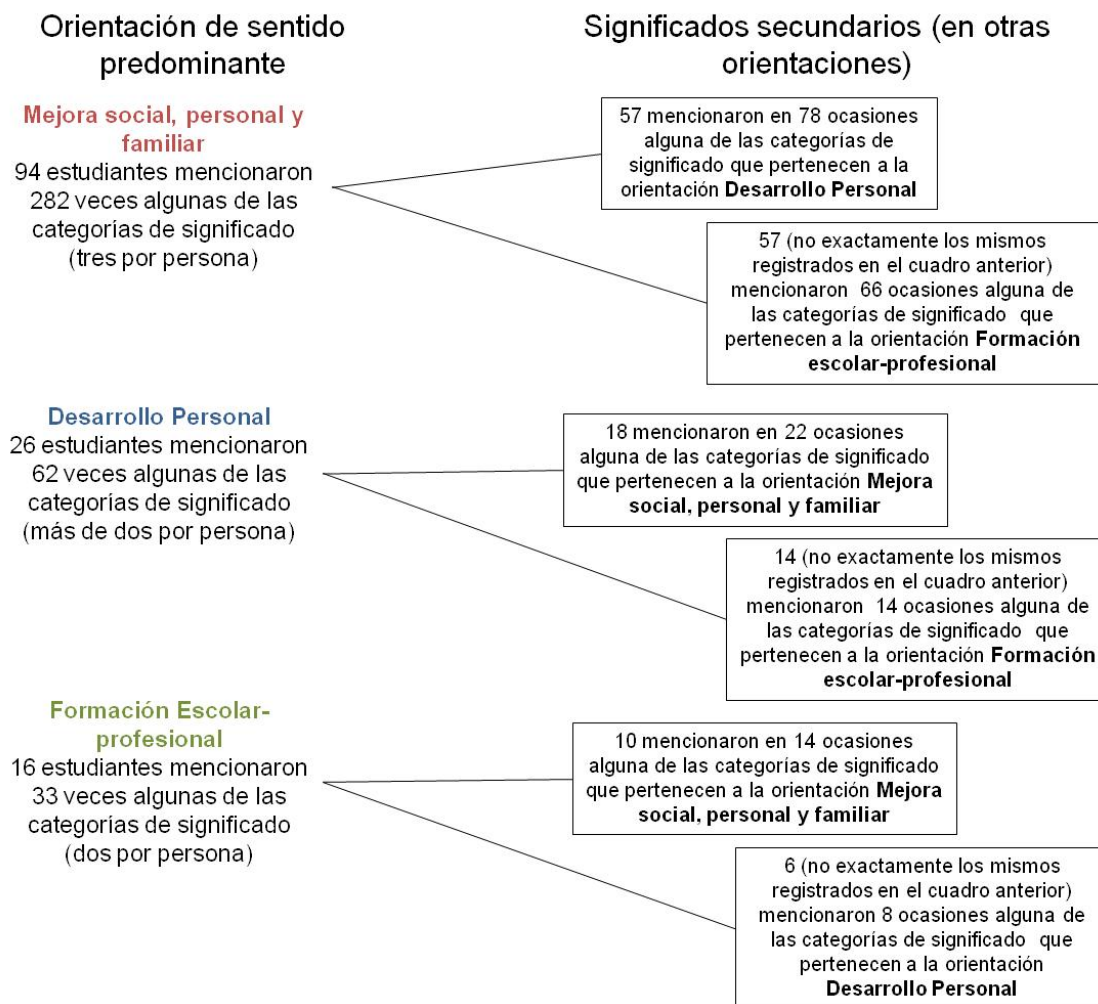
Las orientaciones predominantes contienen los significados que, según el criterio de Guerra y Guerrero (2004) pueden considerarse *centrales* para un grupo de individuos. En cambio, entre los significados secundarios se encuentran aquellos considerados por las autoras referidas como *alternos o débiles*.⁷² Así, un estudiante puede expresar varios significados que sugieren que tiene una *orientación predominante* hacia su *desarrollo personal* y a la vez algún otro significado que en segundo plano refiere que también participa de una orientación *hacia el apoyo familiar*. Los estudiantes, sin embargo, no tienen una orientación unívoca y absoluta. Por una parte, los sujetos particulares se encuentran en situaciones relacionales complejas y contingentes, que hacen que sus orientaciones sean inestables e incluso combinables (Herrera y Soriano, 2004); por otro, las orientaciones se corresponden con configuraciones de significado particulares de un momento delimitado en la vida de los estudiantes (Guerra y Guerrero, 2004); por lo que pueden cambiar en el tiempo.

El que grupos de estudiantes tengan, según mi interpretación, una orientación predominante y expresen varios significados secundarios, confirma la presencia de *configuraciones de significado, ahora en términos colectivos*. La mayoría de los estudiantes hicieron expresiones que fueron codificadas en varias categorías de significado, por las que fueron ubicados en una orientación de sentido predominante.⁷³ Las orientaciones *predominantes*, por su índole, tienen asociadas a las otras orientaciones, en las que se encuentran clasificados los *significados secundarios*.

⁷² He preferido designar a las orientaciones como *predominantes*, en relación al lugar que ocupan en el sentido atribuido al bachillerato y al trabajo por los estudiantes y no con base en las funciones sociales asignadas al bachillerato (formación propedéutica para estudios superiores o formación para el trabajo), como hacen las autoras citadas

⁷³ Dos de cada tres estudiantes de primer y de sexto semestre tienen una orientación predominante. Uno de cada tres estudiantes ofrecieron como respuesta sólo uno o dos significados, por lo que no pudieron ser clasificados en una orientación predominante.

Gráfico 1: Estudiantes según orientación de sentido dominante y referencia a significados secundarios⁷⁴



Nota: Los datos particulares corresponden a los estudiantes de primer semestre. El color del texto de cada orientación predominante ilustra los gráficos siguientes.

El gráfico 1 ofrece evidencia sobre la presencia de las tres *orientaciones de sentido predominantes* entre los estudiantes de bachillerato, en las que se reúne un conjunto de significados que distingue a cada grupo de estudiantes según su contenido. En primer lugar se encuentra un grupo mayoritario de estudiantes (94) que, de acuerdo con la mayor parte de los significados mostrados por ellos, tiene una orientación predominante *hacia la mejora social, individual y familiar*. En el grupo, los estudiantes expresaron en promedio tres significados sobre el bachillerato y el trabajo (por lo que sumaron 282 menciones), relacionados con tener un buen trabajo, ser

⁷⁴ En la orientación *Hacia la mejora social, individual y familiar* los 94 estudiantes citaron en promedio tres significados por persona; en la orientación *Hacia el desarrollo personal*, los estudiantes citaron más de dos significados por persona; y en la orientación *Hacia la formación escolar-profesional*, citaron dos significados por persona.

alguien, salir adelante; ganar dinero, formar un patrimonio propio, así como ayudar o apoyar a su familia. Al mismo tiempo, un subgrupo de los estudiantes (57) hicieron al menos una mención a alguno de los significados secundarios –clasificados en la orientación *desarrollo personal*– como aprender, superarse, ser independiente. Otro subgrupo de estudiantes (57 también, pero no necesariamente los mismos del subgrupo anterior) expresaron algunos significados clasificados en la *orientación formación escolar-profesional*, como tener una carrera o pagar los gastos de los estudios. En términos concretos, lo anterior significa que hay estudiantes que mencionaron tres significados clasificados en la orientación predominante, sólo uno en una segunda orientación y otro más en la tercera (Véase gráfico 2).⁷⁵ Por ejemplo, un caso: (3) **Para tener un mejor trabajo, para ser alguien, para apoyar a la familia**, (1) **Para tener una carrera**, (1) **para tener mayor autonomía**.

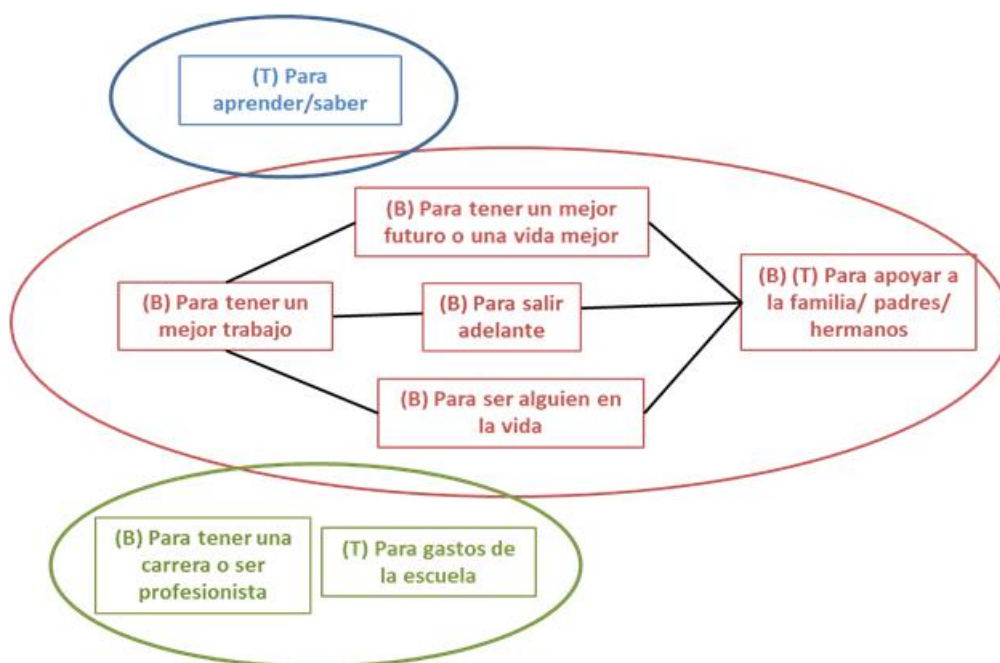
El gráfico 2 muestra una representación de los significados que se encuentran en la orientación predominante hacia *la mejora social, individual y familiar*. En la elipse central (señalada en **color rojo**) se encuentran cinco categorías de significado principales más mencionadas por los estudiantes del grupo: *para tener un mejor trabajo, para tener un mejor futuro o una vida mejor, para salir adelante, para ser alguien en la vida, para apoyar a la familia –a padres o hermanos*. En elipses de menor tamaño, asociadas a la primera, se ubican significados secundarios que pertenecen a otra orientación (**en azul**, una categoría relacionada con el *desarrollo personal*; **en verde**, dos categorías relacionadas con la *formación escolar profesional*). De acuerdo con la representación, la orientación muestra una configuración particular de los significados que un grupo delimitado de jóvenes atribuyen al bachillerato y al trabajo.

Entre los jóvenes con orientación a *la mejora social, individual y familiar* el bachillerato y el trabajo son significados como instancias que les permiten aproximarse al logro de aspiraciones o expectativas escolares y ocupacionales, cuyo alcance contribuye potencialmente, a su vez, al logro de otras expectativas relacionadas con las condiciones de vida propia y, en particular de sus familias de orientación; es decir, la posibilidad de mejora personal conlleva un “nosotros”, una mejora familiar. Los logros obtenidos y los beneficios alcanzados por la escolaridad esperada y la inserción laboral deseada no se representan desde la perspectiva de apropiación privada individual (postura individualista), sino como conquistas colectivas en las que todos los

⁷⁵ Los gráficos 2, 3 y 4 se basan en las nociones de “configuración de significado” planteadas por Guerra y Guerrero (2004) y De la Garza (2005), referidas en la sección 3.1.2.

miembros de la familia participan de los esfuerzos y los beneficios. Postura que se identifica más con el *familismo*. (Rogers y Sebald, 1962; Rabell, 2009; López, Spijker y Esteve, 2011). Esta orientación refiere a la significación de la escolaridad y el trabajo como elementos que conforman un proceso denso de transición del joven estudiante hacia su vida adulta pero sin perder su posición de hijo al interior de su familia, dados los vínculos de parentesco arraigados en relaciones basadas en la reciprocidad y la ayuda mutua (Jelin, 1994).

Gráfico 2. Representación de la orientación predominante “*hacia la mejora social, individual y familiar*” y las categorías de significado secundarias



Nota: (B) indica que es categoría relacionada con el bachillerato y (T) en relación con el trabajo

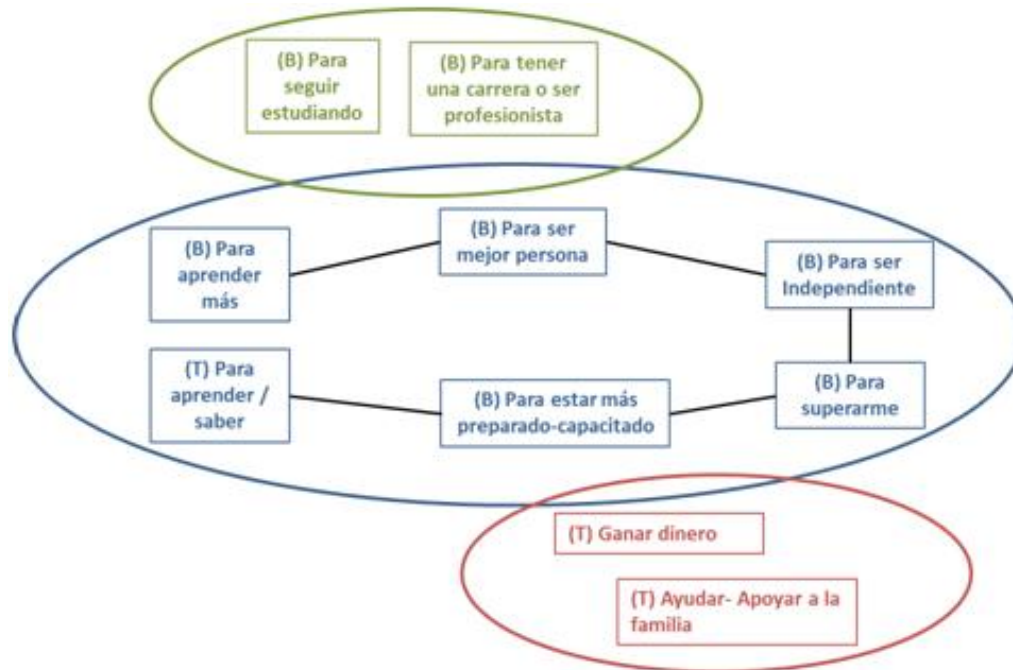
En la orientación de sentido hacia la *mejora social, individual y familiar* concurren significados entrelazados por la noción de progreso, de tránsito de una situación presente a otra, futura, que es valorada como superior respecto de condiciones familiares de vida o de trabajo presentes. Está implicado un proceso de reproducción social ampliado en cuanto se espera y se busca la incorporación de mejoras trans-generacionales. Esto es, hay expectativas de movilidad social de los hijos combinadas con expectativas de obtención de beneficios para los padres, en el futuro. La orientación se nutre entonces tanto de expectativas como de aspiraciones escolares, laborales y familiares de los jóvenes estudiantes, inscritas en un amplio

horizonte de expectativa abierto por el proceso de industrialización metropolitana que altera las condiciones de vida y de trabajo en la transición rural urbana; horizonte muy optimista, siendo ésta una postura compartida con estudiantes de diferentes latitudes (Austral, 2012; Frye, 2012). Conforme los jóvenes crecen tal optimismo se modera cuando consideran las dificultades a las que se enfrentarán y construyen visiones más realistas (Morrison y Ackerman, 2008).

Hay un segundo grupo de estudiantes (26) que expresó de manera predominante significados clasificados en la orientación *desarrollo personal*. La mayoría del grupo expresó dos significados y algunos manifestaron incluso tres, por lo que en conjunto hicieron 62 menciones a significados clasificados en esa orientación. Este grupo de estudiantes expresó de manera principal significados relativos a que el bachillerato y el trabajo les permiten aprender, superarse y ser más independientes y más autónomos. Además, en el grupo de estudiantes hay 18 que mencionan al menos una vez significados secundarios que fueron clasificados en la orientación *hacia la mejora social, individual y familiar*, como salir adelante, para ganar dinero, o para ayudar a la familia. Otros 14 estudiantes mencionaron al menos uno de los significados clasificados en la orientación *formación escolar-profesional* como terminar el bachillerato, atender los gastos de asistencia a la escuela. En lo concreto, en este grupo de estudiantes mencionan dos o tres significados de la orientación predominante y al menos un significado considerado en las otras dos orientaciones (Véase gráfico 3). Por ejemplo: (3) *Para aprender, para estar preparado, para tener mayor autonomía*; (1) *para tener un mejor trabajo* (1) *para terminar el bachillerato*.

El gráfico 3 ilustra la composición de las categorías de significado que se ubican en la orientación predominante hacia el *desarrollo personal*. En la elipse central (señalada en **color azul**) se encuentran las seis categorías de significado principales más mencionadas por los estudiantes del grupo: *para aprender más, para aprender o saber, para ser mejor persona, para estar más preparado o capacitado, para superarme, para ser independiente*. Otras elipses más pequeñas, vinculadas a la central, reúnen categorías de significado secundarias que forman parte de una orientación diferente (**en rojo**, dos categorías relacionadas con *la mejora social, individual y familiar*; **en verde**, dos categorías relacionadas con la *formación escolar profesional*). Así, el gráfico muestra una configuración particular de los significados que un grupo delimitado de jóvenes atribuyen al bachillerato y al trabajo.

Gráfico 3. Representación de la orientación predominante “*hacia el desarrollo personal*” y las categorías de significado secundarias



Nota: (B) indica que es categoría relacionada con el bachillerato y (T) en relación con el trabajo

En el caso de la orientación predominante *hacia el desarrollo personal* los estudiantes significan a la escolaridad y al trabajo como instancias de aprendizaje, es decir, como ámbitos de desarrollo, crecimiento y mejoramiento de sus conocimientos, habilidades o saberes; refiere al proceso de maduración del individuo, que le dota de cualidades valoradas desde su mirada subjetiva (ser mejor, superarse) y que son reconocidas socialmente, como parte de su transición a la adultez (ser independiente).

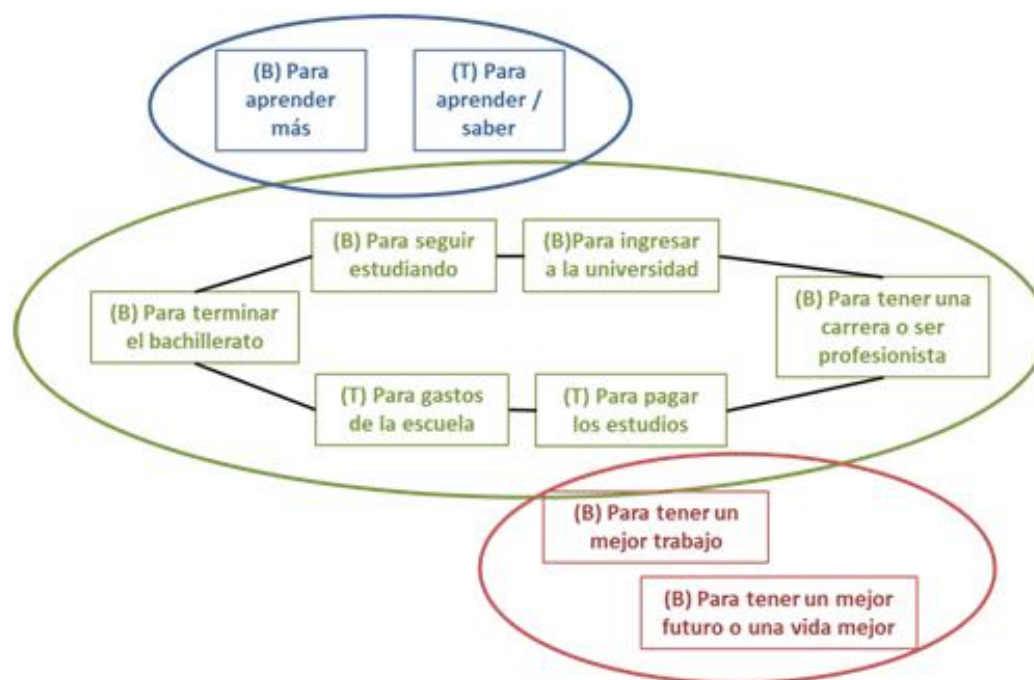
En la orientación de sentido *hacia el desarrollo personal* se hacen presentes un conjunto de significados que remiten a un proceso inmanente a la persona: el crecimiento. Proceso que representa cambios sustantivos en la constitución del sujeto gracias al conjunto de aprendizajes involucrados, en las dimensiones cognitiva, afectiva y social. Los significados con los que los jóvenes estudiantes refieren al bachillerato y al trabajo aluden a su naturaleza productiva de la persona humana. Tanto la educación escolar como el trabajo, en la perspectiva de los estudiantes, contribuyen al proceso por el que los individuos se hacen personas. Los individuos, al cumplir sus expectativas y aspiraciones escolares y laborales, de corto o mediano plazo, logran ser personas que disponen de diversos saberes, se encuentran afectivamente integradas, son autónomas respecto de los adultos significativos,

independientes y con la agencia necesaria para hacerse cargo de sí mismas. De acuerdo con los jóvenes, tanto la experiencia escolar como la laboral les proveen de aprendizajes particulares, necesarios para transitar con éxito a la vida adulta y desde ahí aportan elementos a los procesos más amplios de reproducción social.

Un tercer grupo de estudiantes, minoritario pero relevante (16), manifestó de manera principal significados relativos al bachillerato y al trabajo, orientados de modo predominante hacia la *formación escolar profesional*. La mayoría del grupo mencionó dos significados, por lo que en conjunto hicieron 33 menciones a ese conjunto de significados, referidos a alcanzar una carrera, ser profesionistas, continuar estudiando, mientras que el trabajo les ayuda a enfrentar los gastos de la asistencia continuada a la escuela, sea de bachillerato o de nivel superior. Un subgrupo de 10 estudiantes expresó también al menos un significado clasificado en la orientación *hacia la mejora social, individual y familiar*, como tener un mejor trabajo, ayudar a la familia, ganar dinero, salir adelante. Otro conjunto de estudiantes aludió a un significado relacionado en la orientación hacia el *desarrollo personal*, mencionando significados como para aprender, superarse, ser independiente, para saber acerca del trabajo, entre otros. En particular, en esta orientación predominante los estudiantes mencionan dos significados y al menos uno clasificado en alguna de las otras orientaciones (Ver gráfico 4). Por ejemplo: (2) *para tener una carrera, para los gastos de la formación profesional futura*; (1) *para tener una vida mejor*; (1) *para aprender más*.

A través del gráfico 4 se muestra la composición de las categorías de significado clasificadas en la orientación predominante hacia la *formación escolar profesional*. En la elipse central (señalada en **verde**) se encuentran seis categorías de significado más mencionadas por los estudiantes del grupo: *para terminar el bachillerato, para seguir estudiando, para los gastos de la escuela, para ingresar a la universidad, para pagar los estudios, para tener una carrera o ser profesionista*. Las otras elipses reúnen categorías de significado secundarias que forman parte de una orientación diferente (en **rojo**, dos categorías relacionadas con *la mejora social, individual y familiar*; en **azul**, dos categorías de la orientación hacia el *desarrollo personal*). De acuerdo con la representación gráfica, se trata de una configuración de significados sobre el bachillerato y el trabajo distinta a las anteriores y es particular a un grupo delimitado de jóvenes.

Gráfico 4. Representación de la orientación predominante “*hacia la formación escolar profesional*” y las categorías de significado secundarias



Nota: (B) indica que es categoría relacionada con el bachillerato y (T) en relación con el trabajo

Este tercer grupo de estudiantes manifestó una orientación *hacia la formación escolar-profesional*, ellos se distinguen porque ponen énfasis en sus *expectativas educacionales*, sea por concluir el bachillerato, por ingresar a la universidad y, los más, por alcanzar una formación profesional. De modo complementario, algunos valoran los aprendizajes y la preparación que les procura la escolaridad así como la posibilidad de llegar a ser mejores personas. Pocos son los que visualizan una transición a la vida adulta más allá de la culminación de una trayectoria escolar típica.

Los significados con los que se conforma la orientación hacia la formación escolar-profesional refieren a un énfasis que los jóvenes estudiantes hacen al momento de significar al bachillerato y al trabajo. Ellos dan mayor importancia a un camino particular de transición hacia su vida adulta: el de su formación escolar-profesional, es decir, la continuidad en el proceso de escolarización larga, que los lleva a subordinar otros caminos, a entrar en tensión con uno o a ocupar estratégicamente otro. Por una parte, las estudiantes significan al bachillerato como oportunidad de continuar estudios superiores, con la aspiración de ganar mayor independencia personal en el futuro. Ellas asumen el reto de continuar hacia su vida adulta a través de

la vía escolar, enfrentando y negociando las presiones socioculturales tradicionales, en relación con su papel en la maternidad y el matrimonio. Por otra parte, los y las estudiantes significan al trabajo como recurso que hace viable alcanzar sus expectativas ocupacionales de tipo profesional –en términos de identidades aspiracionales. Ante el peso de las presiones al interior de sus familias, algunas estudiantes valoran el trabajo como el recurso estratégico para lograr la independencia personal a la que aspiran, pretendiendo lograr mayor autonomía para hacerse cargo de sus objetivos de formación profesional.

La mayor parte de los estudiantes muestra una postura particular, enfatizando una u otra orientación de sentido. Esto representa que más allá de la aparente heterogeneidad de la configuración de significados con los que los jóvenes estudiantes dan sentido al bachillerato y al trabajo en el nivel individual, existen elementos culturales compartidos que en el orden más abstracto refieren la particularidad de las *configuraciones de significado colectivas*: los jóvenes estudiantes residentes en la transición rural-urbana significan al bachillerato y al trabajo, primero, como un asunto de *mejora social, individual o familiar* –en el que prima la centralidad de la familia de orientación–, y después, como un asunto que concierne al *orden individual*, sea como desarrollo de la persona, de sus cualidades, sea como la obtención de bienes simbólicos asociados a la escolarización, como certificados o títulos. Destaca, entonces, la orientación familista-colectivista por encima de una orientación más individualista. Resultado que no debemos de perder de vista en el análisis posterior, en relación a los modelos culturales que los estudiantes y sus familias emplean para referir lo que significa para ellos los estudios de bachillerato y el trabajo.

3.2.4. Las diferencias en las orientaciones de los estudiantes

La orientación predominante en la que se puede situar a la mayoría de estudiantes permite observar la presencia de algunas *diferencias de orientación* según *su género*. En términos generales, entre los estudiantes con orientación *hacia el desarrollo personal* (aprender, superarse, ser independiente) hay una mayor participación *de mujeres*; en contraste, entre los estudiantes que expresan una orientación *hacia la formación escolar profesional* (terminar el bachillerato, seguir estudiando, tener una carrera) hay una mayor participación *de los varones*. Entre los estudiantes que muestran una orientación *hacia la mejora social, individual y familiar*, hay una

participación equilibrada entre los hombres y mujeres de menor edad (de primer semestre); sin embargo, al término del bachillerato son más los varones que participan en esta orientación, aunque en términos demográficos son minoría.

Lo anterior da cuenta de la presencia de procesos de cambio –y de permanencia– de patrones socioculturales, en los que se controvierten o refuerzan regímenes de género vigentes en el contexto socio-cultural de la transición rural-urbana. Por una parte, se distingue en algunas mujeres la valoración de la escolaridad y del trabajo como instancias que favorecen *su proceso de individualización* al plantearse de modo central *superarse y ser independientes*, lo que controvierte el régimen patriarcal vigente en el que se encuentran (Beck y Gersheim, 2001; Dubar, 2002); por otra parte, la mayor valoración de algunos de los varones respecto a la formación escolar-profesional permite reconocerles, primero, una mayor vocación para participar en el espacio público, de la escuela y del *trabajo profesional*, al que las mujeres luchan por acceder en condiciones de igualdad y segundo, en la medida en que ya llegaron a la mayoría de edad, se aprecia que asumen de modo más explícito el rol tradicional de género como proveedores y responsables de la familia.

Por otra parte, en el hecho de que tanto mujeres como hombres participen de la orientación hacia la mejora social aparecen indicios de otros cambios. Por un lado, más mujeres valoran el trabajo extra-doméstico (asalariado o profesional) como fuente de recursos que les permitan participar de modo diferente en la economía familiar; mientras que, por otro lado, algunas de las mujeres asumen premisas basadas en la economía del cuidado (Pautassi, 2007; Peña y Uribe, 2013), dentro de la matriz patriarcal (Montaño y Calderón, 2010) y, junto con muchos varones, valoran la realización de prácticas basadas en la ayuda mutua y la reciprocidad. En términos generales, observo que la participación de una proporción significativa de mujeres en esta orientación refiere a una ruptura del modelo tradicional de género que las adscribe al espacio doméstico y limita su inserción en el espacio público –en el mundo del trabajo y del ejercicio de profesiones no segregadas por género.

Además de las de género, encuentro indicios de otras diferenciaciones relevantes en la orientación predominante de los estudiantes, de acuerdo con los datos de la tabla 8. Aquellos que viven en localidades *urbanas pequeñas* (de más de 2,500 habitantes) en la transición rural-urbana metropolitana, se orientan con mayor frecuencia *hacia el desarrollo personal y hacia la formación escolar-profesional* que aquellos que viven en localidades rurales. Por su parte, los estudiantes que tienen una

orientación *hacia la mejora social, individual y familiar* viven tanto en localidades rurales como en urbanas pequeñas. Esa discrepancia ofrece señas de diferenciación sociocultural entre los habitantes de ambas clases de localidad de residencia. Esto se constata al observar que los estudiantes hijos de familias dedicadas a actividades agropecuarias se orientan de modo primordial *hacia la mejora social, individual y familiar* (en la que valores del familismo tradicional están muy presentes), mientras que entre los estudiantes hijos de familias post-campesinas (sin actividad agropecuaria) se encuentran aquellos que manifestaron una orientación *hacia el desarrollo personal y hacia la formación escolar-profesional*, junto con una parte significativa de aquellos que muestran una orientación *hacia la mejora social, individual y familiar*.

Tabla 8. Proporción de estudiantes ubicados en una orientación de sentido predominante según variables socio-demográficas

Orientación	Tamaño localidad de residencia		Ocupación del padre			Escolaridad del Padre	
	Urbana pequeña	Rural	Agropecuaria	Mixta	No agropecuaria	Sin Ed. básica completa	Con Ed. básica completa
Mejora social, individual y familiar	46.0	45.7	53.5	54.5	41.9	47.5	42.8
Desarrollo Personal	14.0	11.4	7.1	9.0	13.7	10.5	17.8
Formación escolar profesional	9.0	3.8	0.0	0.0	2.4	4.8	5.3

Nota: No incluye a los estudiantes que no muestran una orientación predominante, ni a los que no especificaron ocupación o escolaridad de su padre. Las columnas no suman 100. La diferencia corresponde a los estudiantes sin orientación predominante.

Otro indicio del proceso de cambio lo aporta la distinta orientación que muestran los estudiantes según *la escolaridad* alcanzada por su padre. Así, los estudiantes cuyo padre alcanzó la educación básica completa (9 grados) participan más entre los jóvenes con orientación predominante *hacia el desarrollo personal* y *hacia la formación escolar profesional*, mientras que los estudiantes hijos de un padre sin educación básica completa se orientan más *hacia la mejora social, individual y familiar*.

En resumen, algunos de los estudiantes adscritos a un entorno sociocultural más urbanizado, miembros de familias post-campesinas y con mayor escolaridad del padre, tienen una orientación predominante que se basa en significados que enfatizan la *dimensión personal individual*, antes que *la familiar-colectiva*. Lo anterior representa un proceso emergente de cambio en un entorno sociocultural en el que la mayor parte

de los estudiantes se inscriben en una orientación en la que se hacen muy presentes significados relacionados con la reciprocidad y el familismo, elementos clave de la cultura de los sectores populares rurales en México.

La identificación de las orientaciones de sentido predominantes, en tanto configuraciones de significado particulares de *carácter colectivo* –aún en el nivel de abstracción que representan– me ayuda a observar *el sentido global* que los jóvenes estudiantes de la transición rural-urbana atribuyen al bachillerato y al trabajo, en el contexto socio-histórico en el que se encuentran. Con esa base es posible explorar posibles continuidades y diferencias en relación con la significación del bachillerato (y en su caso, el trabajo) por estudiantes de otros contextos socioculturales, también de sectores populares.

Por ejemplo, las orientaciones de sentido predominantes arriba descritas tienen continuidades y pocas diferencias con las “configuraciones de significado típicas” en torno al bachillerato que fueron identificadas por Guerra y Guerrero (2004) en el discurso de estudiantes de sectores medios y populares inscritos en planteles del CCH y del CBTIS situados en el Valle de México. Como muestra –y asumiendo el riesgo de alguna simplificación– las autoras citadas identificaron en un grupo de estudiantes la “configuración típica” en la que se valora al bachillerato como medio para *continuar estudios superiores y como espacio formativo*; me parece que tiene bastante cercanía con el grupo de estudiantes del, área de transición rural-urbana del Bajío cuya orientación predominante es *hacia la formación escolar-profesional*. En otro caso, Guerra y Guerrero (2004) encontraron otro grupo de estudiantes que ve al bachillerato como *medio para estudios superiores y para la movilidad económica y social*; el cual veo que se corresponde con un sub-grupo de estudiantes del Bajío con orientación predominante *hacia la mejora social*. En un tercer caso, las autoras identificaron un subgrupo de estudiantes que valora el bachillerato como medio para el *ingreso al mercado de trabajo* y veo que tiene cierta correspondencia con un grupo de estudiantes de la transición rural-urbana con orientación a *la mejora social, individual y familiar pero* que enfatizan expectativas de inserción y movilidad laboral, pero no expresan expectativas de formación profesional universitaria. Esa continuidad es posible entenderla en tanto entran en juego un conjunto de *significados muy difundidos*, pues se identifican con los grandes objetivos educativos del bachillerato:

preparar a los jóvenes para los estudios superiores y darles una capacitación para ingresar al mundo del trabajo.⁷⁶

Las orientaciones de sentido que he caracterizado en términos generales en este capítulo refieren a configuraciones de significado colectivas, mismas que no sólo sugieren cierta direccionalidad, es decir, un *hacia dónde* se dirige la acción en términos de la intencionalidad de los individuos, sino que también representan una lógica social en la que se funda su acción. Cuando M. Weber (1979) planteó los tipos ideales para representar algunas variaciones significativas en la acción social de los sujetos, también refirió que ellos *orientan* su acción con base en diversas clases de elementos (fines, valores, creencias, afectos, hábitos o costumbres)⁷⁷ pero que rara vez su acción está orientada sólo por uno u otro; es decir, la acción más bien se sustenta en una mezcla de dichos elementos (Weber, 1979: 21); lo que implica que en los hechos la acción de los individuos sucede con base en una mixtura de orientaciones, siendo alguna de ellas la predominante, como he mostrado antes.

Las orientaciones de sentido predominantes, en tanto configuraciones de significado, contienen elaboraciones simbólicas que no son subjetivas, en sentido estricto, sino que están mediadas por su constitución intersubjetiva (Schütz, 1993). Las orientaciones resultan de procesos de apropiación e interpretación, de representaciones e imaginarios “que dan significación, legitiman y racionalizan desde la perspectiva del actor, su actuación en el mundo” (Miguélez, et al., 1998: 153). Tales orientaciones favorecen que los sujetos signifiquen su acción, de modo que no les resulte arbitraria su actuación pasada o la presente y proveen un sentido de concatenación de la acción presente con la futura, esto es, con las orientaciones de futuro conformadas por las aspiraciones, expectativas o proyectos de vida.

Tomando en cuenta la consideración de M. Weber (1979:18) relativa a que la acción real de los sujetos sucede en la mayoría de los casos “con oscura semi-conciencia”, puesto que más bien “sienten” que “saben” lo que hacen, y con frecuencia actúan basados en la costumbre y está acompañada de las expresiones que los

⁷⁶ La comparación anterior hace cierto énfasis en la significación del bachillerato sin hacer referencia directa a significados atribuidos al trabajo. El trabajo –relacionado con la escolaridad– entre jóvenes de otros contextos sociales populares urbanos se aprecia como la oportunidad de alcanzar varias de sus aspiraciones, de desarrollar una identidad, de realizarse y alcanzar la felicidad (Guerra, 2008). La construcción de una identidad escuela/trabajo por parte de los jóvenes es la que les permite soñar con un futuro mejor (Fiorotti, 2009).

⁷⁷ Johnson (2008) plantea, a partir del dicho de M. Weber, que en los tipos ideales relativos a la acción social se reflejan “orientaciones subjetivas subyacentes”.

sujetos hacen en su interacción cotidiana, en los contextos de práctica social en los que se mueven –el hogar familiar, la escuela, el taller o la fábrica. Esas expresiones contienen significados inscritos en *orientaciones culturales* (significados, valores, creencias, representaciones o modelos culturales)⁷⁸ que varios autores reconocen como un elemento relevante que constituye a la *acción social colectiva* y de las prácticas sociales (Touraine, 1987; Dubet, 1995; Martuccelli, 2007).

La identificación de las orientaciones de sentido predominantes –entendidas como *configuraciones de sentido colectivas*– permite bosquejar una imagen acerca de la particularidad de la trama de significados con la que los jóvenes estudiantes de la transición rural-urbana le dan sentido al bachillerato y al trabajo. Dichas orientaciones de sentido se constituyen con significados socialmente muy difundidos –por su matriz político-institucional–, mismos que son resignificados en el espacio social local al articularse con los significados que aportan los jóvenes estudiantes de un sector social en particular, es decir, hijos de familias campesinas y post-campesinas, residentes en el ámbito de transición rural-urbano que son parte de la primera generación que tiene acceso a los estudios de bachillerato en un contexto de crisis y reconversión productiva agropecuaria, así como de industrialización metropolitana en la periferia urbana.

Otra lectura de las categorías de significado sobre el bachillerato y el trabajo me ha permitido identificar *modelos culturales* con los que los jóvenes estudiantes dan cuenta de significados y expectativas en relación con el bachillerato, la escolaridad terciaria y el mundo del trabajo. Esos modelos culturales los presentaré en el capítulo siguiente. Si las orientaciones de sentido nombran grandes configuraciones de significado colectivas –reuniendo categorías heterogéneas–, la identificación de modelos culturales implicó indagar sobre la presencia de modelos específicos de los significados expresados por los jóvenes estudiantes.

⁷⁸ Algunos autores han priorizado el análisis de “orientaciones de valor” (Kluckhohn and Strodtbeck, 1961), “dimensiones culturales” (Hofstede, 1980) o “patrones culturales” (Stewart y Bennett, 1991) con base en los que es posible distinguir las *orientaciones culturales* presentes en una sociedad en particular; autores citados por Vilá (2005).

Capítulo 4

LOS MODELOS CULTURALES EN TORNO AL BACHILLERATO Y EL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES EN LA TRANSICIÓN RURAL-URBANA

4.1 Orientaciones de sentido y modelos culturales

Las orientaciones de sentido predominantes entre los estudiantes de la transición rural-urbana del Bajío expresan de modo particular orientaciones culturales presentes en la sociedad mexicana. En las orientaciones culturales participan significados, creencias y valores, así como modelos culturales. Esto confirma, por una parte, el carácter colectivo de las orientaciones de sentido cuya conformación sucede al interior de comunidades que comparten significados y modelos culturales; y por otra, que las expresiones individuales de ciertos significados son una muestra de las orientaciones culturales presentes en un entorno sociocultural –sin que eso le reste participación al sujeto individual, en cuya experiencia de vida sucede el proceso de subjetivación, así como el desarrollo de su agencia, que media los procesos y contenidos simbólicos de la socialización.

De acuerdo con lo anterior, en las orientaciones de sentido predominantes se pueden descubrir algunos modelos culturales, que son parte de orientaciones culturales. Al respecto, Singh (2004) hace una distinción que me parece de mucha utilidad. Este autor plantea que los modelos culturales tienen una organización jerárquica, por la cual hay unos anidados en otros, de modo que “los modelos culturales de nivel superior se pueden aplicar en un amplio dominio y los modelos culturales específicos pueden interpretar situaciones específicas” (Singh, 2004: 97). En ese sentido, pienso que las orientaciones culturales, según lo ha planteado Hofstede, refieren a patrones y prácticas culturales presentes en sociedades diversas, las orientaciones de sentido predominantes aquí construidas se corresponden con contextos socioculturales de cierta amplitud regional/nacional y los modelos culturales son más particulares, aunque se encuentran presentes con matices en diversos contextos –incluso en diferentes países, en nuestro caso, de Iberoamérica.

Conviene recordar (sección 2.2.2) que las personas comparten el conocimiento cultural disponible en la sociedad y la época en la que viven; ese conocimiento está organizado a partir de esquemas culturales, que se constituyen a partir de esquemas elementales y componen el sistema de significado propio de cada grupo social. Los esquemas culturales compartidos intersubjetivamente son identificados como *modelos*

culturales. El conocimiento cultural de una sociedad está organizado en secuencias de modelos culturales, con cierta jerarquía en relación con otros conocimientos (Quinn y Holland, 1987). Los modelos son *abstracciones* que funcionan como modelos de pensamiento y de comportamiento, así como modelos presupuestos sobre el mundo que son compartidos por los miembros de una sociedad, que les ayudan a entender su mundo y su actuación en él, pero que se dan por sentados. Más allá de su naturaleza abstracta, los modelos culturales operan en la vida cotidiana de la gente igual que las representaciones sociales. Forman parte del conocimiento de sentido común disponible y se encuentran en las expresiones del habla de la gente, en sus conversaciones con otros, en discusiones o reflexiones “en voz alta”, apareciendo en ocasiones como dichos o frases hechas, mismas que condensan el esquema. También se hacen presentes en el proceso de construir las respuestas a preguntas planteadas por un entrevistador, para lo que los sujetos echan mano de su acervo de conocimiento de sentido común y al repertorio de significados disponibles. Así es como aparecen frases como “si estudias serás alguien en la vida” o “si trabajas puedes comprarte lo que tú quieres”. En algunos casos, las expresiones o dichos también pueden ser representados en una versión negativa “quienes no van a la escuela les va a costar más trabajo salir adelante”.

Mi intención de identificar, reconstruir e interpretar *modelos culturales* presentes en las narrativas de los jóvenes estudiantes de la transición rural-urbana implicó hacer una *lectura diferente* de las categorías de significado con las que codifiqué las respuestas a las preguntas abiertas relativas al sentido del bachillerato y del trabajo dispuestas en el cuestionario aplicado, así como una relectura más analítica de las expresiones con las que se refieren al sentido que atribuyen al bachillerato y al trabajo en las conversaciones y entrevistas. Esa lectura no sucedió con la “mirada en blanco” sino que se benefició del trabajo precedente (la identificación de las configuraciones de significado en un nivel colectivo, descritas como las orientaciones de sentido). La observación de conjunto me permitió visualizar expresiones –en las respuestas al cuestionario y en las conversaciones– que contenían *modelos culturales*, algunos de los cuales son compartidos por diversos grupos sociales.⁷⁹

Dos fueron los procedimientos de indagación para identificar y reconstruir los modelos culturales en la narrativa de los estudiantes. Uno fue el cotejo de expresiones

⁷⁹ Hay presencia de significados en relación al bachillerato y al trabajo semejantes entre los jóvenes estudiantes de varios países de América Latina, así como entre migrantes en Estados Unidos o España

de las respuestas abiertas al cuestionario⁸⁰ (considerando los códigos iniciales, en las palabras de los estudiantes y la frecuencia con la que aparecían) con lo que decían al respecto los estudiantes con los que conversé o a quienes entrevisté en relación al tema o asunto. Esto es, contrasté los dichos, frases o ideas recuperadas a través de los dos dispositivos, encontrando gran continuidad y coherencia entre la mayor parte de las respuestas. Aunque no hay una correspondencia plena entre las dos fuentes, ningún elemento indique que haya contradicciones evidentes entre ellas.

Otro procedimiento partió de la identificación de frases o dichos que describían situaciones o temas recurrentes en las narraciones de los y las estudiantes, mismos que no habían aparecido en su literalidad en las respuestas abiertas al cuestionario o no se constituyeron como códigos o categorías iniciales. La identificación de frases similares, recurrentes, estuvo apoyada en la reflexión metodológica de Saucedo (2000). Los modelos culturales se identifican con una frase o dicho de los estudiantes, representativa de un significado central. Éste se encuentra relacionado con otros significados expresados por los mismos estudiantes y con ello se puede observar que un modelo cultural organiza y jerarquiza tales significados, referidos tanto al bachillerato como al trabajo. Es decir, en derredor del modelo cultural, en tanto eje, se encuentran dichos significados.

La mayoría de los modelos culturales encontrados –por ejemplo: *Ser alguien en la vida; Salir adelante; Ayudar a mi familia; Aprender y Ser mejores; Aprender del trabajo, ser responsables*– están relacionados con alguna de las orientaciones de sentido. La construcción que he hecho de los modelos culturales, por lo que he explicado arriba, no es resultado de un proceso deductivo a partir de las orientaciones de sentido, pero comparten la direccionalidad de la intención implícita de la acción de los sujetos: estudian o trabajan para cierta clase de finalidades.

A continuación presento un análisis de los modelos culturales compartidos por los estudiantes que se encuentran en el ámbito de transición rural-urbana, en el área metropolitana de una ciudad media del centro de México, conforme a la orientación de sentido con la que están relacionados.

⁸⁰ Los temas de las preguntas abiertas fueron, entre otros: razones personales para estudiar el bachillerato; razones para continuar asistiendo a la escuela; para qué piensa que le va a servir estudiar el bachillerato; para qué seguir estudiando; para qué sirve trabajar; razones que tiene para trabajar. Lo que le dicen sus padres de por qué ir a la escuela; lo que le dicen quienes no están de acuerdo en que siga estudiando. Véase facsímil de cuestionario en el anexo.

4.2 Modelos culturales en la orientación *hacia la mejora social, individual y familiar*

En este apartado se analizan tres modelos culturales: “*Ser alguien en la vida*”, “*Salir adelante*” y “*Ayudar a mi familia*”.

4.2.1. “*Ser alguien en la vida*”. Los estudios de bachillerato ayudan a tener una carrera profesional, un buen trabajo, a superarse y a obtener reconocimiento social.

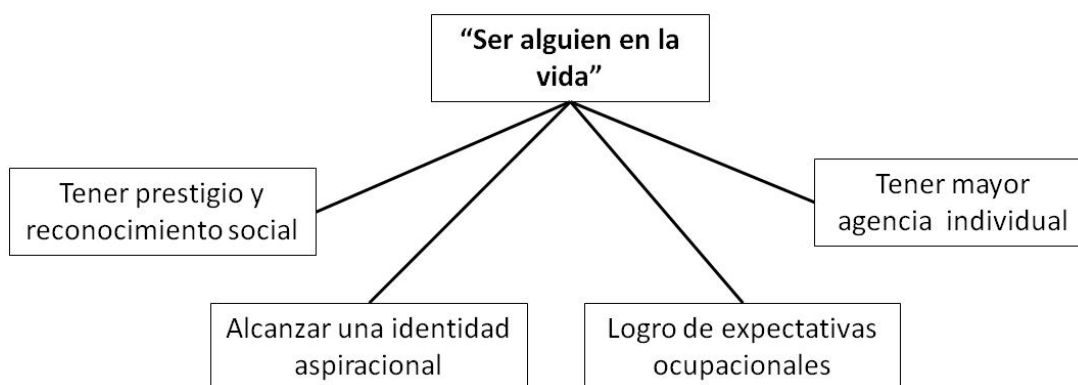
Le dije a mi papá, no, pus yo voy a hacer aquí el quehacer aquí en la casa, yo le voy a ayudar a mi mamá. (Le contestó) “¿Pero estás segura que no quieres estudiar?”. No... ya después yo decía... no, es que ¿cómo no voy a estudiar? Si van a ir muchas de mis amigas... ¿cómo yo no voy a aprender? Ellas van a ser alguien importante en la vida y yo no... O sea, yo me puse a pensar, dije “no, pues cómo voy a dejar de estudiar”... (San Juana, Duarte, 15 años)

Otra estudiante asiste al bachillerato “porque me gusta estudiar y quisiera terminar una carrera para poder ser alguien en la vida” (SAU-B-10: M-15). De este modo, “ser alguien” está relacionado con el hecho de asistir a la escuela, con la posibilidad de obtener un certificado o lograr una carrera... se estudia para ser alguien dicen muchos de los jóvenes estudiantes residentes en la transición rural-urbana del Bajío.⁸¹ Considero que la expresión “ser alguien en la vida” representa un modelo cultural, mismo que organiza diferentes significados que le aportan matices, que le dan diferente fuerza y alcance.

El modelo cultural “Ser alguien en la vida” tiene al menos cuatro ejes de significación, como se observa en el gráfico 5. En uno se relacionan los estudios de bachillerato con el *logro de las expectativas laborales y ocupacionales* de los estudiantes, hombres y mujeres: ser alguien es tener un buen trabajo, digno o decente, con buen sueldo; o ser una persona productiva y alcanzar un trabajo propio en el que se pueda “ser jefe”. Algunos estudiantes van más allá y plantean que ese trabajo les ha de procurar recursos, una vida mejor y “no pasar hambre”.

⁸¹ Esto mismo no sucede en relación al sentido atribuido al trabajo. El trabajo en sí mismo no es representado como un medio para “ser alguien”. Sin embargo, cuando los estudiantes refieren el trabajo desde sus expectativas o aspiraciones relacionadas con el bachillerato, entonces sí, el empleo o la ocupación (deseado o esperado) se valora como un indicio de que se “es alguien”.

Gráfico 5: Ejes de significación del modelo cultural “Ser alguien en la vida”



En otro eje, ser alguien es *tener prestigio personal y reconocimiento social*: “ser una persona reconocida o que se denote por su labor y trabajo” (DUA-U-38: H-15), ser alguien importante para los demás, o “ser una persona que será recordada por toda la vida” (SAU-A-11: H-15). Estudio porque quiero “ser un joven de gran orgullo en la comunidad, admirado, ser alguien y no ser un malviviente o decepción de la familia” (SAU-A-41: H-14).

Un tercer eje –no ajeno al de reconocimiento social– se refiere a la expectativa que los estudiantes tienen de *alcanzar una identidad aspiracional*:⁸² “ser alguien con mucho estudio, donde yo pueda tener un buen futuro” (SAT-A-23: H-15), ser profesionalista o con el hecho de “tener” formación, preparación o estudios superiores: “tener una buena profesión”, “tener una carrera, una posición adecuada” (SAT-A-05: M-15), así como, en otros términos, “tener un título para ser alguien en el futuro y ayudar a la gente” (SAT-B-40: M-15). El “ser” alguien y el “tener” ciertos atributos relacionados con la escolaridad media y superior se entretajan, sin llegar a distinguirse de manera suficiente. Guerrero (2008) encontró una distinción clara entre “ser” profesionalista y “tener”, en tanto los estudiantes se refieren a la disposición de bienes materiales o al logro de metas de tipo afectivo.

⁸² La *identidad aspiracional* refiere al deseo de llegar a ser alguien en el futuro: un individuo se construye a sí mismo como alguien que desea sinceramente ser una clase particular de persona, estando en la búsqueda de ese objetivo de manera autoconsciente y consistente (Thornborrow y Brown 2009). Varios autores analizan los procesos por los que los estudiantes de bachillerato construyen su identidad en la vida cotidiana escolar (Hernández, 2008; Grijalva, 2012) y la variación de esos procesos entre escuelas (Wexler, 1992; McLeod y Yates, 2006); mientras que otros refieren el proceso de construcción de identidades juveniles –en perspectiva sociocultural– fuera de la escuela, en el proceso de inserción al mundo del trabajo (Smyth, 2004). Otros autores han explorado los procesos de construcción identitaria de mujeres jóvenes y adultas dentro y “en contra” de la escuela (Lutrell, 1996 y 1997).

El cuarto eje de significación relaciona el ser alguien con *no ser conformista y superar obstáculos*, esto es, con su capacidad para, por una parte, “superarme y no caer a la derrota” y “superar a todos los obstáculos”. Y por otra parte, “ser alguien que ya logró su objetivo”, ser una persona capaz de “cumplir mis metas y de lograr ser lo que quiero como psicóloga...” (SAU-A-06: M-15). Asimismo, ser alguien representa la posibilidad de tener “un progreso”, de poder “cosechar los frutos de un gran esfuerzo” y “tener un futuro digno”. Así, una estudiante sostiene que estudia el bachillerato “porque quiero ser alguien en esta vida, tener un mejor futuro, realizar mis metas y para ver qué tan capaz soy” (SAT-B-27: M-15). Varios de estos significados se relacionan con una orientación resiliente de los estudiantes, es decir, con el esfuerzo personal necesario para lograr objetivos de mejora en un contexto que en varios casos puede ser vivido como adverso.

El “ser alguien” sucede cuando la persona alcanza sus expectativas ocupacionales, logra alguno de los rasgos de su identidad aspiracional, cuenta con reconocimiento social, o puede demostrar su agencia personal y se completa –en la mayor parte de los casos–cuando cualquiera de estos significados se relaciona de manera positiva *con el apoyo o ayuda que pueda proporcionar a sus padres o a su familia*. Así, el bachillerato lo estudio “para poder ser alguien en la vida y tener un buen futuro para apoyar a mis padres cuando estén viejitos” (DUA-U-37: M-15). Ser alguien es tener un buen empleo, estable y “ayudar a mis padres tanto moral como económicamente” (DUA-05: M-18). Estudiar el bachillerato significa poder ser alguien que tiene una carrera, así como un mejor empleo y con ello poder “sacar a mi familia adelante” (SAT-B-16: H-15). En fin, significa tener un oficio y ser alguien capaz de “apoyar a mis padres cuando ellos ya no puedan mantenerse” (SAU-A-11: H-15).

Entre los estudiantes varones que expresan el modelo cultural ‘ser alguien en la vida’ se representa como tener un buen trabajo, haberse superado y tener una carrera; además, una parte relevante lo relaciona con la posibilidad de ayudar a su familia, en la perspectiva de adoptar el rol masculino de proveedor. En contraste, las estudiantes mujeres se representan ser alguien cuando logran tener un mejor futuro, ganar dinero y tener una carrera, cuando logran aprender, corresponder al esfuerzo familiar y ayudar a sus padres; ellas valoran más el trabajo profesional que el trabajo asalariado, como hacen los estudiantes varones.⁸³ Lo anterior supone que entre las mujeres sucede la

⁸³ Una parte importante de los y las estudiantes plantean que los estudios de bachillerato les permitirían: a) conseguir trabajo con base en el certificado; b) tener un trabajo que les dé mejores ingresos y c) tener una

conformación de nuevas identidades aspiracionales, basadas en una trayectoria de formación escolar más larga. Tanto hombres como mujeres muestran una orientación que valora el apoyo y la ayuda a la familia a partir de los logros personales.

Entre los jóvenes de sectores populares urbanos y rurales de diversos países de América Latina “ser alguien en la vida” se relaciona con expectativas y aspiraciones relativas al logro de estudios profesionales o superiores, de ocupar empleos con buenos ingresos; con reconocimiento social, prestigio, distinción y respeto; con la identidad futura y la autonomía personal; con el progreso, la movilidad social y el logro de mejores condiciones de vida, entre otros (Suárez-Orozco, 1987; Duschatzky, 1999; Soratto, 2007; Guerrero, 2008; Molina, 2008; Téllez, 2009; Llinás, 2009; Fiorotti, 2009; Crivello, 2009; Hernández, 2010). Hay una interpretación muy extendida en la que predomina una visión de los jóvenes estudiantes en su dimensión individual, llegándose a plantear que la noción de ‘ser alguien en la vida’ “tiene un carácter individualista ligado a la autonomía en el que prevalece la idea de realización personal” (López, 2009: 67).

Entre muchos de los jóvenes estudiantes de la transición rural urbana es claro que ese “ser alguien” es con y para la familia, por lo que no se agota en la satisfacción de las aspiraciones y expectativas personales de carácter individual. En esto encuentro una coincidencia con Dayrell y Carrano (2010), cuando aluden que para los jóvenes de sectores populares de Pará (norte de Brasil) “la familia... se constituye como estímulo y sentido en la búsqueda de ‘ser alguien’... y aparece como contenido de los proyectos de vida, en la forma de proyectos familiares” (p. 78).

4.2.2 “Salir adelante”. Los estudios de bachillerato sirven para alcanzar un buen trabajo o una carrera profesional y luchar para ganarse la vida en mejores condiciones y con ello sacar adelante a la familia.

Blanca cuestiona la manera en que una de sus amigas dejó de asistir a la escuela:

“Decía que para qué (...) que se iba a casar, iba a tener a su familia y todo (...) ella puede decir ‘me voy a casar’, está bien... pero no sabe la forma (...) ¿qué tal que si le toca un mal marido?... porque ¿y si tiene hijos? de qué forma va a salir adelante, si no tiene... si no estudió no va a tener un buen trabajo, lo único que puede conseguir

posición distinta en el trabajo o d) tener un trabajo que no requiera de esfuerzo físico-manual. En ese contexto, un grupo importante de estudiantes plantean continuar estudios universitarios como modo de acceso a puestos de trabajo calificado, no manual, eludiendo la inserción a las oportunidades laborales que hay en su entorno inmediato, como obreras en fábricas de calzado o en el servicio doméstico.

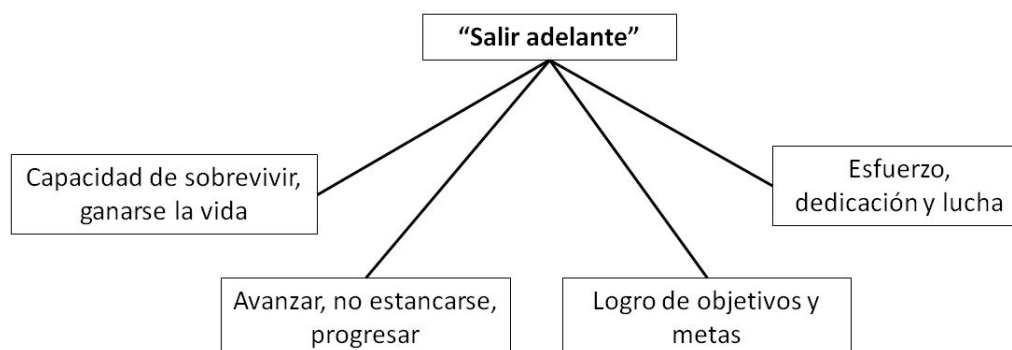
es así de sirvienta en una casa o... o algo.” (Blanca, Duarte, 15 años).

Otros jóvenes piensan que bachillerato favorece que puedan “tener un mejor trabajo y así poder salir adelante” (SAU-B-12: H-15) o, en otro orden, que el bachillerato les sirve “para salir adelante y tener un buen trabajo” (SAU-A-25: M-16). Otros estudiantes sostienen que estudian el bachillerato “para superarme y salir adelante” (SAU-B-33: M-15). Las expresiones anteriores no dejan de tener matices propios y esconden un ligero cambio en el significado de “salir adelante” ¿es un medio o un fin? De ello dependerá la significación implícita. La expresión “salir adelante” considero que contiene un modelo cultural en cuanto organiza diferentes significados y con ellos adquiere matices particulares. El modelo cultural “Salir adelante” se relaciona con significados atribuidos tanto al bachillerato como al trabajo.⁸⁴

La forma en que se expresa el modelo cultural organiza y especifica su significado. En las primeras dos expresiones citadas arriba ambos estudiantes sostienen que el bachillerato les servirá para conseguir un mejor trabajo –en comparación a si no estudiaran o respecto al de su padre– y ese trabajo es el que les permitirá salir adelante, en el sentido de satisfacer algunas necesidades básicas. En la tercera cita, ella dice que estudia el bachillerato para avanzar en su trayectoria escolar y alcanzar más estudios, con los que espera tener un buen trabajo. En el cuarto enunciado citado, la estudiante dice que estudia el bachillerato para desarrollarse como persona y con ello avanzar, en el sentido de lograr una meta.

Así, el modelo cultural no contiene un significado unitario y unívoco. Identifico al menos cuatro líneas de significación (ver gráfico 6), que le dan matices particulares.

Gráfico 6: Ejes de significación del modelo cultural “Salir adelante”



⁸⁴ A diferencia del modelo cultural “ser alguien en la vida”, en este caso tanto los estudios como el trabajo aportan a la posibilidad de “salir adelante.”

Salir adelante puede significar, en unos casos, la capacidad de sobrevivir, de ganarse la vida; es decir, alude a la disposición de condiciones, recursos, herramientas o capacidades para hacerse cargo de la atención a las necesidades u obligaciones involucradas en mantener y reproducir la vida, sea la propia, sea de la familia: “Como las chavas no estudian, ni nada, o sea, ¿cómo van a salir... a sacar adelante a sus hijos?” (Blanca, Duarte, 15 años).

El modelo cultural representa también nociones como avanzar, no estancarse, progresar, mejorar: Asisto al bachillerato porque quiero “salir adelante como persona y profesional” (SAU-A-32: M-16). Asimismo, el modelo cultural se relaciona con lograr objetivos o metas antes planteadas, alcanzar las aspiraciones; por lo que se asocia con la noción de tener éxito o la de triunfar: voy al bachillerato “para terminar, echarle ganas y demostrarle a las personas que sí puedo salir adelante” (SAU-B-03: M-16)

En otros casos, salir adelante se relaciona con una postura personal de esfuerzo, dedicación, lucha, con no dejarse abatir por las circunstancias, con enfrentar las dificultades con entereza:

Como mi tía –antes mi abuelita no tenía dinero para darles... ella trabajaba y estudiaba y ella misma se pagaba su carrera y siguió adelante, a pesar de que no tenía dinero... siguió adelante y se consiguió un trabajo bien, estable y al mismo tiempo estudió [¿te dice algo la experiencia de tu tía?] El luchar, sin tener las cosas a la mano, o sea, luchar por lo que nosotros queremos lograr... [¿su experiencia te motiva?] Si, porque a pesar de todo... de lo que sufrió y todo, siempre le fue bien (Paula, Duarte, 18 años).

Narraciones como la anterior, dan cuenta de la motivación, la fuerza o la capacidad personal para enfrentar y superar las circunstancias adversas, para remontar los obstáculos que se presentan y con ello lograr avanzar hasta alcanzar objetivos y metas, relacionados con la mejora de las condiciones de vida y la superación personal, como señalan los estudios sobre resiliencia (Silas, 2008).⁸⁵

Salir adelante es un asunto que involucra a los estudiantes de manera individual en la medida en que están imbricadas sus expectativas y aspiraciones de mejora de sus condiciones de vida, basadas en sus estudios de bachillerato o superiores, así como en la posibilidad de tener un buen trabajo. Pero también se ve involucrada su

⁸⁵ La Real Academia de la Lengua Española recoge el dicho “salir avante o adelante” y le atribuye tres significados: “llegar a feliz término en algo” “vencer una dificultad o peligro” “enfrentar la adversidad”.

familia, misma que es referida por una parte relevante de los estudiantes. Se trata tanto de la familia de orientación como de la de procreación:

Voy a estudiar y a trabajar... “para, si tengo una familia... sacarla adelante, o si no, para mí mismo; para tener lo que yo quiero, un carro, una casa; si no tengo familia pos nomás para mí, pero en un futuro yo si pienso tener familia...” (Kabir, Santa Ana, 15 años)

Estudio el bachillerato “porque quiero superarme y salir adelante, conseguir un buen empleo para comprar mis cosas y ayudar a mis papás” (DUA-U-18: M-15). Otro estudiante sostiene que el bachillerato le ayudará a “salir adelante y estudiar en una carrera y apoyar a mis padres” (SAT-B-36: H-16). Los estudios le sirven para “salir adelante y apoyar a mi familia” (SAU-A-33: H-15); otro joven ve a los estudios de bachillerato como un medio para “poder sacar adelante a mis papás” (SAT-B-16: H-15). El bachillerato es un recurso “para salir adelante por mi misma y apoyar a mis papás en lo que necesiten al igual que mis hermanos(as)” (SAT-A-07: M-15). El modelo cultural se enriquece con la orientación solidaria y de reciprocidad que muestran los jóvenes estudiantes, quienes asumen la condición de hijos, interdependientes y miembros de un colectivo.

De esta manera, ‘salir adelante’, ‘seguir adelante’ –en el plano individual–, así como ‘sacar adelante’ a otros miembros de la familia –en el plano de interdependencia familiar– son expresiones que refieren a la mismas nociones: moverse avanzando, no estancarse en un lugar o en unas condiciones; también, progresar, mejorar las condiciones de vida, propias y de los próximos. Salir adelante, logrando las metas de escolaridad y de inserción laboral, es una base sustantiva para poder procurar apoyos futuros a los adultos de la familia, sobre todo en un contexto de transición rural-urbana en proceso de reconversión productiva, en el que los mayores de la familia –antiguos campesinos o primeros post-campesinos sin tierra– no tienen acceso a la seguridad social, tanto en lo relativo al acceso a servicios de salud, como a algún régimen de jubilación y pensión. Lo anterior pone en evidencia un proceso dual, de individualización de los jóvenes estudiantes –al menos en sus proyectos biográficos– simultáneo a la activación de disposiciones tradicionales relativas a la seguridad y bienestar de todos los miembros de la familia, basadas en relaciones intergeneracionales de carácter solidario (Meil, 2011).

Las estudiantes mujeres son mayoría entre quienes manifiestan el modelo cultural “salir adelante”. Para ellas, salir adelante se relaciona con significados como

que el bachillerato les sirve para superarse, para aprender y ser mejores personas; para estudiar una carrera universitaria, tener un buen trabajo y, aunque en pocos casos, para lograr sus metas y ser independientes. Estos significados están implicados en procesos de cambio en las posiciones de género-edad en la jerarquía y en la dinámica intrafamiliar. Entre los pocos varones que expresan este modelo cultural, el salir adelante se relaciona, en principio con que el bachillerato les servirá para tener un mejor futuro y tener un buen trabajo; son menos los que establecen la relación con que los estudios medios les serán útiles para tener una carrera profesional o superarse y aprender. Una parte relevante de los varones manifiestan que estudiar el bachillerato y salir adelante les servirá para ayudar a sus familias; varios de los objetivos son propios de una transición masculina típica a la vida adulta, en lo relacionado a la adopción del rol de proveedor y de la procuración de recursos, sea al hogar paterno o a su familia de procreación.

La expresión base del modelo cultural, “salir adelante”, se encuentra ampliamente difundida en el habla cotidiana de la población urbana y rural, en México y algunos países de América Latina. Varios autores refieren el uso de la expresión en sectores populares en condiciones de pobreza como parte de una “filosofía de vida”, esto es, del conocimiento de sentido común compartido que representa al esfuerzo, a la lucha constante por la sobrevivencia, con la idea de no dejarse abatir por las circunstancias, (Vergara y Vergara, 2008), o que refiere a la actitud de afrontar con entereza las dificultades, siendo “positivos” (Serrano, Parajuá y Zurdo, 2013). En una perspectiva comunitaria, en un pueblo del centro de México salir adelante es “un proceso de ganar la comodidad material para vivir en mejores condiciones... tener comodidad es progreso... es “vivir mejor que ahora” (Kuromiya, 2006: 27).

Entre los y las jóvenes rurales de distintos países, tanto el trabajo como la escolaridad son vistos como medios para que las personas puedan “salir adelante” con nuevas expectativas de futuro (Esteinou, 2005; Olivera, 2009; López, 2009; Arias, Ibáñez y Peña, 2013), en los que esperan mejorar sus condiciones de vida y progresar. Sin embargo, a pesar de que se encuentra como frase hecha en distintos trabajos (Llinás, 2009; Nobile, 2014) y de modo recurrente en las citas de expresiones de estudiantes recuperadas por varios estudios (por ejemplo, Hernández, 2010; Andrade, 2011; Ramírez, 2013), no ha sido constituida como categoría en sí. En mi caso, encuentro que para los jóvenes estudiantes residentes en la transición rural-

urbana del Bajío resulta más que un dicho frecuente en el habla cotidiana, sino que constituye un modelo cultural que organiza los sentidos que le atribuyen al bachillerato y al trabajo.

4.2.3. “Ayudar a mi familia”. El trabajo, o el empleo esperado a partir de los estudios de bachillerato o de nivel superior, es una fuente de recursos para ayudar a los padres o a los hermanos.

Fanny es la hija menor y ha terminado los estudios de bachillerato y piensa que eso representa un cambio en su familia; eso significa que “...yo sí puedo, mis hermanos no pudieron seguir estudiando... y [espero] que mis papás pues ya puedan dejar de trabajar y... y yo ayudarles en lo económico” (Fanny, Duarte, 18 años). Por su parte, la motivación que tiene Wero para buscar un trabajo es la posibilidad de “comprarme mis propias cosas, [y] darles a ellos... también pues apoyarles a veces con algo, ya aunque sea algo porque... pues mi mamá pues no gana mucho dinero...” (Wero, Santa Ana, 15 años). Para muchos estudiantes tanto estudiar el bachillerato como trabajar tienen sentido si contribuyen al objetivo primario de ayudar a la familia, apoyar a los padres o a los hermanos. La intención de ayudar a los padres o hermanos se relaciona con diferentes significados atribuidos tanto al bachillerato –y a la aspiración de alcanzar estudios superiores– como al trabajo (Gráfico 7).

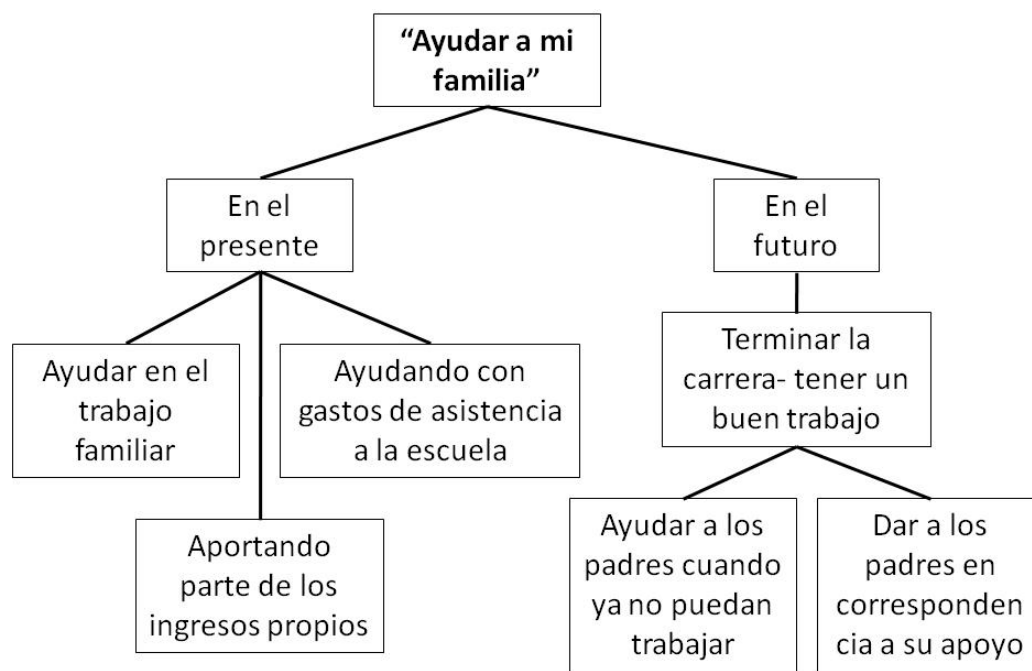
Es un modelo cultural con fuerza propia. Esto es, mientras el significado aparece como intención o expectativa secundaria en modelos culturales como “ser alguien en la vida” o “para salir adelante”, aquí tiene diferente jerarquía: se encuentra en un primer plano.

Entre los jóvenes hay una experiencia compartida de ser parte de una familia: Mary, al describir la suya dice, para empezar, “...pues, pues creo que nos apoyamos en lo que podemos, como si alguien tiene un problema, como hace poquito mi papá tuvo un problema de salud y, claro, nos preocupamos todos y sacamos todos los problemas adelante” (Mary, Duarte, 15 años). Aarón sostiene que la suya es “pues... una familia humilde... que nos apoyamos para conseguir lo que queremos cada quien... hay mucho respeto y apoyo mutuo cada uno, este... [es] trabajadora, que le echa ganas, con trabajo...” (Aarón, Santa Ana, 18 años).

El modelo cultural “apoyar a la familia” tiene dos dimensiones temporales, como se ilustra en el gráfico 7, que especifican la formulación de intenciones, expectativas y aspiraciones de los estudiantes, en su condición de hijos que participan en una

dinámica intrafamiliar. Una situada en el presente, en la que los jóvenes estudiantes *ya trabajan* –sea en la familia, sea fuera de ella– o *quieren trabajar* para apoyar a sus padres ahora, a partir del reconocimiento de necesidades o de las circunstancias por las que pasa la familia. Otra dimensión está ubicada en el futuro, en el que los jóvenes esperan lograr estudios superiores, tener un trabajo profesional y obtener beneficios, sea en la forma de ingresos o de condiciones de vida que les permitan apoyar a sus padres o hermanos, también, en el futuro.

Gráfico 7: Ejes de significación del modelo cultural “Ayudar a mi familia”



De acuerdo con lo anterior, el modelo cultural tiene algunas variaciones en su significación. En el presente, la mamá de Juan Enrique tiene un negocio de venta de comida, “...los viernes le ayudo a hacer, así, pues limpieza de las cosas por ejemplo, a matar el animal para hacer las carnitas (...) del domingo, y pues le ayudo...” (Juan Enrique, Santa Ana, 15 años). Gloria, por su parte, dice que tiene “que ayudarle a trabajar a mi papá, porque él no tiene, cómo le diré, él no tiene chalanés, nosotros trabajamos con él [su mamá y ella] y mi otro hermano, el más chiquillo” en la producción y venta de cilantro (Gloria, Sauces, 15 años). Lupita comenta que su mamá a veces ayuda a su papá “tejiendo zapato, para ayudar a la economía (...) en lo del zapato yo le ayudo a mi mamá, sin que me diga, eso sí, le ayudamos yo y mi hermano,

a veces...” (Lupita, Sauces, 15 años). Con base en esas actividades algunos estudiantes participan de manera directa en la estrategia de reproducción social de la su familia (siendo ésta también una unidad de producción), trabajando, colaboración que significan como “ayuda”.⁸⁶

Otros estudiantes se han integrado de tiempo parcial al mercado de trabajo de la periferia urbana metropolitana. Ellos tienen una ocupación que les permite obtener ingresos con cierta regularidad. Su trabajo lo representan como una posibilidad de ayudar a los padres, actuando a partir de su visión de la circunstancia por la que pasa la familia. Es el caso de Lety, quien trabajó en una fábrica de piezas para automóviles durante las vacaciones escolares:

de ahí ya le ayudo a mi mamá con los gastos de la casa, o incluso, bueno, más que nada con lo que gano ahí, en ese tiempo, es para comprarme ropa, los útiles, ayudarle a mi papá a pagar la inscripción, porque mi papá gana así, muy poco, como para dejarle todo el gasto... (Lety, Santa Ana, 18 años)

Angelina es una estudiante que vive en Capellanía, asiste al Bachillerato de Los Sauces, los fines de semana trabaja en la ciudad de León, dice que su padre está desempleado y “pues ayudo a mis papás, porque ya estaba yo trabajando (...). Yo ahorita pago mis pasajes y la mayoría de útiles que ocupo en la prepa, con lo que yo gano los fines de semana y a veces en las tardes” (Angelina, Sauces, 18 años). Por su parte, Cachiss atiende los fines de semana a los animales de un rancho, trabajo que le permite hacerse cargo de algunos de sus gastos personales o de la escuela, sobre todo cuando su papá –albañil– pasa periodos desocupado y “cuando así, que mi papá no tiene para darme, yo tengo dinero ahorrado y con eso me la voy llevando mientras consigue un trabajo... no es mucho ¿verdad? pero si, ya es una gran ayuda...” (Cachiss, Duarte, 15 años). La inserción laboral de los y las jóvenes no sólo les procura recursos monetarios para contribuir al ingreso familiar, sino que les facilitan su continuidad en la escuela.⁸⁷

Hay estudiantes que tienen la intención de trabajar como asalariados para ayudar a sus padres. Rosy, la mayor de tres hermanas, pensó en dejar el bachillerato

⁸⁶ Cuando la participación de los jóvenes se concibe como ayuda no es significada como “trabajo” (Guerra, 2005); en un contexto rural, la colaboración de las mujeres en actividades agropecuarias, se entiende como ayuda y con eso se invisibiliza su participación económica (Arias, 2009).

⁸⁷ Estos casos dan cuenta del estudiante-trabajador, que toma en sus manos la posibilidad de lograr aspiraciones y expectativas de mayor escolaridad y de alcanzar un trabajo profesional ideal, basado en estudios terciarios.

cuando estaba en tercer semestre. Años antes había perdido a su padre. Su mamá cose ropa y desde hace un año toma tareas de tejido de zapato. Rosy “le decía ‘no má, me meto a trabajar y ya le ayudo’. Y ella [me dijo] ‘de todos modos, cuando salgas me vas a ayudar, y vas a tener un mejor sueldo” (Rosy, Duarte, 18 años). Edgar les dice a sus padres “que me puedo meter a trabajar medio turno y ya les puedo ayudar económicamente, para que también que en algún momento que no se pueda, con lo que yo gane aunque sea pasar la prepa, para comer...” (Edgar, Saucos, 15 años).

En la dimensión temporal futura, otros estudiantes emplean el modelo cultural con base en la expectativa de terminar el bachillerato, de hacer estudios superiores y de lograr un empleo de tipo profesional. Así, Gerardo se mostró de acuerdo con la expectativa de sus padres de que termine el bachillerato y asista a la universidad: “sí, me gustaría... bueno pues aunque esté largo... pero si me gustaría, para cuando mis padres ya no puedan, pues yo poder apoyarlos en lo económico...” (Gerardo, Duarte, 15 años). Paula lo formula en otros términos:

yo me comprometí con ellos desde un principio a que yo algún día iba a salir con... con una carrera terminada, con un buen trabajo y... dándoles también lo que me dieron, o sea dándoles el apoyo que ellos me dieron antes... (Paula Duarte, 6to)

El modelo cultural “ayudar a la familia”, está presente en las conversaciones de los y las estudiantes, aunque en términos relativos es más frecuente en las que tuvo ellas. Las mujeres sostienen la idea, asociada a la intención de apoyar a su familia, de que el bachillerato les servirá para tener un buen trabajo, lograr sus metas, aprender y superarse. Así, en el conjunto de los estudiantes, las mujeres que valoran al bachillerato como la instancia para conseguir un mejor trabajo y con ello estar en condiciones de apoyar a sus padres son la mayor parte (dos tercios); en contraste, pocas son las que muestran la expectativa de conseguir una carrera universitaria y obtener un mejor trabajo como base para apoyar a sus padres en el futuro (un tercio). Los varones, que plantean apoyar a sus padres son proporcionalmente menos que las mujeres. Entre ellos son más los que buscan tener una carrera profesional, alcanzar un mejor futuro y ganar dinero, ser independientes y aportar para los gastos de su escuela; en contraste, son menos los que dicen buscar un buen o mejor trabajo como base para apoyar a su familia. Así, más mujeres plantean al bachillerato para tener un buen trabajo y ayudar a su familia de orientación, mientras que los varones se

plantean tener una carrera, tener un buen trabajo y con ello apoyar a sus padres o hermanos, así como a su familia de procreación.

El modelo cultural “para ayudar a la familia” articula los significados con los que los jóvenes estudiantes dan sentido tanto al bachillerato como al trabajo. La expresión aparece con cierta frecuencia en una parte relativa de la literatura revisada, sobre todo contenida en las citas de narraciones de estudiantes (Télez, 2009; Soratto, 2007). Algunos autores la retoman en algunas de sus descripciones e interpretaciones (Moya, 2008); sin embargo, no la constituyen como una categoría analítica.

Hay autores que analizan el significado de apoyar a los padres, entre los estudiantes de enseñanza media, como Gracioli (2006). Ella documenta cómo los estudiantes de sectores populares urbanos de San Pablo, Brasil, expresan la intención de ayudar a sus familias a salir de las condiciones de pobreza o de dificultades, a partir de sus expectativas de obtener mayor nivel de estudios y de tener una inserción laboral exitosa en el mercado de trabajo. Por su parte, Dayrell y Carrano (2010) analizaron las expectativas de futuro de jóvenes populares urbanos de Pará; una de ellas era la posibilidad de tener estabilidad económica, asociada a la independencia financiera y, encontraron una intención recurrente de ayudar a su familia y especialmente a sus madres, a partir de los estudios y de tener un empleo. Guerra (2005 y 2008) a partir de la reconstrucción del sentido del trabajo de jóvenes de sectores populares urbanos elaboró la categoría “el trabajo para la sobrevivencia familiar”. Macri (2010), por su parte, ha construido la categoría “el trabajo como ayuda”, a partir de las perspectivas de estudiantes trabajadores de sectores populares urbanos, observando su trabajo al interior de la familia o fuera de ella, apreciando que en algunos casos la forma de asumir “la ayuda” a la familia favorece la continuidad de los estudios o, por el contrario, el abandono de la escuela media. La autora reconoce que los hijos participan, ayudando, en una economía doméstica basada en relaciones de cooperación y solidaridad.

Muchos de los padres y madres de los estudiantes que apoyan la continuación escolar de sus hijos tienen la expectativa de que la escolaridad ayude a los hijos, que su trabajo abone al proceso de progreso inter-generacional (lo que detallaré en el siguiente capítulo). Muchos de los padres tienen la esperanza de que a los hijos “les vaya bien en la vida” y anticipan que eso les redituara algún beneficio en el futuro. Los padres apoyan a sus hijos esperando que éstos les ayuden algún día. El cultivo de la

idea de familia como sistema de apoyo disponible para cada miembro, basado en la interdependencia, la ayuda mutua y la reciprocidad –y fundado en los lazos de consanguinidad y parentesco– llena de sentido las intenciones que mueven a los jóvenes a estudiar el bachillerato y a trabajar, así como a la formación de sus aspiraciones escolares, profesionales y ocupacionales. Los adultos cultivan la idea de familia como comunidad basada en la reciprocidad y la mutualidad, mediante el conjunto de interacciones y rutinas dedicadas al cuidado y a la atención del otro, que suceden fundamentalmente en la vida cotidiana (Todorov, 2008); es así que construyen un orden moral subyacente (Taylor, 2006).

Así, el soporte familiar a la trayectoria escolar de uno o más de sus miembros más jóvenes, desarrolla en él un sentido de reciprocidad, de deuda moral, que lo conduce a intentar y esforzarse para devolver el apoyo recibido, sea a sus padres, sea a sus hermanos. Este vínculo es un rasgo relevante de la “economía de la promoción escolar en los sectores pobres” (Urresti, 1999: 64), En ese contexto, los estudiantes residentes en la transición rural-urbana, en la que se vive una crisis profunda del modo de vida rural-campesino al mismo tiempo que se abre un proceso de reconversión productiva basado en la industrialización, muestran intenciones, expectativas y aspiraciones en las que prima el vínculo afectivo, de reciprocidad y solidaridad intergeneracional, llenado de sentido al bachillerato y al trabajo como recursos para apoyar a sus mayores.

A modo de cierre, respecto a los tres modelos culturales analizados, puedo decir que aunque los significados son expresados por cada estudiante como sujeto individual, algunos de ellos les atribuyen sentido desde valoraciones y creencias ligadas a su grupo primario de referencia, su familia. Se trata de significados basados en un “Yo” que incluye a un “Nosotros”, tácito o explícito. En este sentido, la familia es una extensión del yo (Cortés, 1995, citado por Keller, et, al, 2006). Esto tiene sentido en el contexto de lo que M. Weber (1979) conceptualizó como proceso de “comunización” (*Vergemeinschaftung* o *communalization*). Ese proceso ocurre cuando el comportamiento social del sujeto individual se basa en la solidaridad, esto es, cuando sucede a partir de *vínculos emocionales o tradicionales*, al mismo tiempo que se funda de manera primordial en un *sentimiento subjetivo de pertenecer a un mismo grupo*, una familia en este caso (Todorov, 2008). La comunización une a los individuos en grupos que tienen una posesión compartida de condiciones mentales y cognitivas, mismas que

les dan un sentido de *ser juntos* (un “nosotros”), de solidaridad y unidad (Schatzki, 1996). En cierto modo, los estudiantes expresan el sentido que atribuyen al bachillerato y al trabajo en primera persona del plural, no refiriéndose a sí mismos sino al sujeto colectivo, la familia, de la que forman parte.

La relación cotidiana y la influencia entre miembros de la familia no son neutrales, sino que suceden en el marco de un tipo de relaciones vinculares que no están presentes en otros contextos situados de práctica social –como la escuela o los espacios de trabajo–, en las que también hay relaciones inter-generacionales. La familia se soporta en una serie de vínculos constitutivos, relacionados entre sí, por los que se distingue respecto de otros grupos: la alianza conyugal, la consanguinidad y la filiación (Santelices, 2001); la alianza remite al compromiso y la responsabilidad entre los miembros de la pareja; la consanguinidad refiere a la solidaridad basada en el parentesco; y la filiación establece las condiciones de la relación entre padres e hijos (en las que se conforma una relación de autoridad-obediencia). Así, las relaciones entre personas –en un campo cerrado como la familia– son definidas o condicionadas por el parentesco, pero comparten muchas de las características atribuidas a las relaciones interpersonales en sociedades en las que hay alta presencia de una orientación cultural hacia el colectivismo (en las que el familismo es un rasgo entre otros), incluyendo una larga historia de interacción, la inversión en la relación, la reciprocidad o intentos mutuos para regular las interacciones, así como estrategias de gestión de conflictos que permitan mantener las relaciones entre los miembros de la familia (Smetana, 2011).

Los modelos culturales “*Ser alguien en la vida*”, “*Salir adelante*” y “*Ayudar a mi familia*”, por una parte, son expresiones concretas del proceso de comunización y están inscritos en la relación “nosotros” que los estudiantes han establecido con sus familias. Por otra parte, dichos modelos culturales expresan de manera particular la participación de los jóvenes y sus familias en la orientación cultural en la que predominan los valores familiares y comunitarios (*familismo-colectivismo*), primando sobre sus intereses más individuales.

4.3. Modelos culturales relacionados con la orientación *hacia el desarrollo personal*

En lo que sigue se analizan tres modelos culturales: “*Aprender*” y “*ser mejores*”, “*Aprender del trabajo, ser responsables*” y “*Ser independiente, valerme por mí mismo*” y tienen algo que ver con el desarrollo personal.

4.3.1. “Aprender” y “ser mejores”. Los estudios de bachillerato permiten aprender, superarse y ser mejores personas.

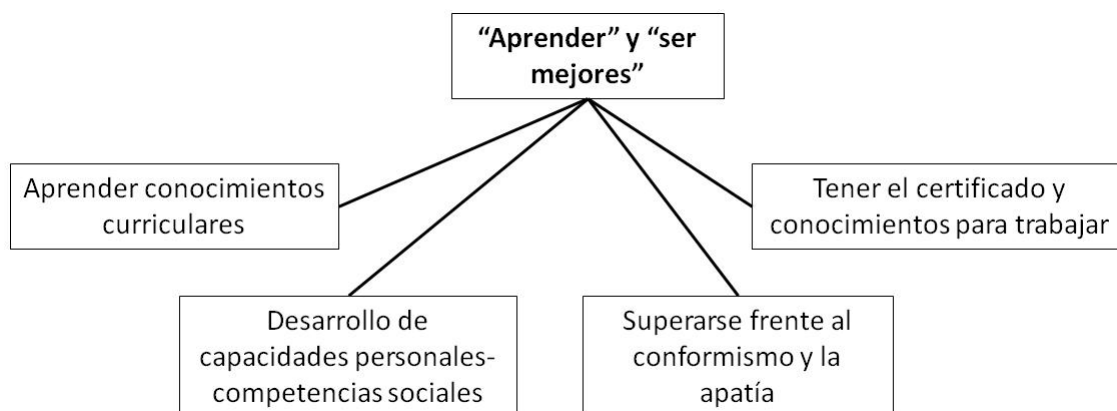
Estudio el bachillerato “porque me gusta *aprender* y para *ser una mejor persona*, con valores y responsabilidades” (SAU-A-33: H-15); además, me permite “aprender y estar mejor capacitada para seguir estudiando” (SAT-B-38: M-15); es decir, sirve “para tener conocimientos para la carrera que voy a elegir” (SAU-A-13: H-15). Realizar los estudios de bachillerato ayuda a “saber más, a prepararme y a conseguir un mejor trabajo” (SAT-01: H-18), asimismo contribuye “para ser mejor persona y seguir aprendiendo” (SAU-22: M-18).

(¿Qué te motivó a ti a hacer la prepa, si ya estabas trabajando?) Yo quería estudiar para no ser... es que yo tenía ganas de estudiar una carrera para ser diferente a mi familia, no ser... cambiar de trabajo... yo lo miraba trabajando [a su papá, jardinero] y yo decía: hay que ser mejor... y es lo que me motiva (Aarón, Santa Ana, 18 años)

Algunos de los y las estudiantes ponen énfasis en significados del bachillerato relacionados con la función social de la escuela como espacio dedicado al aprendizaje y a la formación; también aprecian que es un proceso que aporta al desarrollo personal. Con el modelo cultural “Aprender” y “ser mejores” se hace referencia al aprendizaje que sucede en la escuela y se relaciona con otros significados atribuidos al bachillerato, como el de ser mejores personas, estar preparado, superarse, tener una carrera universitaria; aspiraciones y expectativas que, aun cuando se centran en la dimensión personal individual, no dejan de aludir a quienes participan en su oportunidad de asistir al bachillerato, al referir el sentido de compromiso con sus padres.

“Aprender” y “ser mejores” tiene distintos ejes de significación entre los estudiantes que lo expresan, como se esquematiza en el gráfico 8.

Gráfico 8: Ejes de significación del modelo cultural “Aprender” y “ser mejores”



En uno de ellos se alude a la función primordial de la escuela en cuanto institución formal especializada en la difusión del conocimiento, así como en el aprendizaje del mismo por parte de los estudiantes: El bachillerato sirve “para saber más cosas de las que no sabemos” (Toño, Duarte, 15 años); estudiar permite “aprender más y tener mayor conocimiento” (Lorena, Duarte, 15 años). Aprendizajes que están relacionados con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes:

te enseñan cosas que sí te vuelven... no sé, más razonable. Puedes razonar ya, puedes hacer cosas más coherentes, piensas al hacer las cosas, mientras antes no lo hacías y ahora ya como que vas pensando en lo malo y en lo bueno que puede pasar si lo haces o no lo haces... (Myriam, Saucés, 15 años).

Por su parte, Edgar sostiene que se siente bien

seguir estudiando porque se van aprendiendo cosas nuevas y al estar aquí, pues, ya uno tiene más capacidad para todo, ya uno puede estudiar... en un momento ya lo demás se le puede hacer más fácil (Edgar, Saucés, 15 años)

En la misma perspectiva, algunos estudiantes plantean que es estudiando como “tu mente se abre más, así, estás más alerta a lo que pasa en la ciudad (...) estás alerta a lo que ahí pasa, en la sociedad...” (Angelina, Saucés, 18 años)

El segundo eje se identifica cuando se observa que los jóvenes valoran que lo que aprenden en la escuela no se limita al conocimiento formal dispuesto por el currículo o a la dimensión cognitiva personal, sino que su experiencia escolar favorece

el desarrollo de otras capacidades personales, relacionadas con sus competencias comunicativas y sociales. Janet considera que asistir al bachillerato es algo más que estudiar:

siento que aprendemos también... no solo académicamente, sino que nuestro lenguaje se amplía, socializamos con nuestros compañeros, perdemos miedos y no solo nos puede ayudar pues, para estudiar, seguir más adelante... (Janet, Sauces, 15 años)

Otros aprendizajes que favorecen el desarrollo personal se relacionan con el autocontrol. Mary, por ejemplo, me contó que ella “tenía un carácter insoportable, hasta la fecha lo tengo, pero lo he sabido dominar, lo he sabido dejar a un lado cuando es algo de discusión... y antes no, me alteraba muy rápido y no... (Mary, Duarte, 18 años). Otros jóvenes aprecian que asistir al bachillerato les ayuda desarrollar aspectos relacionados con una ética personal pues, como dice Gerardo, en el bachillerato “me puedo enseñar a ser responsable, conmigo y con mi familia, para así poder ser una mejor persona” (Gerardo, Duarte, 15 años).

Un tercer eje de significación está referido a la perspectiva de estudiar para superarse como personas, como propósito de mejora en términos de trascender el conformismo, la postración o la apatía. María de la Luz, al terminar el bachillerato me dijo que “yo lo tomo así, el estudio, como un avance para no quedarme aquí, por ya así...por así decir... mmmhh ¿cómo le diría?, así como conformada... como que ya terminé el bachillerato y aquí todo acabó” (María de la Luz, Duarte, 18 años). Aarón, por su parte, considera que “hay que echarle ganas a estudiar... ser mejores, no nomás estar ahí... pues, como todos... sí, trabajar y para tener un mejor estilo de vida”. Para Aarón los estudios de bachillerato, en la medida en que posibilitan estudiar una carrera, le permitirían “ser diferente a mi familia... no sé, cambiar de trabajo... yo lo miraba trabajando [a su papá] y yo decía ‘hay que ser mejor’ y es lo que me motiva...” (Aarón, Santa Ana, 18 años).

Un cuarto eje de significación refiere a que los conocimientos aprendidos en el bachillerato, junto con el certificado en unos casos o aún sin él en otros, favorecen la posibilidad de tener una mejor inserción laboral o un mejor empleo. El bachillerato es un requisito para trabajar, sostiene Fabián, pero además favorece “tener más o menos,

como un oficio, si... [pues permite] aprender algo más...” (Fabián, Saucés, 18 años).⁸⁸ Luz Adriana plantea que “yo sé que si tengo prepa, tengo conocimientos, voy a adquirir un trabajo mejor” (Luz Adriana, Saucés, 15 años). Por su parte, Myriam considera que los estudios de bachillerato

ya es algo que me va a servir (...) se supone que ya con la escolaridad puedes aumentar tus conocimientos, puedes conseguir un mejor trabajo, ya con tus conocimientos que obtienes consigues un trabajo ya bien, donde te paguen bien (...) ya no como obrera simple sino de algo mejor, ya que tengas poquitos semestres y luego ya con los conocimientos que tienes ya... aquí en la prepa te enseñan computación, te enseñan todos los programas, ya lo que necesites para manejar la computadora... puedes ser secretaria o algo así (Myriam, Saucés, 15 años)

El modelo cultural “aprender” y “ser mejores” se encuentra de modo muy semejante entre los y las estudiantes, pues el significado de estudiar el bachillerato para aprender se relaciona de modo equiparable con los significados de ser mejor persona, superarse, estar preparados, tener una carrera y lograr un buen trabajo. Una diferencia relevante entre ellos se presenta en la posición con la que se refieren a la posibilidad de apoyar a su familia. Las estudiantes refieren que buscan ayudar a sus padres o a sus hermanos a partir de los ingresos que obtengan por su trabajo, que está relacionado con los estudios que llevan a cabo o a partir del sentimiento de deuda que tienen para con sus padres por todo el respaldo que les dan para poder continuar con sus estudios. En cambio, pocos varones se refieren al apoyo familiar y cuando lo hacen asumen el rol de proveedores de la familia. Así, Francisco Antonio dice que a partir de los estudios de bachillerato “pues ya uno se tiene que hacer más responsable, tiene que, pues si, pensar más, hacerse responsable, pues de mis hermanos, de la casa, cuando no está él... [su papá]” (Francisco Antonio, Saucés, 15 años).

Aprender y con ello desarrollarse como mejor persona es un modelo cultural cuyos significados se encuentran presentes sobre todo entre los estudiantes de sectores populares –y en algunos casos de sectores medios–, situados en diversos contextos socioculturales. El aprendizaje al que suelen referir los estudiantes no se agota en lo relativo al conocimiento prescripto por el currículo oficial, si bien aluden de modo genérico a él. Guerra y Guerrero (2004) dieron cuenta de la significación del

⁸⁸ Rosy y Fabián de sexto semestre y Myriam de primer semestre son los únicos estudiantes que durante la conversación aluden a un componente curricular de Bachillerato SABES relacionado con la formación para el trabajo (cursos de serigrafía, de computación y de mantenimiento de computadoras).

bachillerato “como espacio formativo” en el que se ponen en juego habilidades académicas, actitudes personales, capacidades técnicas y conocimientos propios de las disciplinas académicas. Los estudiantes sostienen que aprenden conocimientos formales, así como modos de hacer y desempeñarse en ciertas actividades de trabajo colectivo e individual en la escuela y aprenden a manejar “otro lenguaje” relacionado con la continuidad en el proceso de escolarización y al que no tienen acceso quienes no asisten a la escuela (Téllez, 2009). En la Argentina, Dabenigno y colaboradores (2009) mostraron que una parte importante de los estudiantes valoraban la escuela por aquello que pueden aprender para sí mismos y para adquirir más elementos para su vida social; lo que años antes Kantor (2000) había mostrado como relevante, en términos de que los estudiantes –en su presente cotidiano– valoraban la escuela como espacio de aprendizaje y de convivencia con sus pares. D’Aloisio ha mostrado que algunas estudiantes de sectores populares obtienen en la escuela conocimientos que les ayudan a madurar: a escuchar, a expresarse, a hacerse respetar; mientras que las estudiantes de sectores medios sostienen que la escuela les permite aprender conocimientos, así como valores y cuestiones morales; la escuela para ellas es un “lugar para aprender de los aciertos y los errores, lo que les sirve para poder vivir situaciones con más experiencia en el futuro” (D’Aloisio, 2010).

Los y las estudiantes residentes en la transición rural-urbana del Bajío articulan varios significados alrededor del modelo cultural “aprender” y “ser mejores”; destacando entre ellos el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de capacidades cognoscitivas (a los que se refieren de modo muy general); la mejora de capacidades personales en términos de capacidades de auto control, de competencias comunicativas y sociales; mejorar como personas no siendo conformistas y, por último, la relación que establecen entre los conocimientos aprendidos en la escuela y la inserción laboral. Los y las estudiantes, sin embargo, no hacen una referencia clara y diáfana a su relación con el conocimiento escolar, con los saberes disciplinares prescriptos en el currículo oficial y en ello encuentro coincidencia con los hallazgos de Reis, Pereira y Nascimento (2012) y de Reis (2012), en cuanto a que los aprendizajes más evocados por los estudiantes del nivel medio –y que les resultan más importantes– son de tipo relacional y afectivo; mientras que los contenidos curriculares sólo son aludidos de modo genérico.

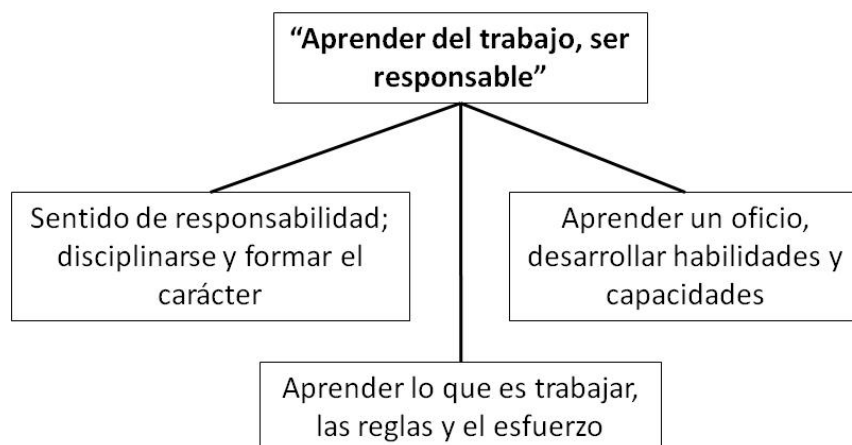
4.3.2. “Aprender del trabajo; ser responsable”. El trabajo es una oportunidad de desarrollo personal.

El trabajo es significado por un grupo de estudiantes como una fuente de aprendizaje, de varias clases de aprendizaje. En sus palabras, el trabajo sirve para “aprender a ser responsables y saber con qué esfuerzo se gana el dinero” (SAU-B-26: H-15); también, para “aprender a responsabilizarme, para conocer diferentes normas y reglas...” (DUA-U-25: M-15). Además, hay estudiantes que consideran que el trabajo sirve para “aprender distintos oficios” (DUA-U-45: H-15), así como “para tener ya una capacidad (DUA-U-30: M-15). Con la expresión “aprender del trabajo, ser responsables” propongo representar un modelo cultural en el que se articulan significados atribuidos por los estudiantes tanto al trabajo como a la escuela, ahora considerando al trabajo como espacio y oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal, que concurre con el significado asignado a la escuela como instancia de aprendizaje, mostrado en el modelo cultural “aprender” y “ser mejores”.

En modelos culturales como “ser alguien en la vida” o “salir adelante” los estudiantes se refieren al trabajo en el contexto de sus expectativas y aspiraciones tanto de formación profesional como ocupacionales, en un horizonte de futuro de mediano plazo. En el caso del modelo cultural “aprender del trabajo, ser responsables” la mayor parte de los estudiantes se refieren al trabajo en el horizonte de su vida cotidiana, en el presente continuo, o en otros casos, aludiendo a él como experiencia vivida. El trabajo como instancia de aprendizaje no remite a expectativas o aspiraciones sino a nociones llenas de certidumbre. En ese contexto, el modelo cultural va más allá de la experiencia escolar de los estudiantes y les ayuda a plantearse la necesidad de “ir aprendiendo cómo está el mundo fuera de la escuela” a través del trabajo (SAU-B17: H-15).

En ese contexto, identifiqué tres ejes de significación al interior del modelo cultural, como se muestra en el gráfico 9.

Gráfico 9: Ejes de significación del modelo cultural “Aprender del trabajo, ser responsables”



Uno refiere a que el trabajo sirve para que los jóvenes desarrollen *el sentido de responsabilidad, disciplinarse y formarse el carácter*, pues los conduce a “aprender a responsabilizarnos más” (SAT-A-29: M-15); a que “se nos empiecen a formar una mentalidad un tanto responsable y valorar” que si quiero algo debo trabajar para ello (SAU-B-01: H-18).

En un segundo eje los estudiantes aprecian que el trabajo les permite *aprender y saber qué es trabajar, las reglas y el esfuerzo involucrado* en el proceso de obtener ingresos. Así, hay quien considera que “es importante para aprender más sobre la vida del trabajo” (SAU-A-36: M-16) y que ofrece la oportunidad de “darse una idea de cómo será cuando ya estemos trabajando” (DUA-U-07: H-15). Edgar, por su parte, sostiene que en su experiencia ha aprendido “que ganarse el dinero cuesta, porque cuando estábamos ahí era mucho el trabajo y pagaban poco” (Edgar, Saucés, 15 años). José Eduardo, luego de trabajar en varios talleres, aprendió “así como que a valorar más el dinero, no gastarlo en cualquier cosa” (José Eduardo, Santa Ana, 15 años).

Algunos de los estudiantes valoran al trabajo como una *fuentes de aprendizaje de un oficio* o de un saber productivo concreto, que requiere desarrollar habilidades y capacidades particulares que la escuela no siempre proporciona. Heriberto valora la posibilidad de aprender a trabajar, pues

estaría bien, para si en un futuro, por cuestiones económicas, no alcanzara a sacar la prepa o seguir una universidad por decir así,

pues saber hacer algo, no estar nomás en que me voy a meter a trabajar, a ver si me quedo porque no sé nada, pos aprender aunque sea a hacer algo, lo que fuera... (Heriberto, Sauces, 15 años).

El modelo cultural “aprender del trabajo, ser más responsable” lo expresan tanto los estudiantes varones como las mujeres, y lo relacionan de manera parecida con varios de los significados que le atribuyen al bachillerato, como el de que les sirve para tener una carrera, superarse, estar preparados, ser mejores personas y tener un buen trabajo. Pienso que la idea de aprender en el trabajo y lograr con ello cierto desarrollo personal favorece también el despliegue de sus expectativas escolares y ocupacionales en el mediano plazo. De manera semejante al modelo cultural “aprender” y “ser mejores”, las estudiantes son las que se refieren que sus estudios de bachillerato y el logro de sus aspiraciones escolares y laborales les ayudarán a tener las condiciones necesarias para ayudar a sus padres y corresponder a los esfuerzos que ellos invirtieron. Hay que destacar que tanto varones como mujeres asumen posturas relacionadas con prácticas sociales de género. En el caso de las mujeres, una estudiante sostiene que el trabajo le es útil para “saber ser responsable e imponerme a estar siempre ayudando en las cosas que faltan en la casa” (SAU-B-13: M-16); otra estudiante sostiene que el trabajo le permite “saber cómo se gana el dinero y no ser huevona” (SAU-B-18: M-15). En su experiencia de trabajo, Francisco Antonio siente que ha aprendido “a tener una responsabilidad en el trabajo y... ya voy aprendiendo (...) también, así, a enseñarme a darle a mi mamá o... pues sí, a ayudar... pues a que en un tiempo no se me dificulte dar...” (Francisco Antonio, Sauces, 15 años). El trabajo es, así, una fuente de aprendizaje para el cumplimiento de responsabilidades familiares, basadas en la atribución de roles de género.

No es frecuente encontrar que los estudiantes de bachillerato de sectores populares signifiquen al trabajo como fuente de aprendizaje de saberes productivos, específicos y concretos, diferentes a los que proporciona la escuela en el terreno de su desarrollo socio-afectivo o en el de los contenidos curriculares. En general, quienes indagan acerca del sentido del trabajo para jóvenes y estudiantes en América Latina no recuperan evidencia empírica suficiente ni constituyen la categoría del trabajo como fuente de aprendizaje y desarrollo personal. Algunos autores recuperan expresiones de jóvenes o hacen alusiones generales al trabajo como experiencia o como actividad que favorece el aprendizaje (Longo, 2003; Jacinto et. al, 2007; Napoli y Zubieta, 2009;

Bonfim, 2010).⁸⁹ En cambio, varios autores han documentado la forma en que *estudiantes universitarios que trabajan* constituyen al trabajo como fuente de aprendizajes. Guzmán (2004) observó que atribuyen sentido al trabajo en tanto aprendizaje, es decir, consideran al trabajo en función de lo que aprenden y es un proceso de formación paralelo a su estancia en la universidad; otros estudiantes ven su aprendizaje con fines prácticos en la medida en que pretenden desarrollarse profesionalmente en el ámbito laboral en el que participan. Por su parte, Cuevas y De Ibarrola (2013) encontraron que los aprendizajes obtenidos en el trabajo contienen saberes procedimentales, de carácter técnico, así como el aprendizaje de actitudes relacionadas con su desenvolvimiento personal y su sentido de seguridad. En otro ámbito, con jóvenes egresados de bachillerato en el curso de su inserción al mundo del trabajo, Guerra (2008) encontró que varios jóvenes buscan desarrollar su formación profesional a través del trabajo, tratando de conseguir un mayor dominio de la especialidad que cursaron

Entre estudiantes universitarios y egresados del bachillerato –con experiencia laboral– el trabajo es significado como oportunidad de aprendizaje relacionado con su formación profesional en cierto campo (oficio o carrera ya estudiada) y de modo secundario en relación con su desarrollo personal. En cambio, los estudiantes adolescentes de sectores populares en la transición rural-urbana, la mayoría sin experiencia de trabajo extra-doméstico, lo ven desde la expectativa de obtener aprendizajes relacionados con su desarrollo personal –orientado hacia la formación de la responsabilidad personal, la dimensión ética– y sólo en segundo lugar, en relación con aspectos procedimentales o técnicos de la actividad productiva como tal.

4.3.3 “Ser independiente, valerme por mí mismo”. El bachillerato y el trabajo contribuyen a la independencia económica y a la autonomía individual de los y las jóvenes.

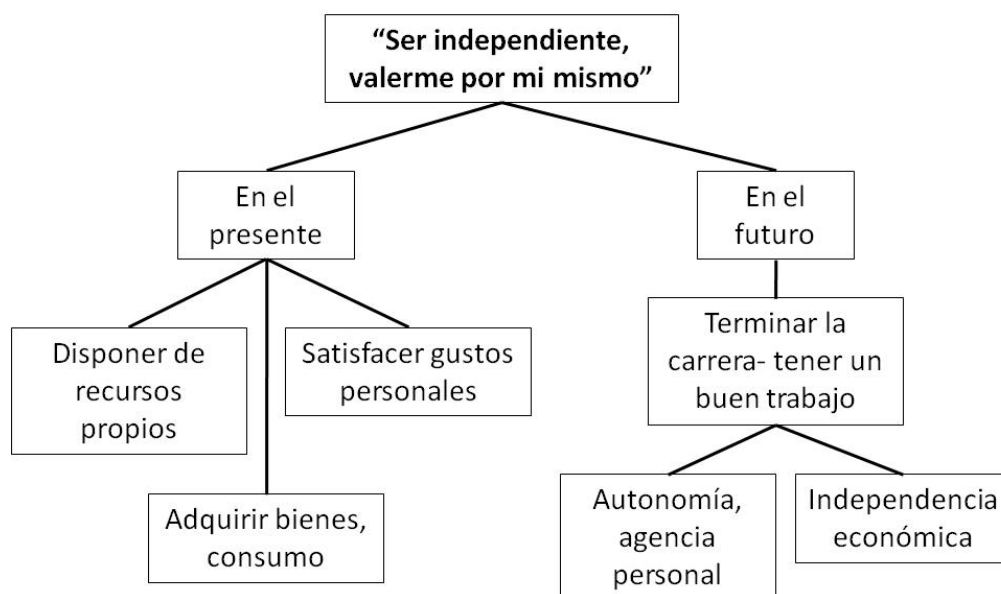
Estudio el bachillerato para “independizarme yo sola y seguir adelante yo sola” (SAT-14: M-18); los estudios me permiten “poder salir adelante por mí misma y mantenerme yo sola” (DUA-03: M-18); también me ayudan a “tener cosas que sean mías” (SAU-23: M-18). El trabajo, por su parte, sirve para “mantenerse y no ser un mantenido” (DUA-U-

⁸⁹ Varios autores han analizado cómo los espacios de trabajo, por ejemplo las fábricas, son lugares de aprendizaje del contenido del trabajo durante la realización del mismo, a través de procesos de intencionales de formación entre trabajadores experimentados y trabajadores noveles (Ibarrola y Mijares, 2003; Corrochano, 2004; Garabito, 2007).

29: H-16); también para “traer dinero y así vestirse uno mismo” (DUA-U-31: M-15). Los estudiantes expresan que el trabajo les permitirá tener dinero, disfrutar de ciertas cosas o de participar en prácticas de consumo relacionadas con su arreglo y apariencia personal. En esas expresiones, sin duda, los estudiantes refieren la expectativa de que la escolaridad les ayudará a tener un empleo que les procurará ingresos para atender sus expectativas de consumo. A la vez, refieren el sentido de alcanzar independencia económica a través del trabajo. Ambos grupos de expresiones remiten al modelo cultural “ser independiente, valerme por mí mismo” que se relaciona con varios significados atribuidos al bachillerato y al trabajo.

El modelo cultural “ser independiente, valerme por mí mismo” tiene dos ejes de significación (gráfico 10), relacionados con la diferente temporalidad de los significados y el contenido de las expectativas y aspiraciones invocadas por los estudiantes, relacionadas –a la vez– con su género y edad (como mostraré más adelante).

Gráfico 10: Ejes de significación del modelo cultural “ser independiente, valerme por mí mismo”



El primer eje se refiere a *la posibilidad de disponer de recursos propios, adquirir bienes y satisfacer sus gustos personales*, lo que está relacionado con la búsqueda de independencia económica, asociada al proceso de individuación que sucede en la adolescencia; esa independencia económica es relativa en la medida en que los

estudiantes logran cierta autonomía emocional respecto a los padres.⁹⁰ Así, la experiencia del trabajo o el disponer de la oportunidad de trabajar fueran de la economía familiar concretaría la intención de “tener y manejar mi propio dinero, para comprarme cosas para mí solamente (mis gustos)” (DUA-04: M-18). Un estudiante más joven, plantea que él no trabaja, pero “pienso que sería bueno para independizarme y no molestar a mis papás para pedirles dinero” (DUA-U-40: H-15). Vianey se siente presionada por su hermana mayor quien le insiste en que se meta a trabajar, considerando algunas de las ventajas:

Ella ya me había dicho que quería trabajar, para como ella se vestía y así... o iba a lugares, pero ya era de... que ya le podían dar más permisos para ir a fiestas, para este..., como quien dice, porque ella se pagaba... (Vianey, Sauces, 15 años)

Las citas precedentes dan cuenta de expectativas y aspiraciones de los estudiantes en dos planos temporales; uno de mediano plazo, en el que la independencia económica relativa se obtiene a través del trabajo logrado luego de completar un nivel de estudios; y otro plano temporal indeterminado, que es dependiente de la oportunidad de tener un empleo que les provea de ingresos.

El segundo eje de significación, en contraste, se expresa claramente en el horizonte futuro, en el terreno de las expectativas y aspiraciones de los estudiantes, que están relacionadas con la *construcción de su autonomía personal y el desarrollo de su agencia individual*. De ese modo, los estudios de bachillerato se significan como un medio para “poder salir adelante por mi misma y mantenerme yo sola” (DUA-03: M-18). La misma idea, con otra expresión es que continuar los estudios para “independizarme yo sola y seguir adelante yo sola” (SAT-14: M-18); una estudiante más joven expresa que seguir estudiando le será útil “para poder sostenerme yo sola” (SAU-A-32: M-16). Por otra parte, el trabajo es significado por varios estudiantes como

⁹⁰ La autonomía emocional incluye diversos componentes, unos cognitivos como la tendencia a percibir a los padres como personas con sus propias necesidades y deseos.... Otros componentes tienen un carácter más afectivo, como la *independencia o individuación* que llevan al adolescente a construir su propio mundo al margen del de sus padres y liberarse de la excesiva necesidad de apoyo afectivo (Steinberg y Silverberg, 1986). La autonomía emocional y la independencia económica no están separadas. La autonomía, desde el punto de vista del desarrollo del sujeto está relacionada con la formación de la identidad; capacidad de reconocerse como sujeto en sí. En cambio, la independencia económica se relaciona con el proceso de emancipación respecto de la familia –capacidad de hacerse cargo de sí–. La autonomía es más relacional e implica “separación”; la otra representa una capacidad y disposiciones para...

el medio para “depender de uno mismo, tener tu propio dinero, de depender de ti mismo” (DUA-U33: M-16); asimismo para “tener un poco más de independencia personal” (SAU-B-30: M-15).

Stefany, al iniciar el bachillerato sostiene que quiere estudiar

para no depender de un hombre sino que yo también quiero ganar mi dinero y no estar esperanzada a que le den su raya, como quien dice... y yo tenga mi propio dinero y... también ganar y no estar esperanzada (Stefany, Duarte, 15 años).

En contraste, para Ale –al término de los estudios de bachillerato– trabajar representa:

Ah! pues... independizarme, o sea, tener mi trabajo ya seguro (*¿tener sus propios ingresos?*) si... (*¿En qué le ayudarían?*)... pues a tomar mis propias decisiones y así lograr cosas por mí misma (...) así ya puedo yo hacer las cosas sin preguntarle a alguien, o sea hacer lo que yo pienso y no estar así pues, sujeta a alguien que me diga sí lo debo hacer o no... (*¿y si se equivoca?*) Pues ya podría aprender de los errores... (Ale, Duarte, 18 años).

Ambas estudiantes representan los estudios de bachillerato y el trabajo como un modo de obtener independencia económica relacionada con su autonomía personal, con mayor agencia individual, participando con ello en un proceso sociocultural de individualización.

“Ser independiente, valerme por mí mismo”, como modelo cultural es expresado por estudiantes mujeres, de manera fundamental. Ellas son quienes aluden al modelo “ser independiente” en su significado *de autonomía y agencia personal*. Eso está relacionado con los significados que ellas atribuyen al bachillerato como medio para tener un buen trabajo, para aprender más, superarse y estar preparadas, tener una carrera profesional; así como un medio para apoyar a sus padres. También se refieren al modelo en la perspectiva de alcanzar mayor independencia económica para acceder a bienes de consumo. En contraste, los estudiantes varones expresan el modelo “ser independiente” en el sentido de *valerse por sí mismos*, tanto en términos de alcanzar mayor independencia económica –relacionada con el logro de cierta autonomía emocional respecto a sus padres: el trabajo les permitiría “poder valer de sí mismo”, “depender de uno mismo” o “salir adelante por ti mismo”; como para emanciparse de

la familia: el trabajo sirve para “mantenerse y no ser un mantenido”, esto es, “para no depender de mis papás”.

La idea de que el bachillerato ofrece la posibilidad de alcanzar independencia económica en el futuro conlleva la representación de que la escolaridad incrementa la probabilidad de ingresar con éxito al mercado de trabajo y obtener un empleo remunerado conforme a las expectativas y aspiraciones de las familias y de los estudiantes. Como tal, es una noción muy extendida entre los estudiantes de bachillerato de sectores populares urbanos de diferentes países de América Latina (Dabenigno et al., 2009; D'Aloisio, 2010; Souza et al 2007; Placco y Barbosa, 2012). Algo semejante sucede en el ámbito de las significaciones del trabajo por parte de los jóvenes, estudiantes o trabajadores. Guimarães (2008) ha observado que los jóvenes brasileños, más allá de sus diferencias de sexo, edad, ingresos o escolaridad, identifican el trabajo como fuente de independencia personal. Otros autores, por su parte, identificaron entre jóvenes trabajadores el sentido del trabajo como fuente de autonomía financiera (Corrochano, 2004), y entre estudiantes (Pinto, 2004) la manera en que lo valoran como fuente de autonomía respecto a sus padres.⁹¹ Dos estudios mexicanos han desarrollado ampliamente la categoría el trabajo como fuente de independencia económica y autonomía individual entre estudiantes universitarios que trabajan (Guzmán, 2004), así como entre jóvenes de sectores populares egresados de bachillerato que ya han trabajado (Guerra, 2008).

Entre las jóvenes estudiantes de bachillerato se ha identificado una significación diferente de la independencia fundada en el trabajo, en relación con el que manifiestan los hombres. Mientras para ellas el trabajo representa la posibilidad de obtener ingresos para su propio sustento y desarrollarse con autonomía personal sin depender de sus parejas (Raitz, 2009; Dayrell y Carrano, 2010), para los varones de sectores populares, la independencia económica obtenida a través del trabajo significa conlleva la posibilidad de confirmar su masculinidad (Urresti, 1999).

Entre los jóvenes estudiantes residentes en la transición rural-urbana del Bajío que refieren el modelo cultural “ser independiente, valerme por mí mismo” el significado tiene matices por género y edad. Los estudiantes más jóvenes, hombres y mujeres, refieren a la independencia económica relativa, en la medida en que visualizan que el trabajo les permite o les permitiría obtener recursos para adquirir bienes u otros

⁹¹ Varios autores citan expresiones de jóvenes o aluden al sentido de independencia económica o autonomía personal que les provee el trabajo, sin entrar a su análisis o interpretación (Soratto, 2007; Jacinto, et al 2007; Saraví, 2009; Pacenza y Más, 2009; Pérez, 2010).

satisfactorios, necesarios para construir su autonomía individual frente a sus padres e incluirse en grupos de pares. En contraste, entre los estudiantes mayores, en su mayoría mujeres, los estudios de bachillerato y la expectativa de una inserción laboral futura en mejores condiciones se basan en la aspiración de lograr independencia económica que fortalezca su autonomía individual, frente a relaciones de pareja basadas en vínculos de dependencia y subordinación sustentados en una tradición patriarcal, que afectan en especial a las mujeres. En ese contexto cobra relevancia el hecho de que el modelo cultural se construye y se sustenta en la relación de las hijas con sus madres, frente a las particulares circunstancias en las que desarrollan su vida cotidiana.

Los estudiantes expresan significados con verbos que involucran, en principio, a la primera persona del singular, como se aprecia en las tablas 5 y 6, así como la referencia a los significados relacionados con los modelos culturales: *aprender, ser, estar, superar, mejorar, saber*, entre otros. Es decir, los significados con los que los estudiantes representan al bachillerato y al trabajo ponen en primer plano la dimensión individual, lo que no conlleva una posición individualista. Los aprendizajes que se representan son de carácter relacional, y en ellos participan los pares, los hermanos, padres y otros adultos de la familia de los estudiantes. Cuando más, en algunos casos pueden representar procesos que implican la individualización progresiva de los y las jóvenes, en el sentido planteado por Beck y Beck-Gernsheim (2001), en un contexto socio-geográfico de grandes transformaciones económicas y culturales. Se trata de significados sobre la persona y su desarrollo interno, pero no al margen de su adscripción comunitaria, ni en oposición a los procesos de comunización en los que están involucrados con sus familias de orientación.

Los modelos culturales “Aprender” y “ser mejores”, “Aprender del trabajo, ser responsables” y “Ser independiente, valerme por mí mismo” manifiestan con claridad la forma en que los y las estudiantes residentes en la transición rural-urbana del Bajío expresan confianza y certidumbre en la manera en que el bachillerato y el trabajo contribuyen a la satisfacción de un conjunto de expectativas y aspiraciones referidas a su desarrollo como personas. Cobran mayor relevancia en el marco de su experiencia de escolarización como generación.

4.4. Modelos culturales orientados *hacia la formación escolar-profesional*

Los dos modelos culturales que se analizan en esta sección: “*Primero tengo mi carrera*” y “*Trabajar y ahorrar para ir a la universidad*” muestran el énfasis que algunos estudiantes hacen en relación con su formación escolar-profesional, frente a otros objetivos relacionados con el desarrollo personal o con la mejora social.

4.4.1. “*Primero tengo mi carrera*”. La carrera escolar como proyecto elegido, frente al matrimonio y maternidad adolescente

Una joven sostiene que “seguir estudiando es muy importante para mí y poder ser lo que quiero, enfermera o maestra de preescolar” (SAU-B-25: M-16). Para otra, el bachillerato sirve para “seguir estudiando y ser una profesionista” (SAT-B-02: M-15); asimismo, otra joven cursa el bachillerato “porque quiero seguir estudiando para realizar la meta que me propuse, de llegar a ser educadora” (DUA-U-08: M-15); sin embargo, “no quiere decir que con que estudies ya no te tienes que casar y vas a dedicarte al estudio” (Angelina, Sauces, 18 años). Aunque con matices que las distinguen, las expresiones encierran un modelo cultural que está relacionado con significados atribuidos al bachillerato y al trabajo.

El modelo cultural “Primero tengo mi carrera” conlleva en una valoración primordial de los estudios de bachillerato para un objetivo intermedio, que es lograr un título de estudios superiores. Se trata de un modelo cultural que articula de modo peculiar tres campos de expectativas y aspiraciones de los estudiantes: laborales, educacionales y matrimoniales, como muestra en el gráfico.

Gráfico 11: Ejes de significación del modelo cultural “Primero tengo mi carrera”



El énfasis de los estudiantes en la valoración del bachillerato como medio para alcanzar una formación profesional de nivel terciario, relacionada con un trabajo profesional ideal, tiene por lo menos tres ejes de significación, en los que de modo invariable se actualiza una manera particular de transitar a la vida adulta, diferente a las formas tradicionales vigentes en las localidades de residencia de los estudiantes. El primero está referido a la configuración de *aspiraciones en torno a la escolaridad de nivel terciario*, es decir, la posibilidad de obtener un *trabajo profesional ideal* (Garabito, 2007). Luz Adriana, estudiante de primer semestre dice que

mis pensados son terminar la escuela de medicina... en pediatría...
Mi papá no quiere que estudie eso, dice que mejor otra cosa (*¿tú qué piensas de eso?*) pues es que no sé, mi... son muchas las ganas de estudiar la medicina... (Luz Adriana, Saucés, 15 años)

María de la Luz, por su parte, sostiene una decisión “yo quiero estudiar diseño gráfico... estudiar y trabajar para poder eso...” (María de la Luz, Santa Ana, 15 años). De manera análoga, San Juana dice que “desde que estaba en la secundaria quería estudiar una carrera... gastronomía... y si quiero seguir estudiando voy a tener que salir, yo quiero seguir estudiando...” (San Juana, Duarte, 18 años). Ambas plantean una acción concurrente que apoya la posibilidad de lograr la aspiración manifiesta: trabajar para... o salir de la localidad de residencia.

El segundo eje de significación está referido a la *conformación de una identidad aspiracional* relacionada con los estudios terciarios. La realización de estudios superiores se vincula de modo directo con la posibilidad de ser un profesional en particular, que representa una imagen ideal del *querer ser* en el futuro, y que es objeto de reconocimiento social. Así, una joven sostiene que los estudios de bachillerato le servirían para “lograr ser una diseñadora reconocida por el mundo o psicóloga” (SAU-B-04), de modo semejante a quien se plantea que “quiero ser en el futuro una gran doctora y/o enfermera” (SAT-A-05: M-15); así como otro estudiante expresa que el bachillerato le será de utilidad “pues porque quiero llegar a ser un ingeniero de audio” (DUA-U-27: H-15). Francisco manifiesta que quisiera continuar sus estudios después del bachillerato...

Pues yo quisiera ser veterinario... porque pues, llevo una así, como una relación con los animales, si conozco de varios y pues me llama la atención cualquier tipo de animal y me gustaría ser veterinario... (Francisco, Duarte, 15 años)

El tercer eje de significación plantea que los *estudios superiores y la carrera son importantes y han de obtenerse antes que suceda el matrimonio*. Varias expresiones de estudiantes dan cuenta de la adopción intencional de la alternativa referida a los estudios, frente a la de contraer compromisos conyugales. Por una parte, Flor afirma que “yo ahorita como que, si a mí me propusieran eso de casarme, [diría que] no, yo preferiría estudiar y no, o sea, como que quedarme así, en la casa, no...” (Flor, Duarte, 15 años); esto es, buscaría continuar sus estudios de bachillerato. Por su parte, Ana Elena, siendo igual de joven va más allá al afirmar que “...yo si me quisiera casar, pero quisiera tener primero mi oficio y mi carrera...” (Ana Elena, Duarte, 15 años).

María de la Luz, siendo una estudiante mayor de edad afirma que ella eligió estudiar porque

A mí me gustaría, así, ayudar las personas... así... orientarlas, para que así... se mejoren también ellas, es que aquí casi... muchas prefieren casarse y pus luego, luego se echan a la perdición en eso de casarse... (María de la Luz, Duarte, 18 años)

Mary, por su parte, busca distinguirse de las demás mujeres jóvenes de la localidad en la que vive, haciendo una carrera universitaria pues

Aquí... desgraciadamente... más para allá [de la secundaria] no existe más que el matrimonio, casarse... máximo 18 años; si no, ya te quedaste... (...) yo digo para mí, para mí, no me gustaría ser una más de Duarte (...) (*¿qué estás pensando hacer después de la prepa?*) me voy a meter a la UdeL, voy a seguir la carrera de derecho y... y pienso seguir adelante, siempre... (Mary, Duarte, 18 años)

El modelo cultural “primero tengo mi carrera” refiere a la importancia de estudiar el bachillerato para lograr expectativas de formación profesional así como de alcanzar identidades aspiracionales relacionadas con una carrera universitaria. Algunos estudiantes dan clara prioridad a la realización de sus estudios por encima de establecer relaciones de noviazgo, de ponerse en situación de procrear o de formar pareja y unirse. En estos casos, se modifican las formas de transición a su vida adulta y la distinguen de formas tradicionales, en el caso de las mujeres, de ser esposas y madres.

Los estudiantes varones cuando son más jóvenes expresan expectativas moderadas de continuar estudios superiores, mismos que se incrementan cuando llegan al final del bachillerato. Ellos plantean el bachillerato y los estudios superiores les servirán para conseguir un buen trabajo y alcanzar un buen futuro, para salir adelante, estar preparados y ser mejores. Por su parte, las estudiantes mujeres tienen altas expectativas de continuar estudios universitarios al iniciar el bachillerato, mismas que son menores entre aquellas que están en la fase de culminar sus estudios; ellas valoran al bachillerato por cuanto les permitirá tener una carrera y con ello estar en mejores condiciones para apoyar a su familia. Mientras los varones no hacen ninguna expresión que ponga en relación la expectativa de realizar estudios superiores con sus expectativas matrimoniales; son las estudiantes mujeres quienes establecen un orden de prioridad entre estudiar y casarse. De ese modo, el modelo cultural expresado en términos de “primero tengo mi carrera” da cuenta de la perspectiva femenina que prioriza de modo intencional y explícito los estudios por sobre la expectativa matrimonial, que, a pesar de todo, subsiste.

La mayor parte de los estudios en relación al sentido del bachillerato en distintos países de América Latina han documentado que éste es representado o significado como una etapa previa y preparatoria para la realización de estudios superiores, como una vía de acceso necesaria para la universidad. Es parte de los significados hegemónicos, dominantes, asignados al bachillerato (Tiramonti, 2004 y 2009; Llinás, 2009), mismo que con el proceso de expansión y democratización de la educación media entró en crisis (Tenti, 2000). A pesar de la presumible crisis en el sentido político institucional de la educación media, varias investigaciones han documentado su sólida presencia entre los estudiantes de diversos sectores sociales. Guerra y Guerrero (2004) lo documentaron como parte de las configuraciones típicas del sentido atribuido al bachillerato y Téllez (2009) con estudiantes de sectores populares. Algo semejante sucede en diversos países (Ariotti y Sopelsa 2007; Molina, 2008; Dabenigno, et al, 2009; D’Aloisio, 2010; Hernández, 2010; Placco y Barbosa, 2012). En el conjunto, es clara la predominancia del significado del bachillerato como requisito necesario para cursar estudios superiores; aludiendo a su función social de tipo propedéutico.

También se ha documentado al bachillerato como la vía necesaria para la construcción de identidades aspiracionales, en la medida en que coincide con el proceso de elección o definición vocacional, peculiar a la fase de desarrollo

adolescente (Dabenigno et al., 2009), pero también con los procesos de construcción de nuevas identidades femeninas en el medio rural (Del Franco, 2010; Frye, 2012; Ames, 2013).

Tengo la impresión de que en la mayor parte de la literatura sobre el sentido atribuido al bachillerato no es evidente en sí mismo el tema de que los estudiantes eligen –de manera explícita o implícita– entre caminos diversos hacia su condición adulta. Es decir, que se da por supuesto que la escolaridad y su continuidad hasta los estudios superiores –para los jóvenes estudiantes– tienen prioridad frente al tema de la formación de pareja y el matrimonio. Sospecho que se ha asumido de modo tácito que entre los jóvenes estudiantes está presente una perspectiva normativa de la transición a la vida adulta que su pone transiciones más o menos lineales: culminar su trayectoria escolar, ingresar al trabajo, tener independencia económica y/o residencial, casarse, tener su primer hijo. Esta perspectiva supondría percibir que el abandono de la escuela –el bachillerato en este caso– por efecto de inserción laboral o por dedicarse a la formación de la familia son comportamientos desviados que hay que ajustar o limitar desde la escuela y no elecciones más o menos reflexionadas por parte de los jóvenes. Como mostraré en el capítulo 5, los estudiantes –especialmente las mujeres– que eligen ir a la escuela y perseverar en su trayectoria escolar tienen que enfrentarse a mandatos culturales y su trabajo subjetivo se invierte en ello: seguir siendo estudiantes.

Que algunas estudiantes se planteen seguir el bachillerato y continuar estudios superiores, privilegiándolos por encima de las prácticas tradicionales de las mujeres jóvenes en las localidades en las que viven relacionadas con la formación temprana de pareja, con base en el modelo cultural “primero tengo mi carrera” pone en controversia otro modelo cultural, recuperado por Saucedo (2000: 176) identificado como “siempre pensé en casarme”, en referencia al hecho de que existen jóvenes que reivindican esa meta como legítima; es decir, que entre los jóvenes eligen entre la inserción laboral o el matrimonio, no siendo su único camino la escuela (Guerra, 2008). Es claro que existen motivaciones profundas entre muchas estudiantes rurales para anteponer sus expectativas y aspiraciones escolares y laborales ante los modelos dominantes –en el contexto rural– relacionados con el noviazgo y las perspectivas matrimoniales en el corto plazo; motivaciones que Frye (2012:1584) releva como un modelo cultural que favorece el ‘éxito educativo’ de las jóvenes: su capacidad para resistir a la tentación de tener relaciones sexuales, de evitar el riesgo de embarazo y de postergar de modo efectivo la conformación del compromiso matrimonial.

Un conjunto de estudiantes en la transición rural urbana del Bajío asumen, con el apoyo de sus familias, la expectativa de alcanzar los estudios superiores, sea como parte de estrategias familiares de reproducción social, basadas en el sustento de una escolarización larga y la movilidad laboral deseable, sea como parte de la conformación de sus identidades aspiracionales, de modos particulares de “querer ser”. Sin duda, en algunos casos resulta evidente que la valoración del bachillerato como medio para alcanzar estudios superiores y estar en condiciones de lograr un trabajo profesional ideal está relacionado de modo directo con la búsqueda de caminos alternativos hacia su vida adulta, postergando los compromisos vinculares como el matrimonio y la maternidad, de modo claro en un segmento de las mujeres jóvenes que cursan el bachillerato.

4.4.2 “Trabajar y ahorrar para ir a la universidad”. El trabajo como soporte para hacer estudios superiores y alcanzar la profesión a la que aspira (o aproximarse al trabajo profesional ideal).

“En la casa no hay suficiente dinero para que me apoyen y, si quiero seguir estudiando, tendría que trabajar para pagar la carrera que quiero estudiar” (DUA-18: M-19), sostiene una estudiante. Otra plantea que debe trabajar para continuar sus estudios porque “no tengo los suficientes recursos para pagar mi carrera” (SAT-11: M-17). Un estudiante, cuyo padre se dedica a la albañilería, plantea que debe trabajar para sustentar sus estudios superiores “porque a veces mi papá se queda sin trabajo” (SAU-07: H-18). Entre los estudiantes hay otras posturas, como la de quien no piensa estudiar en el corto plazo porque no ha elegido una carrera pero que “si decido estudiar quisiera pagar yo misma la carrera” (DUA-01: M-19).

La intención de trabajar para obtener los recursos necesarios para asumir los costos de estudiar una carrera universitaria encierra un modelo cultural que organiza diversos significados atribuidos al trabajo en relación con las expectativas y aspiraciones de formación universitaria y de inserción laboral profesional, como conseguir recursos, para ayudar a sus padres con los gastos, para pagar los costos de los servicios educativos, para asumir los gastos de asistir a la escuela; mientras otros jóvenes asumen que hacer estudios superiores es parte de un proyecto de carácter personal, individual, por lo que lo buscan –y pretenden– hacerlo viable de manera

independiente a la familia. Otros estudiantes ven el trabajo como una instancia de aprendizaje que contribuya a la formación en la carrera que esperan estudiar.⁹²

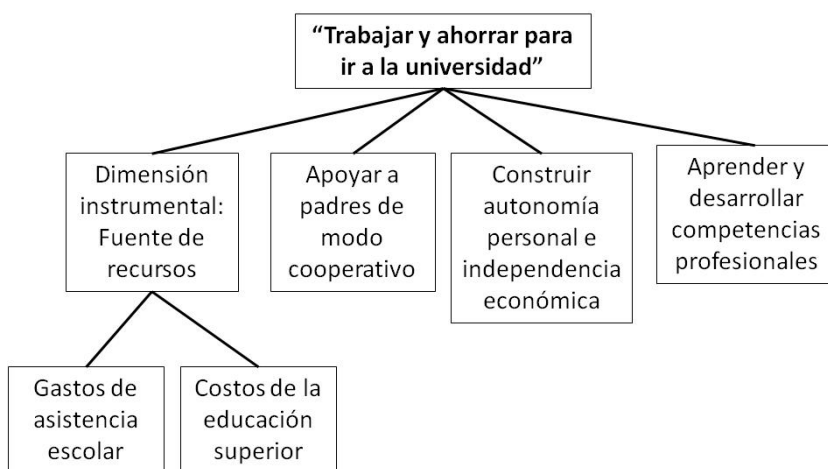
La mayor parte de los jóvenes estudiantes de sectores populares rurales significan al trabajo como medio para acceder a estudios superiores; sin embargo, entre ellos hay posturas diversas, que aquí recupero como diferentes ejes de significación (véase el gráfico 12).

Unos plantean significados en la dimensión más instrumental del trabajo.⁹³ Es decir, lo ven sólo como fuente de recursos monetarios para asumir gastos de la asistencia escolar o los costos de la escolaridad –inscripción, colegiaturas, sobre todo cuando representan la expectativa de ingresar a una escuela privada–. Otros lo ven como un modo de apoyar a sus padres, desde una postura cooperativa, buscando complementar los recursos que sí les provee la familia pero que les resultarían insuficientes –en la medida en que buscan una carrera en una escuela situada en ciudades cercanas. Al mismo tiempo, otros estudiantes visualizan al trabajo como una forma particular de construir su autonomía personal respecto de las decisiones familiares o de sus padres, así como la manera de alcanzar su independencia económica—asociada a la aspiración de formación profesional.

⁹² Se construye con datos de preguntas del cuestionario como: Razones de trabajar si se piensa continuar estudios post-bachillerato. 40% de los estudiantes de 6to semestre dicen que trabajarían para poder continuar estudiando.

⁹³ Nicole-Drancourt y Roulleau-Berger, (2001, citado por Longo, 2011: 115) identificaron tres dimensiones del trabajo: *instrumental*, *social* y *simbólica*. La instrumental refiere al trabajo como “fuente de ingresos y de riqueza exterior”. Analizando *representaciones sociales* del trabajo, Longo (2003: III-31) identificó distintas dimensiones, entre ellas la *instrumental*: “El trabajo es una herramienta para asegurarse la satisfacción de las necesidades materiales, además de cierta comodidad; o la manera de ganar dinero para otras cosas”. Guerra (2008:169) extiende el contenido de esa dimensión hasta aquel trabajo orientado a la “obtención de fines personales o familiares más o menos inmediatos”.

Gráfico 12: Ejes de significación del modelo cultural “Trabajar y ahorrar para ir a la universidad”



Varios estudiantes plantean un escenario en el que tienen la expectativa de trabajar para conseguir los recursos necesarios para hacerse cargo de los costos de los estudios superiores, así como de algunos gastos relacionados con ingresar a cierta clase de institución y programa de estudios. Con su expresión manifiestan la articulación de sentidos, aspiraciones y expectativas en una suerte de *estrategia personal* que da cuenta de su agencia individual. Rosy, por ejemplo, sostiene que “ahorita no voy a seguir a la universidad... me voy a meter a trabajar y ya abrí mi cuenta de ahorro. Y estoy ahorrando...” haciendo referencia al trabajo asalariado extradoméstico (Rosy, Duarte, 18 años). Fanny, por su parte, plantea una idea semejante, aunque con otros matices, al valorar que lo que le resulta viable es una modalidad de trabajo productivo en un entorno doméstico, como fuente de recursos:

(¿Has pensado trabajar, en algún momento?) Si, si... mmmm.... Bueno ahorita de primero pensaba sacar la... el bachillerato, irme a trabajar y así... guardar dinero y... y estudiar la carrera y.... ahorita que, como [mis papás] no me van a dar oportunidad de trabajar, no sé si... bueno yo decía que...hacer zapato (...) *(¿consiguiendo alguna tarea a domicilio?)* Si, a domicilio... (Fanny, Duarte, 18 años).

Cristian, ante la pregunta de si piensa seguir estudiando luego de terminar la preparatoria, plantea una estrategia personal combinada con otra de tipo familiar, al sostener que

Bueno, yo quiero trabajar un año para ver si ahorro algo, luego entrar a la... bueno, si hay chance sí, me meto, así, a la universidad...

nomás para ver si mi hermana, bueno, quiero que mi hermana termine [la licenciatura] para que me ayude también con gastos de la escuela (...) ella va a acabar... (Cristian, Santa Ana, 18 años)

Por supuesto, hay estudiantes que observan los riesgos de suspender su trayectoria escolar continua, por incursiones temporales en el mercado de trabajo. Mary sostiene que ha

escuchado a muchas personas que dicen “me voy a meter a trabajar un año, y ya al año siguiente voy a estudiar”, a mí se me hace muy difícil porque voy a romper con la rutina de estudiar, de aprender, de querer conocer, porque voy a agarrar dinero... si ¿si me explico? y voy a ir buscando la manera de agarrar más y más y más dinero pero... como que meterme a estudiar ya se me va a hacer más difícil... (Mary, Duarte, 18 años)

Una parte de los estudiantes con interés en realizar estudios superiores observan que sus familias, sus padres, no cuentan con las fuentes de recursos o las condiciones para sufragar los costos de una carrera universitaria, sea pública o privada. No sólo en términos del costo de oportunidad sino, especialmente, *del costo de matrícula* (Márquez, 1998). En ese contexto, varios estudiantes valoran la posibilidad de trabajar no sólo en cuanto a procurarse recursos de modo individual (para propósitos de continuar en los estudios superiores), sino pensado en que con ello apoyan o ayudan a sus padres a cumplir una responsabilidad parental. Por ejemplo, Paula me dijo en el cuestionario que ella no pensaba seguir estudiando luego de concluir el bachillerato... y más tarde me aclaró que buscaría combinar varias fuentes de recursos

no... es que no, no quería seguir estudiando porque mi papá casi no tiene dinero, bueno para pagar una universidad no, si así nos la estamos viendo con la prepa y... yo por eso ya no quería estudiar pero me dijeron que... que en el Tec⁹⁴ dan becas y así...y yo, acá en VISE [la empresa constructora donde trabaja su papá] me van a dar trabajo saliendo de aquí y ya con el trabajo puedo estudiar y trabajar al mismo tiempo y yo pagar la colegiatura (Paula, Duarte, 18 años)

⁹⁴ Se refiere al Instituto Tecnológico de León

Otras estudiantes formulan estrategias personales, en las que ponen en relación su disposición para trabajar al mismo tiempo que hacen estudios superiores

como ahorita, de ahorita la universidad, les digo [a mis papás], medio tiempo voy a estudiar y la mayoría del tiempo ¿Qué voy a hacer?, digo, quiero trabajar para ayudarles “no mientras puédanos, nosotros vamos a pagar tus estudios”... o sea no me quieren dejar trabajar (San Juana, Duarte, 18 años)

Algunos estudiantes sostienen la idea de que la realización de estudios terciarios está relacionada con el proceso de construcción de su autonomía personal y el logro de mayor independencia respecto a sus padres. Así, un estudiante sostiene que piensa trabajar “para yo hacerme cargo de mis estudios (SAU-A-31; H-16) y otro dice que “porque quiero salir adelante por mí mismo” (DUA-11: H-18). Algunas de las estudiantes sostienen que buscan trabajar “para poder lograr mi meta que es estudiar informática” (DUA-U-22: M-15), así como “porque quiero hacerlo por mí misma” (SAU-B-16: M-16). Otros estudiantes refieren a la idea de trabajar para hacerse cargo de los gastos escolares y con ello compartir la responsabilidad, otros son más directos en términos de pretender alcanzar su independencia personal.

Hay algunos estudiantes que plantean la idea de trabajar al mismo tiempo que realizan sus estudios superiores, pero no por razones económicas, familiares o de desarrollo personal, sino por razones profesionales. Es decir, porque el trabajo les ayuda a generar oportunidades de aprendizaje que les permite desplegar una estrategia de desarrollo de sus competencias profesionales (cómo lo mostró Guzmán, 2004 y Cuevas y De Ibarrola, 2013). Es el caso de Nelly, hija de profesores quien quiere estudiar para ser educadora. Ella tiene la idea de trabajar en el programa de preescolar comunitario de Conafe,

un tiempo para tomar práctica en... en lo que voy a trabajar en el futuro... pero no, no trabajar, supongamos en una cafetería, no... (...) si estudio la universidad, este... me van a mandar a prácticas, pero ya voy a tener mucho más prácticas que mis compañeras porque ya estoy trabajando con niños... (Nelly, Sauces, 18 años).

La mayor parte de los estudiantes más jóvenes –al iniciar el bachillerato– tienen la expectativa de realizar estudios superiores luego de culminar el bachillerato. Sin embargo, poco más de la mitad de ellos plantea que para lograrlo deberá trabajar. Eso piensan tanto los varones como las mujeres. Entre los jóvenes de mayor edad, cuando

se encuentran al término del bachillerato, es menor la proporción de quienes tienen la expectativa de ir a la universidad y estudiar una carrera. Entre los varones predominan aquellos que plantean la idea de trabajar para sostener sus estudios superiores, no sólo por falta de recursos económicos o por querer ayudar a sus padres, sino porque algunos de ellos manifiestan que ya no cuentan con el apoyo familiar para sustentar los gastos escolares: dicen que será “mayor de edad y puedo trabajar” (SAU-A-34: H-16); a otro le han dicho que “si quiero estudiar, yo trabaje” (SAU-B-32: H-16). Entre las mujeres que buscarían continuar estudiando hay una proporción relevante (mayor a un tercio) de quienes si tienen el apoyo familiar para hacerlo. Sin embargo, también se presenta una alta proporción de quienes sostienen la idea de trabajar para pagar sus estudios, sea para ayudar a sus padres, sea porque no hay recursos suficientes en la familia. Entre ellas aparece la idea de querer trabajar y asumir los gastos de su carrera en términos de un escaso o limitado apoyo de los padres pues “porque me voy a casar y de qué sirvió tanto estudio” (DUA-U-22: M-15); asimismo, entre ellas también aparece la idea de que deben hacerse cargo de sí, pues “ya sería mayor de edad” (SAU-B-19: M-15). En ese contexto, para las estudiantes el trabajo provee los recursos que les facilitan alcanzar objetivos personales –relacionados con su formación profesional–, más allá de las expectativas familiares que se expresan como prejuicios o restricciones para su desarrollo.

En la literatura relativa al sentido atribuido al trabajo por los estudiantes de educación media o bachillerato en diversos países de América Latina es infrecuente encontrar la referencia al significado o al modelo cultural relacionado con la idea de trabajar para hacer viable la realización de estudios terciarios, profesionales o universitarios, en una perspectiva de futuro. En algunos estudios se hace alusión aislada, sobre todo dentro de narraciones estudiantiles (Tavares, 2006). En el ámbito de análisis se ha constatado la presencia creciente de jóvenes de diversos sectores sociales que estudian y trabajan de modo simultáneo (Guzmán, 2002; Ibarrola, 2006b; Cuevas y De Ibarrola, 2013) y que una parte de ellos lo hace con la intención de sostener los costos de sus estudios universitarios (Guzmán, 2004 y 2011); la configuración de significado que se documenta está en tiempo presente: trabajo ahora para sostener mis estudios en la universidad. Por otra parte, los análisis referidos de modo explícito a la experiencia de jóvenes trabajadores que estudiaron el bachillerato, como el estudio de Guerra (2008) no refiere a la perspectiva del trabajo como fuente de recursos para estudios futuros. Por su parte, el análisis que hizo Garabito (2007) se

refiere a jóvenes trabajadores –algunos de ellos lo hacen para sostener sus estudios– y no es claro si al mismo tiempo asisten al bachillerato o a la universidad.

El modelo cultural “trabajar y ahorrar para ir a la universidad” refiere de modo significativo una estrategia personal de muchos jóvenes estudiantes de la transición rural urbana del Bajío, modelo que los distingue respecto de las perspectivas documentadas de estudiantes de bachillerato de otros sectores sociales. Articula varios significados por los que se pone en juego la expectativa de inserción laboral con la intención de lograr la aspiración obtener un trabajo profesional ideal, esto es, una ocupación fundada en una profesión universitaria. Me resulta relevante en tanto contribuye a la prefiguración del *estudiante-trabajador* o del “estudiante que trabaja” (como lo han analizado Guzmán, 2004; Cuevas, 2013, con estudiantes de educación superior): sujeto que moviliza su agencia para lograr sus aspiraciones, sea colaborando con su familia al logro de objetivos compartidos, sea para alcanzar su independencia y lograr sus aspiraciones a pesar del escaso apoyo o, inclusive, la oposición de su familia. No se trata del “estudiante-trabajador” de hecho, sino en proyecto.

Los y las estudiantes hacen énfasis en la expectativa de cursar estudios superiores para lograr su aspiración de tener una carrera o alcanzar una identidad aspiracional particular –ser profesionistas. Esa postura lleva implicado que tanto hombres como mujeres prioricen sus objetivos formativos escolares aunque con diferentes consecuencias. Mientras ellos han de asumir su mayoría de edad y hacerse cargo de su opción por estudiar trabajando para sufragar los costos de matrícula; ellas han de asumir el desafío de resistir a la tentación –como dice Frye (2012)– y postergar compromisos derivados del ejercicio de su sexualidad: las probabilidades de embarazo, abandono de su proyecto de formación y la unión anticipada. Sin embargo, tales alternativas no suponen una dicotomía genérica. Algunas mujeres deben asumir la expectativa de trabajar para, también, hacerse cargo de algunos costos implicados en la realización de estudios superiores y que son más altos cuando no cuentan con los subsidios familiares; en particular, cuando se encuentran en tensión con decisiones familiares en sentido contrario.

El trabajar para conseguir los objetivos de formación profesional en unos casos sugiere que los y las jóvenes asumen una postura de cooperación con sus padres, para alcanzar aspiraciones y expectativas de formación profesional compartidas. Pero

en otros conlleva que los y las estudiantes deban construir alternativas para alcanzar sus propias aspiraciones a partir de lograr mayor autonomía personal e independencia económica. En el caso de algunas mujeres el trabajo es doble: bajo la expectativa de que los estudios profesionales les darán condiciones de empleabilidad para ser más independientes en su vida adulta, prevén ocuparse en el futuro de corto plazo –o ya en el presente– para lograr sustentar una decisión autónoma: realizar estudios superiores.

4.5 Los modelos culturales de los y las estudiantes de la transición rural-urbana

Como he descrito antes, los modelos culturales son esquemas que organizan el conocimiento cultural de los individuos. Se encuentran implícitos en las narraciones que las personas hacen sobre sí mismas y en relación a lo que hacen, así como en las distintas maneras de comportamiento que muestran ante otras. Pero son construcciones intersubjetivas, por lo que tienen un carácter colectivo, conformado en algún grado por la subjetividad individual de cada sujeto-agente. Los modelos culturales no presiden ni preceden discursivamente a la acción social y cultural de las personas, sino que se encuentran en las narraciones que ellas hacen de sus actuaciones.

Me propuse identificar modelos culturales involucrados en las múltiples categorías de significado constituidas a partir de la codificación de las expresiones de los estudiantes en torno al sentido que le atribuyen a los estudios de bachillerato y al trabajo. Asumí el supuesto de que el concepto de modelo cultural me ayudaría a descifrar las relaciones y articulaciones presentes entre diversos significados que los estudiantes emplean para dar sentido tanto al bachillerato como al trabajo. De acuerdo con lo mostrado en el capítulo, puedo decir que, en efecto, pude identificar algunos modelos culturales que operaban como ejes organizadores de otros significados, es decir, que ponen en relación las distintas significaciones que los estudiantes expresan sobre los campos de acción antes citados. Reconozco el valor del concepto de modelo cultural como base de una estrategia analítico-interpretativa que me ayudó a descifrar cierto orden y coherencia entre la diversidad de categorías de significados que a simple vista parecen inconexas y heterogéneas. Esto me permitió superar el hecho de que en una parte importante de la literatura sobre el tema, tales categorías suelen ser analizadas en sí mismas.

Los modelos culturales identificados, a partir de su núcleo de significado, me permitieron apreciar la presencia de varios ejes de significación que, por una parte, relacionan y dan coherencia a los significados atribuidos al bachillerato y al trabajo, entretejiéndolos; por otra parte, contribuyeron a vislumbrar el modo en el que los significados contienen temporalidades diferenciadas, con lo que se articulan valoraciones sea sobre pretensiones o deseos situados en el presente continuo (tiempo de su vida cotidiana), sea respecto a expectativas o aspiraciones de futuro.

Lo anterior pone en relevancia la cuestión de que los modelos culturales identificados no se encuentran aislados, en un espacio neutro, sino que participan de un conjunto de patrones culturales más amplios. Por una parte, los modelos culturales están relacionados con las orientaciones de sentido y, por ello, se vinculan con las orientaciones culturales. Expuse que algunos de los modelos culturales identificados están relacionados con la orientación hacia la mejora social, individual y familiar (ser alguien en la vida, salir adelante, ayudar a mi familia), al mismo tiempo que varios de los significados, valores e intencionalidades se equiparan con rasgos del familismo y el colectivismo. Otros modelos culturales están más relacionados con las orientaciones hacia el desarrollo personal (aprender y ser mejores, aprender del trabajo, ser responsables; ser independiente), así como hacia la formación escolar-profesional (primero tengo mi carrera o trabajar y ahorrar para ir a la universidad), que de manera implícita conllevan cierto énfasis en la dimensión individual de los jóvenes estudiantes.

Es decir, los modelos culturales posibilitan la observación de distintas configuraciones del sujeto que enuncia los significados, sea como parte de un Yo colectivo, inscrito en una trama de relaciones familiares, sea como un sujeto que busca individuarse e individualizarse. Tales características no se presentan en términos de polos opuestos (o dicotomías absolutas) sino en la forma de énfasis que los individuos hacen en ciertos rasgos o en la distinta valoración que tienen de los mismos: el familismo y la individualización son procesos con un sentido diferente pero coexisten. En ese contexto, varios estudiantes sostienen que buscarían seguir estudiando “para tener mejores cosas para apoyar a la familia”, para lograr “mi bienestar y el de mis hermanos y padres”, así como “para ser una mejor persona, tener un mejor futuro y ayudar a mis padres”.

La observación de los modelos culturales en el marco de las orientaciones de sentido y de las orientaciones culturales en las que se inscriben me dio la posibilidad de ver cómo emerge desde la narrativa de los jóvenes estudiantes la relación entre el

espacio de experiencia en el que viven (en la transición rural-urbana) y la construcción de un nuevo horizonte de expectativa, basado en un conjunto de cambios generacionales que afectan los modos y trayectorias de inserción a su vida adulta (horizonte situado en los procesos de modernización industrial del área periurbana de la zona metropolitana), pero que en muchos casos, al mismo tiempo, pretenden conservar modos de ser y de estar en familia rural, aun cuando su vida ya no tenga como eje la tierra y la producción agropecuaria: continuar viviendo en la comunidad, hacer su casa en el mismo solar que sus padres o abuelos, participando en fiestas familiares “abiertas” al vecindario. Dicho de otro modo, los modelos culturales enmarcados en las orientaciones de sentido dan cuenta de las expectativas sociales de los jóvenes estudiantes como generación situada en una circunstancia histórica-cultural particular, ya no relacionada con la vida rural centrada en lo agropecuario sino en nuevos procesos económicos relacionados con la “modernización”, con la inserción laboral en el espacio económico micro-regional, con gran movilidad en el territorio, pero seguir arraigado “en la comunidad”.

Los modelos culturales identificados, observados de manera general, cobran matices particulares cuando se considera el género de los estudiantes, en cuyas narraciones se encontraron los significados con los que se relaciona cada uno. Al hacer esta segunda observación distinguí la presencia de continuidades y diferencias relevantes en la significación de varios de los modelos culturales entre los varones y las mujeres.

El contenido de los modelos culturales “*Aprender*” y “*ser mejores*”, “*Aprender del trabajo, ser responsables*” tiene gran continuidad entre los estudiantes hombres y mujeres, sin que haya variaciones relevantes en los significados que los conforman; en estos casos se observan matices muy sutiles en relación a roles o atribuciones de género tradicionales: los varones como proveedores, las mujeres como cuidadoras.

En el caso del contenido de los modelos culturales “*Ser alguien en la vida*” y “*Trabajar y ahorrar para ir a la universidad*” hay gran continuidad entre los estudiantes hombres y mujeres, en muchos de los significados que los constituyen; sin embargo, las mujeres hacen expresiones que por diferencias de género se deben matizar; por ejemplo, para ellas ser alguien en la vida está más asociado con la posibilidad de alcanzar mayor escolaridad, lograr identidades aspiracionales y trabajos de tipo profesional; mientras que en el caso de los varones se relaciona más con obtener un empleo asalariado y cumplir el rol de proveedor de la familia. Así, en el caso de trabajar

para continuar estudiando en el nivel superior, las mujeres lo plantean con base en desigualdades o prejuicios de género, como el carecer del apoyo familiar por ser mujeres que se van a casar; por lo que lo plantean como modo de alcanzar sus objetivos personales y superar restricciones familiares. En cambio, los varones plantean trabajar para continuar sus estudios, haciéndose cargo de los gastos, sea porque les faltan recursos o por ayudar a sus padres.

Un modelo cultural "*Primero tengo mi carrera*" fue expresado principalmente por estudiantes varones, quienes manifiestan una mayor orientación hacia la trayectoria escolar larga, con altas expectativas en relación a obtener un buen empleo, un mejor futuro y con ello salir adelante. Aunque las estudiantes que expresan significados en relación a este modelo cultural son menos que los varones –en términos relativos–, lo hacen con referencia a una expectativa diferente: dan prioridad a los estudios superiores por encima de sus expectativas matrimoniales, cobrando relevancia por ello.

En contraste, el contenido de los modelos culturales "*Salir adelante*", "*Ser independiente, valerme por mí mismo*" "*Ayudar a mi familia*" fue expresado por una mayoría de estudiantes mujeres. Por una parte, ellas articulan un conjunto de significados relacionados con las posibilidades que el bachillerato y el trabajo les abren para lograr superarse, estar preparadas, ser mejores, tener carrera profesional, como atributos que les ayudarían a obtener mayor autonomía personal e independencia económica, que facilitan el desarrollo de su agencia personal, el logro de nuevas identidades aspiracionales, así como posiciones distintas en sus familias y comunidades. Pero, por otra parte, coincide con el hecho de que más mujeres ven al bachillerato y al trabajo como fuentes de recursos para ayudar a su familia o apoyar sus padres, asumiendo roles de género basados en usos y costumbres.

Los jóvenes estudiantes atribuyen sentido al bachillerato y al trabajo con significados que se encuentran organizados en modelos culturales. Al expresarlos, los estudiantes dan cuenta de su participación en una orientación cultural. Por ejemplo, empleando algunas de las categorías planteadas en las dimensiones de Hofstede (1980) –citadas en el capítulo anterior–, hay estudiantes que están más orientados hacia su grupo familiar (colectivismo)⁹⁵ o que hacen cierto énfasis en relación a sí mismos (individualismo); o, en otros asuntos, con ideas más relacionadas con la "masculinidad" (el logro social), o hacia la "feminidad" (el soporte, en cuidado del otro).

⁹⁵ También referido como familismo, que abarca la lealtad, reciprocidad y solidaridad con los miembros de la familia (Keller, et al. 2006).

De manera semejante al planteamiento de M. Weber en relación a que en la orientación subjetiva subyacente de la acción de los sujetos se mezclan diferentes elementos simbólicos (fines, valores, creencias, etc.); en la expresión de modelos culturales coexisten diversos significados, valores, creencias con diferente orientación cultural. Ello permite comprender por qué los individuos pueden tener una orientación colectivista en algunas situaciones y adoptar una orientación individualista en otras (Tamis-LeMonda, et al, 2008). Más aún, cómo los adolescentes pueden valorar la autonomía personal mientras al mismo tiempo valoran la importancia de mantener tradiciones y compromisos con la familia (Smetana, 2011).

Los modelos culturales identificados no resultan ajenos a las diferencias de género –sociales, culturales– presentes en los diversos actores y generaciones de la sociedad de la transición rural-urbana del Bajío. Así como tampoco son extraños a los procesos de cambio sociocultural que están sucediendo en el interior de la zona metropolitana, que se encuentra en proceso de modernización dada la industrialización, que concurre con la crisis de la economía agropecuaria tradicional. Varios de los modelos culturales contienen significados que reflejan lo esperado en relación al proceso de transición a la vida adulta por parte de los estudiantes varones; es decir, no hay evidencia de la presencia de significados o sentidos que controviertan sus transiciones típicas, más allá de la extensión de su permanencia en la escuela y de la probabilidad de alcanzar un título profesional. Empero, varios de los modelos culturales contienen significados y sentidos sobre el bachillerato y el trabajo que dan cuenta de la emergencia de procesos de cambio en las perspectivas de las estudiantes mujeres; perspectivas que contienen aspiraciones y expectativas escolares, laborales, matrimoniales que convergen en la configuración de nuevas identidades femeninas, en un horizonte de expectativa que irrumpe en el contexto sociocultural en el que viven. Las familias y, en particular, las madres de las estudiantes participan de modo directo en los procesos de cambio que favorecen la individualización de las estudiantes. Ese será el objeto de los capítulos siguientes.

Varios de los modelos culturales expresados por los jóvenes estudiantes comparten una matriz optimista (ser alguien, salir adelante, primero tengo mi carrera). Tanto ellos como ellas muestran una gran confianza en sus posibilidades de futuro y se ven impulsados a hacer el esfuerzo (aprender, ser responsables, trabajar para ahorrar) necesario con base en esa manera de ver la vida y el porvenir. Además, los jóvenes saben que no están solos, que cuentan con un sistema de apoyo en sus familias y que

ellas han construido grandes expectativas en relación a la posibilidad de que sus hijos tengan un mejor futuro. Varios de esos elementos son parte de un comportamiento resiliente (Silas, 2008), por parte de los jóvenes pero también de las familias de las que son miembros.

Capítulo 5

LAS FAMILIAS EN LA TRANSICIÓN RURAL-URBANA, LA ESCOLARIDAD Y EL TRABAJO DE LAS HIJAS-ESTUDIANTES

5.1 Las familias en la transición rural-urbana y los sentidos de la escolaridad de los hijos

Y... mi mamá es la que más me apoya que venga a estudiar, y mi papá y mi abuelita dicen que no, que ya no estudiara, que para qué, que de todos modos me iba a casar, que nada mas era puro tiempo perdido, que no se qué..., que ya después..., luego mi mamá se las ingenió y juntó... ahorita mi abuela todavía dice que para qué sigo viniendo, que no se qué, pero mi papá... él sí, como que ya me apoya, ya dice que pos que le siga estudiando, que le eche ganas, que porque quiere que sea algo, pos así en la vida, un oficio o así, ja, ja (risa) [*¿Cómo es que su mamá se las ingenió para que usted viniera...?*] Pos no sé, ja, ja... (risa) [*Ustedes platicaron, supongo...*] sí, pues platicó ella ahí con mis hermanos y le dijeron que sí, que me apuntara, que de todos modos ellos la iban a ayudar a pagar la... y pos ya estoy aquí, ja, ja... (risa) y ya. Ya después ella, con mis hermanos puso el dinero y ya después mi papi de todos modos se lo repuso a mis hermanos, se los volvió a pagar (...) [*¿Cómo es que su mamá insistió en que usted estudiara?*] Es que ella dice que, que para que sea alguien así en la vida, que no me quede nada mas allí estancada... y dijo que ella quiere verme con una carrera, que tenga un trabajo y una plaza así donde tenga dinero, un empleo, que le eche muchas ganas y ya, ja, ja, (risa) que para que gane mi buen dinero y ya me compre mis cosas... (Ana Elena, Duarte, 15 años)

Continuar los estudios de bachillerato es una decisión en la que participan, de distinto modo y con diferente alcance, las madres, los padres, los hermanos o hermanas mayores o las abuelas, así como los jóvenes estudiantes en su condición de *hijos de familia*. La decisión es relevante por cuanto señala un camino entre varios hacia la vida adulta de los hijos, quienes viven la adolescencia y, por ello, se encuentran en situación de tomar decisiones sobre la ruta a seguir hacia su vida futura. ¿Estudiar o trabajar? ¿Estudiar o casarse? ¿Trabajar y estudiar? Son preguntas que los y las jóvenes adolescentes se plantean; pero también son cuestiones que deben y en algún grado contribuyen a resolver los padres, considerando que en la mayoría de los casos sus hijos aún se encuentran en condición de minoridad.

La mayor parte de los padres tienen expectativas y aspiraciones en relación al futuro de sus hijos e hijas; éstas pueden ser más o menos explícitas y expresarse sea

como deseos, sea como objetivos, sea como metas específicas. Los padres y las madres, así otros miembros de la familia, también construyen su postura en relación al futuro de los hijos, mediada por significados y modelos culturales en uso, así como por su propia experiencia de vida. Esas posturas están inscritas en una dinámica intrafamiliar particular, es decir, al interior de una trama de relaciones de poder, así como de intereses de los distintos actores familiares, en los que se hacen presentes tanto la relación conyugal de los padres como otras jerarquías de género y generación (Dreier, 2005; Ariza y Oliveira, 1999). En algunos casos, los actores familiares no tienen un consenso en sus expectativas y enfrentan conflictos entre posturas divergentes. De ese modo, algunos actores familiares –como las madres o las hermanas mayores, por ejemplo– despliegan estrategias específicas según sus objetivos, para apoyar a sus hijos e hijas, o hermanas, sobre todo cuando se pone en cuestión el uso de recursos familiares, con mucha frecuencia escasos.

[En su familia son muchos hijos ¿Qué ha hecho su familia, su papá, su mamá para que ustedes vayan a la escuela?] Pues mi papá, más que nada, aparte de apoyarnos con la colegiatura que él paga, nos anima porque, él dice que no quiere que nos quedemos sin estudios nada mas por nosotros, porque él dice que si en su tiempo hubiese tenido la oportunidad de estudiar, él mejor se hubiera puesto a estudiar, que trabajar, porque mi hermano... mi papá fue huérfano de mamá cuando tenía ocho años y dice que es bien fuerte, porque no tienes el respaldo de tu mamá y el de tu papá no lo tienes como tu quisieras... entonces, mi papá se basa en eso, y dice que más que nada lo hace por el bienestar de nosotros... porque yo he... en la encuesta preguntaba que por qué quiero estudiar, porque quiero ser alguien en la vida, porque mi papá dice que sí, con mas estudios que tu tengas más oportunidades tienes en la vida, de trabajo, de todo, tienes más oportunidades y eso es lo que dice mi papá y mi mamá igual, apoyarnos, tanto en las colegiaturas como moralmente [¿han hecho algún esfuerzo, algún trabajo extraordinario para que ustedes tengan la oportunidad, al mismo tiempo?] Lo que pasa que mi hermana la que estudia la universidad, ella se paga su carrera, a ella le dieron una media beca donde trabaja y ahorita ya paga su universidad, y esos son gastos menos... de los que seguimos estudiando nada más somos tres... ahorita tres... entonces, de estos tres que estudiamos, mi hermana, bueno tengo dos hermanas que trabajan, –tres con ella– y ellas le dan a mi mamá, y aparte de lo que junta mi papá, le da mi papá, y que junta ella, hay veces que junta lo del zapato, entonces de eso es de lo que hacemos, entonces la tarea seria hacer zapato... (Lupita-SA-Santa Ana, 15 años).

La condición estudiantil de los hijos es, en la mayor parte de los casos, un efecto de las expectativas, decisiones y estrategias desplegadas por sus familias de orientación. Ser estudiante, en ese contexto, no es un acto derivado de la sola voluntad individual de él o la joven ni un hecho unilateral de la escuela como institución. Es una condición inter-contextual pues, a través del hijo-estudiante, “la familia está dentro de la escuela” (Silva, 1999, citado por Almeida, 2005).

[De trabajar ¿Qué te dice tu mamá?] Yo le digo que ahorita ya no quiero estudiar, porque en si... son muy caras... las carreras son muy caras... y yo pienso que ahorita está muy, muy presionada. Mi hermano también ya está grandecito, y está muy apegado a... “si no me compran, no sé qué”. O sea se pone berrinches. Mi mamá trata de que no sea así porque... en la casa, él no levanta un plato, porque mi papá no quiere... entonces, como que mi mamá trata de darnos lo mejor y ya dice “ustedes deciden si... si siguen...” y también como que mi papá me dice, “es que están muy caras”, así... Entonces dice mi mamá: “Sí puede, tiene buena calificación”. Sí, pero como que a la vez uno se desanima y dice [digo yo] “no, es que luego... para que estén batallando de dinero y así...” [¿Tu mamá opina que si debes seguir estudiando?] Sí, mi mamá no quiere que me quede en mi casa, dice “porque ¿qué vas a hacer en la casa?... aburrirte y... pensando malas cosas” dice... ja, ja (risas) o sea “porque las que no estudian se van con el novio y arruinan su vida ya”. Le hace: “yo quiero que tú trabajes, o sea, sigas estudiando, agarres un curso de algo”, le hace... (...) En donde tienen la papelería mis abuelos, ahí hay tres locales y ahorita dos están ocupados, uno en la papelería y otro donde venden cerámica, entonces el otro lado era una estética. Me dice “por lo menos estudia belleza... ya tienes tú, tu negocio propio”. Le digo “pues si me gustaría”... (Maggy, Duarte, 18 años).

En lo que sigue se hace un análisis de algunas características de las familias de los y las estudiantes en la transición rural-urbana, de las expectativas escolares que tienen para los hijos, de los significados y modelos culturales involucrados en sus discursos, la forma en que expresan el apoyo y el soporte a los estudios según un modelo cultural relacionado con dicho apoyo familiar a los estudios de los hijos y el modo en que otro modelo cultural arraigado en usos y costumbres es controvertido por la postura de los padres y madres de las estudiantes.

5.1.1 Las familias de los estudiantes viven en un *entorno de transición rural-urbano* y la crisis del mundo rural

Mi papá trabaja en un... en una ¿cómo se llama?... en un fraccionamiento de golf y mi mamá es ama de casa, (...) [*¿y sus abuelos?*] Pues por parte de mi papá, su papá ya falleció, hace como quince años y su mamá está bien, y por parte de mi mamá los dos viven, están bien, sanos los dos [*¿a qué se dedican?*] A nada, de parte de mi mamá nada, y mi abuelito estuvo en Estados Unidos, tiene papeles y cada mes o no sé cada qué, le mandan dinero de allá [*¿está pensionado?*] hey, eso, vive allá el que le manda... (Francisco Antonio, Sauces, 15 años)

En las últimas dos décadas –1990 y 2000– sucedieron cambios en las estructuras demográfica, económica y urbana-regional. La población rural del oeste del Bajío continuó en crecimiento, a pesar de la alta tasa de migración interna. La migración laboral internacional, que se distinguió por largo tiempo por su carácter circular, a mediados de la década de 1990 modificó sus tendencias por efecto de las crecientes restricciones impuestas por los cambios en las políticas migratoria y de seguridad de los Estados Unidos. Éstas limitaron tanto la expansión del fenómeno migratorio como su circularidad, generando un retorno de trabajadores, en muchos casos con sus familias. Las transformaciones económicas y territoriales han sido vividas por los habitantes del ese ámbito de transición rural-urbano, distinguiéndose como cambios generacionales, a lo largo del siglo XX. Cada generación enfrentó condiciones, recursos y oportunidades diferentes para su reproducción social, como describí en el capítulo 1, sección 1.1

Los estudiantes de bachillerato pertenecen a familias que, aunque diversas, comparten una serie de rasgos propios de la generación a la que pertenecen y el espacio de experiencia que parecen compartir. En primer lugar, las familias residen en localidades rurales y urbanas-pequeñas (hasta seis mil habitantes), en las que se hace presente una mixtura entre prácticas sociales y económicas tradicionales y la creciente disponibilidad de servicios “urbanos”, señas de la modernización (agua potable entubada, uso de gas en la cocina y de energía eléctrica –uso de electrodomésticos– en la casa, acceso a los medios de comunicación).

La mayoría de los padres y madres de los estudiantes residen en la misma localidad en la que nacieron. Los y las estudiantes viven en familias de diverso

tamaño.⁹⁶ Más de la mitad lo hace en familias de 4 a 6 miembros (*medianas*); poco más de una quinta parte de ellos conviven en familias de 7 a 9 miembros (*grandes*); y un grupo reducido, menor a una sexta parte de los y las estudiantes, vive en familias de más de 10 miembros (*muy grandes*). Lo anterior es relevante en términos de que la progresiva disminución del número de hijos por familia –luego de la transición demográfica de las últimas tres décadas del siglo XX– ha favorecido que un número mayor de hijos por familia asistan a la escuela por más tiempo, especialmente las hijas, en parte porque tienen menores responsabilidades en relación con la crianza de sus hermanos menores o en el trabajo doméstico; o porque los recursos familiares se han de distribuir entre menor número de miembros, como ha mostrado Marteleto (2002).

Al mismo tiempo, una gran mayoría de los estudiantes forman parte de familias de tipo nuclear-conyugal, mientras que sólo uno de cada cuatro estudiantes vive en familias extensas de dos y tres generaciones, sea con sus abuelos, sea con sobrinos. La convivencia inter-generacional tiene efectos en los procesos de la dinámica intrafamiliar y se hace presente en la toma de decisiones sobre la escolaridad de los hijos e hijas, por la incidencia de abuelas, tíos y tías. Una proporción menor al 10% vive en familias con jefatura femenina. Un rasgo relevante es la presencia de una mayor proporción de estudiantes mujeres que viven en familias nucleares-conyugales, de tamaño mediano y grande. Al mismo tiempo, los estudiantes hombres y mujeres se distinguen según los miembros de la familia que aportan recursos para el sostenimiento del hogar. Por una parte, la mayoría de los estudiantes de primer semestre viven en familias en las que sólo su padre y su madre aportan recursos. Por otra, la mayor parte de los estudiantes de sexto semestre viven en familias en las que el padre, la madre e hijos, o sólo madre e hijos –en hogares de jefatura femenina– aportan a la economía familiar. Así, he identificado que la mayor presencia de estudiantes mujeres está relacionada con una red de soporte familiar más amplia: forman parte de familias medianas y grandes, en las que ellas o sus hermanos aportan recursos para la familia.⁹⁷

⁹⁶ Vivir en una familia “pequeña” o “mediana” puede ser, desde el punto de vista estructural-organizativo, formar parte de una familia nuclear-conyugal o de una familia nuclear-monoparental, con uno o dos hijos. En cambio, residir con una familia “grande” o “muy grande”, puede referir a la residencia en una familia extensa de dos o tres generaciones.

⁹⁷ Las jefas de hogar son más propensas a tener hijos/as con mayores niveles de escolaridad; los niños que tienen a ambos padres en el hogar o que tienen hermanos o hermanas mayores presentan más altos niveles de logro educativo. (Aguayo, et al., 2007)

La mayoría de los padres y madres no culminó la educación básica obligatoria, algunos completaron la educación secundaria y muy pocos, casi de modo excepcional, ingresaron a la educación media superior. De este modo, la mayoría de los estudiantes han alcanzado mayor escolaridad que sus padres y mucha más que sus madres. La escolaridad y la ocupación de los padres y de las madres de los estudiantes tienen cierta relación. Entre aquellos con mayor escolaridad están quienes trabajan en labores no agropecuarias y fuera de su localidad de residencia. Esto es, la mayor escolaridad se relaciona con la movilidad laboral en la experiencia de los padres y las madres.

Gran parte de los padres sólo se dedica a una ocupación (Véase tabla 9). Siendo residentes de entornos rurales, dentro del ámbito de transición rural-urbano, son pocos los padres que se dedican al *trabajo agropecuario*. Participando de procesos de *asalarización* de los trabajadores rurales, otra parte de los padres son obreros o empleados en fábricas y bodegas. La mayoría de los demás padres se dedican a ocupaciones *por cuenta propia*, en oficios que dan evidencias de transiciones laborales típicas de trabajadores agropecuarios: Albañil, jardinero, comerciante, electricista, herrero, guardia-velador-vigilante-policía; u otras ocupaciones, *como comisionistas*, operador de maquinaria, chofer de transporte de carga, chofer-vendedor de empresas de lácteos o bebidas.

Tabla 9. Ocupaciones de los padres con una ocupación, según frecuencias

Padres de estudiantes 1er semestre	Núm	% ^{a/}	Padres de estudiantes 6to semestre	Núm	% ^{a/}
Albañil, Labores de Mantenimiento	24	17.4	Agricultor/campesino	13	23.6
Agricultor/campesino	22	15.9	Albañil	10	18.2
Obrero (incluye oficios calzado)	15	10.9	Obrero (incluye oficios calzado)	9	16.4
Chofer/operador de maquinaria	15	10.9	Chofer/camionero/taxista	6	10.9
Comerciante/ venta alimentos	10	7.2	Empleado/encargado/supervisor	3	5.5
Jardinero/Vivero	9	6.5	Comercio/tienda/alimentos	3	5.5
Empleado/encargado	7	5.1	Cocinero	3	5.5
Guardia/vigilante	5	3.6	Jardinero/vivero	2	3.6
Velador	4	2.9	Electricista	2	3.6
Chofer/vendedor	3	2.2	Soldador	1	1.8
Criador de ganado/Ganadero	3	2.2	Carpintero	1	1.8
Electricista	3	2.2	Vigilante	1	1.8
Almacenista/bodeguero	3	2.2	Maestro	1	1.8
Suajero (No suajador)	2	1.4			
Carpintero, Hojalatero, Mecánico, Soldador, Policía, Reparación llantas, Renta inflables	1				
"Ingeniero Civil" ^{b/}	1				
"Arquitecto" ^{b/}	1				

^{a/} En relación al total de los padres que sólo tienen una ocupación. ^{b/} no se corrobora con la escolaridad de los padres

Pocos padres ejercen dos o más ocupaciones. La mitad de quienes lo hacen se dedican estacionalmente a labores agropecuarias y complementan con ocupaciones por cuenta propia (comerciante, herrero, ayudantes en industria de materiales para la construcción). Otros padres se dedican a diferentes ocupaciones por cuenta propia, cuya combinación les permite sortear la eventualidad de las actividades en las que participan: Albañil-jardinero; ganadero-vigilante; empleado de oficina-taxista; albañil-mecánico, comerciante-sonidero-músico, por ejemplo.

Mi papá trabaja en... bueno trabajaba en una empresa; ahorita ya no trabaja... que hacen eso de recorte de personal, así, y eso le tocó (...) mi mamá pues se dedica a la... ama de casa (...) mi papá se va a trabajar, bueno ahorita está colaborando con lo del censo y eso... [¿Su papá en qué trabajaba?] En una empresa... en la leche Lala (...) [antes de trabajar en esa empresa ¿trabajó en otra cosa?] Sí, trabajaba antes en la Coca cola [¿él ha trabajado siempre en empresas de ese tipo?] Sí, si porque de hecho cuando, en la primera empresa que mi papá entró a trabajar, en la primera fue en Diator (...) entró a trabajar... así, en el campo, mucho que se dedique al campo no... [Ustedes viven en Capellanía de Loera ¿es una zona agrícola?] Sí [¿Su papá trabajó ahí en la agricultura?] Sí trabaja pero... no está dedicado, digamos no está, así, dedicado al cien por ciento al campo... [¿Sabe cómo trabajar la tierra?] Sí, sí ha tenido algunas cosechas [¿esas tierras son de la familia?] mmm, de mi abuelo (...) (sus abuelos maternos trabajaban) también en la agricultura... [¿Su papá por qué no se dedicó a la tierra?] Porque... pues la tierra no te da lo suficiente para mantener unos estudios, si acaso te da para comer, pero mantener un estudio, los gastos de la casa, la verdad no, no alcanza... y aparte es más, ahora sí que si, mas friega, mas trabajo para ganar un peso, no sé, mmm... se me hace así... (Angelina, Sauces, 18 años)

Por otro lado, sólo una de cada cuatro mujeres, madres de los estudiantes, realizan trabajo productivo extra-doméstico. Algunas de ellas trabajan fuera de casa en su condición de jefas de hogar. Una minoría pertenece a hogares dedicados a actividades agropecuarias. Su baja participación se explica en parte por el *encierro doméstico* que padecen, sobre todo en hogares que privilegian su dedicación al trabajo reproductivo (muchas hijas se enfrentan a la misma pauta, pues al casarse: “ya no las dejan ni trabajar ni estudiar ni nada”, como dice Stefany, de Duarte). En cambio, la proporción de mujeres que tienen participación económica es mayor en los hogares que no tienen actividades agropecuarias. Las madres participan en actividades como ventas y comercio (incluyendo comida), trabajo doméstico, cocinera, costurera, tejido

de zapato y obreras en fábricas; algunas, casi por excepción, laboran como maestras o educadoras.

Mi papá trabaja de comerciante junto con mi mamá... [¿Sus abuelos son o han sido campesinos?] Sí... ejidatarios [dice que su papá es comerciante ¿él no siguió en el trabajo agrícola?] No, él ya no siguió... [¿Usted sabe de alguna razón?] No, pues no sé... [¿Entró de comerciante y siguió de comerciante?] Sí, le gustó, o sea, él primero trabajaba de... así como le dicen, de chalán. Pero ya después él decidió ganar su propio dinero de ese modo y trabajar sin entrar a eso (de la obra)...⁹⁸ (Gloria, Sauces, 15 años).

La diversificación ocupacional de los padres, su participación en dos o más ocupaciones –la *pluriactividad* a la que se refieren los sociólogos rurales–, y la participación de una proporción moderada de las madres en el trabajo extra-doméstico, son indicios del desarrollo de estrategias de reproducción social diversificadas por parte de las familias rurales, la mayoría de ellas post-campesinas.

[Sus abuelos, cuando vivían, que en paz descansan ¿eran campesinos?] Sí [¿tenían tierras aquí en el ejido?] Pues sí, trabajaban en ellas... [¿Y su papá en qué trabaja?] Bueno, él es emigrante, él anda en Estados Unidos [¿trabaja en el campo?] Ajá, trabaja en el campo [aquí en Duarte ¿él llegó a trabajar en el campo?] Sí [¿luego decidió irse?] Sí, porque necesitaba, la economía... [Él, además de trabajar en el campo ¿tiene alguna otra ocupación?] No, solo campesino (...) [¿Su mamá trabaja?] No, solo hace como ama de casa (Blanca, Duarte, 15 años)

Otra seña es la movilidad territorial de los padres y de las madres en ámbitos territoriales de distinta escala, describiendo circuitos de cierta amplitud territorial y frecuencia temporal. En efecto, una parte de los padres y madres residen y trabajan en la misma localidad; otros residen en una y trabajan en otra o varias localidades; otros más residen en una localidad y trabajan en la ciudad cercana, León, en otra entidad federativa –en el sector de la construcción en Nuevo Vallarta, Nayarit, por ejemplo– o en los Estados Unidos.

La movilidad territorial de los padres y madres forma parte de su inserción productiva en el entorno micro-local y regional, siendo parte de una población creciente de comutadores (*commuters*), proceso en el que luego participan sus hijos e hijas, sea

⁹⁸ Gloria describe el trabajo de su papá como “comerciante”, pero por su objeto está relacionada con el trabajo agrícola. El señor compra cilantro cerca de Mezquite de Sotelo, ranchería donde vive, y lo lleva a un mercado en el centro de la ciudad de León para venderlo. Tanto él como su esposa e hijas realizan varias actividades relacionadas con el cultivo, el amarre y el corte de la hortaliza.

para continuar sus estudios, sea para incorporarse al mercado de trabajo micro-regional. Es así que en la medida en que más padres laboran en comunidades distintas a su residencia –incluso en la ciudad– realizan actividades no relacionadas con la producción agropecuaria.

Esa integración laboral de padres y madres en diversas localidades y su movilidad consecuente, no es un hecho territorial aislado y extraordinario, sino un proceso basado en la (re)configuración de las distintas formas de inserción de la población activa en un mercado de trabajo heterogéneo, segmentado y territorialmente distribuido en varios niveles: micro-local y regional (nacional, transnacional). La transición rural-urbana es una construcción cotidiana de sus habitantes, es un espacio vivido, que se reconfigura con la participación de otros actores económicos que se posicionan de modo diferencial en él (empresas manufactureras, inmobiliarias, de transporte, entre otras). Esa vivencia es parte de la conformación de un espacio de experiencia particular de las familias residentes en la transición rural-urbana y de sus hijos adolescentes, en el que se ofrece un conjunto de oportunidades escolares y laborales, así como de restricciones estructurales, ante las que las familias construyen un conjunto de expectativas y aspiraciones en relación con el futuro que desean para sus hijos, movilizan significados y emplean modelos culturales en los procesos de toma de decisiones sobre la escolaridad de sus hijos, mismas que contribuyen a la formulación y despliegue de sus estrategias de reproducción social (Cragolino, 2011).

5.1.2 Las familias como agentes en la construcción de sentido y significados en relación con la escolaridad y el trabajo de los hijos

He referido antes (en el capítulo dos) que la familia es una institución que opera como una estructura intermedia, en términos de que hace mediaciones entre los sujetos individuales y los patrones de experiencia y de acción que existen en la sociedad (Berger y Luckmann, 1997). De acuerdo con ellos, la familia aporta a los hijos patrones subjetivos de experiencia que les ayudan a negociar y a objetivar socialmente el sentido. Es en ese contexto que la socialización primaria a cargo de la familia deja una impronta en la configuración de la subjetividad de los individuos (Lahire, 2007), siendo el espacio primario que tiende a establecer de manera objetiva los límites de lo posible y de lo deseable.

Es necesario considerar también las múltiples tensiones entre todos los involucrados, las competencias entre hermanos, las relaciones de fuerza entre los

padres o las de dominación que se desarrollan entre padres e hijos, e incluso entre hermanos, y que hacen que los hijos no puedan ser el producto de un proceso de socialización continuo, indiferenciado, fluido y armonioso. La configuración familiar puede ser, para los hijos, el lugar de manifestación y realización preferencial de sí –con los padres presentes, en armonía, concediendo incentivos y ayudas, que son referencias de apoyo para desarrollarse, crecer y tener confianza en sí– o el lugar de todos los sufrimientos y de todos los males –de falta de atención, maltrato o marginalización. En la mayoría de los casos, las configuraciones familiares presentan una mixtura sutil de todas esas cosas (Lahire, 2011).

Coherente con lo anterior, la escuela es tributaria de las herencias desiguales que la familia transmite. La desigualdad socio-familiar tiene impactos en la consistencia y en la calidad de la trayectoria escolar de los individuos (como también pueden hacerlo las buenas o malas escuelas en algunas comunidades). Esto es así porque existen diversas prácticas, estilos y valores educativos parentales, así como una relación preferencial con algunos medios sociales, que tienen efectos diferenciadores en la producción de ciertos estilos de alumno. El estilo educativo prevaleciente en una familia –si bien cambia con la experiencia vivida– fundado en las expectativas de los padres sobre la personalidad y el futuro lugar social de los hijos, articula finalidades y objetivos con una estructuración particular de los papeles parentales y los modos de coordinación que emplean para mediar las influencias educativas de otros actores. Así, la familia produce la personalidad social del alumno (Almeida, 2005).

En los últimos años se hizo evidente –en el campo de la sociología de la educación– la relevancia de las expectativas, objetivos, decisiones y estrategias familiares en los procesos de escolarización de los hijos, es decir, los relativos al ingreso, consecución y logro de ciclos o niveles escolares.⁹⁹ La familia dejó de verse sólo como un simple indicio de adscripción de clase social o de estatus socioeconómico de los individuos, para ser reconocida como un actor con capacidad de construir proyectos propios, resultantes de su dinamismo interno. Esto es, se

⁹⁹ Por mucho tiempo, en estudios de (macro) sociología de la educación, la familia fue considerada como una *variable* relacionada con el origen social o la adscripción de clase de los individuos, por lo que sus procesos internos no fueron vistos en sí mismos. Cuando se llevaron a cabo análisis sobre el éxito y el fracaso escolar las distintas características familiares se hicieron visibles como factores explicativos. Solo cuando se desarrollaron estudios sobre las trayectorias escolares de los individuos se planteó la cuestión de las distintas *estrategias* familiares que daban soporte a los diferentes itinerarios escolares. Para mayores detalles ver Nogueira (2005). Turtiainen y sus colaboradores (2007) consideran que la investigación sobre juventud ha puesto poca atención a la vida interna de las familias y al punto de vista de los jóvenes sobre la vida familiar.

reconoció a la familia como un actor con autonomía relativa en la construcción de sus aspiraciones y en las posibilidades de realización individual de sus miembros (Berger y Neuhaus, 1993). Así, la familia como actor opera como una mediación entre su posición en la estratificación social y sus expectativas, aspiraciones y comportamientos relacionados con la escolarización de sus hijos (Nogueira, 2005). La familia es el contexto y el actor que genera los fundamentos sobre los que sus hijos –los estudiantes– modelan sus aspiraciones y sus conductas, sea en el campo educativo o en el laboral (Irwin, 2009; Corica, 2010).

En la sociología francesa se identificó la presencia de diferentes lógicas que dan soporte a las estrategias familiares relativas a la escolarización de los hijos. Una que parece enfatizar conductas de inversión que buscan cierta rentabilidad económica y ocupacional a partir de lo logrado –diplomas o prestigio profesional. Y otra que pone énfasis en la dimensión identitaria de las acciones familiares, a favor de la constitución de una identidad social y la adquisición de cualidades morales necesarias para una integración en ciertos medios sociales por parte de los hijos (Nogueira, 2005, citando a Henriot-Van Zanten, 1996).

En América Latina varios autores han mostrado que para las familias de sectores populares, de bajos ingresos o en situación de pobreza, con poca escolaridad, la escolarización de los hijos cobra sentido a partir de las posibilidades sociales que abre, sea por la posibilidad de ser futuros profesionales, sea en términos de conocimientos que le permitan a los hijos cambiar en su vida. Los padres valoran la escolarización desde una perspectiva instrumental, así como en términos de su *eficacia social* (Thin, 2006). Así, para muchas familias la escuela representa la esperanza de una vida mejor de lo que es la suya, de mejores oportunidades de trabajo y de ascenso social. En la proyección que los padres hacen para el futuro de sus hijos, está la posibilidad de inserción en el mercado de trabajo en mejores condiciones que las suyas, por lo que la escolaridad es reivindicada como posibilidad de mejores condiciones de vida respecto de la propia (Nogueira y Abreu, 2004). Por lo mismo, los hijos jóvenes son objeto de las expectativas familiares, pues sus padres trazan objetivos y trazan los rumbos de los jóvenes hacia el universo adulto. De esa manera, la familia proyecta lo que espera de sus hijos (Gracioli, 2006). Por lo anterior, los padres suelen hacer presiones fuertes sobre las decisiones de los hijos, buscando que se ajusten en alguna medida a las expectativas parentales. Los hijos, adolescentes, maniobran buscando espacios de mayor autonomía respecto a sus

padres (Molina, 2008; Smetana, 2011). Las familias no presentan las mismas posturas respecto a la escolarización de sus hijos; a su interior hay matices, tensiones o contradicciones, así como cierto dinamismo.

Una de las diferencias se expresa con claridad en relación a las expectativas de escolarización de las hijas. En muchas familias rurales se les discrimina no apoyando la continuidad de su asistencia a la escuela después de la primaria, bajo la consideración de que se casarán a edad temprana o no pueden insertarse al mercado de trabajo por escasez de empleo (Azaola, 2010), al mismo tiempo que otras familias rurales apuestan por la mayor escolarización de sus hijas, respecto a la de los hijos varones, quienes se han de incorporar a las actividades productivas familiares (Cragolino, 2002). En contraste, entre las familias urbanas que no están en situación de pobreza se invierte más en la educación de sus hijas (Aguayo, et al, 2007), Durante las últimas décadas las familias han cambiado y aparecieron nuevos modelos de referencia respecto a lo doméstico, así como valores diferentes respecto a los papeles de los hombres y de las mujeres respecto de la familia y el trabajo, lo que favoreció que las familias apoyen trayectorias escolares más largas para sus hijas (Almeida, 2005).

Las expectativas y aspiraciones que los padres tienen en relación con el futuro de sus hijos e hijas, en lo escolar y en lo laboral, se expresan en sus discursos cotidianos, en los que emplean un conjunto de significados y modelos culturales, valores y creencias que se encuentran en el acervo cultural de su entorno inmediato. En sentido estricto, no establecen una relación de transmisión inter-generacional de tales significados, creencias o valores de tipo lineal, sino que comparten un proceso continuo de construcción de los mismos, a través de la conversación –por la cual tales significados son negociados en un espacio intersubjetivo. La relación de hijos adolescentes y padres es entre personas que pueden considerarse “otros significativos” entre sí, por lo que su relación se puede entender como una conversación continua (como la planteó Berger, 1993) a través de la que comparten significados y construyen el sentido que orienta sus vidas.

En las familias suceden diversos procesos de transmisión inter-generacional, con distintos contenidos (ideas, creencias, saberes, prácticas) a través de la *participación guiada* en actividades en las que los adultos involucran a los hijos (Rogoff, 1990, cit. por Palacios y Moreno, 1996). La participación guiada involucra la comunicación, tanto de palabras como de acciones e incluye la organización de rutinas y actividades cotidianas y el manejo de la vida de los hijos. Las habilidades, metas,

valores y aspiraciones son comunicados a través de la participación. La participación guiada ocurre a través de conversaciones; en la mayor parte de los casos, son conversaciones no explícitas. Además, en la vida familiar cotidiana están presentes mitos, historias y rituales, que son transmitidos a los hijos por diversos medios, como las declaraciones explícitas, las declaraciones vagas, las prácticas sin palabras, así como las muestras de afecto (Goodnow, 1992, cit. por Palacios y Moreno, 1996: 239). A través de la conversación los padres comparten y co-construyen con sus hijos sus expectativas, así como los significados y modelos culturales implícitos.

5.2. Las expectativas familiares y los modelos culturales sobre la escolaridad de los hijos e hijas

Las familias de los estudiantes del bachillerato SABES consultados para esta investigación pueden adscribirse, de manera general, a un *sector social popular rural* atravesado por múltiples procesos de cambio.¹⁰⁰ La mayoría de los padres y una proporción importante de las madres tienen formas variadas de participación económica-productiva –incluso con inserciones laborales transnacionales– pero comparten la cultura tradicional campesina matizada por consumos culturales de la economía globalizada. La familia es, como he señalado arriba, una agencia de socialización fundamental para los jóvenes. En ella se expresan significados y modelos culturales sobre la escolarización y el trabajo futuro de los hijos, manifestándose como expectativas familiares o como mandatos de los padres a los hijos.

Además de los padres, en el entorno de muchos de los hogares se hacen presentes los discursos de abuelos, abuelas, tíos y primos, junto con las de los hermanos y hermanas mayores. En algunos casos, según la narrativa de los y las estudiantes con los que conversé –como expondré a detalle en una sección siguiente– la familia extensa es territorio de lucha simbólica, pues en su interior se tensan o entran en conflicto modelos culturales –en los que se involucran estereotipos de género– de algunas de las abuelas¹⁰¹ con los de las hijas menores.

¹⁰⁰ En términos inter-generacionales, los padres y madres de los estudiantes participan en los procesos de *descampesinización* de la población rural, de la *subproletarización* y el *cuentapropismo*, peculiar de la transición de los mercados de trabajo urbano-metropolitanos, asociado a la flexibilización y la informalidad.

¹⁰¹ En varios casos, la abuela paterna ocupa el lugar de jefa del clan familiar, en familias extensas en las que los hijos varones son trabajadores emigrantes. Están a cargo de cuidar y sancionar el comportamiento de sus nueras, así como de sus nietos y nietas.

Los jóvenes estudiantes de bachillerato son hijos o hijas de familias para las cuales su asistencia a la escuela representa algo valioso en la mayor parte de los casos, algo que merece el esfuerzo, por lo que vale la pena invertir recursos subjetivos y objetivos, con frecuencia limitados –o muy limitados– en ciertas familias. En ese marco, a los jóvenes les pregunté acerca de lo que sus padres les dicen sobre el *por qué los hijos deben ir a la escuela*. Esto es, indagué acerca de lo que los jóvenes recuerdan (interpretan) respecto a lo que sus padres y eventualmente otros familiares les han dado como *razones* para ir a la escuela, considerando en ella al bachillerato.¹⁰²

Con base en las respuestas obtenidas, considero que tales razones operan en tres niveles de formulación: primero, como *ideas inspiradoras o motivos* que los padres ofrecen a los hijos para persuadirlos de asistir y valorar por sí mismos la educación escolar. Segundo, como argumentos que justifican la acción y el esfuerzo familiar para gestionar e invertir una diversidad de recursos para facilitar que los hijos asistan a la escuela y reciban educación, vista como necesidad que debe ser satisfecha. Tercero, como expectativas sobre aquello que se espera que logren, como un bien futuro al que aspiran como familia, pero que se manifiesta en la vida de los hijos.

En cualquiera de esos niveles de elaboración se ponen en juego diversos significados, modelos culturales, así como creencias o valoraciones sobre la escuela, la escolaridad y las distintas clases de trabajo, situados histórica y socio-culturalmente. En este caso, en el horizonte simbólico de los *sectores populares-rurales* en transición, el contenido de las conversaciones familiares puede tener un sesgo “moralizante” (Saucedo, 2001). Las conversaciones o declaraciones suceden en la interacción padres-hijos, a veces provocadas por situaciones escolares pueden manifestarse como frases hechas, refranes o consejos, por los que se vehiculizan los significados, las creencias, las valoraciones o expectativas de los padres, que no son ajenos al acervo popular (Guerrero, 2008).

La mayoría de los estudiantes atendió a la pregunta con respuestas que refieren motivos o razones, así como intenciones u objetivos. Las respuestas se constituyen en una aproximación a las expectativas que los padres tienen en relación con el hecho de enviar a sus hijos a la escuela, apoyarlos o, eventualmente, *tolerar* que asistan a ella. Considero que las proposiciones que los estudiantes recuerdan

¹⁰² Los y las estudiantes, tanto en las respuestas al cuestionario como en las conversaciones, recuperan con frecuencia dichos de sus padres, como se ha visto en los diversas narraciones citadas. Estos registros seguramente están mediados por la interpretación y el interés de los estudiantes. En sentido estricto, se trata de la interpretación que recupero de la interpretación que los hijos hacen acerca de la interpretación de sus padres.

(interpretan) lo que sus padres conversan con ellos o que rescatan de entre las ideas que les han declarado, forman parte de su sistema de creencias y que en algún grado se hacen presentes, actualizándose en la construcción (inter)subjetiva del sentido ellos le dan al bachillerato. Los enunciados expresados por los estudiantes los codifiqué en cuatro categorías:

En la primera, los hijos deben ir a la escuela para que así puedan *tener una vida mejor*, considerando que les ayudará a salir y a seguir adelante, a tener más oportunidades, a tener una mejor calidad de vida y a tener un mejor futuro mejor. Tienen la expectativa de que los hijos logren mejoras inter-generacionales, de que puedan ser o estar mejor que ellos en algún aspecto –sea laboral, sea familiar.

En la segunda categoría, los hijos deben ir a la escuela como parte *de su formación* como personas y como profesionistas; eso les permitirá aprender, superarse, tener una buena educación y ser mejores personas; tener una carrera, ser independientes y ser alguien en la vida.

En la tercera, los hijos deben ir a la escuela como medio para *acceder a una ocupación o empleo* de ciertas características. Esto es, para que tengan un mejor trabajo en sí (que no sea pesado como el trabajo agropecuario o fabril) o en relación al que tienen los padres en el presente, un trabajo con mejores condiciones; que gracias a ese trabajo no dependan de los demás. En adición, los padres sostienen que deben ir a la escuela puesto que los empleos piden el certificado o ése es ya un requisito para poder trabajar.

En la cuarta categoría, los hijos deben ir a la escuela porque *esa es la herencia* que los padres pueden dar a los hijos, en ausencia de otras clases de capital: social, económico o cultural. Asumen que la escuela y la escolaridad “es un bien para el futuro”, que los hijos han de traducir en beneficios duraderos.

La expresión más frecuente entre lo que los estudiantes recuerdan escuchar a sus padres de por qué deben ir a la escuela, está relacionada con la expectativa parental de que logren tener *un buen o un mejor trabajo*. La segunda idea expresada con más frecuencia está relacionada con la noción de que la escolaridad ayudará a los hijos a *tener un mejor futuro*. La tercera idea más mencionada entre los estudiantes más jóvenes (de primer semestre) refiere que sus padres les han dicho que la escuela les permitirá *superarse*, mientras que los estudiantes de más edad (de sexto semestre) refieren que sus padres piensan que la escuela les dará más elementos para *vivir mejor o tener mejor calidad de vida*.

Otras ideas que los estudiantes recuerdan que sus padres les han dicho sobre el porqué deben asistir a la escuela se relacionan con finalidades formales de la escuela como *aprender y tener buena educación*; varios jóvenes que citan la expresión de sus padres acerca de que asistir a la escuela les ayudará *a ser alguien en la vida*. Hay expresiones poco frecuentes pero que son relevantes en la medida en que aluden a elementos simbólicos contextuales, de los sectores populares-rurales en transición: la asistencia a la escuela es una *herencia de los padres a los hijos*, modelo cultural ampliamente analizado para el caso del Perú (Ansión, et al., 1998); o que la asistencia escolar *es un bien para el futuro*.

Las expresiones que los estudiantes recuerdan que sus padres comparten con ellos no son neutras. Tienen cierta orientación según la edad-género de los hijos. Entre las estudiantes mujeres jóvenes (en primer semestre) las expresiones parentales más citadas (y que son análogas a las que citan los varones) se refieren a la expectativa de que la escuela les ayude a tener *un buen o un mejor trabajo, a tener un mejor futuro, y lograr una buena educación*. En cambio, las ideas de los padres citadas de manera predominante por las mujeres se refieren a expectativas relacionadas con que su continuidad en la escuela les ayude a *superarse, a tener más oportunidades*; los estudios les permitirán *salir o seguir adelante*; además, la escuela es valorada como *un bien para el futuro* y como la *única herencia que los padres pueden dejar a sus hijas*.

Entre las estudiantes mujeres de más edad (en sexto semestre) las expresiones de sus padres que fueron las más citadas (y son también mencionadas por los estudiantes varones) refieren a que la asistencia a la escuela les ayudará a tener *un buen trabajo, un mejor futuro, a vivir mejor y con mayor calidad de vida*. Sin embargo, destacan las que recuerdan expresiones parentales que valoran su asistencia a la escuela con las expectativas de que *sean alguien en la vida, que se puedan superar y tengan más oportunidades*, de que tengan *una carrera y sean independientes*.

Aunque las estudiantes que hacen referencia a esas últimas expectativas son una minoría respecto al conjunto, dan evidencia de que en algunas familias residentes de la transición rural-urbana está presente una orientación hacia la provisión de mayor escolaridad a sus hijas, que pretenden anticiparse y equiparlas para que sean capaces de hacer frente a las desigualdades e inequidades de género que en su vida social futura probablemente les afecten. Como analizaré en un apartado subsiguiente, en algunas familias hay controversia respecto a la continuidad de la asistencia escolar de

las hijas adolescentes, con base en usos y costumbres relacionados con roles y destinos de género atribuidos a ellas.

La diferente distribución en las expectativas parentales citadas ofrece indicios sobre las motivaciones que los padres tienen para enviar a sus hijas a la escuela y cómo éstas cuentan con recursos subjetivos de apoyo en la familia, que han favorecido su oportunidad para ingresar, para permanecer e incluso culminar sus estudios de bachillerato, meta crucial para sus expectativas educativas o laborales.

Tabla 10: Porcentaje de menciones de significados sobre la escuela y el bachillerato, según los padres y los estudiantes de primero y sexto semestre ¹⁰³

Preguntas	Lo que dicen tus padres de porqué los hijos deben ir a la escuela		Para qué piensas tu que te servirá estudiar el bachillerato	
	% 1ro	% 6to	% 1ro	% 6to
Categoría				
Tener buen/mejor trabajo	46.6	32.3	28.3	43.8
Tener mejor futuro	19.6	20.8	4.9	2.1
Para superarse	13.7	9.4	7.3	4.2
Para aprender	12.7	7.3	8.3	17.7
Ser alguien en la vida	10.3	14.6	3.4	1.0
Tener una carrera	6.9	4.2	8.3	2.1
Salir/seguir adelante	6.4	8.3	2.4	1.0
Tener más oportunidades	11.3	7.3		2.1
Tener buena educación/estar preparado o capacitado	12.3	14.6	10.2	15.6
Ser/estar mejor que los padres en algún aspecto	11.8	12.5		
Vivir mejor/calidad de vida	11.3	19.8		
Es un bien para el futuro	6.4			
Es herencia de padres a hijos	2.5	1.0		
Para ser independientes		5.2		
Para seguir estudiando			10.2	8.3
Para ingresar a la universidad			5.9	10.4
Para ser mejor persona			3.4	3.1
Para lograr mi sueño/metás			2.4	2.1
Para apoyar a mis papás			1.5	

Nota: Las columnas suman más de 100, pues una parte de los estudiantes respondió con dos o más enunciados. Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de 1ro y 6to semestre.

He mostrado que los y las estudiantes dan cuenta de proposiciones e ideas que sus padres les han expresado, en las que se encuentran múltiples significados, expectativas, aspiraciones, valores y creencias. En la medida en que los estudiantes los recuerdan y los narran en la respuesta a la pregunta *ex profeso* ofrecen evidencia

¹⁰³ Los datos que se muestran están basados en la respuesta a dos preguntas (que son los encabezados de columna). Son parciales respecto del conjunto de datos con los que se hizo el análisis de algunos modelos culturales (que están basados en las respuestas a seis preguntas, así como en la narrativa de las entrevistas). Varias categorías tienen mayor participación porcentual en la respuesta a otras preguntas como: razones personales para estudiar el bachillerato, para qué seguir estudiando, o razones para continuar asistiendo a la escuela.

de que sucedió tanto un proceso de comunicación padres-hijos como que los hijos-estudiantes se apropiaron de manera diferencial de los significados expresados por sus padres. Los datos de la tabla 10 permiten confirmar que, en efecto, hay continuidad relativa en un subconjunto de significados expresados por los padres y por sus hijos estudiantes, al responder éstos sobre lo que piensan que le servirá el bachillerato.

Hay un subconjunto de significados que son expresados por los padres pero no es empleado por los estudiantes. Por una parte, aluden a expectativas como que sus hijos puedan ser mejor que ellos: ser más educados, “no ser igual que ellos y no trabajar en el campo”, para “que no nos quedemos como ellos”; así como a estar mejor que los padres. Otros refieren que la escolaridad les permitirá tener “un mejor trabajo y mejor vida” o un “mejor futuro y calidad de vida”. Varios estudiantes refieren que sus padres les dicen que la educación escolar se trata de un bien pues “es la mejor opción porque son los cimientos para el futuro”, así como “porque el estudio es importante para nosotros y teniendo estudios se nos abren muchas puertas”. La categoría de la educación valorada como “herencia” de padres a hijos, la analizaré con cierto detalle en una sección subsiguiente, así como la categoría “para ser independientes” la abordaré en el capítulo seis, a propósito del modelo cultural “*si me toca una mala suerte*”. Otro grupo de significados que sólo fueron expresados por los estudiantes y que quizás proceden de otras fuentes de socialización, como la escuela. Están relacionados con las expectativas de los estudiantes para continuar su trayectoria escolar de formación profesional “seguir estudiando”, “ingresar a la universidad”, así como de su desarrollo personal, como el llegar a ser “mejores personas; La condición de hijos de los estudiantes se hace visible en la respuesta que alude a que los estudios de bachillerato les servirán para “apoyar a mis papás” (respuesta mucho más frecuente en la respuesta a otras preguntas. Se constata que antes que una transmisión lineal de significados –y de los modelos culturales implícitos– entre los padres y los hijos, ésta es fragmentaria y sujeta a procesos de reconstrucción y negociación, como han planteado Palacios y Moreno (1996).

5.2.1 La participación de las familias en los modelos culturales en relación con el bachillerato y el trabajo

En la vida cotidiana de las familias se llevan a cabo actividades que *producen* la vida familiar, que en su acumulación posibilitan su *reproducción social*. Las actividades suponen la interacción comunicativa entre los miembros de la familia. El lenguaje

empleado en los intercambios cotidianos contiene significados por los que los adultos comparten con los hijos su mundo simbólico. Dentro de la cotidianidad de las familias hay situaciones o coyunturas que favorecen el desarrollo de conversaciones entre padres e hijos.

Como he dicho antes, la vida familiar no siempre es armoniosa. Las familias enfrentan circunstancias diversas según el momento en el que se encuentran en su ciclo de desarrollo, así como condiciones diferentes según las oportunidades que tienen para conseguir los recursos y demás bienes indispensables para la vida saludable y digna de sus miembros. En adición, las familias con hijos adolescentes viven tiempos de turbulencia al presentarse desacuerdos, enfrentamientos, conflictos, disputas o divergencias (Smetana, 2011), entre las posturas de los padres y las de los hijos en relación a temas cruciales como el arreglo y aseo personal, el cumplimiento de deberes domésticos, el acceso o uso del dinero, la asistencia a la escuela, el noviazgo, la inserción laboral, más probables cuando los hijos se encuentran en el proceso de construir una identidad y una autonomía emocional. Las conversaciones entre padres e hijos pueden terminar en desencuentros temporales pero conllevan un proceso constructivo y de negociación de significados. A pesar de, pero justo por ello, la conversación cotidiana de los padres –entre sí– y con los hijos, favorece la producción de un conjunto de referencias compartidas que dan lugar a un universo de significados co-construido (Martucceli, 2007b). La conversación continuada de los jóvenes estudiantes con sus otros significativos –los padres y, en ocasiones, los hermanos y hermanas– da lugar a procesos de reflexividad y de subjetivación (Weiss, 2012), por los que los jóvenes van modelando su mirada.

Los modelos culturales sobre el bachillerato y el trabajo encontrados en las narrativas de los y las estudiantes, analizados en el capítulo cuatro, han sido claramente influidos por las conversaciones que tienen con sus padres, en especial con sus madres. Enseguida expondré el modo en que los padres participan en los modelos culturales, con énfasis en el caso de las estudiantes, sus hijas.

El modelo cultural *ser alguien en la vida* aparece con frecuencia en conversaciones que los padres tienen con sus hijos, así como entre hermanos.¹⁰⁴ Las conversaciones aluden al esfuerzo que él o la joven han de hacer para continuar sus

¹⁰⁴ Saucedo (2003) ha mostrado que entre familias del Valle de México se maneja el modelo cultural “llegar a ser alguien” como modelo complementario, que representa “la expectativa de que sus hijos fueran responsables de sí mismos, tuvieran un nivel escolar que les permitiera enfrentar crisis económicas en su adultez, pudieran sostener o apoyar a su propia familia en el futuro, y contaran con una vida mejor que la de familias de generaciones previas”.

estudios y tener mejores oportunidades de empleo, que se reflejen en mayores ingresos económicos. Lety, comparte la idea de que ser alguien está relacionado con la agencia y la autonomía personal, alcanzada a través del empleo que le facilite su mayor escolaridad:

Mi mamá siempre nos ha fomentado que debemos tener una educación, (...), será porque ya hay más posibilidades de que tenga una educación, para ser alguien en la vida, que el día que [se ofrezca] no dependa de nadie, que siempre con mis esfuerzos y con mi trabajo yo pueda salir adelante sin depender de nadie... (Santa Ana, 18 años).

Muchos de los padres y madres de las estudiantes las apoyan para que cursen los estudios de bachillerato, con la idea de que *salgan adelante* por sí mismas, con base en sus estudios o carreras profesionales, su inserción laboral y logren con ello mayor independencia personal. En conversaciones familiares les ofrecen consejos que contienen formulaciones particulares de ese modelo cultural, como mejora de condiciones de vida:

[¿Qué ha hecho su familia para que usted logre terminar el bachillerato?] Me han apoyado, y me han..., o sea me dan consejos, de que siga adelante, que porque yo de aquí puedo lograr muchos beneficios y que... como ellos no lograron mis estudios (...) o sea, me quieren dar lo que ellos no tuvieron y me están apoyando (...) ellas, bueno, las [hermanas] que siguen, también pueden tomar mi ejemplo, de que sigan adelante, que no se detengan (Ale, Duarte, 18 años)

En otros casos, por ejemplo, en medio del conflicto entre sus padres, de la ausencia y escaso apoyo de su padre, salir adelante conlleva esforzarse para superar las condiciones adversas:

Mi mamá nunca fue así [de desatenta con ella, como lo fue su padre], me daba mucho apoyo psicológico, me decía que yo podía, que le siguiera adelante, que nada me iba a detener, que le echara muchas ganas... (Myriam, Sauces, 15 años)

El modelo cultural *ayudar a mi familia* es resultante de una construcción de sentido compartido entre padres e hijos forma parte del modo en el que entienden el “ser familia” como sistema de relaciones basadas en la reciprocidad y la ayuda mutua para el logro de objetivos compartidos. La expresión de Paula da cuenta de ello:

yo me comprometí con ellos desde un principio a que yo algún día iba a salir con... con una carrera terminada, con un buen trabajo y... dándoles también lo que me dieron, o sea dándoles el apoyo que ellos me dieron antes... (Paula, Duarte, 6to)

El modelo cultural *aprender y ser mejores* está presente en las conversaciones cotidianas entre padres e hijas. Algunos estudiantes refieren que sus padres les orientan o les motivan para continuar sus estudios, diciéndoles que es necesario para “estar mejor preparados en el futuro, por aprender muchas cosas [para] enfrentarnos a muchas cosas y saberlas superar...” (SAT-B-23: M-15). En otros casos, las estudiantes refieren que su padre o su madre les dicen que “debemos estudiar para superarnos, que para no ser igual que ellos y no trabajar en el campo” (DUA-U-25: M-15). Una noción implicada aquí es el de mejora intergeneracional, a partir de la posibilidad de cambiar de ocupación, de ya no dedicarse a la producción agropecuaria, sometida a grave carga de trabajo y con resultados irregulares y, en ocasiones, inciertos. En particular, Ana Elena me contó que dudó en continuar estudiando el bachillerato pero que su mamá le insistió diciéndole que para “que no me quede nada más allí estancada... que ella quiere verme con una carrera...”. Ana Elena pensaba que los estudios le resultaban estresantes, pero finalmente decidió inscribirse, empleando como propia una razón que su madre ya le había dado:

pues para seguirle... pero yo si pensaba como que ya no seguirle. Pero también dije ¿cómo me voy a quedar aquí estancada?, ¿verdad?, yo voy a seguirle...porque yo tenía un sueño... así, de ser aeromoza... (Ana Elena, Duarte, 15 años).

El modelo cultural *aprender del trabajo, ser responsables* tiene una presencia limitada en el discurso de los adultos de las familias, sobre todo cuando en ellas se enfatiza la asistencia a la escuela como el lugar de aprendizaje idóneo para alcanzar las expectativas y aspiraciones de mejora en la calidad de vida. Es decir, son los estudiantes adolescentes quienes expresan la valoración del trabajo como espacio de aprendizaje para su desarrollo personal, como algo necesario para su vida adulta.

Considerando lo anterior, entre los padres y madres de los estudiantes hay diversas posturas acerca de su participación en el trabajo, sobre todo aquel que es extra-doméstico y asalariado. Sólo algunos de los padres piensan que los hijos deben aprender a trabajar, además de ir a la escuela. Otros, en cambio, sostienen que los

hijos sólo deben dedicarse a estudiar y no incorporarse al trabajo asalariado. Gerardo sostiene que su papá “siempre me ha dicho que estudie...” y su mamá “dice que mejor me ponga a estudiar en vez de trabajar”; a pesar de ello, él piensa que trabajar le serviría para “ser más responsable, para cuando sea una persona mayor, pues, sepa qué es trabajar” (Gerardo, Duarte, 15 años). De modo semejante, aunque a Mary no la dejan trabajar fuera de casa por ser mujer, ella piensa que hacerlo le permitiría “saber tan siguiera algo...” (Mary, Duarte, 15 años). Los padres parecen privilegiar la formación escolar por encima de la posibilidad de que los hijos puedan aprender experimentalmente lo que significa el trabajo, quizás con una muy alta confianza en que en el futuro la inversión en la escolaridad sea más redituable para los hijos y, de modos diversos, para ellos. Esto es, parece ser que los padres sustentan una postura “*educacionista*” al hacer énfasis en la formación escolar, por encima del aprendizaje del trabajo.

El modelo cultural de *ser independiente* tiene mayor presencia entre las mujeres que entre los hombres. Los padres y, en particular, las madres de las estudiantes impulsan que sus hijas asistan al bachillerato con aspiraciones en relación con que puedan acceder a estudios superiores o a un trabajo asalariado que les ofrezca mejores condiciones laborales, que les permita “valerte por ti misma” (DUA-05: M-17); para que “sean unas personas de bien, que sepan cuidarse por sí solas” (SAT-09: M-18). La intervención de las mamás en la construcción del sentido de independencia personal es muy significativa, en términos de que supone conversaciones continuadas en las que se pondera el valor de la escolaridad. María de la Luz sostiene que debe asegurar su propio espacio, contar con ingresos que le den un margen de maniobra individual. Pero ese es un asunto que ha conversado con su mamá:

pues ella dice que... que yo... lo que yo necesite, que si quiero estudiar pues que ellos me van a apoyar y todo... que de todos modos pues uno no debe de depender de otras personas, que de todos modos si uno se queda ahí en la casa... de todos modos a uno se le va a antojar comprar una cosa y no la va a comprar pues porque no hay dinero y ya uno así [estudiando y luego trabajando] tiene su dinero y puede gastarlo en lo que uno quiera (María de la Luz, Duarte, 18 años).

Algunas jóvenes estudiantes construyen expectativas de formación profesional, con base en el modelo cultural de *primero tengo mi carrera* –priorizándola frente a la unión conyugal– como parte de los procesos de elección vocacional y de configuración de sus identidades aspiracionales. En esos procesos participan los padres, al mismo

tiempo que apoyan la continuidad de la trayectoria escolar de sus hijas, buscando influir en las decisiones de las hijas con base en sus propias expectativas de futuro para sus hijas. En algunos casos las expectativas de los padres, sin embargo, no coinciden con las de las hijas, produciéndose un espacio de tensiones y negociaciones. Ana Elena me contó que su mamá se confrontó con su padre con tal de apoyarla para que continuara los estudios de bachillerato. Ella aceptó por

el apoyo que mis hermanos me daban, porque siempre [mi mamá] me dice 'tú síguete porque yo no quiero verte así...' dice 'yo quiero que seas odontóloga, así la de los dientes...' no sé qué... porque yo tenía, así, como un... un sueño de ser aeromoza... pero ya se me quitó eso, ellos me dicen que me ven así como odontóloga... (y a usted ¿Qué le gustaría hacer?)... ser aeromoza... ja, ja, ja!... (risas) Pero... ay no... es que como dicen que solamente yéndose a México, que no sé qué (...) mejor se me quitó ya eso y no... si estoy en eso como que odontóloga... ¡ja!" (Ana Elena, Duarte, 15 años)

Otras estudiantes expresan que estudian el bachillerato como forma de corresponder a las expectativas de futuro que sus padres han manifestado para ellas, en particular, respecto al tema del matrimonio:

(¿Qué debes de hacer, en el día a día, para venir a la prepa?) pues estudiar... estudiar porque, pues como ellos me están dando todo, yo quiero darles ese orgullo a ellos, porque dicen que para ellos es un orgullo que yo siga estudiando... porque aquí hay muchachitas que ya a los quince años ya se van con el novio, ya se casaron, ya están embarazadas... esto y lo otro... y dicen que para ellos es un orgullo terminar una carrera... o sea aquí es lo importante... (Paula, Duarte, 18 años)

En otros casos persisten prácticas socioculturales con base en otras prioridades: una joven sostiene que no va a continuar estudiando porque "no hay la posibilidad económica y porque quiero trabajar, para después casarme" (SAU13: M-18); otra es más contundente, al confiarme que no continuará estudiando porque eso no es compatible con la decisión de ya formar una pareja: "ya estoy pedida y saliendo de la prepa me voy a casar" (SAU12: M-19).

Los padres y madres de familia intervienen en el proceso de construcción del modelo cultural *trabajar y ahorrar para ir a la universidad* de modo indirecto, al establecer hasta dónde llega el apoyo a la escolaridad de sus hijos y, en particular, de sus hijas. Varias de éstas últimas asumen la iniciativa y perfilan la estrategia que

piensan adecuada para lograr sus objetivos de formación profesional a pesar del escaso o nulo apoyo que reciben de la familia: trabajar. En otros casos, los y las jóvenes configuran el modelo cultural a partir de la observación de las condiciones de vida y recursos disponibles en la familia; condiciones que valoran como insuficientes para satisfacer las necesidades o exigencias de la asistencia a la universidad; en ese contexto, unos estudiantes asumen la iniciativa de trabajar por su cuenta para constituirse en proveedores de recursos y remontar su escasez; otros estudiantes adoptan una postura de cooperación y ayuda mutua, tomando la iniciativa de apoyar a sus padres para satisfacer las expectativas compartidas de formación profesional .

Los significados y modelos culturales que los estudiantes expresan en relación con el bachillerato y el trabajo, están relacionados de manera estrecha con las expectativas, aspiraciones, valoraciones y posturas de sus padres manifiestan en sus conversaciones cotidianas en relación con su futuro. Así, los y las estudiantes se mueven en un espacio de construcción intersubjetiva de sentido en relación con los distintos caminos posibles hacia su vida adulta, en el que se van elaborando acuerdos sobre lo que es prioritario y se negocian metas acerca de lo importante. Por ejemplo, se prioriza la continuidad en la escuela, en aras de una formación profesional por encima de la inserción laboral, así como antes que la formación de pareja y el matrimonio. Las familias y sus hijos-estudiantes actúan en diverso grado conforme a tales modelos culturales.

5.2.2 “Las vamos a apoyar hasta donde se pueda”: un modelo cultural familiar para que las hijas asistan al bachillerato

Yo era un poco traviesa (...) quince días antes de que me graduara me expulsaron (de la secundaria), y sale, va mi papá por papeles y ya (...) Me dice — “¿estás consciente de lo que hiciste?” Sí. —“Tú ibas a estudiar la prepa”. Le digo... la verdad, no. Y mi papá me dice — “¡pos órale!, estudia, nada más para que veas...” Me decía que porque la vida no es fácil. Me dice “igual y no te voy a poder ofrecer mucho, pero quiero que tengan un mejor futuro al que yo no tuve y que, yo los apoyo hasta donde yo pueda y de ahí en más... ya si ustedes quieren seguir con su propio esfuerzo, también se les sigue apoyando...” (Barbi, Santa Ana, 15 años)

Los estudiantes asisten a la escuela en su condición de *hijos de familia*, con el apoyo familiar, en relación con horizontes de expectativa familiares. Una buena parte de la literatura sobre los estudiantes de bachillerato —o de educación media en América

Latina– construye su mirada considerando la condición estudiantil de los sujetos como algo dado. Se trata de “estudiantes” identificados por el estatus que adquieren por su inscripción formal y su participación regular en el espacio y actividades de la institución escolar. Se reconoce también a los “estudiantes” a partir de la categoría social en uso en las prácticas comunicativas cotidianas, o al referir una identidad asumida y dicha por los sujetos en cuestión.

Los estudiantes son, en principio, “hijos de familia” que se encuentran en una etapa particular de su desarrollo como personas. Son individuos que se encuentran vinculados y son dependientes respecto de las decisiones y los recursos familiares. Es decir, son los hijos no emancipados, que no han alcanzado la “mayoría de edad” ni la “ciudadanía” (Verjus, 2010). Desde esta perspectiva, los “hijos de familia” no son sujetos plenamente autónomos sino que se encuentran en proceso de serlo (autonomía que es un rasgo que cruza varios de los marcadores sociales relacionados con la condición adulta). Por lo mismo, los hijos van a la escuela siendo sujetos de decisiones parentales o participando en algún grado en la toma de decisiones de su familia. En ambos casos la decisión conlleva la asignación vertical o la aceptación bilateral de obligaciones o responsabilidades. También dependen de la familia, de sus apoyos y recursos para asistir a las actividades escolares de manera cotidiana. Ciertamente, ya en la escuela como contexto de socialización, los hijos de familia despliegan y desarrollan su condición estudiantil, así como la juvenil, en la medida en que se encuentran y construyen espacios de sociabilidad con sus pares (Guerrero, 2008; Ávalos 2007).

A los estudiantes les pregunté acerca de quiénes participaron en la toma de decisiones para que ellos asistieran al bachillerato. La mayoría (55%) se inscribió y asiste al bachillerato por decisión de los padres, de los hermanos mayores u otros familiares, como tíos o tías, o de los abuelos. Otra parte de los estudiantes (32%) participaron en el proceso de toma de decisiones, algunos de ellos incluso llevando la iniciativa. Muy pocos estudiantes (5%) tomaron la decisión por sí mismos, aunque en algunos casos esperan el respaldo familiar para sostener su decisión en el tiempo.

De modo consecuente con el protagonismo de los adultos en la toma de decisiones, la mayoría de los estudiantes considera que sus padres les apoyan para que asistan al bachillerato, mientras otros enfrentan ciertas objeciones –como expondré más adelante– o asumen el bachillerato como un asunto personal-individual. El apoyo puede ser “económico” o “moral”. En el primer caso, diferentes miembros de

la familia (incluso, hermanos(as) mayores) asumen los gastos escolares como cuotas, pasaje, transporte, uniformes. Los estudiantes distinguen y aprecian una variante del apoyo que la familia les da: el trato particular que les dispensan, preparándoles el almuerzo, lavando y planchando su ropa, por ejemplo. Es decir, es un apoyo relacionado con las actividades cotidianas que los padres y hermanos(as) llevan a cabo para la generación de las condiciones y del orden material que requiere la continuada asistencia a la escuela de los hijos adolescentes: atender el trabajo doméstico, trabajar horas extras o asumir más tareas de trabajo a domicilio, por ejemplo. El apoyo económico que las familias proveen a los hijos es correlativo a la decisión adoptada de que los hijos e hijas asistan al bachillerato, y es económico en sentido amplio, por lo que no se agota en la noción de dinero. Es decir, las familias asumen, sumado al “costo de matrícula” implicado en la asistencia escolar de sus hijos (Márquez, 1998, citado por Robichaux, 2007: 216) y al “costo de oportunidad”, un costo aun mayor si se considera el esfuerzo emocional, organizativo y cooperativo de los miembros de la familia que participan en la generación de condiciones para que el o la hija adolescente asista a la escuela.

En el caso del apoyo “moral”, los estudiantes refieren que sus padres les ofrecen motivación, los animan o les dan apoyo emocional. Irwin (2009) ha demostrado que en diversos contextos familiares esta clase de apoyo es tan relevante para la continuidad y el éxito escolar de los hijos como los criterios meritocráticos e individualistas que otros padres emplean. Algunos estudiantes aprecian que el apoyo familiar se articula con los deseos y aspiraciones que tienen para sus hijos. Elementos subjetivos que son el trasfondo de las rutinas dedicadas al cuidado y al acompañamiento del proceso de desarrollo de los miembros más jóvenes de la comunidad familiar, constituyendo con ello cierto orden moral subyacente (Taylor, 2006). Los estudiantes aprecian que sus padres los apoyan para asistir a la escuela, de modo que más tarde puedan “tener mejor futuro”, “tengan mejores oportunidades”, para que “sean alguien en la vida”, o para que sigan y “salgan adelante”, y con ello puedan ser o estar mejor que sus padres.

Una de las formas en las que se concreta el apoyo moral-emocional de la familia, que los hijos observan, es que los adultos de la familia *les dan consejos*. Mis padres me apoyan “explicándome que si no estudio me quedaré sin un buen trabajo”. En el discurso familiar se hace presente el modelo cultural que relaciona la mayor escolaridad de una persona con la posibilidad de que tenga acceso a empleos mejor

remunerados o que no impliquen un esfuerzo físico constante. El apoyo parental para darle continuidad a la escolarización de los hijos tiene un sentido particular: “que pueda conseguir un trabajo mejor”, “para no tener malos trabajos” o, de un modo más relacionado con el espacio de experiencia vivido por muchos padres, “para que no ande sufriendo en el campo”.

El apoyo que los padres ofrecen a los hijos también es representado como “un bien para el futuro” o como parte de “la herencia” que los padres pueden ofrecer a los hijos. Este modelo cultural encierra una noción que cobra su significado más amplio en el contexto de familias post-campesinas, sin tierra o que la disponible no es trabajada por ser incosteable, en familias en las que no hay las condiciones para una transferencia inter-generacional de la ocupación del padre (Ansión et al., 1998). El apoyo económico provisto por la familia a los hijos en muchos casos es limitado y temporal. Los padres suelen dar pauta de ello al señalar que lo harán “hasta donde se pueda”, o que sólo lo podrán dar durante el “bachillerato”. El apoyo moral familiar estará siempre disponible y quizá podrá ser ilimitado.

El apoyo que los padres y madres pueden ofrecer a sus hijos para continuar sus estudios opera en el marco de las expectativas y aspiraciones familiares, en relación con el futuro escolar y ocupacional de sus hijos e hijas, pero también en un contexto de *incertidumbre*, quizá relacionado con la inseguridad económica derivada del hecho de que el padre o la madre-jefa de hogar labora en actividades por cuenta propia, o porque los ingresos salariales de uno o más de los miembros de la familia no resultan suficientes para afrontar los costos crecientes de la escuela. Es por ello que se hace evidente el modelo cultural “nosotros los vamos a apoyar hasta donde se pueda”.

Por ejemplo, Abigail es hija de una familia que tiene una tienda de ferretería, asiste al bachillerato junto a su hermano mayor, quien trabaja los fines de semana en el negocio de su abuelo. Aunque ve la posibilidad de continuar en el bachillerato y de hacer una carrera, sostiene que “ellos me apoyan, este, así... para estudiar, mi mamá me dice que hasta donde ellos puedan, mi papá también...” (Abigail, Sauces, 15 años). En el caso de Lorena, la mayor de tres hermanos, su papá trabaja en labores agrícolas en Estados Unidos, su mamá hace labores de costura ocasionales y ella tiene beca de oportunidades. Sus papás la apoyaron para que se inscribiera en el bachillerato y “antes ellos me decían que continuara, que hasta donde pudieran ayudarme, me van a ayudar [*¿desde cuándo le dicen a usted así, que continúe con la*

escuela?] Desde la primaria, ji, ji (risas), sí, siempre me han dicho eso (Lorena, Duarte, 15 años).

Barbi pensaba que por su mal comportamiento en la secundaria no continuaría estudiando. Su papá no apoyó a sus hermanas mayores y sólo asistieron hasta terminar la secundaria; “igual y porque no le alcanzaba”, reflexionó Barbi. Dice que es la primera de las hijas en estudiar el bachillerato. Pero es que su papá la desafió a hacerlo, como vimos arriba, en la cita que preside esta sección. Sin embargo, también le advirtió

“igual y no te voy a poder ofrecer mucho, pero quiero que tengan un mejor futuro al que yo no tuve y que yo los apoyo hasta donde yo pueda y de ahí en más... ya si ustedes quieren seguir con su propio esfuerzo, también se les sigue apoyando...” (Barbi, Santa Ana, 15 años)

En contraste, San Juana dice que al salir de la primaria decidió ya no estudiar. Su papá la cuestionó y luego de rectificar su decisión él le apoyó para que se inscribiera a la secundaria. Al terminar la secundaria, San Juana le dijo a su papá el objetivo que se propuso: “le voy a seguir, hasta donde se pueda le voy a seguir”. Entonces presentó examen al bachillerato y lo aprobó...

Le dije (a mi papá) ¿si voy a ir? Dijo: “Sí, mientras yo te pueda pagar, si...”. Le dije “bueno, entonces voy”. Y ahorita que ya voy a salir me dice “¿no que no podías? ¿No que ni siquiera querías ir a la secundaria?”. Le digo: no es que, cuando uno quiere se puede, mientras a fuerza ni los zapatos entran y me dice “No, pues entonces te voy a apoyar hasta donde quieras llegar” (...) Desde que estaba en la secundaria quería estudiar una carrera y le dije a mi papá y pues si: “Si todavía quieres estudiar, pues te voy a apoyar”. Le dije, pero, déjeme a ver si saco la prepa, ya si la saco, bueno... Y ahorita ya, ya me apunté, ya me inscribí pues, ya estoy dentro (en la carrera de gastronomía). (San Juana, Duarte, 18 años).

Como señalé antes, en algunas familias no hay pleno acuerdo entre los miembros de la familia en relación a que los hijos o hijas asistan al bachillerato. En algunos casos se presentan opiniones adversas que expresan tensiones intergeneracionales, en particular en familias extensas. Algunos padres y estudiantes enfrentan el desacuerdo de tíos, tías o abuelas. Algunas razones en contra de la escolarización de los hijos, en especial de las hijas, se relacionan con modelos culturales tradicionales (“las mujeres se van a casar”) que dan lugar a desigualdades de género; cuestión en la que profundizaré en una sección posterior. Otras razones

refieren a las dudas parentales que ponen en cuestión la pertinencia de continuar el esfuerzo familiar, conocido el bajo desempeño escolar o los problemas de conducta de las hijas en la escuela secundaria.

Otras objeciones están basadas en un razonamiento económico. Se formula en términos de una disyuntiva ¿cuál es el camino que debe seguir el hijo adolescente, empezar a trabajar o estudiar en pos de un trabajo futuro? En este tipo de casos entran en juego, por una parte, las condiciones materiales de la familia en el presente, como la falta de dinero para asumir los gastos de la escuela, y por otra, los modelos culturales acerca de las actividades que cada individuo puede o debe hacer según su edad en el contexto familiar al que pertenece. Algunos padres o hermanos(as) mayores señalan que los hijos deberían dedicarse ya a trabajar en lugar de continuar en la escuela. Las madres insisten –por su parte– en que los hijos asistan a la escuela; buscan que no “pierdan el año”, privilegian la continuidad en los estudios, también en un sentido de aprovechar el impulso o la oportunidad, difíciles de recuperar cuando los hijos se involucran en el trabajo, empiezan a ganar y “les gusta” el dinero.

El hecho de que los y las estudiantes que conocieron objeciones familiares a su asistencia a la escuela, asistan a ella, implica que los desacuerdos se superaron de algún modo. Alineamientos y coaliciones de distintos miembros de la familia son los que facilitaron que el hijo o la hija asistan a la escuela, lo que confiere al hecho un lugar dentro de las relaciones de poder y autoridad al interior de familias, nucleares o extensas, generando condiciones para el cambio generacional.

5.3. Cambios generacionales de las estudiantes en la transición a su vida adulta

En el área de transición rural-urbana en la que llevé a cabo el trabajo de campo se encuentran ubicados los tres centros de bachillerato SABES que visité (creados en la década de 1990). A ellos asistían estudiantes de 40 localidades diferentes, la mayor parte de menos de 2,500 habitantes. En ese conjunto de localidades los procesos de escolarización de la población infantil y juvenil fueron heterogéneos en los últimos 30 años. Por ello, las oportunidades que las mujeres jóvenes han tenido para ingresar al bachillerato han sido, también, diversas.¹⁰⁵

¹⁰⁵ La escolarización de los niños y adolescentes sucedió de modo concomitante a las grandes transformaciones del sector agrícola regional: *revolución verde* en los 60-70, crisis de la economía agrícola en los 80, liberalización del mercado agrícola y de tierras en los 90.

En 2010, la población de 15 a 17 años que asistía a la escuela en el Municipio de León representó a 62% de las mujeres y al 58% de los hombres. En el ámbito rural del municipio la participación escolar de los adolescentes fue mucho menor, entre las mujeres era 46% y los hombres 44% (Inegi, 2011); en ambos casos se muestra mayor tasa de escolarización de las mujeres. Al observar en el nivel de las *localidades* la situación es diferente. Aunque los centros de bachillerato SABES que visité se encuentran situados en tres localidades de la periferia urbana de León, los estudiantes que asisten a ellas residen en más de 40 localidades rurales de la comarca de cada localidad sede (véase mapa en la sección 2.3.4). En el conjunto de localidades donde residen los jóvenes estudiantes consultados, la participación de los hombres que asistía a la escuela era mayor (49.7%) que la de las mujeres (41.8%). Encontré un entorno en el que las mujeres jóvenes tienen menor probabilidad de continuar en la escuela después de los 15 años de edad, respecto a la que disponen los varones.¹⁰⁶ En 23 localidades (con 46.7% de asistencia en promedio) predominó la asistencia a la escuela por parte de los varones (54%), siendo menor la proporción de mujeres que lo hacía (40%). En contraste, en otras 12 localidades (con 44.7% de asistencia promedio, inferior al del conjunto de localidades) las mujeres asistían a la escuela en una mayor proporción (50.8%) que los varones (34.3%). La situación observada se puede corresponder con prácticas sociales y culturales diferentes, así como con historias comunitarias particulares ante los procesos de modernización y transformación económica. Es decir, la posibilidad de que más mujeres mayores de 15 años asistan a la escuela y continúen una trayectoria escolar es una construcción socio-histórica, familiar y comunitaria.

A pesar de las desigualdades arriba descritas, la mayoría de las estudiantes que ingresan al bachillerato alcanzan un nivel de escolaridad superior al que sus madres pudieron lograr en su momento. Gran parte de las madres no cursó la educación básica obligatoria y sólo una quinta parte logró el certificado de la educación secundaria. La diferencia generacional es importante, puesto que las oportunidades para acceder a la escuela secundaria en la generación previa fueron muy distintas a las que disfrutaban ahora las jóvenes estudiantes, según las condiciones que vivían las

¹⁰⁶ Destacan 13 localidades, diez de ellas situadas al norte de la carretera federal 45 –*Vector norte*: área de transición ecológica –valle/sierra–, en una zona de gran tradición agraria, de alta migración hacia EU –también en labores agropecuarias–, y reconocidas por prácticas sociales de sello patriarcal (machismo, Mary, Duarte; Lupita, Duarte; Lupita, Sauces). *San Francisco (Baños de Agua Caliente)*, *Ladrilleras del Refugio*, *Loza de los Padres*, Ignacio Zaragoza, *Duarte*, Albarradones, *Las Coloradas*, Mezquite de Sotelo, *Comanjilla* y *El Alto de las Carreras* y tres localidades en el *Vector sur*, en el valle: San Antonio del Pochote, Guadalupe Victoria, Mangas de la Estancia.

familias: mi abuela “no pudo ayudar mucho a estudiar a sus hijos, que porque antes no se podía” (Lorena, Duarte, 15 años). Sea porque había condiciones objetivas que lo impedían: mi mamá no fue a la escuela pues “antes no había ni secundaria” (Rosy, Duarte, 18 años). O porque concurrían restricciones estructurales: [Mis padres] “me platican que antes ellos no tenían (...) muchas oportunidades como nosotros, que porque antes no iba un camión para que vinieran a la prepa” (Jorge, Saucos, 16 años).

Habiendo más oportunidades de ingreso a la educación media superior a partir del establecimiento de los bachilleratos SABES en las localidades de la zona periurbana de la ciudad de León, no se ha de perder de vista el carácter minoritario de las mujeres jóvenes que continúan sus estudios, tanto después de la secundaria como después del bachillerato. Esa minoría de mujeres jóvenes residentes en las localidades del ámbito de transición rural-urbano, al continuar en el bachillerato, abren para sí un abanico de posibilidades de tránsito a su vida adulta distintas a las que tienen aquellas que abandonaron la trayectoria escolar o que no tuvieron las condiciones para avanzar en ella.

5.3.1 El cuestionamiento de un modelo cultural: “para qué estudias si de todos modos te vas a casar”

Poco más de la mitad de las estudiantes –hijas de familias residentes en la transición rural-urbana– se inscribió y asiste al bachillerato por decisión y mandato familiar.¹⁰⁷ En la decisión participaron los padres y en algunos casos, los hermanos o hermanas mayores u otros miembros de la familia extensa, como alguna de las tías. Más de un tercio de las estudiantes tuvieron la oportunidad de participar en el proceso familiar de toma de decisiones. Pocas fueron las estudiantes que tomaron la decisión por sí mismas, de manera personal e individual, sin la participación de algún miembro de la familia. Algunas estudiantes consideraron la opinión de sus amigos e, incluso, del novio. Quiero destacar el hecho de que la mayor parte de las familias tomó la decisión sin la participación directa de las hijas, lo que las pone en una posición de tutela –condición compartida con una proporción semejante de los estudiantes varones. En contraste, la proporción de hijas-estudiantes que tuvo la oportunidad de participar en el proceso de decisión respecto a su asistencia al bachillerato, si bien apenas supera a la

¹⁰⁷ Otras estudiantes, sin interés en continuar estudiando, no lo hicieron, además, “porque sus papás ya no les dieron permiso...” (Lorena, Duarte, 15 años).

tercera parte, es relevante que haya sido incluida en el proceso. Considerando que en todos los casos está presente la condición de minoría de edad de los y las hijas, la diferencia en ambos grupos de familias está relacionada en parte con la dinámica intrafamiliar presente en los procesos de toma de decisiones (relaciones de poder y de autoridad), y más con los estilos parentales o de crianza, que pueden ser más autoritarios o más democráticos (Esteinou y Nehring, 2009; Esteinou, 2013).

Como lo muestran los datos de asistencia a la escuela por las jóvenes de las localidades rurales que referí antes, que las hijas asistan a la escuela después de la secundaria no es algo que se dé por sentado en la mayoría de las familias residentes en las localidades rurales. En el contexto de varias de las localidades del área de estudio, como se ha visto, eso es algo excepcional. Por lo mismo, que las hijas asistan al bachillerato no supone que exista consenso al interior de las familias residentes en la transición rural-urbana. En algunos casos se presentan objeciones así como opiniones adversas que expresan tensiones inter-generacionales, en particular en familias extensas. Esto es parte del proceso de cambio generacional que se vive al interior de muchas de las familias, afectando la dinámica intrafamiliar, generando situaciones de conflicto en la toma de decisiones y en el uso de los recursos. Hay muchas razones en contra de la escolarización de las hijas que contienen modelos culturales tradicionales, que dan sustento a desigualdades de género. Algunas estudiantes enfrentan el desacuerdo de sus papás, de sus abuelas, de tíos o tías.

Unas razones refieren al hecho de que la asistencia a la escuela *controvierte los roles familiares tradicionales* asignados a las hijas adolescentes, que las destina a la ayuda familiar en las labores domésticas –que constituye la preparación formal para su rol de madres-esposas en el futuro. Al mismo tiempo, ir a la escuela les permite salir del claustro familiar y las lleva a espacios públicos en las que se ven expuestas a prácticas relacionales con jóvenes varones de su edad. Una abuela descalifica la escuela “mi abuela siempre ve el lado negativo, de que nomás nos vamos a hacer mensas, de que nos vamos con los muchachos, que no sé qué” (Mary, Duarte, 18 años). Otra estudiante refiere una situación semejante, exponiendo el mismo argumento, recuperando las palabras de su abuela:

Yo sí quería ingresar [al bachillerato] pero mi mamá me decía que no... porque mi abuela... mi abuela la enfrentaba: “es que allá nada más se van a hacer pendejas... que allá nada más van a andar con el novio...” y, ya ve cómo son las señoras de... muy cerradas. (Rosy, Duarte, 19 años).

En varias comunidades el parecer de las abuelas es compartido como sentido común entre muchas personas. Otra estudiante sostiene que

Mucha gente dice que las mujeres (...) no pueden estudiar, que mejor se dediquen al quehacer, y... O sea, aquí en la comunidad se ve mucho eso, que las mujeres no nacieron para estudiar... que porque supuestamente aquí, en el bachillerato, son muy locas (San Juana, Duarte, 18 años).

La referencia a que las mujeres (jóvenes adolescentes) son “locas” cuando asisten a la escuela, alude a que “no tienen respeto” a los usos y costumbres de la comunidad, por ejemplo, en relación con el cortejo y las relaciones de noviazgo.¹⁰⁸ Se considera que en esas prácticas sociales debe primar la discreción y el recato: “...aquí la gente, si te da un beso o te agarra de la mano ‘¡ay! que ya hicieron no sé qué cosas!’ y ya, que es una loca, que no tiene respeto...” (Rosy, Duarte, 19 años).

Personal docente del centro de bachillerato supo de esa situación e intervino buscando que los y las estudiantes fueran más discretos cuando se ofrecen entre sí muestras de afecto, en sus relaciones de amistad o de noviazgo:

se dice que las chicas que entraron aquí es porque son bien locas... entonces si nosotros permitimos que se dé esa imagen, que vean que aquí se andan besando... pos les va a decir, sí es cierto: ‘las chicas que entran al VIBA son bien locas’. Tenemos que frenar esa creencia que todavía traen muchos... tenemos que cuidar esos detalles muy bien... porque si no, no permitirían al ratito que ninguna mujer entrara... (Conversación con asesores).

En efecto, la fuerza del estigma de ser mujer “estudiante” hace posible que muchas “chavas no continúan estudiando, siguen en la comunidad, haciendo el quehacer y no se animan a crecer, sólo por el ‘qué dirán’” (conversación c/ asesores).¹⁰⁹

Los argumentos en contra de la asistencia a la escuela de las hijas adolescentes no se limitan a la cuestión de que *anden fuera* de su casa, o a que

¹⁰⁸ Esa calificación del comportamiento de las mujeres jóvenes fuera de su casa por asistir a la escuela, también aparece en localidades del sur del Bajío (Estrada, 2007). Asimismo, aparece en contextos en los que las mujeres jóvenes empiezan a participar en procesos migratorios, esto es, cuando salen del ámbito del control parental (Marroni, 2006).

¹⁰⁹ En otras localidades rurales, del centro de México, las mujeres jóvenes han logrado construir nuevas identidades sociales, que legitiman su movilidad en el espacio público, como estudiantes de bachillerato (Castañeda, 2007) y más tarde, como profesionistas (Torres-Mazuera, 2012)

tengan una participación distinta en los quehaceres domésticos, por el hecho de que asistan a la escuela –lugar en el que hay intersticios que escapan a la mirada y al control adulto, que facilitan su encuentro con sus pares del otro sexo. Otro argumento por el que algunos miembros de la familia no apoyan a las hijas para que asistan al bachillerato es porque piensan que se trata de un desperdicio de recursos, de esfuerzos personales y familiares, en cuanto que su destino natural es el matrimonio¹¹⁰

Pues mis tíos decían que no, a mi mamá le decían que no, que la mujer... y le decían, como cuando yo llego de la escuela... todavía hay veces que le dicen que ya mejor me saque porque nada mas estamos perdiendo el tiempo, que si al rato me caso esto no va a servir de nada, y si le dicen... (Lupita, Sauces, 15 años).

De este modo, las estudiantes se enfrentan a conflictos intrafamiliares e intergeneracionales, que se resuelven de cierto modo, gracias a la conformación de alianzas y coaliciones al interior de la familia.

Mi mamá es la que más me apoya que venga a estudiar, y mi papá y mi abuelita dicen que no, que ya no estudiara, que ¿para qué? que de todos modos me iba a casar, que nada mas era puro tiempo perdido que no sé qué..., que ya después, luego mi mamá se las ingenió y juntó... y ahorita, mi abuela todavía dice que para qué sigo viniendo, que no sé qué, pero mi papá... él sí, como que ya me apoya... (Ana Elena, Duarte, 15 años).

En las tensiones al interior de las familias –¿para qué van a la escuela? si la expectativa social sobre el futuro de las jóvenes (el matrimonio) no ha variado de modo sustantivo– se percibe una dimensión del cambio generacional en la formación de expectativas familiares sobre la asistencia de las hijas a la escuela (al bachillerato o, más tarde, a la universidad), al mismo tiempo que hay permanencia de modelos culturales tradicionales sobre el papel de las mujeres jóvenes al interior del hogar – como hijas o madre-esposas–, pues se espera que cumplan los roles de ayuda familiar –a su madre, pero también a otros miembros de la familia, el padre o hermanos– realizando actividades de trabajo doméstico-reproductivo al interior de su casa. A pesar de los indicios de cambio generacional en muchas familias, otras jóvenes de las

¹¹⁰ Esta postura, centrada en la valoración de la rentabilidad de la inversión de recursos económicos en un contexto de pobreza y escasez de recursos *monetarios*, parece oponerse a la valoración más general respecto a que la escolaridad es un medio para la movilidad social, la obtención de mejores oportunidades de empleo y de mejora de las condiciones de vida. Lo que está presente es un sesgo impuesto por un modelo cultural que privilegia las responsabilidades femeninas en el ámbito del trabajo reproductivo y en la economía del cuidado, que circunscribe la participación de las mujeres al espacio privado.

comunidades no logran controvertir las limitaciones o restricciones impuestas por la tradición patriarcal, plenamente vigentes en sus familias, de modo que si “... muchas por eso no estudian, porque no las apoyan o porque no tienen dinero o porque supuestamente se van a casar de todos maneras...” (San Juana, Duarte, 18 años).

Entonces, más allá de las objeciones puntuales que miembros adultos de algunas familias tienen respecto a que las hijas adolescentes asistan a la escuela, se encuentra la plena vigencia de modelos culturales y actitudes basadas en usos y costumbres de tipo patriarcal. Esto empieza a ser reconocido entre las mujeres, hijas y madres. Así, una estudiante nombra el fenómeno al sostener que “el tío que vive con nosotros es machista y dice que una mujer no debe de estudiar” (Lupita, Sauces, 15 años), otra estudiante afirma que su papá inicialmente no le apoyó “creo que por una desigualdad de género que él tenía” (SAU-A-18: M-15). Es posible apreciar cómo una categoría moderna –“desigualdad de género”, presente en el discurso académico escolar– es apropiada con dificultad por algunas de las mujeres jóvenes. Otras jóvenes, en cambio, reconocen con claridad las actitudes y prácticas discriminatorias de miembros adultos de su familia y las caracterizan como *machistas*.

La discriminación está siendo enfrentada poco a poco por las mujeres –las hijas, junto con algunas de sus madres– quienes definen estrategias diversas, unas basadas en alianzas o coaliciones familiares, otras sustentadas en la resistencia frente a la discriminación y la confrontación individual, lo que hace compleja la dinámica intrafamiliar. Algunas madres de estudiantes han decidido separarse de la familia extensa, buscando independencia residencial que les permita tomar distancia de las abuelas paternas –sus suegras– quienes hacen el papel de guardianes de la tradición. Otras madres se han aliado con hijos e hijas mayores, para concertar los recursos mínimos que les permitan sufragar los gastos de la escolarización de sus hijas, sin la concurrencia del padre. Otras más han logrado concertar el apoyo de los padres de las estudiantes, si no económico al menos “moral”, de modo que respalden a sus hijas en la asistencia diaria a la escuela (en algunos casos eso significa que las lleven a la escuela o las traigan de regreso a casa).

5.3.2. Para que las hijas asistan a la escuela: confianza y transporte

Sin ser en todos los casos una expresión de la discriminación de género, una parte de las objeciones familiares respecto a la asistencia escolar de las hijas adolescentes está relacionada con la posibilidad de que ellas puedan moverse solas, con independencia

de los padres, en el circuito casa-escuela-casa. Varias familias temen por la seguridad y, más aún, procuran cuidar el honor de las hijas (y el de la familia, por supuesto). Poco más de la mitad de las estudiantes que inician sus estudios en los bachilleratos SABES que visité proceden de comunidades diferentes a la localidad donde se encuentra la escuela; la proporción es aún mayor entre las estudiantes que llegan al último grado. Sin embargo, mientras para unas continuar los estudios de bachillerato en una localidad vecina es solo la prolongación de una experiencia que inició cuando ingresaron a la escuela secundaria (en la modalidad de telesecundaria), para otras representa la primera vez que salen de su casa hacia otra localidad.

Las distancias (en un rango de uno a ocho kilómetros), la disponibilidad de transporte público (rutas, horario y frecuencia) o la movilidad territorial de sus padres o hermanos mayores –en un entorno en el que la mayor parte de las familias no disponen de vehículo propio– representan un factor importante en la decisión familiar de apoyar o no a sus hijas para que asistan a la escuela, especialmente cuando deben de trasladarse de su comunidad a otra. El trayecto lo pueden hacer caminando o en autobús. La cuestión es si la hija va a la escuela sola o acompañada. El papá de una de las estudiantes “... decía que era muy difícil que yo me viniera sola hasta acá... [a la escuela]” (Lupita, Sauces, 15 años).

Entonces las familias que sí las apoyan con base en sus expectativas escolares despliegan una serie de estrategias para procurar un transporte seguro de las hijas, buscando que de preferencia lo hagan acompañadas, sea de hermanos, de primos o de vecinos que hubieran sido compañeros –o mejor, sus amigos o amigas– en la escuela secundaria. Así, un grupo de estudiantes toman el autobús de ruta fija para recorrer cuatro kilómetros, se reúnen para el viaje diario, “...mis dos primos y yo, ahí donde yo vivo... siempre me hablan y... ‘ya vámonos’ y ya, nos venimos los tres de allá y ya pos en el camión me encuentro así [con otros] y ya llego aquí...” (Stefany, Duarte, 15 años). Otra estudiante se va a la escuela “con mis amigas... si, de la comunidad, también del Refugio, con ellas me vengo caminando...” (Jazmín, Sauces, 15 años), pues es una comunidad a menos de un kilómetro de distancia de la escuela.

En otros casos los padres participan en el transporte de las hijas, en distintas modalidades. En un caso “...mi papá me trae de venida y yo me voy de vuelta...” (Jessica, Sauces, 15 años), en tanto que en otro

...me venía con mi primo ¿verdad? Que vivía a un lado de mi... pero si, a veces sola... a veces me vengo con él o a veces sola... [está

cerca] de aquí, como unos diez minutos o quince... [Lo hago] caminando en la mañana y ya, mi papá pasa a las dos y pues ya me voy con él y me bajo ahí... (Su papá trabaja como chofer de un autobús que recorre el circuito León-Silao-León, sobre la carretera federal 45) (Fanny, Sauces, 6to)

En otros casos la posibilidad de transportarse es atendida de modo colectivo por varias familias. Sea por sí mismas o con la intermediación de las autoridades locales, han concertado con las empresas de transporte un servicio “especial” que lleve a las hijas e hijos que asisten a la secundaria y al bachillerato, de sus comunidades hasta la escuela y luego los lleven de regreso. Por ello es posible observar por las mañanas que un autobús sub-urbano se mete hasta el área de estacionamiento de una de las escuelas de bachillerato, minutos más tarde de la hora formal de inicio de clases. De él bajan 15 a 20 estudiantes, mujeres y hombres. “Le decimos el pantera...” en alusión al personaje de la *pantera rosa* de los dibujos animados, por el color con el que se identifica. Los jóvenes vienen de varias comunidades como San Agustín, “El Resplendor, el Bajío...” siguiendo una ruta que va en sentido inverso respecto a la establecida para el servicio público, de tipo comercial. Por ello el chofer tiene el compromiso de llevarlos de regreso.... “él viene por nosotros... aunque a veces sí nos deja...” (Lupita, SA- Santa Ana, 15 años). En otro caso, las estudiantes de bachillerato viajan junto con los de la secundaria que

ya tienen camión especial, que va y los recoge a Playas y ya, los deja hasta la puerta de la secundaria, ya nomas que de venida [de regreso a la comunidad] pos si van a tomar el camión allá a la plaza y ya de ahí van a Playas [las de] la secundaria y la prepa, juntas...” (Caramelo, Santa Ana, 16 años).¹¹¹

El transporte colectivo *concertado* de los y las estudiantes facilita su asistencia cotidiana a la escuela, más que en el caso de quienes utilizan el transporte público ordinario, que está disponible en otras rutas con más frecuencias. Les impone condiciones que deben atender de modo cotidiano, como llegar a tiempo. Pero a la vez, implica para ellos una instancia de regulación indirecta pues los somete a una rutina en la que se han de cumplir tiempos y movimientos: de la comunidad a la escuela a una hora, de ella a la comunidad a otra hora preestablecida. El horario del

¹¹¹ En caso de que no dispusieran de este servicio de transporte las estudiantes tendrían que recorrer la distancia por tramos parciales, ocupando dos y hasta tres autobuses, lo que por costo y tiempo les limitaría su posibilidad de asistir al bachillerato.

camión las limita en la posibilidad de hacer vida social fuera del horario escolar, de quedarse con sus amigas o novios, de ir a la papelería o al *ciber*. Algunas estudiantes con mucha discreción se dejan acompañar por su pretendiente o novio, sea en la mañana o en la tarde, entre la parada del autobús y la puerta de la escuela; o por la tarde ellos las esperan en el camino a la parada, donde conversan hasta que llega el camión. Para ellas, la posibilidad de “saltarse” el autobús del horario previsto es limitada. Sólo en algunos casos –como cuando deben usar la internet para la tarea– están en situación de calcular el costo-beneficio de esperar el camión siguiente: “...es que si me quedo más tarde ya después no voy a alcanzar este camión o si el otro se va a parar y ya... como que si me da miedillo quedarme yo sola tarde... aunque aquí no es una comunidad, que usted diga, insegura...” (Luz Adriana, Sauces, 15 años).

El miedo es un elemento importante en la dimensión subjetiva de la experiencia que las jóvenes tienen de salir de casa y de la comunidad para asistir a la escuela. Superarlo es parte de un aprendizaje social y una maduración personal que va aparejada a su experiencia escolar. Salir de su comunidad, estimando los riesgos y superando los miedos les permite, a la vez, conocer a más personas, ampliar las oportunidades de hacer amigos, de conversar y superar con ello el relativo aislamiento en el que viven el día a día en sus localidades de residencia.

Con base en lo antes descrito, puedo decir que si bien la mayor parte de las hijas asisten al bachillerato por decisión y con el apoyo familiar, en varios casos lo hacen enfrentando prejuicios y cuestionando modelos culturales vigentes referidos al destino de género de las mujeres cuando llegan a la adolescencia, y que movilizan la dinámica intrafamiliar, generando posicionamientos, alianzas y estrategias familiares más allá de la decisión de que continúen estudiando. Es decir, las familias deben hacerse cargo de sostener la decisión y ello implica que deban diseñar y asumir estrategias que la hagan viable y sostenible en el tiempo. La cuestión va más allá del apoyo moral o material, éste último necesario para el transporte diario de las hijas a la escuela y de su regreso a casa. Se trata del hecho de que las familias –en especial las madres– apoyan a las hijas para que salgan del hogar y participen de manera activa en el espacio público, con la confianza y el respaldo de sus madres o de sus padres –y de otros significativos, como hermanas o primas–, constituyéndose en un nuevo actor social en las localidades en las que viven y entre las que se mueven. Gracias a ese soporte están en mejores condiciones para superar la frontera invisible que, cuando no asisten a la

escuela, las mantiene dentro del *claustró familiar*, obligadas a permanecer en el interior de su hogar en condición subordinada.

5.3.3 Estudiar el bachillerato, transformación de la relación de las estudiantes con el trabajo

Todas las estudiantes participan, en diverso grado e intensidad, en el trabajo doméstico de su hogar. Las estudiantes que refirieron que sus madres realizan trabajo a domicilio, participan en él. Entre las estudiantes más jóvenes –de primer semestre– hay una limitada incursión al mercado de trabajo micro-local, mientras que más de una quinta parte de las estudiantes de mayor edad –de sexto semestre– participan en actividades productivas asalariadas, aunque de tiempo parcial, en distinta temporalidad (diario, en fines de semana o durante periodos vacacionales escolares). El trabajo es una actividad constante en todas etapas del ciclo de vida de las mujeres; lo que puede cambiar es su intensidad y el reconocimiento que se hace de su contribución al proceso de reproducción social familiar en el marco de la división del trabajo en la familia con base en criterios de edad y género (Ariza y de Oliveira, 1999; Punch, 2001). Las mujeres jóvenes, a partir de su condición de estudiantes de bachillerato, establecen relaciones distintas con el trabajo. Como es conocido, el trabajo en y de las familias ha sido analizado con distintos conceptos o categorías (García y de Oliveira, 1994). Primero, con el trabajo doméstico *reproductivo*. Esta relación se expresa en dos sentidos. Uno en el que su asignación de tareas domésticas a la hija queda intacta y la actividad escolar “se agrega” como tarea (una primera experiencia de una “doble jornada” que se anuncia). Entonces hay tensión entre lo emergente –estudiar– y lo habitual –ocuparse de lo doméstico, trabajo invisibilizado por natural al interior de la familia. Otro en el que la familia, en particular la madre, protege la dedicación escolar de la o las hijas haciendo mediaciones entre la asignación de trabajo doméstico y otras posibilidades de organización y distribución de tareas.

Segundo, con el trabajo doméstico *productivo familiar*, cuando la familia opera como unidad doméstica de producción. La relación de las jóvenes con este tipo de trabajo es más compleja, pues es parte de las estrategias tradicionales de las familias rurales para complementar o siquiera obtener un ingreso monetario. Una hija puede colaborar en algún grado en los quehaceres domésticos y a la vez participar en

actividades productivas (sea como dependientes en tiendas, como cajeras o capturistas, o en trabajo a domicilio, tejiendo zapato), al mismo tiempo que realiza sus estudios de bachillerato. En unos casos la familia espera esa participación, en otros es la hija-estudiante la que se involucra de manera voluntaria, a partir de un sentido de ayuda mutua o de reciprocidad para con su madre.

Tercero, con el trabajo productivo *extra-doméstico*, con frecuencia asalariado. Algunas estudiantes adolescentes, en tanto que mujeres solteras, logran participar en actividades económicas fuera de su familia, sea como empleadas de tiendas (de ropa o de comida), sea como trabajadoras en fábricas del sector calzado, por lo que se integran a una dinámica del mercado de trabajo micro-regional. Esa participación está relacionada con la búsqueda de ingresos monetarios para enfrentar gastos de la escolaridad o para ayudar a la familia, abonando a un sentido de mayor autonomía personal. Se trata de empleos temporales –en periodos vacacionales o en fines de semana– que enfrentan a las estudiantes con formas de trabajo extenuantes y regímenes de explotación laboral.

Asistir a la escuela implica para las estudiantes pasar seis horas fuera de su casa y, para quienes se trasladan a otra comunidad, pueden ser más de siete. Las hijas ocupan una posición en la jerarquía familiar, según la cual –en concordancia con los roles de género asignados– les corresponde participar en la división familiar sexual del trabajo (Punch, 2001). Por ello deben asumir actividades propias del proceso reproductivo, que son también de aprendizaje y habilitación para su vida adulta como esposas y madres. En otros casos también deben participar en actividades de trabajo productivo desarrolladas al interior de la familia, cuando se trata de una unidad doméstica de producción. La asistencia a la escuela de las hijas adolescentes está relacionada con el nivel y el modo de participación que les ha sido asignado en el trabajo doméstico, y en muy raras ocasiones lo sustituye. Esto depende de la capacidad que tengan las mujeres adultas –madres, tías, abuelas– junto a las hijas para construir las *condiciones materiales* que lo faciliten, es decir, de su capacidad para organizar y distribuir las actividades, las cargas de trabajo y los tiempos de dedicación de cada una de ellas. La asignación familiar de trabajo doméstico compete – en unos casos más, en otros menos– con los tiempos y las energías destinados a la escuela por parte de las hijas.

La diferente relación de las estudiantes con el trabajo doméstico-reproductivo se constituye en una dimensión del cambio generacional.¹¹² En la práctica, algunas estudiantes plantean su continuidad en la escuela como una ruptura frente a la asignación familiar de responsabilidades domésticas, mismas que se ven como parte de una tradición en la comunidad. Es clara la alusión de varias estudiantes que eligen la asistencia a la escuela frente a la perspectiva de *encierro doméstico* representado por el hecho de sólo dedicarse a actividades rutinarias, de trabajo físico no reconocido y no remunerado, al ser considerado una obligación dentro de los patrones culturales en que se sustenta la reproducción de la unidad familiar basada en principios de ayuda mutua y reciprocidad. La decisión de asistir al bachillerato es tomada en esa perspectiva, pues

no quiero estar en mi casa nada mas haciendo quehacer y quehacer, porque la mayoría es así, o sea puro quehacer, levantarte, quehacer, dormirte, quehacer, o sea no hay un tiempo [para ti misma]. Siquiera aquí [en la escuela], yo decía, me distraigo con mis amigos, o sea, que nos llevan a un lado aquí y así...” (Fanny, Sauces, 18 años).

Sin embargo, asistir a la escuela no las exime de hacer trabajo doméstico. Al interior de cada familia se construye un arreglo particular y se acuerda cierta distribución de la carga de trabajo entre madre e hijas, que está relacionada con las necesidades familiares, el uso del tiempo personal y la jerarquía que ocupa la escuela en el orden de prioridades familiares. Por ello, hay estudiantes con respaldo de sus madres para que hagan sus deberes escolares y por lo que sólo han de estar disponibles para “apoyar a mi mamá... en lo que ella necesite”, con los quehaceres del hogar (Blanca, Duarte, 15 años). Otras lo hacen de manera limitada “...ahorita... casi no... porque antes por hacer tareas casi no ayudaba mucho, nada mas así recoger mi cuarto y nomás...” (Lorena, Duarte, 15 años).

Otras estudiantes deben organizar sus actividades diarias en función de ambas responsabilidades. Antes de irse a la escuela o al llegar a casa de regreso deben

¹¹² Pero no sólo es por su asistencia a la escuela. Hay que señalar que el proceso de urbanización de las localidades de residencia, por el cual la mayoría de las familias en la transición rural-urbana disponen en sus casas-habitación de agua potable entubada, energía eléctrica y drenaje, ha modificado de manera sustantiva la configuración del trabajo doméstico reproductivo en el que deben participar las hijas de familia según su edad. La lavadora es el segundo aparato eléctrico más empleado en los hogares, sólo después de la televisión. La disponibilidad de estufas de gas ha limitado la tarea de recolectar leña a las familias en situación de mayor pobreza. Entre las estudiantes de bachillerato ninguna señaló como tarea habitual poner el nixtamal, ir al molino o echar tortillas –aunque algunas dicen haber aprendido a hacerlo. Esto indica señas de diferenciación inter-generacional: la disposición de tortillas recién hechas prevalece como práctica en muchas de las familias, pero a cargo de las abuelas y de las madres.

cumplir algunos deberes que les han sido asignados según la división del trabajo al interior de la familia. En un caso

antes de venirme a la escuela yo les ayudo a recoger y casi ya le dejo todo terminado y llegando nomás hago las tareas y a veces, así, le ayudo a hacer de comer y así entre sábado y domingo soy la que hace el quehacer de la casa (Fanny, Duarte, 18 años).

En otro caso,

cuando llego... están mi hermana y mi mamá... cuando llego ya está recogido... solamente me toca recoger y lavar los platos en donde comemos, ya es todo lo que hago... nada mas recoger los platos, lavarlos... entonces si lavaron hoy ya mañana me toca a mi planchar, ahí sí, pero no es de diario..." (Luz Adriana, Sauces, 15 años).

La organización de la madre y las hijas es crucial cuando aquella también trabaja fuera de casa

cuando está ella nos repartimos quehaceres y cuando estoy yo sola me quedo con el quehacer... hacer comida... lavar los trastes, barrer, limpiar el piso y pues, ya nada mas cuando ella llega, a veces que tiene ropa para lavar, la lava (Gloria, Sauces, 15 años).

En otro caso, las dos hermanas mayores de Caramelo trabajan en una fábrica, y su mamá se dedica de manera primordial al hogar, trabajando

bueno, aunque no mucho, yo soy la que casi hace todo el quehacer en mi casa, lavo, plancho, en lo único que hace es de comer para mi papá, la que hace el quehacer en mi casa soy yo... me siento cómoda, no es porque me obliguen sino que yo lo quiero hacer... me gusta ayudarle a mi mamá (Caramelo, Santa Ana, 15 años).

Además del trabajo doméstico de carácter reproductivo, algunas estudiantes se ven involucradas en las actividades productivas de la familia. Este es un espacio de tensión, en el que la dimensión del cambio generacional es apenas perceptible.¹¹³ Para empezar, las actividades con frecuencia no son reconocidas como *trabajo* sino consideradas como *ayuda*. Actividades que las jóvenes han de conciliar con su

¹¹³ En la medida en la que el trabajo a domicilio está integrado en los procesos de reproducción cotidiana de las familias, y es una fuente de recursos para las madres, no es cuestionado por las hijas-estudiantes, quienes asumen el rol de "ayudantes" voluntarias. Si una hija sale del hogar a fundar el propio, entra a trabajar en una fábrica o va a la ciudad a estudiar, otra hija menor entra a cumplir la función de ayuda a la madre. De esa manera no se controvierte el modo estructural en el que el trabajo a domicilio se constituye en un régimen de explotación laboral. Con base en ello, puede entenderse que el trabajo a domicilio es una estructura trans-generacional, capaz de superar cambios inter-generacionales, que resultan contingentes.

asistencia a la escuela y sus otros deberes, repartiendo su tiempo entre ellas –a veces sacrificando las tareas escolares, a veces su propio descanso– no disponiendo de tiempos de ocio –tiempo para sí–. Su participación es relevante en la medida en que contribuyen de modo solidario a la generación de recursos o ingresos monetarios para la familia. Unas colaboran atendiendo en la tienda familiar (de abarrotes o de papelería), otras participan en el trabajo a domicilio de tipo manufacturero-artesanal, en el tejido de zapato.¹¹⁴ Otras más se resisten a participar en la actividad económica familiar, en la medida en que no se constituye en un ingreso monetario directo para ellas, dando indicios de un proceso de cambio generacional que emerge. Varias estudiantes colaboran en las actividades productivas y reproductivas de la familia. A Lupita le toca

limpiar la cocina y le ayudo [a mi mamá] a tejer zapato... en lo del zapato yo le ayudo a mi mamá sin que me diga, en eso si le ayudamos yo –y mi hermano a veces– y del quehacer del hogar, de ese si es del que me dicen que le ayude, que es mucho para ella sola...” (Lupita, Sauces, 15 años).

Algunas estudiantes viven en familias en las que está ausente el padre y su madre lleva la jefatura del hogar. Esa misma circunstancia favorece el desarrollo de estrategias organizativas al interior de la familia, para asegurar la reproducción cotidiana y a la vez, generar las condiciones para que las hijas asistan a la escuela. Ellas participan en las labores domésticas según su edad, todas colaboran en el tejido de zapato, del mismo modo en que atienden las tareas escolares y asisten a la escuela.

Tenemos como de un año para acá que tejemos zapato, todas... Mis hermanas y yo, para ayudarle [a mi mamá]... igual para la escuela...y así, lo que ella saca de su costura es para comer y lo que sacamos del zapato es para las colegiaturas y también para lo que nos da del diario... el zapato nos lo dan a las seis de la tarde y hacemos hasta las doce de la noche y otro día yo me vengo a la escuela y mi otra hermana se va también a la escuela y nada más se queda la que sigue de mí y mi mamá, a hacer zapatos también... y cuando llego de la escuela, llego a ayudarle a hacer zapato y acabamos como a las tres de la tarde... ya después de ahí, mi hermana se encarga de lo que es limpiar los cuartos donde nos

¹¹⁴ El tejido del zapato es una práctica productiva cultivada por empresas del ramo, y de manera cíclica ocupa el trabajo de las mujeres adultas-casadas de las localidades rurales, quienes lo valoran como fuente de ingresos monetarios que les permite sobrevivir sin controvertir su condición de encierro doméstico (García, 1987 y 1989; Arias, 1988 y 1998)

dormimos, yo me encargo de limpiar la cocina, y mi otra hermana de un baño y de un patio y ya... si tenemos, hacemos la tarea y ya llega el zapato y otra vez, a hacer zapato..." (Rosy, Duarte, 18 años)

Otros casos dan cuenta de la existencia de tensiones en la dinámica intrafamiliar, generadas por la negativa de las hijas a participar en las actividades de la economía familiar.¹¹⁵ Una hija-estudiante se niega a "ayudar en la ferretería". Su padre la cuestiona al decirle que "muchos estudian y trabajan que por qué yo no...". Pero a ella "...realmente si, si me gustaría trabajar porque hay veces que yo necesito también cosas para mí y ya no me alcanzan las cuentas..." (Flor, Duarte, 15 años). Es decir, la hija espera recibir una remuneración por su trabajo y eso no está en la lógica de la unidad económica familiar.

El tema de trabajar en actividades extra-domésticas, que produzcan ingresos monetarios a las jóvenes es un asunto que genera tensión al interior de algunas familias. Varias madres insisten en negar a las hijas el permiso para trabajar fuera de casa, haciendo énfasis en que deben ir a la escuela y que más tarde podrán tener un mejor trabajo, con mejores ingresos, desarrollando una postura de contención con visión estratégica; en contraste, varios padres niegan su autorización para que las hijas trabajen, aludiendo a que ellos las pueden "mantener", adoptando una posición de contención, en sentido diferente, de conservación de un orden de género vigente; mientras, las hijas justifican su deseo de trabajar por su necesidad de tener dinero para comprar sus "cosas". Así lo dice Gloria

Me dice que yo estoy muy chica, que mejor me enfoque en mis estudios y no piense en trabajar ahorita, que él me puede mantener, y si que yo quiero comprar mis cosas propias... dice, él dice "yo te doy". Pero es que no es lo mismo, o sea yo tendría mi dinero propio...y sin necesidad es estar, de hacerlo gastar a él, yo con mi propio esfuerzo (Gloria, Saucés, 15 años).¹¹⁶

Las jóvenes estudiantes se encuentran involucradas en dos tendencias tradicionales que las vinculan con el trabajo. Por una parte, su participación continuada en el trabajo doméstico –aunque mediado por el apoyo de sus madres– debe ser

¹¹⁵ García (2007) ha mostrado las transformaciones en la participación de los hijos adolescentes en el trabajo familiar y en el extra-doméstico, en los últimos años.

¹¹⁶ Gloria colabora en la actividad económica de la familia, que se dedica al cosechar y vender cilantro en el mercado de la ciudad. Unos días sale de la escuela y va al mercado a atender el puesto, junto con su papá. Otros días se va a su casa, en el rancho, a hacer el trabajo doméstico, sobre todo, cocinar, lavar ropa y asear, mientras su mamá es la que se va a la ciudad. Los ingresos de la familia son mínimos, de modo que ella no cuenta con dinero para sus pequeños gastos, más que el pasaje del autobús.

conciliada con su condición y obligaciones de estudiantes. Por otra parte, su diversa participación en un mercado de trabajo micro-regional de manufacturas, que recurre especialmente a la fuerza de trabajo femenina de jóvenes solteras, sin requerirles demasiada escolaridad (De Ibarrola, 2004). Es por ello que a algunas jóvenes rurales varios miembros de la familia les limitan la oportunidad de asistir a la escuela al considerar que ya debían “irse a trabajar” como obreras o empleadas en la ciudad. Eso explica, también, que otras estudiantes ya hayan vivido la experiencia de trabajar en las fábricas, o saben de qué se trata pues dicha experiencia la han tenido sus hermanas mayores o sus madres.

Las jóvenes residentes en localidades del área periurbana de la ciudad de León conocen el mercado de trabajo de las manufacturas. Tienen información sobre las condiciones de trabajo y disponen de los vínculos necesarios para acceder a él. Lo aprecian por su flexibilidad, en cuanto ofrece contratos temporales –en los periodos vacacionales de la escuela, por ejemplo– o por la oportunidad de ganar más dinero al trabajar “horas extras”. Saben también que en esos mecanismos estriba una parte del régimen de explotación laboral, pero lo aceptan por las facilidades que les representa.

Para las jóvenes que estudian el bachillerato el trabajo en las fábricas empieza a ser menos atractivo, y ese es un indicio de cambio generacional. Sea que ellas lo hayan experimentado o que sus madres les insistan en evitarlo, las estudiantes se plantean no volver a la fábrica como obreras en la línea de producción o esperan acceder a puestos administrativos o intermedios gracias a su mayor escolaridad. Una estudiante trabajó varios periodos en una fábrica. Vivió no sólo las precarias condiciones de trabajo sino que también padeció el acoso, práctica muy extendida en las fábricas en las que los cargos de supervisión y control los ejercen varones, mientras la línea es ocupada por mujeres (mayoritariamente jóvenes, solteras y residentes en localidades rurales, que van y vienen a la ciudad o su periferia).¹¹⁷ Ella no volvería a la fábrica porque “...es que ahí no, sí ganaba dinero pero es que se metieron ahí... y se metieron a meter... y a mí no, no me gusta, no me gusta...” pero considera que la mayor escolaridad les permitiría insertarse de otro modo en el mercado de trabajo fabril

¹¹⁷ García (1987) y otras autoras han analizado las diversas estrategias de las empresas de la manufactura del calzado en la ciudad de León y la manera en el que integran de modo diferencial el trabajo femenino, según su edad, su estado civil y su condición de madres. El bachillerato abre a las jóvenes de localidades rurales otras perspectivas ocupacionales.

con la escolaridad puedes aumentar tus conocimientos, puedes conseguir un mejor trabajo, ya con tus conocimientos que obtienes, [puedes] conseguir un trabajo donde te paguen bien, (...) ya por tres semestres que hayas estudiado, ya consigues un trabajo estable en una fábrica, eres gerente, no sé, de control de calidad... o algo, pero ya consigues algo bueno... ya no como obrera simple, sino de algo mejor (Myriam, Sauces, 16 años)

Otras estudiantes han discutido con sus madres la posibilidad de ir a trabajar a una fábrica, en busca de ingresos monetarios, con la intención de contribuir al gasto de la familia. Algunas lo hacen luego de abandonar temporariamente los estudios de bachillerato. Las madres suelen oponerse pues consideran que las fábricas no son buenos lugares para trabajar. En ese contexto, una estudiante abandonó la escuela y entró a trabajar a una fábrica

en el área de serigrafía... Todo el día me estuve serigrafiando... pero yo a lo que estaba... ya ve que de todos modos en la fábrica es un ambiente muy...como muy vulgar...se escuchan muchas, muchas cosas. No que... Que te voy a hacer no sé qué... y la otra... ¡cállate! Que hijo de la sabe qué... así el ambiente. (La joven no volvió al día siguiente) Mi mamá me dijo “ves porqué yo no quería que fueras...yo no quiero que trabajes en la fábrica... aquí en León lo más bajo que hay para trabajar es una fábrica” (Rosy, Duarte, 18 años).

La toma de distancia del trabajo fabril que logran algunas mujeres jóvenes está relacionada con su posibilidad de estudiar el bachillerato.¹¹⁸ Consideran que los estudios les permitirán

Encontrar un trabajo, no tan bien, pero un poco más superado que otras personas... ¿ya ve que la mayoría se va a fabricas? Yo, como que a fábricas no... [Vi el trabajo] de mi mamá y dije no, yo así no quiero verme y bueno, a la edad que tengo, dije no...” (Fanny, Sauces 18 años).

En varios casos las madres de las estudiantes, en otros ellas mismas, resignifican los estudios de bachillerato como el medio para eludir esa clase de tareas,

¹¹⁸ Una parte importante de los y las estudiantes plantean que los estudios de bachillerato les permitirían: a) conseguir trabajo con base en el certificado; b) tener un trabajo que les dé mejores ingresos y c) tener una posición distinta en el trabajo o d) tener un trabajo que no requiera de esfuerzo físico-manual. En varios casos, las estudiantes aluden a abandonar el trabajo en la línea de manufactura en una fábrica, para intentar incorporarse a puestos con cierta jerarquía, como los de control de calidad o de supervisión, o al área administrativa, aun en labores secretariales. En otros casos, plantean incorporarse a algunas posiciones en empresas de prestación de servicios o de comercio, como recepcionistas, cajeras o vendedoras, considerando no ocuparse como trabajadoras de servicio doméstico o como obreras.

de empleos y las condiciones de trabajo asociadas. Las madres suelen apoyar a sus hijas de varios modos, expresando una estrategia de reproducción social particular. Por ejemplo, buscando que no se dediquen al trabajo doméstico, que no regresen al trabajo obrero en fábricas, o motivándolas para que piensen en ocupaciones que se correspondan con la escolaridad que han alcanzado: posiciones administrativas en las fábricas (fuera de la línea de producción), como empleadas en empresas o tiendas, según nuevas habilidades disponibles (como el uso de *software*); o llevándolas a otro horizonte de expectativa, el de la posibilidad de continuar sus estudios y alcanzar por ello ocupaciones de carácter profesional, de acuerdo a sus identidades aspiracionales (como estilista, secretaria, recepcionista, cajera, enfermera) o universitaria (contadora, médico, abogada, maestra), como analizaré en el capítulo siguiente.

El hecho de que las jóvenes residentes en localidades de la transición rural-urbana asistan al bachillerato modifica su relación con el trabajo, en sus diferentes modalidades, de manera diferenciada. La participación en el trabajo doméstico familiar es resignificada por muchas de las estudiantes, así como la clase de trabajos extradomésticos en los que estarían dispuestas a involucrarse en el presente. Más relevante es la apertura a pensarse realizando nuevas clases de trabajo, conforme sus expectativas de formación escolar o profesional. De este modo, la inserción laboral basada en la escolaridad que hayan alcanzado sería una manifestación del logro de las expectativas familiares y personales que se han formulado en materia de movilidad social o de mejora de sus condiciones de vida, y que se encuentran en la base de muchos de los esfuerzos y sacrificios que madres e hijas realizan en su vida cotidiana.

La posibilidad de relacionarse de manera diferente con el trabajo extradoméstico favorece que las hijas-estudiantes puedan mejorar su participación en el espacio público, iniciada gracias a la continuidad en su asistencia a la escuela. La mayor escolaridad y la probabilidad de una inserción laboral en mejores condiciones por parte de las jóvenes residentes en localidades rurales, en su combinación, contribuyen –al menos de modo potencial y en términos generales– a transitar por la frontera invisible que las somete al *claustró familiar* y, de modo eventual, les puede permitir superar la condición de *encierro doméstico* al que se ven sometidas quienes no estudiaron. En palabras de Angelina “en la comunidad en la que vivimos mis hermanas y yo somos las únicas que estamos estudiando... los papás piensan ahí que

‘¡ay! ¿Para qué estudias si vas a tener hijos y el marido no te va a dejar trabajar?’ Ahí es de que las mujeres no estudian...”. (Angelina, Sauces, 18 años)

5.3.4 Estudiar el bachillerato, diferir el matrimonio

Las estudiantes de bachillerato, siendo minoría entre las mujeres jóvenes residentes en las localidades de la transición rural-urbana, ponen en juego su agencia al esforzarse por seguir ese camino, con el apoyo de sus padres. Lo hacen participando de la dinámica económica y sociocultural que en esas localidades pauta la transición a la vida adulta de las demás mujeres adolescentes –según ellas me han dicho– por la vía de la unión conyugal y la maternidad. Como dice Mary: “aquí, desgraciadamente, más para allá [de la secundaria] no existe más que el matrimonio... casarse máximo a los 18 años, si no ya te quedaste” (Mary, Duarte, 18 años). Las estudiantes viven, de cierto modo, en una encrucijada transicional.

*En las localidades hay jóvenes que no estudian porque asumen que se van a casar.*¹¹⁹ Algunas mujeres adoptan el modelo cultural que sostiene que ellas no deben estudiar después de la secundaria¹²⁰ pues se van a casar y sus familias consideran que la escolaridad no es una inversión redituable de sus escasos recursos. Blanca me comentó que la mayor parte de sus amigos y amigas de la secundaria ya no continuaron en el bachillerato.¹²¹ Los varones trabajan y “las mujeres pues, o sea que sus mamás no las dejaron”. Agrega que en el caso de sus amigas, ellas dejaron de estudiar “por su voluntad, ya no querían estudiar”. Una de sus amigas le dijo “¿para qué?, para qué estudiar, que al rato se iba a casar y ya, que se iba a casar, iba a tener a su familia y todo; pos eso es lo que ella pensaba” (Blanca, Duarte, 15 años). Lupita, por su parte, describe que “casi todas las de aquí, las muchachas... siempre nomás hasta la secundaria llegan muchas... y luego, luego se casan, o sea ni se casan,

¹¹⁹ En México, 44% de las mujeres de 15 a 19 años residentes en localidades de menos de 2,500 habitantes asiste a la escuela; sin embargo, sólo 25% ha completado al menos un grado de educación media superior o superior; en el estado de Guanajuato, la proporción es de sólo 19% (INEGI, 2011).

¹²⁰ El nivel escolar se ha incrementado, conforme la disponibilidad y accesibilidad a las escuela en el medio rural se ha ampliado; en otras épocas la mayor escolaridad que alcanzaban las niñas con la anuencia de sus padres era la educación primaria (Castañeda, 2007; Azaola, 2010; Cragnolino, 2011).

¹²¹ En las 40 localidades de donde proceden las estudiantes de los centros de bachillerato visitados, entre las mujeres de 15 a 17 años asisten a la escuela de 14% a 40% en 16 localidades, de 41 a 50% en 11 localidades, de 51% a 78% en 9 localidades (de manera estimativa la mayoría lo hace en bachillerato, otras se encuentran aún en secundaria) (INEGI, ITER, 2011).

nomás se van [con el novio]" (Lupita, Duarte, 18 años).¹²² Paula me comentó que "aquí hay muchachitas que ya a los quince años ya se van con el novio, ya se casaron, ya están embarazadas" (Paula, Duarte, 18 años). Parece haber una razón. Son jóvenes mujeres que piensan que casarse sirve para que un hombre las mantenga. Al respecto, Mary dice respecto a una de sus amigas

!Chin! ¿A tu edad ya te sientes quedada?... ah! porque aquí te casan para que te mantengan. (Le pregunté) "¿de veras te piensas casar porque te mantengan?", (me contestó) "¡ay sí, pero ya me quede!"... y yo digo ¡chin! entonces 17 años y ya te sientes quedada, ¡ay pobre! No quiso estudiar ni siquiera la secundaria, pero bueno... yo pienso que es por su papá... (Mary, Duarte, 18 años)

Las mujeres jóvenes que no continúan sus estudios después de la secundaria se quedan en su casa atendiendo las labores domésticas. En esa situación:

pues ya van a pensar obviamente en casarse (...) la mayoría de las del rancho se casan muy chicas y, o sea ellos [mis papás] también por eso, luego dicen que también me mandan a la escuela, que para no estar pensando en '¡ay! ya me voy a casar' o así, sino que tener algo en mente, como el estudio que me podría ayudar (Flor, Duarte, 15 años).

De acuerdo con Flor, el respaldo de los padres para continuar la trayectoria escolar es crucial. El hecho de que a ella la envíen a la escuela no sólo la saca del claustro familiar, sino de una situación en la que la única opción visible para salir de él es el matrimonio.

En los usos y costumbres familiares de las localidades de la transición rural-urbana el matrimonio y el embarazo de las hijas-estudiantes son considerados incompatibles con la continuación de la trayectoria escolar, así como con la inserción en el mercado de trabajo extra-doméstico.¹²³ Esto es, tales eventos vitales se constituyen en parte de un proceso más amplio de *cierre social* por lo que un número de mujeres son excluidas del acceso a una formación de nivel terciario y al trabajo

¹²² "Irse con el novio" tiene dos significados. Uno es el de participar en el "robo" por parte del novio. Implica que ella se va a casa de él, sin la autorización explícita de sus padres. Se forma una unión transitoriamente informal, mientras las dos familias "se arreglan" y acuerdan la fecha de la ceremonia civil o religiosa, que puede ser de algunos meses. Otro es el que las mujeres participan en una unión libre o concubinato, de común acuerdo. Son parejas que contraen matrimonio dos o tres años más tarde (en ocasiones también celebran la "presentación" de su primogénito en la misma ceremonia religiosa).

¹²³ Varios estudios han mostrado cómo las presiones sociales y financieras, la iniciación a la vida sexual, el embarazo y el matrimonio temprano inciden de modo directo en las posibilidades de continuidad de los estudios en el caso de las mujeres. Mensch et al (2001), Lloyd and Mensch (2008), Grant and Hallman (2008); Field and Ambrus (2008).

profesional, asalariado o no, por lo que se ven sometidas a condiciones de subordinación y de dependencia económica.¹²⁴

En la vida social de las localidades donde residen las estudiantes, el embarazo o la unión –sin que haya un orden preciso entre ambos– pueden suceder antes de intentar ingresar al bachillerato, durante el periodo de realización de los estudios, al término del bachillerato, o durante el periodo en que trabajan con la intención de ir a la universidad.¹²⁵ Como he indicado antes, asistir a la escuela ofrece a las jóvenes diversas oportunidades para relacionarse con sus amigas y con los jóvenes del otro sexo. Las relaciones de noviazgo suceden, gracias a la habilidad de las jóvenes para aprovechar los intersticios institucionales (en el aula, en el patio, en el almuerzo, en las salidas “fuera” de la escuela y de las comunidades) y de sus recorridos cotidianos en y entre las comunidades (de la escuela a la parada o mientras llega el camión).

Con base en lo anterior, puedo especular que algunas estudiantes tienen relaciones de noviazgo, se enamoran y viven en mundos figurados centrados en el *amor romántico* (la ideología del romance, a la que se refieren Holland y Eisenhart, 1992), mientras que otras no resisten “la tentación” de iniciar su vida sexual (Fyre, 2012), en ocasiones apresurada por las presiones o exigencias de sus parejas. En cualquier caso, lo que está en juego es la vigencia del código doméstico (Weis, 1990)¹²⁶ que somete a las mujeres jóvenes al espacio privado del hogar y las expone a una *perentoria social* (López, 2009) que acota la temporalidad de la moratoria social producida por la prolongación de la trayectoria escolar. Desde otro enfoque, se encuentran en situación de *premura psicosocial* (Krauskopf, 2004).

De este modo, una parte importante de las estudiantes de bachillerato se ven expuestas a expectativas, sea de miembros de su familia, de sus amistades, de vecinos, y aún de sus pretendientes, relativas a su participación en el proceso de

¹²⁴ La noción de *cierre social* fue propuesta por Max Weber. Frank Parkin (1984:69) sostiene que Weber lo entiende como “el proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos. Ello supone la necesidad de designar ciertos atributos sociales o físicos como bases justificativas de la exclusión. Weber supone que deben considerarse todos los atributos de grupo (...) por cuanto se los puede emplear para monopolizar determinadas oportunidades normalmente económicas. Dicha monopolización está dirigida contra los competidores que comparten alguna característica positiva o negativa”.

¹²⁵ El embarazo o la unión también son eventos relacionados con la agencia de las mujeres; en algunos casos se trata de una “agencia situada”. Dichos eventos suceden en una aparente pasividad, o a una acción inercial, una actuación acoplada a las prácticas socioculturales predominantes en el contexto; sin embargo, de hecho las mujeres de manera activa adoptan decisiones y despliegan actuaciones que configuran su futuro en esa dirección, como esposas y madres (Mirón y Lauria, 1998).

¹²⁶ Bajo el concepto de “código doméstico” lo hogareño/familiar es definido como el lugar de lo femenino y la esfera de público y el trabajo como el lugar de lo masculino.

formación de pareja y de llegar al matrimonio a una edad que es parte de las convenciones sociales vigentes a nivel local. Esas expectativas sociales las acompañan durante su trayectoria escolar, en ocasiones en la forma de presiones por parte de amigas o hermanas que no continuaron estudiando o por peticiones de sus parejas. La trayectoria escolar –así como la laboral, aunque de modo diferente– de las jóvenes está en tensión con la decisión que han de tomar sobre el momento de su unión conyugal (que en algunos casos se ve apurada por el embarazo imprevisto). Pero la relación no siempre es directa. Puede estar mediada por el desempeño académico de las estudiantes, así como por la firmeza de sus identidades aspiracionales y de sus expectativas laborales.

Las estudiantes enfocadas al logro de sus aspiraciones y expectativas escolares y ocupacionales –con base en su agencia individual y, en ocasiones la familiar– tratan de eludir de manera sistemática la formación temprana de una unión o un embarazo, los ponen en perspectiva, como aspiración para después de la universidad o más allá, luego de una temporada dedicada a trabajar. Estando en el caso, la agencia desplegada por las estudiantes les permite *contener y diferir* la unión, al mismo tiempo que se hacen cargo de las tareas y exigencias de la trayectoria escolar, aunada a las responsabilidades laborales, domésticas o extra-domésticas que también deben atender.¹²⁷ Sea la presión familiar o las tensiones inter-generacionales al interior del hogar, hay situaciones que favorecen que las estudiantes adopten una postura explícita respecto a sus estudios y el matrimonio, estableciendo un orden de prioridades para su vida. Es el caso de Ana Elena: “me decía mi abuela ‘pero ya para qué vas, ya no vayas, ya... y que te vas a casar (...) yo si me quisiera casar, pero quisiera tener primero mi oficio y mi carrera...” (Ana Elena, Duarte, 15 años). Blanca sostiene otra razón, esta vez, relacionada con su edad:

Yo pienso que tal vez un día nos tenemos que casar ¿verdad? Así, realizar nuestra propia familia, pero pues yo creo que todavía estoy en una etapa muy chica, o sea muy pequeña para pensar en eso... entonces, para mí... o sea ahorita mi interés es estudiar y superarme como persona, así como para un futuro como yo ver las cosas de distinta forma, como profesionista, que todo el esfuerzo que hicieron mis padres también valga la pena (Blanca, Duarte, 15 años)

¹²⁷ Frye (2012) identificó cuatro atributos de las mujeres jóvenes rurales de Malawi que asisten a la escuela secundaria: tienen objetivos ambiciosos, muestran esfuerzo sostenido, son de un optimismo incansable y resisten a las tentaciones (relacionadas con el ejercicio de su sexualidad).

Las estudiantes observan que la unión, el matrimonio o la maternidad se configuran como una alternativa que no sólo no concilia con sino que resultan contrarias a los deseos de estudiar o de alcanzar una formación profesional y trabajar con base a ello. Por lo mismo, las jóvenes estudiantes muestran su agencia personal cuando perseveran en el camino de la formación escolar y sostienen sus prioridades y objetivos definidos en relación a su escolaridad y su unión conyugal, como las estudiantes que expresan el modelo cultural *primero tengo mi carrera*, como dijo Ana. La idea de seguir estudiando no sólo refiere a lo que representa el matrimonio en términos de encierro doméstico (o de cierre social), sino de la oportunidad que significa para aprender y conocer más. Como dice Flor, “Ay no!, yo ahorita como que, si a mí me propusieran eso de casarme, no, yo preferiría estudiar y no, o sea, como que quedarme así, en la casa y no... o sea [me gustaría] conocer más cosas” (Flor, Duarte, 15 años). Por su parte, María de la Luz piensa que está mal eso de que muchas jóvenes no terminen la secundaria y se vayan con el novio “porque primero están los estudios” (María de la Luz, Santa Ana, 15 años).

Muchas de las mujeres jóvenes de las localidades de la transición rural-urbana asumen el desafío de continuar su trayectoria escolar. Estudiar significa para ellas aspirar a mejorar sus condiciones de vida, acceder a mejores empleos y trabajar fuera de casa, tener ingresos propios, lo que implica la posibilidad de ganar autonomía personal frente a prácticas de subordinación y sometimiento de tradición patriarcal. De este modo, algunas mujeres jóvenes eligen estudiar como parte de la construcción de una alternativa al *encierro doméstico* que les significa el matrimonio. Buscan construir un camino diferente al señalado por una tradición que les niega la oportunidad de estudiar pues “...que al rato se casan, que ya no las dejan ni trabajar ni estudiar ni nada y que los estudios hay nomás se quedan y que es mas lo que invierten, que de qué sirve que estudien...” (Stefany, Duarte, 15 años).

Los padres participan en la perseverancia en la trayectoria escolar de sus hijas y la postergación del matrimonio. En efecto, los padres y las madres se constituyen en un soporte relevante en el proceso de toma de decisiones sobre el noviazgo, la unión o el matrimonio, por parte de sus hijas. La familia, como actor social despliega su propia agencia. Los papás de María de la Luz les han dicho a ella y a sus hermanas “échense los estudios y ya después verán si deciden” (María de la Luz, Santa Ana, 15 años).

Los padres pueden tener un papel significativo en términos de las enseñanzas que ofrecen a sus hijas o el protagonismo que asumen en términos de control parental de sus decisiones y actuaciones. Nelly es la hija mayor de una pareja que se casó joven; tanto su padre como su madre estudiaron el bachillerato ya estando casados, luego continuaron la licenciatura –cuando sus hijas eran bebés– y ahora trabajan como profesionistas; en ese contexto, Nelly me contó que su papá le dijo:

Tú aprovecha ahorita que no estás casada, nosotros te damos todo. Estar casada no es un problema, ya lo viste, pero si es algo batalloso, largo y cansado. Ahorita aprovecha tú eso, puedes hacer tu familia, no te digo que grande, pero si aprovecha... Ahorita dale continuidad (Nelly, Sauces, 18 años)

Desde otra experiencia familiar, Angelina sostiene que muchas de sus amigas o compañeras de la secundaria ya se han casado o tienen hijos y lo atribuye a que sus padres no hablaron con ellas. Dice sentirse a gusto porque “gracias a mis padres yo no estoy en la situación en que ellas están, porque... tiene que ver mucho los valores que te den en tu casa...” (Angelina, Sauces, 18 años). Por su parte, Soledad narra que su papá ha sostenido otra postura, más de control y, en cierto modo, de exigencia:

No me deja ni trabajar ni tener novio cuando estoy estudiando. Me dice... “el trabajo te distrae”, o sea de alguna manera, pensando lo que voy a hacer mañana. “El novio te distrae... por algún problema que tuviste ya estás pensando en él. No, yo quiero que te forjes en lo que tú quieres, ya terminando tú, si te sientes capaz de buscarte un novio, de casarte... Ya con que... yo nada más con que termines la universidad, tu licenciatura, si tú al siguiente día que terminaste te quieres casar, queda en ti...” Entonces yo digo “ay, ¿tanto esfuerzo para luego, luego casarme?” Pues no ¿verdad? Ja, ja, ja (risas) (Soledad, Sauces, 18 años)

En otras ocasiones las madres de las estudiantes hacen intervenciones más directas, con fines de control de modo que persistan en la trayectoria escolar tratando de evitar el matrimonio inoportuno de alguna de sus hijas, como en el caso de la hermana mayor de Lupita:

Ella se metió (a trabajar), lo que pasa es que mi mamá le dijo que... que perdiera un año (de la escuela) para que se metiera conmigo, porque andaba de volada así con su novio, (...) En un principio había dicho que sí, ya después dijo que no, que mejor se iba a meter a trabajar (lo hace en una fábrica de zapatos) (Lupita, Duarte, 15 años)

Hay estudiantes, sin embargo, que abandonan el bachillerato. Algunas observan que amigas o compañeras suyas abandonaron la escuela, por razones académicas¹²⁸ o porque decidieron casarse.¹²⁹ “Pues corrieron también a muchas, nomás que una se fue con el novio y otras dos se salieron por materias reprobadas (...) ya tiene su bebé (...), y ya, esas dos pues ya tienen su bebé” (Jazmín, Duarte, 18 años). Por su parte, Carmen narra que de la mayoría de sus amigas y compañeras de la secundaria que se inscribieron en el mismo bachillerato

“ya estamos la minoría, casi. Sí, porque algunas no pudieron, otras no les gustó; [no pudieron por razones...] de conocimientos, reprobaban, extraordinarios y así... Y otras pues sí, se casaron, ya decidieron, se salieron por eso, se casaron y ya” (Carmen, Santa Ana, 18 años).

Otras estudiantes esperan concluir el bachillerato pero no tienen previsto continuar su trayectoria escolar después, antes bien quisieran trabajar y, después, contraer matrimonio en cierto plazo. Así, una joven sostiene que no va a continuar estudiando porque “no hay la posibilidad económica y porque quiero trabajar, para después casarme” (SAU13: M-18). Otra estudiante me dijo que no pensaba continuar estudiando luego del bachillerato pues “ya estoy pedida y saliendo de la prepa me pienso casar”. Su prometido, un estudiante del mismo grupo, me confió que no seguiría a la universidad ya que debía ponerse a trabajar pues su prometida ya vivía en su casa (Sauces, 19 años). En contraste, hay estudiantes que luego de terminar el bachillerato permanecen en casa de sus padres, sin seguir estudiando ni incorporándose al trabajo extra-doméstico, pero sí esperando a casarse. Esa situación las vuelve a colocar al interior del claustro familiar, en condiciones de subordinación y dependencia de los padres. Rosy, desde la historia familiar que la ha forzado a trabajar y a estudiar y que, si quisiera continuar hacia la universidad, tendría que salir a trabajar, sostiene

¹²⁸ En el caso del Bachillerato SABES, el reglamento establece que quienes no acrediten dos de los tres exámenes parciales de una asignatura, deben presentar examen extraordinario en los términos del mismo semestre. Los estudiantes que tengan tres asignaturas en evaluación extraordinaria, en un semestre, se consideran irregulares. Si no las aprueban, deberán re-cursar el semestre completo. Asimismo, quienes reprobren 4 o más asignaturas en las evaluaciones del semestre son dados de baja. Si quieren continuar los estudios, deberán volver a inscribirse en el mismo semestre, pero no en el periodo académico consecutivo sino hasta el año siguiente. Lo anterior también aplica a los estudiantes que no acrediten una asistencia superior al 70% de los días de clase (Reglamento General de Alumnos del VIBA, 2006).

¹²⁹ Las estudiantes mujeres en general tienen menores tasas de abandono del bachillerato que los estudiantes varones. En la generación 2007-2009 la proporción de abandono escolar de las estudiantes fue muy variable entre escuelas: Duarte, 28%; Santa Ana del Conde, 39%; Los Sauces, 51%. Los varones: Duarte, 68.4%; Santa Ana del Conde, 56%; Los Sauces, 52.9%. Sólo en Los Sauces la tasa de abandono de hombres y mujeres fue equiparable (y la más alta para las mujeres).

Que está muy mal lo que hacen todas esas niñas... porque, ellas [se refiere a estudiantes de otras generaciones que han salido del bachillerato] que salen y a su casa, a hacer el quehacer como si no hubieran estudiado nada... como si no tuvieran ni la primaria... tienen, se consiguen un novio *norteño*¹³⁰, se casan, se quedan a... ellas se quedan aquí, ya embarazadas. Ellos en enero se van. Las dejan ahí con la mamá... con la mamá de él (Rosy, Duarte, 18 años).

El matrimonio es visto como el final de la trayectoria escolar para las mujeres. La unión, el matrimonio o la maternidad, según el caso y de modo independiente al momento de la trayectoria escolar de las jóvenes en que sucede, implican para ellas que la vía de la formación escolar y de la inserción laboral profesional hacia su vida adulta se inhabilitan, al menos en el corto plazo. En ese contexto son decisiones o actuaciones valoradas en sentido negativo, pues el matrimonio puede representarse como: “arruinar la vida”, “ya se terminó la vida”, “echarse a la perdición”, sesgo que impone la mirada que privilegia la vía escolar hacia aspiraciones educacionales y laborales más altas.

De ese modo, la mamá de Maggy le insiste en que continúe estudiando porque “las que no estudian o se van con el novio arruinan su vida” (Maggy, Duarte, 18 años). Por su parte, María de la Luz reflexiona al terminar el bachillerato y se ve a sí misma contrastando qué habría pasado:

Si yo me hubiera casado, pues ya no estuviera aquí, ya no tuviera esa mentalidad de seguir adelante, yo ya tuviera a mi familia o sea estuviera en los quehaceres o atendiendo al niño, todo eso, ya no sería igual, ya uno se queda encerrado, ya no saldría nada... (María de la Luz, Duarte, 18 años).

Mary, por su parte, me contó del caso de una de sus grandes amigas, quien abandonó la escuela para casarse. Fue a buscarla a su casa, junto con una de las asesoras de la escuela, con la intención de persuadirla para que retornara; a lo que dijo

“ay no! es que ya no, ya qué”, o sea si... Sí me he fijado mucho que al casarse [parece] ya se terminó la vida... y no es así, es continuar una nueva vida. Pero bueno, ella dijo “no, ya qué, ya para qué estudio... de todos modos ya me casé”, así me dijo y... “ay Ana pero ¿por qué?”, qué tonta... jeso dijo!... (Mary, Duarte, 18 años)

¹³⁰ Se refiere a los jóvenes de la comunidad que participan en la migración laboral a los Estados Unidos a partir de los 15 o 16 años, que luego de varios años, regresan al pueblo a buscar novia para casarse.

[*Cómo es que tú eliges estudiar?, hay muchas chicas que no eligen estudiar*] Es que a mí me gustaría así ayudar las personas, así... orientarlas para que así se mejoren también ellas, es que aquí casi muchas, prefieren casarse y pus, luego, luego se echan a la perdición en eso de casarse (...) (Maria de la Luz, Duarte, 18 años)

La mirada de las estudiantes que aprecian al matrimonio como término, como cierre o más, como encierro, da cuenta de un profundo cambio generacional en un sector de las familias, que coexiste con la visión tradicional de otras, que aprecian al matrimonio como una forma de resolver la transición a la vida adulta de sus hijas, buscando quién se haga cargo de ellas.

Una parte importante de las mujeres jóvenes residentes en localidades de la transición rural-urbana que asisten al bachillerato se encuentran en un proceso de cambio sociocultural inter-generacional, en el que entran en juego las abuelas, las madres y ellas mismas. Las jóvenes están a la mitad del río, entre la rivera de las tradiciones rurales patriarcales y la rivera de las posibilidades de la vida urbana-moderna. Pero no están solas. Sus madres –así, sus hermanas mayores– resultan ser un vínculo crucial que les provee el soporte necesario (Martuccelli, 2007b). Las jóvenes tienen una experiencia de su continuidad en la escuela que es personal y a la vez es compartida. Esa continuidad supone que desarrollen las capacidades para asumir el desafío de llevar a cabo varias mudanzas simultáneas, en distintos planos. Siendo mujeres adolescentes, en edad de formar pareja y casarse conforme a usos y costumbres tradicionales, muchas deciden continuar en la escuela, salir de su casa y moverse en el espacio público sin la tutela de sus padres: construyen una primera apertura al claustro familiar y, al cambiar su relación con el trabajo doméstico y extra-doméstico, se plantean una segunda apertura, necesaria para eludir el *encierro doméstico* tradicional de las madre-esposas. Su salida del hogar paterno para darle continuidad a su trayectoria escolar favorece la posibilidad, crea elementos para en el futuro tener oportunidad de salir del hogar conyugal, para incorporarse a la vida productiva y participar en su familia sobre otras bases. Esto implica que las dimensiones del cambio generacional están entrelazadas con los procesos de construcción de nuevos horizontes de expectativa por parte de las familias y sus hijas-estudiantes de bachillerato.¹³¹

¹³¹ Otro aspecto a considerar es que –entre los múltiples planos del cambio generacional– sucede la construcción de “juventud” entre las mujeres residentes en localidades rurales (salir a la calle, ir a la plaza o a la ciudad, oportunidades para compartir y conversar con sus pares, prolongar el noviazgo, asistir a

De acuerdo con lo anterior, no sólo las estudiantes como individuos sino también sus familias van tomando decisiones –o actúan prácticas socioculturales contextuales– y con ello van configurando los itinerarios por los que transitan a su vida adulta. Hay itinerarios breves –el embarazo, la unión, el matrimonio– que implican un cambio de estatus de las hijas adolescentes en la jerarquía de género-edad que organiza la dinámica intrafamiliar. En el proceso de transición a la adultez de las hijas-estudiantes se hace presente no sólo la tensión entre las dimensiones de la transición, sino una serie tensiones entre distintos *planos temporales* implicados, entre las actuaciones necesarias en el presente y las expectativas o aspiraciones que se tienen ahora, pero cuya concreción se encuentra en el futuro.

Esas tensiones movilizan la agencia individual y colectiva y articulan las acciones que se desarrollan en el presente (basadas en las circunstancias, en las necesidades o deseos) con lo que se espera que suceda en el futuro (expectativas, aspiraciones). En una dimensión: *hoy debo estudiar, acreditar el curso, obtener mi certificado. Mañana podré seguir estudiando en la universidad para tener una profesión y, entonces, conseguiré un mejor trabajo. Estudiar implica no embarazarme o no unirme ahora, aunque tenga presiones o también lo desee.* En otra dimensión: *para hacer la carrera que quiero, debo trabajar en algo que me dé los recursos suficientes pero no me distraiga de mi objetivo o no lo anule –por exceso de tiempo necesario, cansancio o por los satisfactores que produce en el corto plazo (como he mostrado en el análisis del modelo cultural trabajar y ahorrar para ir a la universidad).* Así, el modo de gestionar las tensiones vividas en el presente por parte de las estudiantes (estudiar-trabajar, estudiar-hacer pareja, estudiar-trabajar-hacer pareja), según su agencia personal y la de sus familia, afectan más o menos las probabilidades de lograr las aspiraciones que tienen para su futuro.

Las estudiantes mujeres que eligen la vía de la formación escolar para avanzar en su transición a su vida adulta despliegan su agencia individual para perseverar en la trayectoria escolar, en principio, con base en un desempeño académico que responda a las exigencias escolares. Al mismo tiempo, la emplean para gestionar la tensión con las otras vías a la adultez, en particular, negociando, postergando o difiriendo los compromisos asociados con el embarazo, la maternidad, la unión y el matrimonio. La agencia personal y familiar define los parámetros con los que se gestiona la inserción

fiestas), no sólo por el hecho de diferir el matrimonio y cambiar su relación con el trabajo sino por su asistencia continuada a la escuela.

laboral, su oportunidad e intensidad y el modo en el que se concilia con las responsabilidades escolares. La agencia individual se pone en juego para lograr una identidad aspiracional, fundada en una clase de formación escolar profesional y en una ocupación, que son la base para *ser alguien en la vida*, que les permite *salir adelante* y *ayudar a su familia*. La agencia desplegada para sostener el itinerario de transición basado en la formación escolar permite a las estudiantes construir una nueva agenda biográfica (con base en sus expectativas de formación profesional, así como ocupacionales) en la que se ponen en juego sentidos diferentes sobre el matrimonio, la vida conyugal y familiar; temas que abordaré en el capítulo siguiente.

5.4 La familia, los modelos culturales y el apoyo a la escolaridad de las hijas

Las familias de los estudiantes participan de los procesos de cambio económico, social y cultural que suceden por efecto de la integración de la zona metropolitana, la industrialización, la modernización de la infraestructura y los servicios urbanos en las localidades en las que residen. La crisis del mundo rural, de la propiedad ejidal y de la producción agropecuaria tradicional, ha modificado la relación de los habitantes con la ciudad y su periferia. Los padres se encuentran en medio de procesos de cambio ocupacional y de la reconfiguración de los mercados de trabajo micro-local, regional, nacional y transnacional y luchan por su inserción productiva en entornos laborales más flexibles o más precarios. Si para ellos ha representado dificultades, mayor inseguridad e incertidumbre, estiman que para sus hijos las cosas pueden no ser mejores. Pero son optimistas, y, en ese sentido, pueden ser familias resilientes y ayudar a sus hijos a serlo. En medio de la turbulencia de los cambios que se suceden y de la permanencia de múltiples restricciones estructurales (para la inserción social y productiva), las familias construyen expectativas y aspiraciones en relación con el futuro de sus hijos y las comparten con ellos, que no son ajenas sus estrategias de reproducción social. Las familias resilientes facilitan la adaptación en situaciones en las que enfrentan dificultades, mediante procesos que promuevan la sobrevivencia, salir adelante y resistir, de acuerdo con Athié y Gallegos (2009, citando a McCubbin y McCubbin, 1988). Las familias, además, contribuyen a la resiliencia de sus hijos a partir del establecimiento de relaciones de confianza y de cuidado, construyendo expectativas positivas y generando un ambiente familiar de apoyo y reconocimiento al esfuerzo de los hijos, así como asumiendo las decisiones que han

tomado, por ejemplo, sobre su dedicación a la escuela (Athié y Gallegos, 2009, citando a Springer, Wright & McCall, 1997).

Los significados y los modelos culturales que los estudiantes manejan en torno al sentido que le atribuyen al bachillerato y al trabajo se encuentran enraizados en la circunstancia histórica cultural en la que viven sus familias. Muchos de los significados y de los modelos culturales manejados por ellos se encuentran en las interacciones familiares cotidianas, como contenido de procesos de transmisión y de apropiación intergeneracional, esto es, de co-construcción por medio de la conversación. En este capítulo he mostrado que los estudiantes son portadores de proposiciones e ideas que sus padres, madres, tíos o abuelas les han expresado. Si bien con matices y en algunos casos con posturas diferentes, las distintas generaciones comparten de manera sustantiva el conjunto mayor de modelos culturales relativos al sentido atribuido a la escolaridad y al trabajo (*ser alguien, salir adelante, ayudar a los padres*, por citar algunos); sin embargo, hay situaciones en las que miembros de distinta generación entran en colisión respecto a otros modelos culturales, como el que limita la participación de las hijas en trayectorias escolares más largas, pues se valora que será de escasa utilidad si, al final, las hijas se casan y se dedican a los quehaceres domésticos. La tensión es una señal de cambio cultural local que me parece relevante si lo vemos desde la perspectiva de los procesos de modernización, es decir, de la construcción cultural de individuo moderno.

Aprecio que los modelos culturales en uso entre las familias y los estudiantes de la transición rural urbana operan como buenas guías para la acción, en la medida en que sustentan los procesos de toma de decisiones familiares para que sus hijos y, en especial las hijas, asistan a la escuela y continúen sus estudios de bachillerato, en aras de las expectativas de futuro también compartidas. El apoyo familiar a la escolaridad de las hijas es consistente, aun cuando las familias se mueven es un espacio de incertidumbre entre la precariedad económica y los anhelos de mejora de las condiciones de vida para sus hijas. Las familias comprometen su esfuerzo, buscan cumplir con su parte apoyándolas *hasta donde se pueda*, pero esperan también que los y las hijas hagan lo propio, más cuando tienen expectativas y aspiraciones comunes. En ese contexto cobran su mayor significado modelos culturales expresados por las estudiantes, como el pretender *trabajar para continuar sus estudios terciarios*, o como el estudiar para tener un trabajo que les permita *apoyar a sus padres y ayudar a su familia*.

La insistencia de los padres en la continuidad de la trayectoria escolar de las hijas adolescentes –representando un cambio en sí, en la mayoría de los casos– da lugar a varios procesos de cambio generacional, que articulan el espacio de experiencia de las familias con los horizontes de expectativa que ellas han abierto para la próxima generación. Primero, la escolarización continuada de las hijas implica controvertir usos y costumbres arraigadas en las familias campesinas relacionadas con lo que pueden o no hacer las mujeres jóvenes, como el que salgan de casa, que se muevan solas en la calle y los caminos, que tengan una formación distinta a la necesaria para ser amas de casa y madre-esposas. Segundo, esa formación a la vez las habilita para insertarse en un espacio público de mayores dimensiones y complejidad, como el mundo del trabajo extra-doméstico, asalariado y profesional, que además les dota de mayor autonomía personal y les permite construir nuevas identidades. Tercero, permite que las jóvenes estudiantes configuren transiciones a su vida adulta diferentes, en la medida en que posicionan eventos críticos como la formación de pareja, el matrimonio y la maternidad en otro lugar en su orden de prioridades vitales. En fin, la condición estudiantil de las jóvenes, así como las distintas aperturas biográficas que produce, están relacionadas con su condición de hijas de familia.

De este modo, la perseverancia en la trayectoria de formación escolar, la expectativa de alcanzar una formación profesional, la aspiración de incorporarse con éxito al mercado de trabajo micro-regional y ganar independencia, y la oportunidad de anticipar su participación en la formación de pareja en otras condiciones, da lugar a la posibilidad de construir identidades aspiracionales que favorecen su individualización, basada en su independencia económica, y es la base para que –en el futuro– las estudiantes estén en condiciones de desplegar una *nueva agenda biográfica*; asuntos que analizaré en el siguiente capítulo.

Capítulo 6

LAS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN LA TRANSICIÓN RURAL-URBANA: AGENCIA, IDENTIDADES ASPIRACIONALES Y EXPECTATIVAS DE RELACIÓN CONYUGAL

6.1 Las estudiantes: transición escolar a la vida adulta, agencia e identidades aspiracionales

[*Usted platicaba con su prima, antes de casarse, sobre la escuela y sobre la carrera*] Me gusta la que ella tenía, me gusta... [*Entonces ¿ella se casó y siguió trabajando?*] Nunca trabajó, o sea, hizo la carrera, estudió, todo, todo, todo, se tituló y todo y... se embarazó de su... de... El sábado se casó exactamente... se casaron [*¿comenzó una nueva etapa en su vida?*] Sí... y por eso también mi papá me dice que a lo mejor y no me... pues no me va a dar estudios, porque igual y yo haga lo mismo que mi prima, que qué tanto que gastaron en ella, que para que les haya hecho eso, que no sé qué, y yo ¡ay! ¿Qué onda con tu vida? Lo ven así, como que lo ven los demás y me quieren dar ejemplo... o sea, me choca que me comparen con alguien y les he dicho: “A mí me puedes decir lo que quieras, menos compararme con la gente. No me compares, yo no soy (como ella), yo soy súper especial...” (Barbi, Santa Ana, 15 años)

En el capítulo anterior he planteado que las familias de las estudiantes comparten significados y modelos culturales sobre la escolaridad y el trabajo, que forman parte de sus expectativas y aspiraciones para el futuro de sus hijas y que, además, ofrecen el marco para orientar las decisiones de apoyo y soporte familiar a su trayectoria escolar durante los estudios de bachillerato. Continuar en la escuela después de los 15 años representa que las hijas empiecen a vivir una serie de cambios generacionales, respecto a la experiencia y oportunidades de sus madres y, de modo más radical, respecto a sus abuelas. En particular, mostré tres cambios generacionales: la continuidad escolar *en sí*, relacionada con una primera inserción en el espacio público, que modifica la relación de las jóvenes con el trabajo doméstico y el extra-doméstico, así como plantea la necesidad de diferir el momento de la unión o el matrimonio, respecto a la edad en que tales eventos suceden en su contexto comunitario. Ahora bien, tanto los modelos culturales en uso como las expectativas familiares respecto a las hijas contribuyen a la configuración de *horizontes de expectativa* diferentes (sea por ellas, sea para ellas); es decir, aparece la posibilidad de visualizar futuros distintos a los que tuvieron las mujeres de generaciones previas.

Los distintos horizontes de expectativa para las mujeres se configuran a partir de los significados que constituyen de modo central los modelos culturales como los de *ser alguien en la vida, salir adelante, primero tengo mi carrera, ser independiente*, así como de la controversia de modelos culturales en uso como el que alude a que *las mujeres no deben estudiar*. Es decir, en los significados atribuidos a la escolaridad y al trabajo –en particular, al trabajo relacionado con la escolaridad ya alcanzada o con la que se pretende lograr en el futuro. Entonces, los horizontes de expectativa que se abren para muchas de las estudiantes mujeres tienen como núcleo las expectativas o aspiraciones de formación profesional y ocupacionales (que contienen de modo implícito las matrimoniales), sean de ellas en lo individual, sean de otros miembros de su familia –en especial sus madres–. Los horizontes de expectativa tienen otros dos constitutivos implícitos. Uno que se encuentra en la base y opera como condición de posibilidad de la construcción de cada horizonte: la *agencia* de las hijas-estudiantes (así como la de sus madres o hermanas, cuando se involucran, es decir, en una *agencia colectiva*¹³²). Y un segundo, que considero da coherencia a los distintos elementos: la *identidad*, que se expresa de diversos modos, pero destaco en particular el de las *identidades aspiracionales*.

La agencia es la capacidad –mediada socioculturalmente– que las personas tienen para actuar (Ahearn, 2001), es decir, para elegir entre diversos objetivos y metas así como para actuar de manera que los puedan lograr (Martin, 2004). La agencia implica algo más que la sola actuación de los individuos. Por una parte, abarca el significado, la motivación y el propósito que los individuos dan a su acción (Kabeer, 1999); por otra, implica la reflexividad que el sujeto despliega tanto al revisar su experiencia como al dar cuenta de sus acciones (Giddens, 1986). Como comenté en el capítulo 2, la agencia supone un proceso temporalmente integrado, informado por el pasado, con proyección hacia el futuro, mismo que se pone en juego con el presente y con lo contingente. La agencia favorece que los actores imaginen posibles trayectorias futuras de su acción (Eminbayer y Mische, 1998); es decir, da lugar a la proyección de sí mismos en el futuro.

La identidad aspiracional es una construcción dinámica que es evidencia de la agencia de los individuos. Esa clase de identidad se aprecia en la narración por la que un individuo se construye a sí mismo como alguien que sinceramente desea ser un tipo

¹³² Bandura (2002) propone que, además de la agencia personal individual, se puede distinguir la agencia de aquellos que requieren de la participación de otras personas para asegurar el logro de sus objetivos (agencia *proxy*) y la agencia colectiva, que se expresa a través de la acción de un grupo.

particular de persona, es consciente y se encuentra en la búsqueda constante de ese objetivo. Las personas pueden ser caracterizadas, con cierta frecuencia, como “aspirantes”. Si se entiende que aspirar significa “el deseo y el trabajo para lograr algo importante”, entonces los sujetos que aspiran pretenden llegar a una condición que ellos consideran es superior, mejor o de mayor nobleza que la que tienen en la actualidad. Hay identidades sociales que conllevan la posibilidad de “aspirar a” y eso implica que los sujetos involucrados se encuentran “trabajando en” lograr aquello a lo que aspiran. La identidad aspiracional puede ser una versión ideal del yo, y la gente orienta con ella su comportamiento presente, como trabajo para alcanzarla en un futuro próximo (Thornborrow y Brown 2009).¹³³

Los horizontes de expectativa configurados a partir de significados, modelos culturales e identidades aspiracionales en los que interactúan los sentidos de la escolaridad y el trabajo, precisan que las hijas-estudiantes construyan diferentes itinerarios para llegar a su vida adulta. Itinerarios que resultan alternos a los de las mujeres jóvenes que no asisten al bachillerato –también diversos– y muy distantes respecto a los vividos por las mujeres de generaciones precedentes.¹³⁴ Esos itinerarios conllevan varias actuaciones simultáneas, que suponen la movilización de la *agencia* de las estudiantes (tanto la individual, como la de sus soportes): empujar en una dirección, contener en otra y restringir en otra más. Por ejemplo, perseverar en la escuela, moderar la incorporación al trabajo, limitar la posibilidad de embarazarse. Otro ejemplo: intensificar el trabajo, pausar la escuela, participar en un noviazgo sin unirse.¹³⁵ Sin embargo, no todo es posible siempre y del mismo modo en los distintos ámbitos de actuación –o dimensiones de la transición– pues, además de la incerteza o lo contingente que puede acompañar a cada uno, se encuentran en tensión entre sí. Esto es, lo que se pretenda o lo que suceda en un ámbito se constituye como

¹³³ Otras aproximaciones refieren a *identidades posibles* como un concepto que subyace en la identidad basada en la motivación: las posibilidades de quién pudiéramos llegar a ser (o tememos convertirnos) están asociadas con deseos para cambiar la propia identidad, así como con estrategias que uno podría concebir –conscientemente o no– para alcanzar un resultado deseado (Oyserman y James, 2011).

¹³⁴ En esta investigación no es posible observar *transiciones* consumadas; observo a las jóvenes en un momento particular de su *proceso de transición*, desde el cual construyen *expectativas y aspiraciones*, en un horizonte de expectativa en el que se presentan *prefiguradas* de cierto modo las diferentes transiciones: al trabajo, a la formación de pareja, el matrimonio, etc.

¹³⁵ Esta observación refiere a que en la vida cotidiana los individuos –según su edad, su género y los soportes familiares de los que disponen– toman decisiones y llevan a cabo actuaciones con las que se va configurando de cierto modo su transición a la vida adulta. De esa manera, en un mismo grupo de estudiantes mujeres de bachillerato se podrán encontrar múltiples configuraciones transicionales. Casal et al (2006) refieren a la “modalidades de transición”; Otero (2011) refiere configuración de las transiciones juveniles.

constreñimiento –o como un facilitador– de los otros.¹³⁶ La narración de Barbi muestra esa tensión: culminó su carrera universitaria, se embarazó, se casó, por lo que no ejerció la profesión adquirida y al no hacerlo, la perdió: es por ello que Barbi se refiere a la carrera profesional de su prima como la “*que ella tenía*”, es decir, la que tuvo hasta antes de embarazarse y casarse.

Tanto el ingreso al bachillerato como la conclusión de los estudios de ese nivel por parte de las hijas-estudiantes dan lugar a la conformación de horizontes de expectativa en los que ponen en juego sus expectativas ocupacionales, relacionadas de manera positiva con la escolaridad alcanzada, así como con sus aspiraciones de formación escolar de nivel terciario. Las identidades aspiracionales involucradas favorecen o potencian la *individualización* de los proyectos o agendas biográficas de las jóvenes estudiantes, lo que constituye otro de los grandes cambios generacionales que operan en el ámbito de la transición rural-urbana.

Puedo afirmar que la mayor parte de las jóvenes estudiantes despliegan su agencia para conformar la expectativa de alcanzar un *trabajo profesional ideal* (Garabito, 2007) relacionado con la identidad aspiracional asociada a *una profesión*.¹³⁷ Así, la perseverancia en la condición escolarizada contribuye a que muchas de las estudiantes estén en la posición de construir una relación distinta con su futuro, que les permite concebir futuros alternos a los que tienen las demás mujeres en su contexto y visualizar una *transición particular* hacia su vida adulta, como mujeres profesionistas que trabajan, sea como empleadas asalariadas o por cuenta propia. Es decir, como mujeres jóvenes capaces de construir identidades diferentes a las de esposa y madre. En ese contexto, pienso que ellas –como estudiantes– no viven una condición de *moratoria psicosocial* sino que *están ocupadas* en la construcción y puesta en práctica de un proyecto identitario que conlleva diferir, hasta donde les sea posible, decisiones y actuaciones que esperan asumir en el futuro, pero en otras circunstancias –de desarrollo personal, de inserción ocupacional, de relación conyugal–, pero que deben hacerse cargo del presente, de sus contingencias y constreñimientos.

En las secciones siguientes me propongo analizar de manera general la conformación de identidades aspiracionales de las estudiantes, a partir de la relación

¹³⁶ Guerra (2008: 145) al analizar trayectorias escolares y laborales de mujeres ha mostrado cómo sus decisiones relativas a separarse de un empleo responden a la unión o al matrimonio, al embarazo o la maternidad, o a los estudios, o a una combinación de ellos.

¹³⁷ El autor alude a la distinción que jóvenes trabajadores hacen respecto al trabajo que deben aceptar de forma provisoria –precario, flexible, sin posibilidades de carrera a largo plazo, sujeto a cierto régimen de explotación– en aras de conseguir los recursos necesarios para pagar los gastos de una carrera universitaria que, en el futuro, les dará acceso a un *trabajo ideal* basado en el ejercicio de una profesión.

que establecen entre sus expectativas de formación profesional y las ocupaciones a las que aspiran, reconociendo el énfasis que hacen en referencia a lograr un trabajo profesional ideal. Al final, indago de manera exploratoria lo relativo a las expectativas referidas a la vida familiar conyugal y nuevas formas de relación en el matrimonio, ambas relacionadas con la escolaridad alcanzada y con las oportunidades de inserción laboral, considerando que ambas instancias dan lugar al desarrollo y fortalecimiento de la autonomía personal e independencia económica de las mujeres.

6.2 Una nueva agenda biográfica para las mujeres basada en la escolaridad alcanzada y el trabajo profesional ideal

6.2.1 Las expectativas de formación profesional: *decisiones vocacionales e identidades aspiracionales*

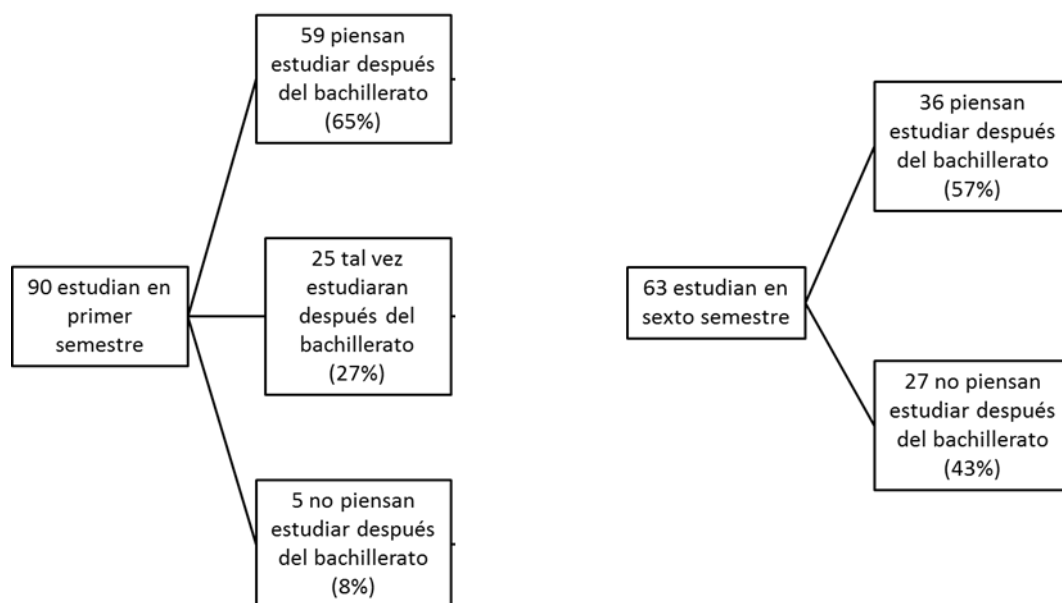
Mi mamá dice que es bueno estudiar, que porque en un futuro nos vamos a ver muy difíciles, sin tener algún trabajo bueno... y como yo les platico a ellos, que... pues también me gustaría tener una profesión, así, estudiar leyes o ser maestra... (Blanca, Duarte)

La mayoría de las estudiantes que cursan el bachillerato manifiestan el deseo de realizar estudios superiores y lograr una formación profesional, con base en la que tienen la esperanza de incorporarse a cierta clase de trabajo o empleo (Ver gráfico 13). En la construcción de esa expectativa y aspiración se pone en juego la agencia individual de las estudiantes en su dimensión proyectiva, en tanto ellas imaginan una posible trayectoria futura de su acción y, a la vez, perfilan una cierta identidad aspiracional, es decir, expresan el deseo de *ser cierta clase de persona en el futuro*. Así, al plantearse la continuidad de la trayectoria escolar hacia el nivel terciario, las estudiantes también hacen un trabajo reflexivo, de toma de decisiones –que conlleva la deliberación o la negociación con otros significativos– sobre la carrera que les gustaría estudiar y la profesión a la que querrían dedicarse, es decir, de elección vocacional.

Las estudiantes que inician sus estudios de bachillerato (15-16 años) se muestran optimistas respecto a sus expectativas de formación profesional. Más de dos tercios esperan continuar estudios superiores y obtener una carrera profesional. Menos de una décima parte no tiene esa expectativa, es decir, su objetivo parece que se limitaría a obtener el certificado del bachillerato. Por su parte, entre las estudiantes que están terminando su programa de estudio (17-18 años) hay expectativas más

moderadas, pues cuatro de cada diez sostienen que no tiene pensado continuar al siguiente ciclo. Ese cambio de expectativas entre las estudiantes más jóvenes y las de mayor edad también lo observaron McLeod y Yates (2006) entre jóvenes australianas. Las estudiantes mujeres que residen en localidades rurales son las que muestran limitadas expectativas de continuar hacia el nivel terciario (una de cada cinco entre las que inician, una de cada dos entre las que culmina el bachillerato).¹³⁸

Gráfico13. Expectativas de continuar estudios de estudiantes mujeres de 15-16 y 17-18 años



La gran mayoría de las estudiantes plantea la expectativa de cursar una carrera profesional universitaria (licenciatura o ingeniería),¹³⁹ mientras que una parte menor, pero relevante, lo hace en el campo de magisterio. En cambio, una proporción limitada de las estudiantes manifestó la idea de continuar estudiando una carrera de nivel técnico para alcanzar un oficio técnico profesional (estilista, computación, ventas). Casi 90% de las estudiantes de 15-16 años que piensan continuar estudiando plantean

¹³⁸ El contenido diferente de las expectativas de las estudiantes de menor edad y las de más edad puede relacionarse con el proceso de crecimiento y maduración, con el tránsito de una etapa de la vida en la que las adolescentes participan en mundos imaginarios –viajes, carreras glamorosas, relaciones románticas– a otra etapa en la que hay que tomar decisiones con base en las oportunidades reales a las que cada una tiene acceso en su circunstancia. Cfr. McLeod y Yates (2006)

¹³⁹ Casi la mitad de las estudiantes que terminan el bachillerato plantean continuar estudiando en instituciones públicas. Dos quintas partes visualiza hacerlo en instituciones privadas. Entre éstas destacan las que cuentan con programas y horarios que permiten a los jóvenes “estudiar y trabajar”, es decir, clases en módulos horarios compactos por la mañana o la tarde, o en sesiones sabatinas. Y sí, en efecto, dos tercios de las estudiantes aluden al modelo cultural relativo a trabajar para continuar estudiando.

seguir una carrera de nivel terciario; poco menos de 10% manifestó expectativas relativas a carreras técnicas, como las descritas. Ahora bien, carreras como educadora (14%) o maestra de primaria (5%) son las mencionadas con mayor frecuencia; junto con medicina y arquitectura (8%).

Las estudiantes visualizan las carreras profesionales o algunos oficios que más les gustan o aquellas para las que tienen cierta facilidad o inclinación. Plantearlas, valorarlas, escogerlas, son actividades del proceso de elección vocacional. Una de las actividades que el individuo realiza durante la adolescencia es la construcción de su identidad, según el planteamiento de Erickson. De acuerdo con Marcia (citado por Delval, 1997: 579), uno de los elementos que permiten observar los distintos niveles de identidad del adolescente es el compromiso personal con una ocupación: a) no definida; b) elegida por otros; c) en crisis, no elegida aún y d) decidida por sí mismo. Así, una tarea del desarrollo es la de seleccionar una ocupación y capacitarse para ella (según Havighurst, 1953, citado por Horrocks, 1984).¹⁴⁰

La elección vocacional es crucial en la articulación entre el espacio de experiencia y horizonte de expectativa, en el que se pone en juego el proceso personal de construcción identitaria. Sin embargo, no es un proceso que suceda de manera unitaria y lineal conforme crecen los y las adolescentes. Unas lo hacen temprano, otras más tarde y siempre con posibilidad de revisar o actualizar sus opciones. Lo que está en juego es la identidad aspiracional con la que podrán comprometerse y en la que estiman tendrán que invertir esfuerzo y recursos, tanto personales como familiares. Un tercio de las estudiantes comenta que ha elegido *una carrera* al inicio del bachillerato. Dicha proporción se incrementa a la mitad de aquellas que se encuentran al término de sus estudios. Una parte de las estudiantes va tomando decisiones vocacionales en el transcurso del bachillerato. Por su parte, más de un tercio de las estudiantes –sea al iniciar o al estar por concluir la educación media superior– expresa *varias opciones* de carrera, dos, tres e incluso cuatro opciones distintas, en ocasiones de muy diverso campo de conocimiento o de ejercicio profesional. Otras estudiantes no han tomado

¹⁴⁰ Mientras que los niños y los adolescentes más jóvenes tienen *identidades posibles*, una tarea de vida central de la adolescencia ha sido descrito *como el desarrollo de identidad*, con la idea de que durante la adolescencia y la adultez temprana, la forma *de la futura identidad profesional* y la relación centrada en sí mismo empieza a solidificar, como planteó Erikson en su momento (Oyserman y James, 2011).

una decisión sobre alguna carrera profesional; siendo más cuando inician el bachillerato y menos entre las que están a punto de graduarse de él.¹⁴¹

Las carreras que se mencionan con más frecuencia entre las estudiantes de la transición rural-urbana son las de *educadora, psicóloga, abogada, enfermera* y la de *maestra de primaria*. Las carreras que sólo son más referidas por las más jóvenes –cuando inician el bachillerato– son las de *medicina* (en particular, pediatría), *arquitectura, gastronomía, administración de empresas, contaduría y diseño gráfico*, lo que da cuenta de la configuración de altas expectativas profesionales, sea por el alto desempeño académico requerido para ingresar a ellas o el alto costo que representa cursar algunas otras. En cambio, entre las estudiantes que egresan del bachillerato la carrera más mencionada es la de ingeniería en informática (Ver Tabla C en el Anexo 5).¹⁴²

Otro grupo de carreras es apenas mencionado por estudiantes que inician los estudios de bachillerato, como *turismo, idiomas, música, diseño textil, criminología, veterinaria, trabajo social, chef*, opciones relacionadas con la creciente oferta de nuevas carreras por instituciones de educación superior de régimen privado. En contraste, sólo las estudiantes que se encontraban terminado el bachillerato mencionan carreras más establecidas o con campos profesionales consolidados, como *comercio internacional, nutrición, comunicación, o pedagogía*.

Entre las estudiantes que expresan varias opciones de carrera se plantean algunas que no están cercanas entre sí o no tienen la misma jerarquía en la estructura ocupacional: educadora o criminóloga, doctora o enfermera, doctora o secretaria, contadora o doctora; educadora o licenciada en administración, trabajo social o educadora; educadora, arquitecta o veterinaria; gastronomía o psicología... Así planteadas, las alternativas son parte de las búsquedas y de la imaginación puesta en juego por las estudiantes:

eeh, orita, se me ha metido mucho que quiero ser veterinaria o bueno, arquitecta... ingeniera como que ya lo estoy sacando de la lista... no sé, (...) y... ¡educadora! (Jessica, Sauces, 15 años)

¹⁴¹ Algunas de ellas piensan dedicar un tiempo –un año– para trabajar y ahorrar dinero para pagar sus estudios superiores; en varios casos, sugieren que ese es el tiempo que necesitan para tomar la decisión acerca de qué carrera van a estudiar.

¹⁴² La información de las carreras mencionadas por los varones se puede observar en la tabla D

Hay estudiantes que están en conversación o en negociación con sus padres respecto a la carrera profesional que quisieran elegir. Una estudiante cita que su papá “quiere una secretaria”, frente a eso, ella responde diciendo que lo que quiere estudiar es gastronomía o belleza (Fanny, Duarte, 18 años). Ana Elena refiere que sus padres le dicen que “que me ven así, como odontóloga” y ella reacciona diciendo que su sueño es “ser aeromoza”. Luego de múltiples argumentos en contra de la carrera que ella quisiera, parece conceder y dice “mejor se me quitó ya eso y no, si estoy en eso como que odontóloga” (Ana Elena, Duarte, 18 años). Otra estudiante se sostiene en su elección de estudiar pediatría ante los argumentos en contrario de sus padres:

mi papá no quiere que estudie eso, dice que mejor otra cosa, por lo mismo que dicen que soy bien nerviosa (...) dice mi mamá —¡ay!, es que yo no sé si lo voyas a poder (Luz Adriana, Sauces, 15 años).

Algunas jóvenes piensan continuar estudiando pero no tienen claro en qué les gustaría estudiar: “la verdad, aún no lo sé”, “no lo tengo pensado”. No han formulado un compromiso con una profesión, ni han avanzado en la configuración de una identidad aspiracional como la mayoría de sus compañeras. Otras, varias estudiantes afirman con claridad la carrera que quieren estudiar: “yo quiero estudiar ingeniería química”, “yo quiero estudiar diseño gráfico”, “quiero estudiar para ser educadora”. Se hace referencia a una elección vocacional, de manera que da cuenta de una decisión adoptada. Esto permite observar cómo los estudiantes llevan a cabo la tarea de desarrollo al elegir una carrera y construir una relación de compromiso con ella.

Como he señalado arriba, los padres no están ausentes del proceso y participan de distinto modo en él:

(Mi papá)...él dice que mejor estudie, que él trabaja y que... porque con mis estudios, o sea, terminando la preparatoria, o sea, yo puedo entrar a la universidad y puedo seguir mi carrera *si quiero lo que quiero ser* y pues este...*así tener una vida mejor, sin tener que trabajar en un trabajo que no me convenga a mí*, pues (...) y pues yo dije: *quiero ser educadora* y sí, sí me gusta mucho ese trabajo... (Gloria, Sauces)

Así, la decisión de continuar estudiando, apoyada en las expectativas y aspiraciones de formación profesional, conlleva la oportunidad de observar, sopesar y elegir entre diversas opciones vocacionales. Lo que se pone en juego, en la movilización de la agencia de las hijas estudiantes, es la oportunidad de visualizar las identidades

aspiracionales posibles; esto es, la construcción de afirmaciones cruciales como “yo quiero ser...”, en las que radica la cimiento de un cambio generacional más profundo.

[*Dices que quieres continuar estudiando*] Yo quisiera ser enfermera o doctora, o lo que se pueda... este... ahorita lo veo... desde mi punto de vista lo veo posible, no al cien por ciento, pero si lo veo posible ¿por qué lo veo posible? Porque mi papá me apoya más de lo que yo pensaba, mi mamá por igual y mis hermanas también... (Lupita, Santa Ana-SA, 15 años)

Las estudiantes residentes en la transición rural-urbana identifican y se plantean como opción de formación profesional un conjunto primario de carreras que coinciden con las que históricamente las mujeres rurales de diversas regiones del país han logrado cursar luego de salir de sus localidades y, con frecuencia retornar a ellas: educadora, maestra de primaria, enfermera y abogada (Estrada, 2007; Castañeda, 2007). Otras carreras como la de estilista, si bien de nivel técnico profesional, representan campos de oportunidad para el desarrollo de una trayectoria laboral extradoméstica por parte de mujeres rurales (Torres-Mazuera, 2013). En su conjunto, se trata de carreras que han permitido a quienes las cursan y las desempeñan, obtener reconocimiento y estatus en sus comunidades. Algunas de dichas opciones están presentes en el imaginario de las jóvenes por el peso que tienen en las representaciones sociales sobre las profesiones idóneas o adecuadas para ellas, como el magisterio. Esto es, se trata de carreras que se encuentran dentro de los estereotipos de género femenino, más orientado al cuidado y a la atención del otro, sea infante o necesitado (*maestra, educadora, enfermera, psicóloga*).¹⁴³

Es evidente la ampliación de opciones de elección vocacional para las estudiantes mujeres de la generación actual, más allá de las carreras estereotipadas que eran parte de las únicas opciones disponibles para las mujeres de generaciones pasadas. Las jóvenes del presente participan, con sus elecciones de carrera, en el más amplio proceso de feminización de la matrícula de opciones profesionales que hasta hace pocas décadas fueron masculinas de manera predominante (*medicina, arquitectura, diseño gráfico*), así como carreras antes no estaban en el horizonte de las

¹⁴³ Si el futuro de uno está estructurado dentro de las normas y expectativas de género, entonces las *identidades posibles* deben ser diferentes según el género. Las mujeres son más socializadas para centrarse en las conexiones y relaciones, su sentido de sí mismo en general y sus identidades posibles, en particular, se distinguen también porque se centran en la relación y la conexión (de acuerdo con Knox, 2006 y Markus y Oyserman, 1989, citados por Oyserman y James, 2011).

mujeres rurales o de la periferia urbana y que mueven la frontera de las profesiones elegidas por ellas: *Idiomas, turismo, informática, comunicación, nutrición*, entre otras.¹⁴⁴

Las estudiantes que eligen o plantean elegir entre ciertas carreras disponen de un abanico más amplio de opciones profesionales. Al mismo tiempo, tales opciones son alternativas en la conformación de sus identidades aspiracionales, clara y radicalmente distintas a las que tuvieron sus madres o abuelas. Elegir una carrera y asumir una identidad profesional es parte constitutiva de varios de los modelos culturales, como *ser alguien en la vida, salir adelante, primero tengo mi carrera*. Las familias de las estudiantes están involucradas en un cambio generacional muy vasto, *apoyándolas hasta donde se pueda, acompañándolas a trabajar para pagar su universidad* y participando en la controversia cultural al afirmar que *sus hijas mujeres sí pueden estudiar*, por lo que estarán en mejores condiciones para tener un trabajo profesional, que les redunde los ingresos que les permitan *ayudar a su familia*, o ser *más independientes*.

Las estudiantes muestran su agencia al avanzar en la construcción de una identidad aspiracional basada en la formación profesional; a la vez, hacen su elección vocacional dando muestras de la autonomía personal que han alcanzado respecto a las expectativas familiares. Sin embargo, tanto las elecciones como la trayectoria que sigan en su transición a la vida adulta sucederán en el “marco de condiciones estructurales que les imponen restricciones y les otorgan recursos, de diferente tipo y en condiciones diferenciadas” (Mora y de Oliveira, 2009: 807). Sin duda la construcción de expectativas y aspiraciones da cuenta de la confianza y el optimismo que tienen en su futuro, aunque cuando transitan por el bachillerato –y crecen– son ponderadas. De su agencia personal, de las estrategias, recursos y soporte familiar dependerá que las identidades aspiracionales sean alcanzables.

Si bien la elección vocacional es parte del proceso de desarrollo de las estudiantes como personas, en la fase de construcción identitaria en la que se encuentran, el hecho de estar ya en bachillerato también les permite construir *expectativas ocupacionales* –en muchos casos asociadas a la profesión que eligen estudiar– relacionadas con alcanzar un *trabajo profesional ideal* en el futuro; así, en la sección siguiente analizaré de modo esta cuestión, considerando que es parte del gran

¹⁴⁴ Carreras que también se ven inmersas en procesos más amplios de segregación profesional con base en el género.

movimiento de cambio generacional, ahora, en el ámbito del trabajo al que aspiran las hijas-estudiantes .

6.2.2 Las expectativas ocupacionales y el trabajo profesional ideal: nuevas identidades ocupacionales

Como he mostrado en el capítulo anterior, sea por mandato familiar o por decisión individual, participar en los estudios de bachillerato coloca a las estudiantes en una posición desde la que pueden mirar su futuro de modo diferente a quienes no lo cursan. He mostrado que la mayor parte de las estudiantes presume que la asistencia al bachillerato les permitirá realizar estudios que las habiliten para el ejercicio una profesión y así acceder a un trabajo de tipo profesional. En otros casos, las estudiantes estiman que el bachillerato les dará acceso a “un buen trabajo”, pues cumplen con el requisito del certificado. En pocos casos las estudiantes no relacionan la formación escolar alcanzada con el ingreso a cierta clase de empleo y puedo especular que ellas, en particular, no tienen la expectativa de trabajar fuera de casa.

De acuerdo con los datos del gráfico 14, puedo constatar que la mayoría de las estudiantes esperan dedicarse a una profesión, asumiendo identidades por la vía de ocupaciones deseadas como *educadora, arquitecta, doctora, psicóloga*, obtenida a través de estudios universitarios; una parte de las estudiantes plantea la idea de estudiar carreras técnico-profesionales que las habiliten para ejercer oficios o actividades de ese nivel de calificación y que, se entiende, no les provee el bachillerato (*contabilidad, computación o estilista*, por ejemplo).¹⁴⁵

Un grupo de estudiantes manifiestan incertidumbre respecto a la posibilidad de ir a la universidad o aún de hacer alguna carrera técnica. Entre ellos una proporción relevante espera dedicarse a una actividad profesional, mientras que otros expresan expectativas ocupacionales *más o menos* congruentes con el perfil de educación formal ya alcanzado: como es trabajar como *secretaria, cajera de un banco, como agente de seguros o como dependiente de una tienda de ropa*. Las expectativas ocupacionales de las estudiantes que plantean no continuar hacia estudios terciarios – si bien son un número reducido– son claramente técnico-profesionales, como *policía*, o

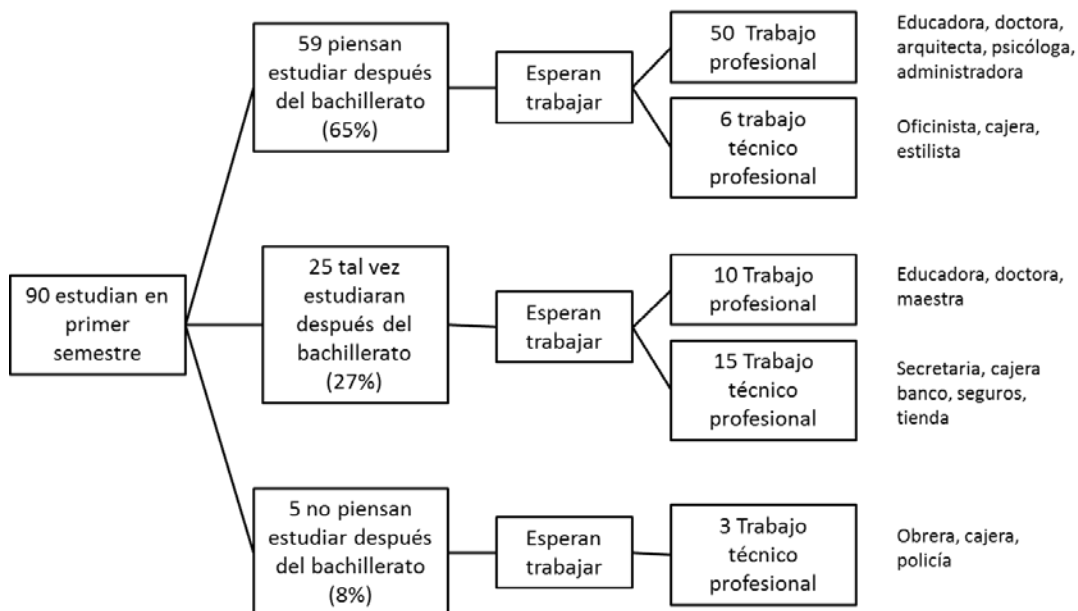
¹⁴⁵ E. Pieck (2011) ha mostrado como en los Centros de Capacitación para el Trabajo se inscriben jóvenes egresados de bachillerato, buscando habilitarse en un oficio que puedan ejercer por cuenta propia, o como empleados.

no profesionales, como *cajera* u *obrero*. Esta última opción se entiende pues algunas de las estudiantes están atentas a la realidad del mercado de trabajo a nivel local y micro-regional, por lo que su expectativa es la de trabajar como obreras en fábricas de manufacturas.

Es el caso de las hermanas de Caramelo, quien vive en la localidad de Playas. Sus dos hermanas mayores son solteras, viven en casa de sus padres y trabajan en una fábrica de hebillas, en la ciudad de León, “de las seis a las ocho”. Ambas hermanas estudiaron el bachillerato, aunque sólo una lo completó. La primera

ya mejor se metió a trabajar y ya la otra, pues también... Dijo “pues ya para qué tanto estudiar si, a la mera última, batalla uno para conseguir trabajo de lo que estudio” y ya mejor se metió a trabajar (Caramelo, Santa Ana, 15 años).

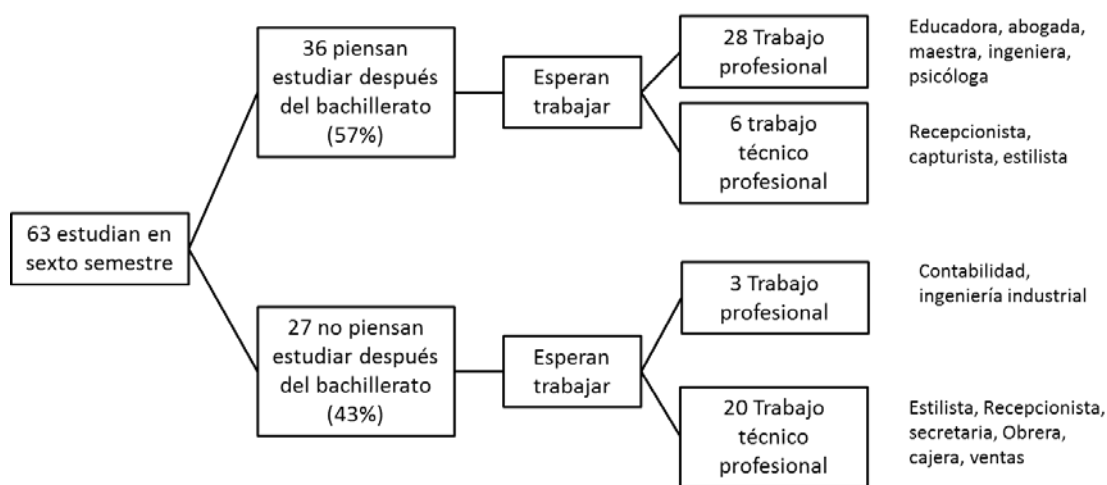
Gráfico 14. Expectativas ocupacionales de estudiantes mujeres de 15-16 años según el tipo de trabajo



Entre las estudiantes que se encontraban por terminar el bachillerato el optimismo por alcanzar una ocupación profesional fue más moderado, respecto al mostrado por las más jóvenes. Por ejemplo, un número menor de estudiantes se planteó la expectativa de tener un trabajo como educadora, abogada o maestra –y no

exponen la pretensión de dedicarse a profesiones más difíciles de alcanzar, como *doctora o arquitecta*. En cambio, una proporción mayor de estudiantes (casi la mitad, de acuerdo con los datos del Gráfico 15) tiene expectativas ocupacionales moderadas, que valoro como “realistas” considerando que son jóvenes que ya han crecido y que observan mejor las oportunidades que el entorno micro-regional les ofrece, sea en el periurbano, sea al interior de la ciudad. Muchas más las estudiantes plantean tener ocupaciones como *repcionistas, secretarias, cajeras, capturistas o como vendedoras*; la visualización de estas ocupaciones resulta muy coherente con la expectativa de movilidad dentro de la misma estructura del mercado de trabajo local, en términos de transitar de las líneas de producción de las fábricas manufactureras (de zapatos o de tornillos) hacia las área administrativas, como lo mostré en el capítulo antecedente.

Gráfico 15. Estimación de estudiantes mujeres de 17-18 años según el tipo de trabajo conforme a sus expectativas ocupacionales



Si bien la expectativa de alcanzar un trabajo profesional es expresada por la mayoría de los estudiantes de bachillerato en la transición rural-urbana, hay diferencias entre ellos según su residencia, de acuerdo con la ocupación del padre y, en ambos casos, con variaciones relevantes según si se trata de estudiantes mujeres o varones. Observar lo anterior permitirá apreciar la dimensión del cambio ocupacional intergeneracional involucrado.

Las localidades rurales en las que residen los estudiantes varían en un rango desde 43 hasta 2,500 habitantes, mientras que las localidades urbanas-pequeñas

tienen 3,500 y 6,200 habitantes. Las localidades se distribuyen en los municipios de León, Silao y Romita, al Oeste del Bajío, todas dentro del área metropolitana en la que sucede el proceso de industrialización descentralizada. La mayoría de las estudiantes mujeres residentes en localidades rurales y urbanas pequeñas aspira a alcanzar ocupaciones que demandan formación profesional de nivel terciario; sólo entre aquellas residentes en localidades urbanas-pequeñas plantearon que les gustaría trabajar en puestos que sólo requieren el bachillerato. En contraste, menos de una tercera parte de los estudiantes varones residentes en localidades rurales plantearon expectativas ocupacionales de trabajo profesional; una proporción semejante refirió ocupaciones que se logran sólo con el bachillerato. En el caso de los varones una alta proporción de los residentes rurales no precisó la ocupación esperada.¹⁴⁶ La mayoría de los estudiantes residentes en las localidades urbanas pequeñas, en cambio, expresaron que aspiran alcanzar un trabajo profesional.

La *ocupación del padre* hace diferencias importantes en relación con las aspiraciones ocupacionales de estudiantes hombres y mujeres. Aunque la proporción de padres que se dedica a labores agropecuarias es la menor, coincide con el hecho de que sus hijos e hijas son los que con menor frecuencia se plantean alcanzar ocupaciones que demandan formación profesional. Por su parte, los hijos de familias que combinan actividades productivas agropecuarias y de otro tipo –la pluriactividad como estrategia familiar–, aunque son proporcionalmente pocos, muestran altas expectativas ocupacionales de tipo profesional, especialmente entre las mujeres. Algo semejante sucede entre los estudiantes cuyos padres ya no se dedican a actividades agropecuarias, aunque sean residentes de localidades rurales. En efecto, una alta proporción de ellas se plantean la idea de trabajar en ocupaciones profesionales, mientras sólo la mitad de los varones hacen lo mismo. Para ellos también son relevantes las ocupaciones que requieren al menos el bachillerato o reclaman saberes y habilidades propias de la formación técnico profesional.

La mayor parte de las estudiantes mujeres que aspiran a ocupaciones profesionales son residentes de localidades rurales o urbanas pequeñas, cuyos padres se dedican a ocupaciones no agropecuarias o pertenecen a familias con estrategias de

¹⁴⁶ Aprecio que entre los varones hubo reservas para declarar sus expectativas ocupacionales. Algunos indicios permiten ver que entre ellos se vive la situación de “irse” a trabajar con su papá, quien puede dedicarse a ocupaciones como chofer, operador de maquinaria pesada, albañil o herrero; o estar ocupados en establecimientos de materiales para la construcción. Algunos jóvenes plantearon que se trata de una situación provisional, sólo mientras terminan de aprender el oficio del padre o en tanto encuentran algo mejor. A un estudiante le costó trabajo reconocer que al terminar el bachillerato se ocuparía de “chalan” con su papá, a la obra.

pluriactividad. Quienes manifiestan expectativas ocupacionales menos relacionadas con la formación profesional de nivel terciario son las mujeres rurales, hijas de campesinos. Por su parte, la mayoría de los estudiantes varones que plantearon pretender una ocupación profesional residen en las localidades urbanas pequeñas, cuyos padres no están relacionados con actividades agropecuarias o las combinan con otra clase de actividades económicas. Los estudiantes de localidades rurales tienen menores expectativas de tener una ocupación que requiera formación profesional.

Es posible apreciar que la mayoría de los y las estudiantes plantean la expectativa de alcanzar una ocupación *distinta a la del padre*; refieren siempre una ocupación de diferente estatus. La movilidad ocupacional estaría dada por la diferente escolaridad requerida para las diferentes ocupaciones. Si la observación de esa movilidad se plantea en términos de distancia social (o de cambio generacional) entre la ocupación del padre y la ocupación esperada por el o la hija, puedo distinguir tres grupos. El de menor distancia, conformado por estudiantes (7%) a los que les gustaría una ocupación del mismo sector productivo o del mismo nivel de formación profesional que alcanzó su padre (esto sucede en los muy pocos casos en los que los padres tienen ocupaciones de tipo profesional). El de una distancia intermedia, en el que se ubican los y las estudiantes (29%) a los que les gustaría una ocupación que requiere al menos el bachillerato o el aprendizaje de un oficio (técnico-profesional), pero que implica cambiar de sector productivo respecto al del padre. Y el de una gran distancia social, en la medida en que la ocupación deseada por los y las estudiantes (48%) requiere para su ejercicio profesional de estudios universitarios, al mismo tiempo que cambian de sector productivo respecto a la ocupación de sus padres.

Las expectativas de trabajo profesional de las estudiantes representan un cambio generacional de enorme profundidad, mucho mayor que en el caso de los padres. En efecto, al observar las expectativas ocupacionales de las estudiantes y compararlas con el *nivel de escolaridad* alcanzado por sus madres (educación básica incompleta o completa) así como su *condición ocupacional* (si desempeñan o no un trabajo extra-doméstico) fue posible apreciar que todas las estudiantes hijas de madres con educación básica completa y con trabajo extra-doméstico tienen la aspiración de lograr un trabajo profesional, basado en una carrera universitaria; algo semejante sucede con ocho de cada diez hijas de madres sin educación básica completa. En contraste, las estudiantes hijas de madres dedicadas a los quehaceres del hogar y sin educación básica completa son las que representan la menor proporción (seis de cada

diez) de aquellas que tienen la expectativa de alcanzar trabajo profesional, mientras que cuatro de cada diez esperan obtener un empleo con base en el certificado de bachillerato. La distancia social que representa la formación escolar y la ocupación profesional de las hijas respecto a la escolaridad y la ocupación de las madres es muy, muy alta, pudiera decir que propia de una etapa reciente del proceso histórico-cultural de escolarización superior de las mujeres.

En el marco de lo arriba descritos destacan dos procesos de cambio generacional. El primero es que sólo excepcionalmente algunos estudiantes varones residentes en la transición rural-urbana plantearon la expectativa de dedicarse en el futuro a actividades agropecuarias; algo semejante está sucediendo entre jóvenes rurales de otros contextos rurales que han alcanzado la educación media superior (Ribeiro y da Silva, 2011). El segundo es el cambio implicado en los horizontes de expectativa configurados entre los jóvenes estudiantes: la mayoría de las hijas esperan tener una ocupación basada en su escolarización de nivel medio superior y en la expectativa de alcanzar estudios superiores que les doten de una profesión. La predominancia de un tipo de trabajo profesional, no basado en saberes y procesos productivos tradicionales, conlleva implícita la consideración acerca de un tipo de *trabajo imaginario, deseable, ideal* (Garabito, 2007), muy distinto al trabajo conocido en la actividad económica familiar, de los abuelos, los padres, los y las hermanas mayores. La conformación de ese tipo de *trabajo profesional ideal* sucede como una representación de lo deseable, que se confronta con la clase de empleos a los que tienen acceso las jóvenes residentes en la transición rural-urbana: informales, precarios, de baja remuneración, sujetos regímenes de explotación a través de modalidades como el trabajo a destajo o de “horas extras”, enfrentando situaciones de violencia y de acoso; o como “aprendices” en los periodos de vacaciones escolares.

De modo general puedo decir que las ocupaciones presentes en las expectativas estudiantiles son típicamente urbanas –como suele ser la idea de muchos jóvenes rurales, cuyas expectativas no son dedicarse al trabajo agrícola (Freitas, 2010). Sin embargo, también es posible afirmar que muchos de esos trabajos ya no son exclusivamente urbanos. Es decir, los procesos de reorganización territorial de la estructura de la producción de bienes manufacturados y servicios, permiten sostener que muchas de las profesiones u oficios son realizables tanto en la zona urbana como en la periferia urbana y en los ámbitos de transición rural-urbana en los que se han relocalizado empresas manufactureras y de servicios, en el área metropolitana Silao-

León. Así, de acuerdo con las expectativas de movilidad ocupacional, también se hace presente entre las estudiantes una perspectiva de inserción laboral que implica una movilidad territorial, *tanto o más amplia* que la que despliegan sus padres, así como la de las madres que participan en el mercado de trabajo. Hay estudiantes que se imaginan a sí mismas como profesionistas residiendo en su comunidad y trabajando en ella (25%), en comunidades vecinas cercanas (10%), en la ciudad más próxima (25%, León, Guanajuato), en otro estado de la república (18%) e, incluso, en otro país (15%).

Las estudiantes participan en la construcción de horizontes de expectativa fundados en aspiraciones y deseos de mejora de sus condiciones de vida, de progreso basado en la movilidad ocupacional, que abona a una esperanza de movilidad social. Tener un mejor *trabajo profesional ideal*, basado en la escolaridad de tipo superior forma parte de varios de los modelos culturales con los que las jóvenes estudiantes significan al bachillerato y al trabajo, como *ser alguien en la vida, salir adelante, ayudar a mi familia*, así como el modelo cultural referido a *ser más independientes*. El profundo cambio generacional que subyace en sus expectativas ocupacionales supone tanto la distinta probabilidad de inserción laboral en el mercado de trabajo micro-regional como la movilidad ocupacional de las jóvenes estudiantes respecto a las ocupaciones de las mujeres rurales de generaciones precedentes. Más allá de lo anterior, se encuentra la posibilidad de construir nuevas identidades femeninas en el entorno de la transición rural-urbana. Ya Torres-Mazuera (2012), Robichaux (2007), Castañeda (2007) y Estrada (2007), han dado cuenta de la relación entre la escolarización media y superior de un número cada vez mayor de mujeres y su conformación como nuevos actores sociales en las localidades rurales donde viven, entre las jóvenes como “las estudiantes” o entre las mujeres maduras como “las profesionistas”.

Las identidades aspiracionales, que entreveran lo profesional con lo ocupacional, forman parte del gran proceso de individualización de los proyectos biográficos de las jóvenes estudiantes, es decir, del rompimiento de los estrechos caminos en los que sucedían las vidas de las mujeres residentes en las localidades rurales en el pasado reciente y para algunas más, aun en el presente. Sin embargo, considero que la conformación de las identidades aspiracionales no se basa en una postura *individualista* sino que aquellas son consistentes con una identidad orientada *hacia otros* (Oyserman y James, 2011): “yo quiero ser para ellos”; por ejemplo “quiero ser doctora, trabajar en el Seguro y ayudar a mi familia”. De acuerdo con ese concepto, he verificado que las jóvenes estudiantes en el proceso de configurar una identidad

aspiracional son de hecho propensas a considerar las expectativas o deseos de otros significativos –sus padres, sus hermanos menores–, con lo que la construcción de su yo futuro se encuentra orientado por principios y valores del *familismo*, de la reciprocidad, la ayuda mutua, lo que se enmarca también en la *economía del cuidado*.

La emergencia de identidades aspiracionales distintas puede dar lugar a modificaciones en la posición de las hijas-estudiantes en las jerarquías de género y generación al interior de sus familias, así como en el espacio social de las comunidades donde residen. Pero eso sólo es algo probable, no un hecho consumado. Es decir, el logro de las expectativas profesionales y ocupacionales, con las que se alcanzarían dichas identidades aspiracionales, es dependiente de la forma en que la tensión entre las dimensiones transicionales es resuelta por las jóvenes estudiantes, por tanto, se encuentran inscritas en un espacio de incertidumbre y de contingencia. En ese contexto, coincido con hallazgos de Del Franco (2010), Frye (2012) y Ames (2013) en el sentido de que la educación media ofrece una oportunidad a las estudiantes del medio rural para construir nuevas identidades femeninas, para pensarse a sí mismas como sujetos con mayor autonomía en la toma de decisiones sobre sí, para pretender tener independencia económica gracias a la inserción ocupacional facilitada por la escolaridad que han alcanzado. Sin embargo, considero que dicha oportunidad resulta productiva cuando las estudiantes logran controvertir el código doméstico (Weis, 1990), gracias al fortalecimiento de su agencia personal por la experiencia de cursar el bachillerato, que significa una incursión al espacio público muy valiosa para trascender la “agencia situada” de muchas mujeres (Mirón y Lauria, 1998), por la que transitan del claustro familiar al encierro doméstico sin que su experiencia escolar haga una diferencia de fondo en sus vidas .

6.3 ¿Nuevas identidades femeninas? Expectativas en torno a la relación conyugal

Cuando codifiqué los significados con los que los y las estudiantes dan sentido al bachillerato y al trabajo identifiqué a *una minoría* que sostuvo les servían para ser más independientes o para tener mayor autonomía personal. Esto lo confirmé al indagar en relación a los modelos culturales, identificando el de *ser independiente, valerme por mí mismo*. En dicho modelo convergieron dos ejes de significación. Uno que se refiere a la posibilidad de disponer de recursos propios, adquirir bienes y satisfacer sus gustos

personales, lo que está relacionado con la búsqueda de autonomía personal, asociada al proceso de individuación que sucede en la adolescencia; y otro, que se expresa claramente en el horizonte futuro, en el terreno de las expectativas y aspiraciones de los estudiantes relacionadas con la construcción de su independencia económica y el desarrollo de su agencia individual. Entonces destaqué el hecho de que son las estudiantes quienes más aluden al modelo en su significado de independencia y agencia personal.

En las secciones anteriores he planteado que las estudiantes viven en tensión su transición a la vida adulta, que al sostenerse en el camino de la escolarización larga postergan el momento de la unión y el matrimonio y gestionan sus relaciones y compromisos en la relación de pareja. Las sostiene la fuerza de sus identidades aspiracionales en relación a lograr ser profesionistas y tener una ocupación de tipo profesional. Parece que las estudiantes refieren el significado de *ser independientes* en relación a la autonomía personal que esperan alcanzar gracias a los ingresos que les procure el trabajo que su mayor escolaridad les permita conseguir. Es decir, hacen referencia a una de las estaciones del proceso de transición a la vida adulta, cuando los jóvenes logran emanciparse de su familia de orientación: tienen independencia económica, con lo que pueden pretender su independencia residencial, decidir unirse y fundar una nueva familia.

Sin embargo, considero que ese no es el sentido que las estudiantes le dan a la expresión *ser independientes*, aun cuando lo manifieste en el contexto de sus expectativas de terminar el bachillerato, estudiar una carrera universitaria o de conseguir un mejor trabajo. Antes bien, pienso que el significado relativo a la independencia personal se especifica por el contexto en el que las estudiantes lo plantean en las conversaciones que tuve con algunas de ellas, *en el de la relación conyugal*. Algunas estudiantes, al referir sentido que atribuyen al bachillerato, aluden a expectativas relacionadas con dicha relación y con el matrimonio, imaginando la posibilidad de remontar situaciones vividas e historias conocidas.

Entre las pocas estudiantes que expresó el significado *ser independientes* están presentes tres significaciones. Una es excepcional y refiere a la independencia personal en su sentido más estricto, relacionado con la noción de autonomía. Ah, después de concluir los estudios de bachillerato espera

Ah! pues... independizarme, o sea, tener mi trabajo ya seguro
(¿tener sus propios ingresos?) si... (¿En qué le ayudarían?)... pues a

tomar mis propias decisiones y así lograr cosas por mí misma (...) así ya puedo yo hacer las cosas sin preguntarle a alguien, o sea hacer lo que yo pienso y no estar así pues, sujeta a alguien que me diga sí lo debo hacer o no... (Ale, Duarte, 18 años).

Una segunda significación refiere a la disposición de las mujeres –las hijas estudiantes y sus madres– de “*no depender de un hombre*” y de tener la capacidad para hacerse cargo de su familia de procreación frente a situaciones conyugales que están marcadas por la violencia. La tercera significación refiere a la participación de las mujeres en el matrimonio en condiciones de igualdad con su pareja, es decir, de no sólo de no subordinación sino de corresponsabilidad, incluyendo la relativa a la provisión de recursos para la reproducción familiar. En las siguientes secciones haré un breve análisis de ambas significaciones.

6.3.1. “*Si me toca una mala suerte*” ¿un modelo cultural circunstancial?

La mayoría de las del rancho se casan muy chicas y, o sea, ellos (sus papás) también por eso luego dicen que también me mandan a la escuela, que para no estar pensando en “ay ya me voy a casar” o así, sino que tener algo en mente, como el estudio que me podría ayudar y que, y si me toca una mala suerte ¿Qué voy a hacer? (*¿una mala suerte?*) O sea, así de que el marido no trabaje o así... (*¿Usted ya tendría estudios?*) Hey (y esos estudios ¿qué le permitirían?) Encontrar algún trabajo (Flor, Duarte, 15 años)

Las estudiantes que tienen la expectativa –también, una identidad aspiracional– de *no ser mujeres dependientes* de los varones en una relación conyugal, se refieren a problemas que se encuentran en su espacio de experiencia, sea en el ámbito familiar propio o en el entorno cercano. Ellas anticipan –con la contribución de sus madres– la situación en la que pudieran estar y que deban enfrentar: *un marido que no trabaje, que no aporte recursos al hogar, que las maltrate o que sea borracho*. Es decir, los estudios de bachillerato, la posibilidad de hacer estudios terciarios y, en general, la habilitación escolar para la inserción ocupacional, es vista por las hijas-estudiantes o por sus madres como un conjunto de recursos que fortalecerían su agencia personal, necesaria para asumir el reto cotidiano de hacerse cargo de la familia. La escolaridad les ayudaría: *a encontrar un trabajo, a tener una profesión, a tener un negocio, a ganar dinero, a tener algo para valerse por sí misma o la posibilidad de salir sola adelante...*

Stefany reconoce y enfatiza un aspecto de la *violencia económica*:

Y yo quiero estudiar para no depender de un hombre, sino que yo también quiero ganar mi dinero y no estar esperanzada a que le den su raya (...) porque hay ocasiones que los hombres se gastan el dinero cuando es fin de semana y no les llevan nada ya....” a sus esposas (Stefany, Duarte, 15 años).

En tanto que San Juana refiere el tema de la probabilidad de que le toque casarse con alguien que abuse del alcohol, asociado a la situación de mala dedicación al trabajo, a no aportar y sí consumir recursos del hogar, o a la violencia física que suele estar asociada:

por eso es también por lo que digo: yo quiero seguir estudiando, por si me caso con uno que es bien borracho, pus ya tengo mi trabajo, ya tengo mi negocio, lo dejo a él y pos [lo hago] por mi misma y por mi familia también...” (San Juana, Duarte, 18 años).

Las narraciones que hacen referencia al mal marido, borracho, que no trabaja, que no aporta al gasto, que problemático parecieran aludir a situaciones hipotéticas, ajenas pero con cierto grado de probabilidad de ocurrencia. Tal vez sea así en algunos casos. Sin embargo, en otros es claro que las previsiones son anticipaciones a situaciones concretas, muy reales.

Yo pienso que primero que nada porque mi mamá ha sufrido mucho y... y yo pienso que ella dice que si no estudio, no voy a poder agarrar un trabajo bien... si me tocara un muchacho –que yo me llegara a casar– y que me tocara un muchacho que me maltratara o que no trabajara, yo podría salir sola adelante, o sea yo no iba a depender de nadie, y ella lo que me dice, ‘yo no siempre voy a estar contigo, pero quiero que te prepares’ (Maggy, Duarte, 18 años)

La mayor escolaridad y la posibilidad de participar en el trabajo extra-doméstico son nuevos recursos con los que las mujeres jóvenes pueden enfrentar situaciones presentes en los matrimonios en un contexto rural de tradiciones patriarcales y enfrentar con ellos los desafíos que la violencia doméstica –endémica y muy difundida– les impone. Como he mencionado arriba este es un horizonte de expectativa construido y compartido entre madres e hijas, con base en distintas premisas, todas procedentes del espacio de experiencia que les resulta común en la medida en que participan de la misma dinámica intrafamiliar.

Fanny ofrece una muestra de las expectativas maternas en relación a su futuro como esposa:

Mi mamá me decía que ella no me quería ver también en el quehacer y que pues, si me casaba y tuviera un esposo que pues que... –es que ya ve que la mayoría ahorita ya son bien feos– pues que yo tuviera para valerme por mí misma y trabajar, o sea yo tener (...) un buen estudio... (Fanny, Sauces, 18 años).

La incidencia de la participación materna en la construcción el sentido de la escolaridad para el trabajo, para que las hijas tengan mayores capacidades para enfrentar las circunstancias conyugales es muy alta.¹⁴⁷ Sin embargo es significativo observar cómo las mujeres –hijas y madres– parecen no cuestionar las prácticas consuetudinarias de los maridos que constituyen fuentes directas de violencia doméstica –económica, psicológica, e incluso física. Pareciera que son situaciones y prácticas inevitables en la medida en que se encuentran naturalizadas en la cultura local. Por una parte, es claro que ninguna de las mujeres –hijas o madres– habla del amor o del enamoramiento como argumento para permanecer en la situación de violencia intrafamiliar. Por otra parte, sólo una de las siete estudiantes que se refieren al tema de las relaciones conyugales y su circunstancia alude a la posibilidad de abandonar al marido: “lo dejo a él” –dijo San Juana.¹⁴⁸ Esto contrasta con lo encontrado por Weis (1990) entre las estudiantes blancas de clase obrera de una ciudad de Estados Unidos, quienes desarrollan una identidad centrada en el trabajo y no en la vida hogareña, que cuando hablan del matrimonio también hacen referencia al divorcio.

Todas las hijas-estudiantes, en cambio, expresan cierta *anticipación estratégica* ante situaciones conyugales previsibles. Frente al caso y ya dada la circunstancia, las mujeres jóvenes prevén que podrán capitalizar la escolaridad acumulada en la consecución de un empleo –trabajo extra-doméstico– adecuado para generar los recursos necesarios para asumir los retos de sostener a su familia, por sí mismas, sin

¹⁴⁷ Hay abundante literatura dedicada al análisis del papel de las madres en la conformación de actitudes de las hijas respecto a los roles de género. En unos estudios han encontrado relación entre trabajo remunerado de las madres y su nivel de instrucción con las actitudes de las hijas respecto a los roles de género; en otros casos, la relación relevante encontrada es entre las propias actitudes de la madre y sus estilos de crianza. (Ex and Janssens, 1998); otros estudios han analizado cómo las ideologías de género de las madres influyen en las decisiones vocacionales de las hijas (Steele and Barling, 1996).

¹⁴⁸ Se pudiera especular en búsqueda de otras razones. Quizás haya cierta *resignación* frente al destino conyugal que les toque vivir (casarse con un hombre alcohólico, que no cumpla con obligaciones de proveedor, que las maltrate) y que esa circunstancia se pudiera explicar con base en premisas propias de la religión católica, como el valor del sacramento del matrimonio.

la concurrencia del personaje en cuestión, pero tolerado su presencia. En ese caso, prima el valor central asignado a *la familia* y a la mujer como su soporte y sostén – elementos esenciales del familismo y del *código doméstico*–. Por lo mismo, se actualizan y entran en tensión las nociones *del trabajo* de la mujer *como ayuda* a la familia y la *de abnegación* de la mujer en aras de un bien superior, representado por la familia. Esto conlleva una articulación particular de significados, unos de raíz tradicional y otros, de matriz moderna.

Con base en lo anterior, considero que en estos casos los estudios de bachillerato y el trabajo extra-doméstico que puedan alcanzar las estudiantes no son elementos suficientes para que las jóvenes puedan estar en condiciones de “*superar la condición de género*” (Guerra y Guerrero, 2004; Guerrero, 2008; Téllez, 2009); si bien su mayor escolaridad favorecería su inserción ocupacional, asalariada o profesional, y con ello pudieran participar en el espacio público y tener mayores capacidades de toma de decisiones para emplear sus recursos (Ames, 2013) –en suma, enriquecer su autonomía y agencia personal–, no dejan de participar en una estructura y dinámica intrafamiliar hegemónica que resulta intacta. En otros términos: la escolaridad y la inserción laboral extra-doméstica las dota de una mayor agencia personal para hacerse cargo –con mejores condiciones– *de la misma responsabilidad* que han asumido sus madres: *sacar adelante a la familia* (marido incluido), valiéndose por sí mismas, siendo jefas de familia *de facto* (Arriagada, 2002), enfrentando las circunstancias de violencia (económica, psicológica, etc.) sin controvertir ni el proceso ni los mecanismos de dominación que las producen.¹⁴⁹

Trastocar a fondo el régimen de género hegemónico implica que las mujeres lleven a cabo un trabajo subjetivo de mayor profundidad, que reconstituya sus identidades como sujetos independientes, dotados de agencia para re-construir las bases de su relación con el otro, en el proceso mismo de relacionarse y formar una pareja. En ese punto, me parece que Myriam es la única estudiante que ofrece evidencia de haber desplegado una agencia personal en la que muestra una nueva identidad femenina, centrada en su autonomía personal, que se moviliza frente a las prácticas relacionales que configuran el proceso de subordinación y sometimiento construido durante el noviazgo:

¹⁴⁹ Se ha de entender que la jefatura *de facto* la tiene el principal aportante de recursos e ingresos monetarios al hogar, en esta clase de casos, las mujeres casadas, no separadas ni divorciadas ni viudas. Esta situación puede no coincidir con la jefatura *de iure*, que es declarada por el marido presente o, aún, ausente por efecto de la migración laboral, aun cuando no aporte recursos al sostén del hogar.

Ahorita sí quiero trabajar en diciembre pero es que tengo un novio que es bien malo, bien celoso y no me deja (*¿no la deja trabajar?*) no me deja, dice que no, que qué necesito, que lo que yo necesite se lo pida a él, porque él trabaja, estudia y trabaja: “todo lo que tú quieras tu pídemelo y yo te lo traigo, lo que tú quieras yo te doy” (*¿y usted qué piensa de eso?*) Que no, no me gusta depender de alguien. Se lo dije a él, no me gusta estar dependiendo de ti ¿Qué eres de mí? – “soy tu novio”... Y eso qué tiene que ver, no me gusta que me des nada... porque vamos caminando y me compras. Un día yo compré y él pago todo... y compré un buen de cosas. Bueno, me compra muchas cosas... pero así no me gusta, no me gusta depender de nadie y menos de un hombre. No sé, no es que tenga nada contra los hombres pero es que si me caso algún día, si me caso, si no me va bien, no quiero acostumbrarme a depender de él porque se ve que las mujeres dependen de los hombres mayoritariamente en algunos casos y no me gustaría así, no me gustaría depender de un hombre, no me gustaría ser una inútil en pocas palabras (*¿estar atendida?*) ¡Ándele que le atina, eso es! No me gustaría estar atendida con un hombre. Y no, yo le digo (al novio) que no, que quiero trabajar y sí me voy a meter (a trabajar) con mi hermano, mi hermano trabaja de pizzero (Myriam, Sauces, 15 años).

Sin duda Miryam se encuentra en el proceso de ir construyendo su independencia personal en el marco de la relación de pareja, buscando “no depender de un hombre”. Ella no cuestiona que su novio sea “bien malo, bien celoso”. No pelea con él porque “me compra muchas cosas” (con base en su rol de proveedor único, con lo que busca legitimar que la mujer no tenga necesidad de trabajar). Pero ella da evidencia de la nueva identidad “no me gustaría ser una inútil” y de asumir una decisión desde su autonomía: “sí me voy a meter a trabajar”, confrontando la pretensión del novio, de no dejarla hacerlo.

6.3.2 *Un Novum en el entorno local: El matrimonio igualitario*

[en el futuro, luego de estudiar] Pues sí me gustaría casarme, pero en un momento *llegar a trabajar, estando casada* y del trabajo que tenga gracias a estudiar, pues trabajar...” (Lupita, Sauces, 15 años)

Varias mujeres, aunque realmente pocas, logran ir más allá de la frontera cultural que implica la prevalencia de las formas tradicionales que caracterizan la relación conyugal y la dinámica intrafamiliar en las familias rurales. Las estudiantes aprecian que la mayor escolaridad, y las oportunidades de ingresar al mercado de trabajo asociadas a ella, les permitirán participar en la relación conyugal desde otras bases. Situadas en un

contexto de prácticas tradicionales patriarcales, sus expectativas plantean un cambio inter-generacional más profundo: participar en posición de igualdad con su futura pareja en la fundación de una nueva familia. Igualdad que implica coparticipación en las decisiones, en los deberes y en las responsabilidades.¹⁵⁰

Esta idea atraviesa los procesos de significación de la asistencia al bachillerato o a la universidad así como del trabajo extra-doméstico, base de la independencia personal femenina. De este modo, para una estudiante asistir a la escuela no es algo que se pueda pensar separado de sus perspectivas laborales, de formación de pareja y su expectativa matrimonial. Para ella, estudiar el bachillerato significa

El desenvolverse en un lugar, el conocer gente, te abre las puertas de muchas maneras, te hace visualizar la vida diferente... te hace seguir adelante... y te hace más fuerte, si, y en la parte de casarme, no me pienso casar, porque no está en mi destino, creo yo, depender de nadie... (...) porque aquí [en el pueblo] te casas para que te mantengan, yo no me pienso casar así... yo me pienso casar para tener un ingreso de los dos... (...) O sea, porque el ingreso, si se supone que es una pareja, debe entrar por las dos partes, para progreso de los dos... (...)... (Mary, Duarte, 18 años)

El proceso de construcción de los sentidos de la escolaridad y el trabajo, en la orientación que favorece el establecimiento de bases igualitarias para la creación de una nueva familia, sucede en un debate en el que participan diversos miembros de la familia y en el reconocimiento de las circunstancias económicas en las que se encuentran y a las que se enfrentan las nuevas parejas. De ello da cuenta una estudiante. Sus familiares, tíos, tías, dicen que ahora no es importante estudiar sino trabajar.

Yo pienso que al rato que yo estudie y tenga una carrera [Pienso] que va a ser mejor para mi, igual porque ahorita ya hay muchas personas, muchas familias, que no alcanzan con el apoyo nada mas del papá, necesitan trabajar los dos para ayudarse y bueno, si no estudio y después trabajo, con cualquier trabajo, no va a ser lo mismo (...) [*La idea de colaborar*] lo que pasa es que mi hermana y mi cuñado se casaron y mi hermana no tenía nada y al final de

¹⁵⁰ Igualdad que conlleva autonomía. Ésta tiene cinco componentes interdependientes: conocimiento, toma de decisiones, movilidad física, emociones y la posición económico-social. Dicha posición, relacionada con el empleo y el vínculo con el control de los recursos y los ingresos, junto con la educación, son las variables más relevantes para fortalecer la capacidad de negociación relativa dentro del matrimonio. (Rao, 2012, quien refiere a Jejeebhoy, 1995 y Sen, 1990).

cuentas para que lo tuvieran, mi hermana tuvo que trabajar, porque no pueden nada mas con él, lo que él daba de gasto a la familia de ellos y así los dos tuvieron que trabajar y pos yo creo que así va a ser al rato que si yo me caso algún día, no voy a, tampoco no voy a poder sola con los gastos de mi pareja, también vamos a necesitar los míos y si los dos estudiamos y trabajamos ya va a ser más fácil el sustento de los dos...” (Lupita, Sauces 15 años)

Esto es, estima que el estudio puede ayudarle a conseguir un empleo que le permita ganar lo mismo pero trabajando menos tiempo o sin cansarse, lo que le permitiría aportar a los ingresos familiares y atender sus obligaciones domésticas. Cuando las mujeres asumen al trabajo extra-doméstico como una expectativa propia, como parte de un proyecto concertado con su pareja, las relaciones entre ellos y los roles que asumen tienden a ser más igualitarios (García y de Oliveira, 2007).

Las mujeres jóvenes que buscan integrar una familia sobre bases igualitarias y de co-participación enfrentan, aún, el desafío de controvertir las formas de relación que configuran los procesos de la construcción de la vida en pareja, sea con sus pretendientes, novios o futuros esposos. Formas en las que se encuentran instalados procesos de reproducción trans-generacional de significados y prácticas de división del trabajo y de las responsabilidades entre los miembros de la pareja (Wainerman, 2005). En ese terreno es en el que se hacen visibles algunos límites al cambio inter-generacional en el que están involucradas las jóvenes estudiantes de bachillerato, pues los procesos de cambio de los elementos constitutivos y estructurantes de las relaciones de pareja son mucho más lentos debido al peso de las pautas culturales que los soportan.

6.4 Las perspectivas de las mujeres: ¿Formación de una nueva agencia entre las jóvenes mujeres en la transición rural-urbana?

Los distintos cambios generacionales los operan fundamentalmente las mujeres rurales, hijas y madres –aunque no dejan de hacerse presentes algunos varones, papás o hermanos, en un segundo plano–. Los horizontes de expectativa son nuevos en la medida en que se llenan de significados modernos. Son horizontes basados en la confianza en la escolaridad y en el trabajo extra-doméstico como fundamentos de la autonomía e independencia de las mujeres de la nueva generación. Los cambios generacionales suceden al amparo de los horizontes de expectativa, articulados por las estrategias de reproducción social de las familias rurales post-campesinas

Las estrategias familiares frente a los cambios económicos y territoriales, enfatizan la escolarización de las hijas. Sin embargo, no hay que olvidar que se trata de una minoría de familias que da soporte a una minoría de jóvenes mujeres rurales que ingresan y se sostienen durante los estudios de bachillerato. Otras familias, otras jóvenes, la mayoría, están sin duda atravesadas por los procesos de cambio pero ancladas a estrategias de reproducción social diferentes, que privilegian el camino tradicional de las mujeres jóvenes hacia su adultez: la formación de pareja, la maternidad y el matrimonio temprano. U otras que, de modo particular, priorizan la dedicación al trabajo a domicilio, el trabajo en la fábrica, en la tienda o en el servicio doméstico, mientras dan el paso necesario para formar una nueva familia.

Los cambios generacionales que operan al interior de las familias y de las comunidades rurales, así como los horizontes de expectativa, se enmarcan en un proceso más amplio de transición de una sociedad agraria de fuertes rasgos tradicionales hacia una sociedad en proceso de transformación –en situación más compleja que la simple correlación entre industrialización-urbanización-modernización de las prácticas sociales y culturales.

El proceso de cambio cultural en el que están involucradas las jóvenes rurales – y sus madres– parece tener tintes modernizadores de las relaciones y las prácticas sociales, abonando a la configuración de nuevas dinámicas intrafamiliares. Para empezar, la relación inter-generacional madres-hijas ha dado un salto cualitativo. Sus madres han cambiado de parecer y han construido nuevas expectativas de futuro para sus hijas. Tal como Ijaz y Abbas (2010) han mostrado, el cambio generacional de las actitudes de los padres respecto a la educación de las hijas puede ser progresivamente más conservador en contextos de crisis y de mayor desigualdad como el que ellos han estudiado (el los migrantes musulmanes en Reino Unido) mientras que, en el contexto que he analizado, el cambio de actitudes parentales puede interpretarse como que adopta una postura cada vez más liberal, en el sentido moderno. Muchos padres y madres parecen procurar la independencia de sus hijas como individuos autónomos, con posibilidades de tomar decisiones por sí, sobre sí, rompiendo los moldes del patriarcado que mira a la familia como corporación que anula la individualidad de sus miembros. Se presume que tal autonomía e independencia son elementos indispensables para que las mujeres en el futuro puedan establecer relaciones basadas en la cooperación interpersonal y la solidaridad social (Allik y Realo, 2004).

En el contexto que he analizado, se trata de un cambio que pretende “la mejora” del futuro de sus hijas según una concepción basada en un conjunto de significados modernos, secularizados y más racionales. Este cambio es relativamente típico –y compartido en otros escenarios socioculturales– por cuando refiere a la noción de progreso basada en una matriz liberal: la escolaridad y el trabajo favorecen la individualización de las mujeres. Esto es, a la posibilidad de que construyan su vida con base en un futuro abierto, sustentado en su autonomía, su agencia personal y nuevas identidades, dando lugar a la transformación de la familia como corporación tradicional que somete y subordina a las mujeres, invisibilizándolas, para dar lugar a la familia como asociación entre personas que co-participan con igualdad en un proyecto compartido.

La proposición anterior no abarca, sin embargo, al conjunto sino a los casos más excepcionales entre las estudiantes rurales y sus madres. Un segmento intermedio de las estudiantes –y de sus madres– comparten significados sobre la escolaridad y el trabajo en sus aportaciones a la individualización y la independencia relativa obtenida gracias a los ingresos monetarios derivados de su participación en el mercado de trabajo micro-regional. Pero no alcanzan a visualizar cambios relevantes en su participación en la dinámica intrafamiliar en el proceso de conformación de nuevas familias en el futuro. Es el caso de las estudiantes que asumen el desafío de hacerse cargo de la familia frente a situaciones de violencia doméstica (económica, psicológica e incluso física) de manera abnegada, sin plantearse siquiera la posibilidad de romper el vínculo matrimonial. Pienso que en esta clase de opciones se hace presente un proceso de “modernización selectiva”. Esto es, que las personas pueden “abrazar nuevas ideas acerca de la vida y de la existencia sin rechazar viejas tradiciones y formas de pensar que se habían desarrollado en la vida cotidiana de las personas a través de los siglos” (Magnússon, 2011).

Otro segmento es el de las estudiantes –y sus madres– que tienen cierta confianza en las posibilidades de cambio inter-generacional que significa su ingreso al bachillerato y las promesas escolares implícitas (como la que reproduce la noción del vínculo positivo entre escolaridad, el empleo y la mejora de los ingresos), pero que resultan *atrapadas* por la trama de relaciones y prácticas sociales arraigadas en la historia de las familias y las comunidades. El retorno al trabajo doméstico familiar, al trabajo a domicilio o como obreras asalariadas de las fábricas manufactureras por parte de muchas estudiantes y egresadas de bachillerato; o más aún, el abandono de

la escuela por aquellas jóvenes que decidieron formar pareja y fundar familia conforme a los usos y prácticas comunitarias dominantes, representan la dificultad para que se produzcan los cambios generacionales correlativos a la emergencia de los nuevos horizontes de expectativa. Las decisiones prácticas de las estudiantes –y las de las familias que le dan soporte– suceden en función del presente-cotidiano-arraigado en el espacio de experiencia y no de un futuro apenas visualizado. A pesar de los grandes cambios que suceden en el entorno económico y territorial en el que viven las familias (asociados a la industrialización, la terciarización y a la urbanización-desconcentrada), sus perspectivas de vida no cambian en el mismo sentido ni en el mismo ritmo (Inglehart y Wayne, 2000). Esto implica que no todas las familias viven el proceso de modernización –implícito en la escolarización y en la confianza en el trabajo asalariado como camino hacia un mejor futuro– de manera uniforme, sino que en varios casos prevalecerán principios y normas que regulan la vida familiar que se encuentran arraigados en la tradición.

Para terminar, debo reconocer que me he referido a las estudiantes, aquellas mujeres jóvenes rurales que han ingresado y permanecido en el bachillerato. Las he develado en su heterogeneidad. Pero ellas solo son una minoría respecto del conjunto de jóvenes mujeres que viven en el amplio y diverso espacio rural-en-transición. Las he visto como el lado positivo de la desigualdad, pues se trata de las que han tenido mayores oportunidades de inclusión social, las que han superado los procesos de exclusión y las restricciones estructurales que los reproducen. No me he referido a todas aquellas jóvenes mujeres rurales –la mayoría– que estructural e históricamente han sido excluidas del bachillerato. Está pendiente reconocerlas en su diversidad.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES GENERALES

“Por eso te digo, Rosa María, que yo cometí el error de casarme con tu pá’...”... “No te digo que no lo quería, pero es que él me hizo que lo dejara de querer porque nunca en su vida, nunca desde que nos casamos, de los seis años que duramos casados, nunca hubo una semana completa que fuera a trabajar”. Nunca le dio una raya. Mi mamá igual, cosiendo y ya esperándonos, (...) haciendo costuritas ella sola andaba pagando... mi papá, perdido en su alcohol. “Ya ves lo que no quiero.”... “Como quiera, yo siempre fui independiente, no dependí ni de mi papá”... “Pero yo les di lo que pude, más no todo lo que yo les hubiera querido dar.... por eso quiero que estudien y que se hagan ustedes de sus cosas, que tengan su casa, su coche, lo que ustedes quieran, para que un día que se casen no estén, no estén como yo, pasando hambrunas y fríos (...), por eso lo hago, es que, piensen” y es lo que nos dice... Por eso le digo que mi mamá sí... ella no me va a dejar que me quede aquí. No me va a dejar. Es capaz de que a diario me lleva a la universidad. Es que es muy... muy... ella ya se puso ese fin, de que yo voy a sacar una carrera y voy a tener un buen trabajo. “Yo no quiero que andes de obrera en una fábrica... Yo quiero que estés de ejecutiva, tras de un escritorio, entonces ése es mi sueño. Ya cuando te vea así, ya me puedo morir tranquila” dice. Y no, pues sí, así es mi mamá. Y mis hermanas... la chiquilla, la rebelde (...) dice: “Yo no”. Le dice “tú también, Dulce María” (...) “a ti también te voy a meter y me vas a sacar carrera” (...) Y ella [mi mamá], como desde siempre estuvo hablando de en qué uno era buena. Yo soy buena, según esto, para dibujar y para escribir (...) Ella se fue fijando en eso. Y después dijo: “tú eres muy buena para redactar”. Le digo entonces que voy a ser escritora. Dice “no, tú vas a estudiar de...”. Le digo ¿Derecho? y dice: “Sí o de...” Porque fui a la feria profesiográfica y traje todos los volantitos, dejé la bolsa sobre la mesa (...) y me puse a hacer zapato y ella dejó de hacer zapato, fue a verla y ahí está leyendo todos los... lo que puede, porque no lee muy bien ¿verdad? y se puso a leer volante por volante y ahí está... y como leyó el perfil de la gente de Derecho y todo, dice, “tú eres muy buena para redactar y aquí, este folleto dice que en Derecho deben de ser muy buenos redactadores... tú te me vas a Derecho”. (Rosy, Duarte, 18 años).

Luego de la exposición de los capítulos precedentes, en los que junto con la presentación del análisis de la información he intentado contestar una a una las preguntas que guiaron esta investigación, en lo que sigue quiero recapitular y hacer algunas consideraciones de un orden general, así como un balance del proceso de investigación y lo que ésta abre en términos de agenda para el futuro. Abordaré varios

tópicos centrales. Primero, ideas relativas a los jóvenes estudiantes como individuos insertos en una trama de relaciones intersubjetivas en las que la familia, tanto como los amigos, tiene una alta participación. Segundo, reflexiones en torno a las orientaciones de sentido como modo de abordar la dimensión social-colectiva de los significados, a partir de la heterogénea presencia de configuraciones de significado individuales. Tercero, ideas en relación con los modelos culturales, en tanto concepto que permite trascender la multiplicidad de significados individuales y encontrar relaciones y articulaciones entre ellos. Cuarto, considerandos relativos a la familia y la dinámica intergeneracional que opera en la presencia de modelos culturales. Quinto, abordaré la cuestión acerca de lo particular de los significados y modelos culturales contenidos en la narrativa de sectores populares rurales y su relación con los de otros sectores sociales –populares-urbanos y medios, y sus consecuencias. Al final, procuraré un balance sobre algunos aspectos teórico-metodológicos puestos en juego en el proceso de investigación, así como una breve exposición de las preguntas de investigación que se abren a partir de los resultados alcanzados.

Los y las jóvenes estudiantes son hijos de familia.

La literatura sobre estudiantes de bachillerato y el sentido que le atribuyen a los estudios y al trabajo, se les ha reconocido como jóvenes y como adolescentes, pero ha abordado de modo tangencial su dimensión familiar y no ha reconocido su condición de hijos de familia. Ambas cosas son parte de las contribuciones que esta tesis hace al campo de conocimiento. Los y las jóvenes que cursan el bachillerato en la transición rural-urbana del Bajío son primeros en su familia en alcanzar estudios de nivel medio superior. Forman parte de familias que por generaciones han enfrentado la crisis de la economía rural campesina y viven procesos de transformación económica regional, participando cada vez más en el mercado de trabajo asalariado o por cuenta propia, en actividades no relacionadas con el sector agropecuario. Los y las jóvenes asisten al bachillerato como parte de nuevas o distintas estrategias de reproducción social de sus familias; estrategias en las que se considera a la escolaridad como un recurso clave para lograr una inserción ocupacional positiva de los hijos. Las familias tienen confianza en que la mayor escolaridad les permitirá tener acceso a puestos de trabajo con mejores condiciones laborales o que redunden en mejores ingresos. Muchas de esas familias limitan al máximo a sus hijos la posibilidad de tomar la opción de abandonar la escuela para en su lugar ir a trabajar a Estados Unidos. Sobre esa base,

las familias han construido horizontes de expectativa –el deseo y la esperanza– en los que sus hijos consiguen mejores condiciones de vida que las que tienen en la actualidad, aún en un contexto de mayor incertidumbre en el que suceden dinámicas de diferenciación del mercado de trabajo micro-regional, dado el proceso de industrialización vigente en el área periurbana, por el que se presentan nuevas formas de organización del trabajo, en las que coexisten procesos de formalización con los de flexibilización y precarización laboral.

La mayoría de los y las estudiantes asiste al bachillerato por mandato familiar, mientras algunos lo hacen por iniciativa propia, aunque contando con el soporte de alguno de sus parientes. Asistir a la escuela y estudiar el bachillerato les permite participar en los horizontes de expectativa de sus padres, sea compartiéndolos o apropiándose de ellos. De esa manera, los hijos-estudiantes se involucran en la construcción de un camino distinto –por inédito, compartido sólo por una parte de los jóvenes del entorno– para transitar hacia su vida adulta: la posibilidad de continuar estudios superiores, tener una carrera profesional, o al menos intentarlo, como modo de alcanzar una ocupación que satisfaga sus expectativas de mejora de sus condiciones de vida y de movilidad social, esto es, que haga la diferencia con respecto a la generación de sus padres.

Considerar a los estudiantes como hijos de familia ha permitido ampliar el campo de observación y análisis de la línea de investigación de *Jóvenes y Escuela*, al trascender la consideración de los estudiantes como individuos cuya subjetividad se moviliza a través de las sociabilidades juveniles en la escuela (Weiss, 2012a y 2012b). La noción de hijos de familia permite apreciar mejor que la subjetividad de los estudiantes se halla inscrita en una trama de relaciones intersubjetivas más compleja, en las que la familia tiene un nivel de participación tan importante como la relación que los jóvenes-hijos establecen con sus pares o con otros adultos en la escuela.

Sentidos individuales y significados compartidos

Los horizontes de expectativa construidos por los padres, compartidos en algún grado o co-construidos por los hijos-estudiantes, se basan en un conjunto amplio y diverso de significados, de los que en esta investigación he elegido los relativos al bachillerato y al trabajo –de modo tangencial, algunos relacionados con el matrimonio o la vida conyugal. Los jóvenes estudiantes, a nivel individual, dotan de sentido a los estudios de bachillerato y al trabajo de manera personal y biográfica, pero también según la

historia y las experiencias familiares relativas a su reproducción social, tanto en el terreno económico como en el educativo-escolar. Es por ello que en el nivel individual encontré una gama muy amplia y heterogénea de configuraciones de significado – semejante, por ejemplo a la “explosión de sentidos” descrita por Tiramonti (2004) –, y más diversa aun por agregar los significados con los que los jóvenes estudiantes dotan de sentido tanto al bachillerato como al trabajo. La complejidad es mayor cuando se reconoce que los sentidos expresados por los jóvenes estudiantes contienen la formulación de motivaciones, aspiraciones y expectativas que, por su naturaleza, se mueven en distintos planos temporales, sea en el presente continuo, sea en un futuro mediato o en otro, indeterminado.

Mi interés no estaba centrado en el proceso de construcción de sentido en el nivel personal individual, sino en la presencia de un conjunto de significados con los que un sector social –los estudiantes habitantes de la transición rural-urbana, en su circunstancia histórica particular– dota de sentido al bachillerato y al trabajo. Frente a la suma heterogeneidad de configuraciones de significado individuales dispuse de dos niveles de análisis para indagar en su dimensión social compartida. Uno que examinó la presencia de configuraciones de significado colectivas, de carácter amplio y general, buscando la direccionalidad del sentido de la acción, a las que denominé *orientaciones de sentido*. Y otro en el que busqué observar los diversos significados expresados por los estudiantes en relación con el bachillerato y el trabajo, a partir del uso que hacían de expresiones particulares, presentes en el habla cotidiana de los jóvenes. En ese contexto la noción de esquemas y *modelos culturales* me resultó de utilidad para entenderlos.

Me he referido a los significados del bachillerato y del trabajo, mismos que han sido abordados por la investigación en América Latina como campos aislados uno del otro o, cuando más, como campos paralelos en los que se ha buscado identificar ciertas convergencias. Mi planteamiento buscó relaciones entre ambos campos de significación a través de las nociones de *orientación de sentido* y de *modelos culturales*. Los significados que los individuos expresan sobre el bachillerato y el trabajo se encuentran concatenados y forman parte de configuraciones de sentido en las que no sólo hay coherencia sino que se articulan en una trama de medios y fines con cierto dinamismo. En este terreno se sitúa otra de las contribuciones de esta investigación al campo de conocimiento, trascender la mirada aislada de dos campos de significación a través de las nociones de orientación de sentido y de modelo cultural.

Significados del bachillerato y el trabajo: orientaciones de sentido

Identifiqué tres orientaciones de sentido subyacentes en el conjunto de categorías de significado en relación con el bachillerato y el trabajo. Una orientación, la más extendida entre los estudiantes, *hacia la mejora social, individual y familiar*, refiere a los significados –aspiraciones, expectativas– de movilidad ocupacional, de reconocimiento y estatus social, de mejora de las condiciones de vida en el futuro, a través de la escolaridad y la mejor inserción laboral. Mientras unos estudiantes hacen énfasis en la realización de estudios superiores para alcanzar un mejor empleo, otros le dan mayor importancia a la posibilidad de tener trabajo con base en los estudios de bachillerato. Unos y otros, de diferente modo, refieren la intención de apoyar o ayudar a su familia a partir de los ingresos provistos por el trabajo, sean en correspondencia y reciprocidad, sea en términos de ayuda mutua y solidaridad familiar, tanto en el presente como en el futuro.

Otra orientación, con un alcance moderado entre los estudiantes, *hacia el desarrollo personal*, reúne un conjunto de significados por los que los estudiantes valoran que el bachillerato y el trabajo como medios para obtener distintas clases de aprendizaje, de desarrollo de habilidades y actitudes, que conllevan el crecimiento del estudiante como persona. Quienes se inscriben en esta orientación hacen cierto énfasis en sí mismos; los otros significativos, como su familia, se ubican en un segundo plano.

La tercera orientación da cuenta de la presencia de un grupo de jóvenes estudiantes –aunque poco extendido en número– para los que su *formación escolar-profesional* es lo más relevante. Para ellos el bachillerato y el trabajo son medios interdependientes, pues los valoran como medios para obtener una formación profesional y ésta, a su vez, para alcanzar un trabajo profesional ideal; si bien no dejan de referir algunos significados relacionados con su familia o su desarrollo personal, lo hacen de modo secundario.

En el contexto del campo de investigación sobre el sentido que los jóvenes atribuyen al bachillerato y al trabajo, las orientaciones de sentido permiten trascender lo que considero una visión fragmentaria de los significados que entran en juego en los discursos juveniles, sea en relación a la escuela media o al trabajo, al aislarlos de las orientaciones vitales de los sujetos que los enuncian (por ejemplo Meo y Dabenigno, 2008; Ariotti y Sopelsa, 2008; Molina, 2008; Téllez, 2009).

Las orientaciones de sentido ayudan a comprender la existencia de una continuidad de significados entre diversos contextos socioculturales nacionales –de la Argentina a Estados Unidos, pasando por Brasil, al menos–. Las orientaciones de sentido pueden relacionarse con las *orientaciones culturales* que tanto antropólogos como sociólogos estudiosos de procesos interculturales han descubierto como los grandes patrones culturales subyacentes en el comportamiento de la gente, que permiten entender las diferentes formas de agencia y de actuación de los individuos en distintos contextos (Emirbayer y Mische, 1998; Markus y Kitayama, 2003). En particular, encuentro relación de las orientaciones de sentido con dos grandes patrones culturales, el *colectivista-familista* y el *individualista* (Hofstede, 1980; Allik y Realo, 2004). Las orientaciones culturales permiten apreciar que los significados expresados por los jóvenes estudiantes a nivel local pertenecen a una matriz cultural compartida, que es intercontextual.

Así, una parte importante de los estudiantes que participan de la orientación *hacia la mejora social, individual y familiar*, en la medida en que significan que su trayectoria escolar y su trabajo tienen sentido desde un yo dicho en tercera persona – un *nosotros*– se inscriben en modos de agencia y en un patrón cultural de tipo *colectivista* y más, en particular, de carácter *familista* (otros estudiantes en esa orientación no aluden a la familia sino a sí mismos). Esta es una adscripción cultural que los investigadores extranjeros suelen distinguir en la población mexicana –sea en el Bajío o en el Valle de México, sea entre los mexicanos emigrantes y su descendientes en Estados Unidos– y que los nativos no suelen observar y constituir como un elemento que contribuye a la comprensión de las prácticas culturales presentes en entre la gente de los sectores populares. En términos concretos, los estudiantes residentes en la transición rural-urbana del Bajío al expresar significados relativos tanto al bachillerato como al trabajo muestran una orientación de sentido con alto contenido *familista*, como no lo hacen los estudiantes de sectores medios o populares cuyos significados en relación al bachillerato han sido recuperados en investigaciones realizadas en Argentina, Brasil, Chile, Perú o Colombia. En el caso del trabajo hay matices que hacer, pues la investigación latinoamericana ha dado cuenta de manera puntual de varios significados atribuidos al trabajo que están relacionados con la procuración de ingresos para las familias, como una manera de ayuda o como participación de los hijos en las estrategias familiares de reproducción social .

En cambio, los estudiantes del Bajío que muestran una orientación hacia el *desarrollo personal* así como hacia *la formación escolar-profesional*, es posible relacionarlos con una orientación cultural de tipo *individualista*, en la medida en que en la construcción de tales orientaciones el protagonista es el sujeto individual, antes que el sujeto colectivo de adscripción, que es colocado en segundo plano o resulta eclipsado.¹⁵¹ Los significados que ellos expresan están muy difundidos en diversos sectores sociales; se relacionan con las funciones, objetivos político-institucionales y curriculares de la educación media –como son los referidos a su función propedéutica y de aprendizaje–. Otro conjunto de significados que son atribuidos al trabajo están relacionados con prácticas de consumo cultural o con el logro de una mayor autonomía personal respecto de su familia, como parte del proceso de individuación adolescente.

La relación que encuentro entre orientaciones de sentido y orientaciones culturales tiene varias implicaciones. Una es que las orientaciones de sentido identificadas en el nivel local tienen elementos simbólicos que forman parte de una matriz cultural amplia, compartida en contextos regionales y nacionales por la población de sectores sociales populares, urbanos o rurales. En ese sentido, varios de los significados sobre el bachillerato y el trabajo encontrados a nivel local (relacionados con la mejora social, la movilidad ocupacional, la mejora de las condiciones de vida, asociados a las expectativas escolares y ocupacionales), son compartidos por los jóvenes estudiantes en diversos países. Los significados que aluden a que los estudios de bachillerato –o de nivel superior– permiten ayudar a la familia o apoyar a los padres, están muy difundidos entre la población rural, así como entre jóvenes urbanos cuyos padres emigraron desde el campo (Guerra, 2008). Al mismo tiempo, hay un conjunto de significados presentes a nivel local gracias a diversos flujos culturales, sean de los medios de comunicación o de los discursos dominantes en la vida cotidiana escolar, sedimentados o acumulados en los repertorios de las diversas generaciones; significados que se *articulan en el nivel local* en tramas de significación de distinta escala espacio-temporal, que se manifiestan en un “aquí y ahora” resultante de una relación inter-contextual, dado que los significados elaborados han sido configurados a través de un proceso histórico, en el espacio social local, por los distintos actores con los que los jóvenes estudiantes interactúan en su trayectoria de vida.

¹⁵¹ No hay que perder de vista el hecho de que la tendencia al individualismo está asociada al proceso de *individuación* del sujeto adolescente y no entra en oposición con el sentido de pertenencia y los modos cooperativos de participación en la familia.

Otra implicación es que los estudiantes viven en medio de procesos más amplios de la modernidad mexicana contemporánea. Su inclusión en la fase actual de escolarización ampliada, más allá de la educación básica obligatoria, los hace participar en un proceso de individualización por el que sus transiciones a la vida adulta siguen trayectorias distintas a las de generaciones precedentes.

Por otra parte, pareciera que los y las estudiantes plantean –a través de sus expectativas y aspiraciones escolares y laborales– seguir trayectorias que pudieran ser representadas como lineales o normativas, de acuerdo con la teoría: *Estudiar una carrera, graduarse, acceder a un trabajo profesional ideal, independizarse, salir de casa de los padres, unirse, tener su primer hijo...* sin embargo, esa linealidad es un efecto de la narración en clave de futuro, en la que los jóvenes de 15 a 18 años expresan sus deseos y sus sueños, perfilando secuencias imaginarias. La investigación realizada en distintos contextos histórico-culturales ha mostrado que una parte de lo que representa el concepto de *individualización* remite al hecho de que cada individuo participa en modalidades y procesos diversos de transición a la vida adulta, sin relación con patrones normativos

Las distintas orientaciones de sentido identificadas me permiten especular que la participación de los jóvenes estudiantes de la transición rural-urbana en la realización de estudios de bachillerato favorece su participación en procesos de transición a su vida adulta respecto a la generación de sus padres y de sus abuelos. No de modo unitario, sino en al menos dos grandes direcciones. Una observable a partir de los estudiantes orientados a la *mejora social, individual y familiar*, quienes ven una oportunidad de transición a la adultez no centrada en sí mismos como individuos. Esto es notorio en particular entre las estudiantes. Viven un proceso de individualización que empieza por la posibilidad de participar en el espacio público, que les exige hacerse cargo de sí mismas, de ejercer una mayor autonomía personal, de ser responsables por su trayectoria escolar, lo que implica cambios relevantes en las posiciones de sujeto tradicionales. La expectativa de éxito en el proceso de transición a la adultez –ir a la universidad, tener una carrera, insertarse en un empleo asalariado, tener mayores ingresos– está muy asociada a una intencionalidad más profunda, que es a la de ayudar a su familia y apoyar a sus padres. Esta conjunción implica que las estudiantes participan en procesos de modernización selectiva en la medida en que sus expectativas y posibilidades de individualización las ponen al servicio del yo colectivo. Por su parte, los estudiantes que muestran orientaciones hacia el *desarrollo*

personal y hacia la *formación escolar-profesional* considero que participan en un proceso de transición a la vida adulta con varios rasgos individualistas, aunque centrados en una etapa formativa, que no representa, de modo alguno, su manera de entender o de realizar su vida social y familiar futura, en la que se hacen o harán presentes actitudes más relacionadas con el familismo.

También quiero destacar el hecho de que entre los y las estudiantes residentes en *localidades rurales* –distintas a la sede del centro de bachillerato, considerada mixta o sub-urbana– hay un grupo amplio que se identifican más con la orientación de sentido hacia la *mejora social, individual y familiar*, relacionada con la orientación cultural *colectivista familista*, que suele asociarse con las tradiciones campesinas de carácter comunitario, en el sentido de comunalidad. En contraste, una parte relevante de los estudiantes residentes en localidades más urbanizadas (mixtas), miembros de familias post-campesinas, cuyos padres alcanzaron mayor escolaridad, tienen una orientación predominante que se basa en significados que enfatizan la *dimensión personal individual*. Esto muestra indicios de un proceso de cambio, hacia la *individualización* con matices *individualistas*, en un entorno sociocultural en el que la mayor parte de los estudiantes se inscriben en una orientación basada en la reciprocidad y el familismo, elementos clave de la cultura de los sectores populares rurales en México.

Hay que destacar que entre las estudiantes rurales se expresan con más frecuencia significados relacionados con su desarrollo personal, asociados a la orientación cultural individualista (aprender, superarse, ser más independientes). Al mismo tiempo que expresan en proporción semejante a los varones otros significados relacionados con la mejora social (tener una carrera, tener un trabajo profesional, es decir, un trabajo extra-doméstico). En ambos casos, una parte de las estudiantes muestran una tendencia clara a pretender su individualización basada en su mayor autonomía personal, controvirtiendo con ello el régimen de género dominante o “código doméstico”, pues buscan tener mayor participación en el espacio público como sujetos independientes, adoptado o pretendiendo asumir nuevas y distintas posiciones de sujeto, que les permitan alcanzar una igualdad relativa con los varones. Otras mujeres, en cambio, asumen posturas que no cuestionan el régimen de género vigente. Aun cuando esperan tener mayor participación en el espacio público, su posición de sujeto en el espacio doméstico no se ve controvertido en tanto asumen roles relacionados

con la economía del cuidado, esto es, no dejan de pensarse a sí mismas como *siendo para los demás*.

Modelos culturales: significados del bachillerato y del trabajo

El abordaje analítico de las diversas categorías de significado relativas al bachillerato y al trabajo expresadas por los estudiantes buscó articulaciones específicas entre ellas, asumiendo que son dinámicas y que se encuentran *sucediendo*. El concepto de modelo cultural me ayudó a distinguir algunas de dichas articulaciones a partir de significados a los que visualizo como organizadores de otros. El conjunto de modelos culturales encontrados, así como algunas de sus formulaciones específicas –si lo vemos como una constelación– resulta particular a los actores en el contexto histórico-cultural en el que viven, en este caso, en la transición rural-urbana del Bajío, aunque los significados en sí se encuentran presentes en la narrativa de estudiantes de distintos sectores sociales populares en diferentes contextos socioculturales.

Una buena parte de la literatura relativa a los sentidos y significados de la escuela media y del trabajo para los estudiantes en distintos países de América Latina, los identifican, analizan e interpretan a la luz de distintos fenómenos o tendencias de carácter macro, como los efectos de la inclusión de nuevos sectores sociales en los procesos de escolarización obligatoria en el nivel medio o la crisis del mundo del trabajo y sus grandes transformaciones en la última fase del capitalismo, así como en relación con planeamientos analíticos particulares, como las orientaciones, horizontes de futuro o proyectos de vida, así como las expectativas o aspiraciones de los estudiantes.

Los diversos significados son puestos en perspectiva de acuerdo con los ejes analítico-interpretativos que cada autor se propone, pero con poca frecuencia se observan las articulaciones entre diversos significados, sean sobre la escuela media, sean sobre el trabajo. O, en menos ocasiones, entre los significados atribuidos tanto al bachillerato como al trabajo por los mismos sujetos. En mi investigación he encontrado que existe una interconexión dinámica entre ambos campos de significado. La escolaridad –el bachillerato o, incluso, estudios terciarios– a veces aparece como un medio instrumental para conseguir un empleo, en otras, la posición instrumental la ocupa el trabajo necesario para continuar estudiando. En términos concretos, la escolaridad se representa como medio para alcanzar un trabajo profesional ideal, relacionado con una identidad aspiracional (“quiero ser doctor”), a la vez que el trabajo

es el medio que genera los recursos indispensables para sostener una trayectoria escolar y alcanzar ciertas metas de formación profesional.

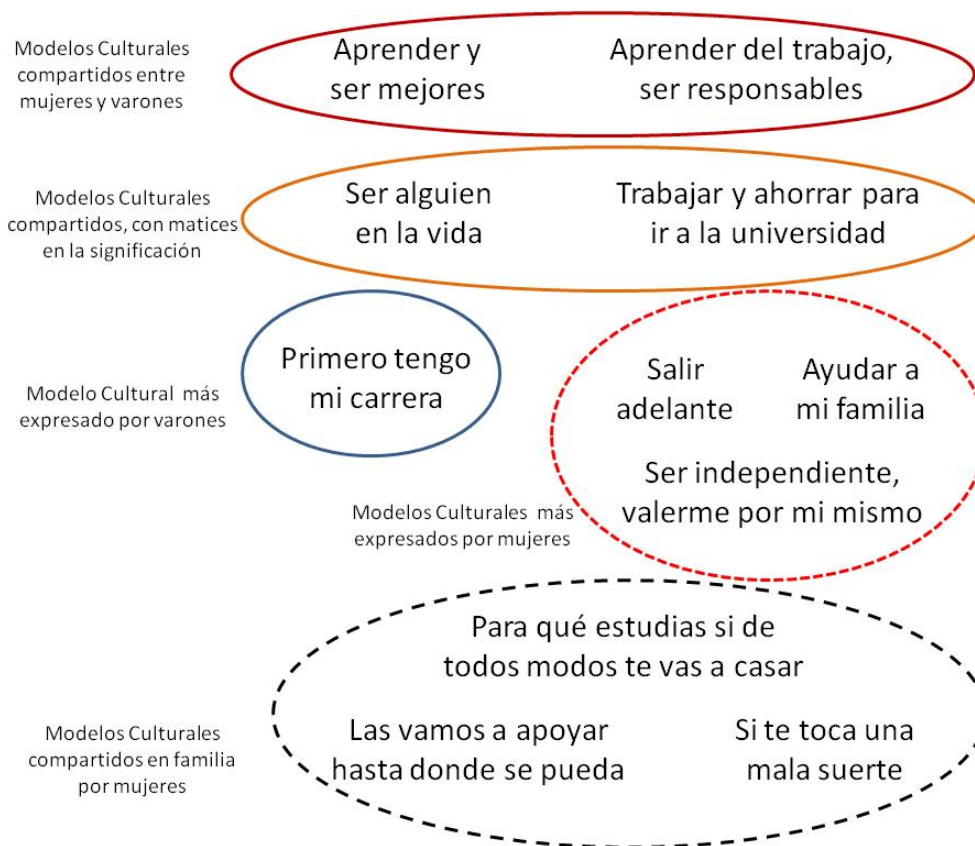
La constelación de modelos culturales identificados me permite dar cuenta de la manera particular con la que los estudiantes de la transición rural urbana y sus familias dan sentido a la realización de estudios de bachillerato así como a su participación en el mundo del trabajo. En los modelos culturales se organizan distintos significados, pero también fue posible encontrar distintas significaciones. Por una parte, según la relación que tienen con las orientaciones de sentido arriba discutidas. Esto es, hay modelos culturales (*ser alguien en la vida, ayudar a mi familia*) que con claridad muestran que el sujeto no es concebido como un individuo aislado sino como un “nosotros”, un sujeto colectivo familiar, agente que asume desafíos y beneficiario primordial de los resultados de la acción social. Otros modelos culturales, en cambio, muestran a un conjunto de sujetos que viven de distinta manera el proceso de individualización, sea en relación con su desarrollo personal como hijos de familia adolescentes (*aprender del trabajo, ser responsables; ser independiente*), sea como sujetos que participan en un proceso sociocultural más amplio –aunque no lo hacen en soledad, sino con la co-participación de otros significativos– por el que buscan continuar en la escuela contravirtiendo modelos culturales vigentes (*para qué estudias si de todos modos te vas a casar*), asumiendo la extensión de la trayectoria escolar en un marco de poca certidumbre sobre el alcance del apoyo familiar disponible (*La vamos a apoyar hasta donde se pueda*) y haciéndose cargo de estrategias personales como la de trabajar para generar los recursos necesarios para continuar los estudios superiores.

El análisis de los modelos culturales identificados no sólo permitió apreciar su particularidad respecto los hallazgos de otros estudios sobre los sentidos y significados del bachillerato y el trabajo para los jóvenes, sino que me ayudó a identificar distintos modos en los que se articulan los significados atribuidos al bachillerato y al trabajo. En el caso de “*para ser alguien en la vida*” se relacionan expectativas escolares con las ocupacionales y ambas son consideradas como fuentes de prestigio y reconocimiento social. En el caso de “salir adelante” el trabajo es una fuente de recursos que satisface necesidades en el presente y contribuye a lograr aspiraciones de formación profesional, y gracias a lo que se espera conseguir un mejor empleo, que aporte mayores ingresos. En otro caso, “ser independiente, valerme por mí mismo”, es posible cuando los estudios o el certificado ayudan a encontrar un empleo que produzca

recursos suficientes para ser una persona independiente. También me ayudó a observar diferencias importantes según si quienes los expresaban eran los o las estudiantes. Pocos son los análisis a fondo de las diferencias en la significación de los sentidos del bachillerato o del trabajo entre estudiantes mujeres y hombres.

Desde una perspectiva comparativa (véase esquema siguiente) encontré que los modelos culturales expresados por varones y por mujeres con significación de gran semejanza entre sí sólo son dos, ambos con una orientación hacia el desarrollo personal: *aprender y ser mejores*, así como *aprender, ser responsables*. Otros modelos compartidos entre hombres y mujeres tienen variantes importantes en la significación, pues ésta refiere diferencias derivadas a la condición de género de las y los estudiantes: *ser alguien en la vida y trabajar y ahorrar para ir a la universidad*.

Sólo en un modelo cultural hay una mayor participación de los estudiantes varones, quienes ponen énfasis en la continuidad de su trayectoria escolar, antes que en su inserción al mundo del trabajo (*Primero tengo mi carrera*). Las mujeres que lo expresan le dan un significado diferente, al anteponer sus estudios respecto a la posibilidad de unirse, contraer matrimonio o esperar a su primer hijo.



Varios modelos culturales identificados fueron expresados de manera mayoritaria por las estudiantes mujeres, al interior de sus familias o en diálogo de fondo con sus madres, a propósito de su continuidad y permanencia en la realización de estudios de nivel medio o hacia los de tipo superior, así como a la expectativa de su participación en el mundo del trabajo extra-doméstico. Destacan los modelos *salir adelante* y *ayudar a mi familia*, en la orientación hacia la mejora social y *ser independiente*, *valerme por mí mismo*, en el caso de la orientación hacia el desarrollo personal manifestados con claridad por las estudiantes a través de los significados que atribuyen al bachillerato y al trabajo.

Otros modelos se hicieron evidentes al observar el modo en que los adultos de las familias interactúan con los hijos, dándome oportunidad de apreciarlos en su “estar sucediendo” y no como productos culturales ya cristalizados o sedimentados en los acervos de significado de los actores familiares. En este sentido, los modelos culturales aparecen como asuntos sujetos a controversia (*para qué estudias si de todos modos te vas a casar*), o como muestras de una agencia colectiva familiar, que desafía a la incertidumbre en la que viven y proyectan su futuro familias de sectores populares de bajos ingresos (*las vamos apoyar hasta donde se pueda*) o que se esfuerza en anticipar y construir alternativas frente a la circunstancia –eventual, pero nunca descartable– de enfrentar una relación conyugal en condiciones adversas (*si te toca una mala suerte*).

Los modelos culturales que aparecen con mayor frecuencia en la narrativa de las estudiantes tienen una *orientación dual* y ello me parece muy significativo. Por una parte, unos modelos culturales suponen la participación de un conjunto de mujeres jóvenes en procesos de *individualización*, en la medida en que dan cuenta de expectativas de participación en el espacio público con mayor solidez y profundidad de que lo hicieron mujeres de generaciones precedentes: ir a la universidad –moverse en la ciudad–, incorporarse al trabajo asalariado o profesional –también en la ciudad, o de retorno, en su localidad–, ganando independencia personal gracias a la disposición de ingresos propios y con ello estar en condiciones de enfrentar con mejores capacidades la violencia endémica en las relaciones conyugales –al menos, en las familias rurales del Bajío guanajuatense. Por otra parte, algunos modelos culturales refieren y refuerzan la cualidad de las estudiantes mujeres de “ser para los demás” –propia del familismo y del régimen de género de la primera modernidad, es decir, del “código doméstico” dominante– al amparo del valor primario de la familia (que puede tener una

matriz tanto en las tradiciones rurales como también en el universo simbólico de la religión católica). La individualización y las inserciones en el espacio público contenidas en las expectativas de las estudiantes son parciales y contingentes, en la medida en que provean de oportunidades para apoyar a la familia de orientación en su necesidades, o de hacerse cargo de su familia de procreación al asumir por sí mismas –en mejores condiciones que sus madres– la jefatura de familia aunque sin controvertir a fondo el régimen de género hegemónico.

Los modelos culturales expresados con mayor frecuencia por las estudiantes mujeres dan lugar a la posibilidad de constitución del sujeto individual moderno, propio de los procesos de individualización que suceden al amparo de la segunda modernidad, pero es un proceso peculiar (“modernización selectiva” la denominó Magnússon, 2011), que no llega al extremo individualista sino que se contiene y explaya a la vez, en su pertenencia a un yo colectivo, un “nosotros” que no es transigible. Esta mixtura implica la dinámica de las configuraciones identitarias de las mujeres jóvenes, en la que se yuxtaponen el yo individual (por ejemplo: *yo aspiro a*) con el yo colectivo familiar (por ejemplo: *yo quiero ser para ayudar a*), de acuerdo con Tamis-LeMonda y colaboradores (2008) y Smetana (2011).

Familias, cambios generacionales y modelos culturales sobre el bachillerato y el trabajo

Las familias rurales-campesinas del Bajío han transformado sus estrategias de reproducción social a lo largo del siglo XX para adaptarse a las condiciones cambiantes de su entorno. Las familias han debido modificar –enriqueciendo o diversificando– *sus capacidades* para asegurar la vida propia y la de sus descendientes. Cada generación familiar, en consecuencia, ha participado de modo diferente en la economía rural-campesina y ha realizado ajustes para lograrlo. Es decir, cada generación ha establecido relaciones diferentes con la producción agropecuaria, con el mercado de trabajo, sea rural, urbano-regional o *trans-local* (interregional e internacional) y, también, con la *escolaridad* de sus miembros. La escolarización de los hijos de cada generación de familias abajeñas ha sido en función de, por una parte, la necesidad de la fuerza de trabajo infanto-adolescente para la reproducción de la unidad doméstica (que se puede expresar en el costo de oportunidad) y de los costos de matriculación, y por otra parte, de las expectativas de mejora asociados a la movilidad ocupacional y de los ingresos monetarios esperables –a través de la *asalarización* de algunos miembros–, es decir, de las expectativas familiares de

movilidad social ascendente en términos trans-generacionales, que coexisten a contrapelo con los procesos de deterioro de las condiciones de vida de aquellas familias dedicadas principalmente a actividades agropecuarias.

Las expectativas de las familias respecto a sus hijos, así como sus *sistemas de creencias* relativos a *utilidad* la escuela y la escolaridad, están articuladas en algún grado con las estrategias de reproducción social, de modo que las familias *toman decisiones* y actúan de modo consecuente según sus expectativas y sus modelos culturales en torno al bachillerato y el trabajo. Es decir, las familias asumen los costos de oportunidad y de matrícula de la escolarización de sus hijos, de modo diferencial según las condiciones de su entorno rural-campesino de acuerdo con la situación económica (producción, ocupación y empleo) de cada época. Esto puede explicar la lenta pero progresiva escolarización universal de los niños en la educación primaria entre 1940 y 1990 en el Bajío. También, la limitada pero consistente tendencia a incrementar la matriculación de los hijos e hijas adolescentes en la educación secundaria a partir de la década de 1980 y aún en curso, gracias a la expansión de los servicios de telesecundaria. Asimismo, la incipiente escolarización de una proporción relevante de los hijos e hijas en el nivel medio superior desde mediados de la década de 1990, por la instalación del video-bachillerato.

Pienso que no existen rupturas o cambios bruscos entre generaciones, sino una progresión en la escolarización de los hijos e hijas, que en buena medida está relacionada con una serie de cambios en las relaciones entre el Estado y las comunidades campesinas. El retiro del Estado de la economía rural se tradujo en una mayor presencia estatal en las familias, a través de diversos instrumentos de política social.¹⁵² Así, la mayor escolarización de los hijos, a partir de la década de 1990, sucedió por la mayor disponibilidad de escuelas y porque hay un mayor número de subsidios fiscales del Estado a las familias, que incentivan la extensión de la trayectoria escolar de jóvenes hombres y mujeres. Lo anterior ha limitado la influencia de las condiciones económicas de las familias, aunque sea en forma parcial y, en cambio, ha movilizado sus representaciones y valoraciones sobre la escolaridad media superior, en particular en el caso de las hijas adolescentes, en el contexto de crisis de las economías rurales-campesinas. Es claro, sin embargo, que la mayor oportunidad de

¹⁵² Antes de la década de los años ochenta, el estado subsidiaba a la producción agropecuaria y a los productores organizados como corporaciones (ejidos, asociaciones, ligas); al retirarse de la economía, el Estado se relaciona con individuos, en asuntos sociales: becas para niños; becas para adolescentes. La política social del Estado ha favorecido la individualización. (Véase Torres-Mazuera, 2012 y Flores, 2011).

continuar estudiando que tienen los hijos de las familias en la actualidad hasta cierto punto es correlativa a los cambios en la estructura de oportunidades de inserción laboral en el espacio económico micro-regional y transnacional –el de las regiones de Estados Unidos en las que tradicionalmente se han incorporado los trabajadores migrantes del oeste del Bajío.

Las conversaciones entre padres e hijos conllevan un proceso constructivo y de negociación de significados que produce un conjunto de referencias compartidas, las que dan lugar a un universo de significados co-construido (Martucceli, 2007b). Es por ello que encontré gran continuidad intergeneracional en el contenido de los modelos culturales que he recuperado. En efecto, los modelos culturales expresados por las familias y sus hijos articulan sus significados relativos al bachillerato y al trabajo con sus expectativas de futuro, en las que tienen alta presencia la ocupación, el empleo, los ingresos monetarios y las condiciones de vida a las que aspiran. Hablar de mayor escolaridad para los hijos –en este caso, del bachillerato– es hablar también de expectativas de *movilidad ocupacional trans-generacional* y no sólo de profundización de la diversificación ocupacional generada por la crisis de la producción agropecuaria, superando los patrones de reproducción ocupacional inter-generacional. La posibilidad de acumular más escolaridad por parte de los hijos en algunos casos implica –al interior de las familias– una puesta en tensión o la ruptura de los modos tradicionales de herencia de los oficios y ocupaciones familiares que, en el caso de los campesinos (como en los comerciantes), estuvieron vigentes durante siglos. Aunque en el caso de la ruptura también se puede explicar en muchos casos porque se han roto los canales tradicionales de transmisión de los saberes productivos del ámbito agropecuario, dada la diversificación ocupacional, la movilidad territorial-laboral de los padres y la ausencia progresiva de relaciones pedagógico-productivas entre padres e hijos. La escuela es vista por los padres como el lugar para aprender *saberes generales* que permitan a los hijos acceder ocupaciones diferentes a las que tradicionalmente las familias se dedicaron y a la adquisición de *saberes productivos* de otros tipos.

Los estudiantes son hijos de familias que comparten un espacio de experiencia –una historia y un presente común–, involucradas en posición subordinada en los grandes procesos de cambio económico, social, cultural y territorial que les exigen actuaciones y una mayor toma de riesgos, para asegurar su reproducción social. En las familias existen certidumbres, por un lado, acerca de que la economía rural-campesina-tradicional no genera los recursos para atender necesidades básicas y alcanzar

expectativas de bienestar; por el otro, de la necesidad de diversificar las ocupaciones de los miembros para incrementar los ingresos monetarios y encarar el acceso a satisfactores básicos que sólo se disponen a través del mercado. Las familias, al actualizar sus estrategias de reproducción social se constituyen como fuentes de sentido del bachillerato así como del trabajo, para sus hijos-adolescentes, quienes hacen una negociación de significados a partir de su condición estudiantil.

Los significados y los modelos culturales que los estudiantes manejan en torno al sentido que le atribuyen al bachillerato y al trabajo están inscritos en la circunstancia histórica cultural en la que viven sus familias, y dan contenido a la relación intergeneracional. Las distintas generaciones comparten de manera sustantiva el conjunto mayor de modelos culturales relativos al sentido atribuido al bachillerato y al trabajo (*ser alguien, salir adelante, ayudar a los padres*). Pero no siempre hay consenso, pues existen situaciones en las que miembros de distinta generación se confrontan respecto a modelos culturales vigentes, como el que limita la participación de las hijas en trayectorias escolares más largas. Dicha confrontación es un indicio del proceso de cambio cultural local que está sucediendo en la transición rural-urbana, relevante si se le observa desde la perspectiva de los procesos de construcción cultural de las mujeres como individuos modernos.

Los modelos culturales que las familias de la transición rural urbana emplean le dan sustento al apoyo que procuran a sus hijos e hijas para que asistan a la escuela y continúen sus estudios, pretendiendo *lo no conquistado* (Mannheim, 1993). El apoyo familiar a la escolaridad de las hijas es consistente con la construcción de un horizonte de expectativa en el que ellas tienen mayores oportunidades y más participación en la mejora de sus condiciones de vida. Las familias pretenden cumplir con su parte apoyándolas *hasta donde se pueda*, esperando que las hijas hagan su esfuerzo para conseguir sus metas, sobre todo cuando comparten expectativas. En ese contexto cobran su mayor significado modelos culturales expresados por las estudiantes, como el pretender *trabajar para continuar sus estudios terciarios*, o como el estudiar para tener un trabajo que les permita *apoyar a sus padres* y ayudar a su familia.

Las mujeres estudiantes

De este modo, en la primera década del siglo XXI las jóvenes estudiantes residentes en la transición rural-urbana del Bajío que perseveran en los estudios de bachillerato, que tienen la expectativa de alcanzar una formación profesional, aspiran a incorporarse

con éxito al mercado de trabajo micro-regional, tener ingresos propios y obtener independencia económica, pueden generar las condiciones para lograr la identidad aspiracional que han previsto. Esto sin duda favorece –desde un punto de vista teórico– una efectiva individualización, así como la posibilidad de construir nuevas posiciones de sujeto dentro de sus familias y sus comunidades de residencia. Hay que notar, sin embargo, que ambos procesos los empezaron a vivir mujeres jóvenes rurales de distintos países del hemisferio norte cuando los procesos de industrialización alteraron las formas de trabajo agropecuario en las que ellas participaban y las escuelas secundarias empezaron a recibirlas desde el final del siglo XIX en Estados Unidos y a partir de 1920 en Escandinavia (Sommestad and McMurry, 1998; Bjerrum, 2004), así como que su participación en el proceso de escolarización en el nivel medio les ayudó a romper el ciclo de reproducción de posiciones de sujeto al mismo tiempo que favoreció su progresiva individualización. Las jóvenes estudiantes del Bajío comparten el horizonte histórico-cultural con las mujeres rurales estudiantes de escuela media de Perú, de Malawi o de Bangladesh (Ames, 2013; Frye, 2012; Del Franco, 2010): Su asistencia a la escuela moviliza su agencia personal, les permite conformar distintas identidades aspiracionales y anhelar lograr diferentes posiciones de sujeto. Es decir, comparten un horizonte en el que es posible construir nuevas formas de ser mujer en el medio rural, como individuo moderno, que contrastan con las que tuvieron sus madres y sus abuelas.

La configuración de nuevas identidades aspiracionales por parte de las estudiantes entrevera lo profesional con lo ocupacional; identidades –aun imaginarias– que forman parte del gran proceso de individualización de los proyectos biográficos de las jóvenes estudiantes, es decir, del rompimiento de los estrechos caminos en los que sucedían las vidas de las mujeres residentes en las localidades rurales en el pasado reciente y para algunas más, aun en el presente. Sin embargo, considero que la conformación de las identidades aspiracionales de las estudiantes no dejan de ser consistentes con una identidad orientada *hacia otros* (Oyserman y James, 2011): “yo quiero ser para ellos”; por ejemplo “quiero ser doctora, trabajar en el Seguro y ayudar a mi familia”. Además, en la misma dirección, a pesar de los indicios de cambio generacional en muchas familias, otras jóvenes de las comunidades no logran superar las restricciones impuestas por la tradición patriarcal, plenamente vigentes en sus familias. Es por ello que no se inscriben ni continúan estudios de bachillerato, sea porque carecen de las condiciones que lo hacen posible o porque enfrentan una

resistencia activa de alguno de los padres bajo el argumento de que no es necesario estudiar si de todas maneras se van a casar.

Los cambios generacionales operan al interior de las familias y de las comunidades rurales de manera heterogénea y a distinto ritmo. Son cambios que están enmarcados en un proceso de transición de larga duración, de una sociedad agraria con fuertes rasgos tradicionales hacia una sociedad en la que convergen varios procesos correlativos de industrialización-urbanización-modernización, por los que las prácticas sociales y culturales de las familias y de sus hijos se mixturán y coexisten distintas lógicas y temporalidades, en ocasiones en tensión. Es el caso, por una parte, del cambio en las expectativas laborales de las mujeres jóvenes, quienes luego de cursar el bachillerato toman distancia respecto del trabajo fabril, con lo que ponen en cuestión una de las estrategias tradicionales de las empresas locales para reclutar trabajadoras manuales entre las jóvenes de las comunidades rurales del área periurbana. Y por otra, la presencia de algunas mujeres que valoran la escolaridad como medio para obtener un empleo mejor remunerado que, ante la circunstancia de hacerse cargo de su propia familia frente a situaciones de violencia doméstica, asumen la condición de esposas de manera abnegada, sin plantearse la posibilidad de romper el vínculo matrimonial como alternativa.

Hay que destacar el papel crucial que juegan los estudios de bachillerato en la conformación de una nueva agenda biográfica para muchas de las estudiantes mujeres, residentes en la transición rural-urbana del Bajío, y en particular para aquellas que viven en localidades rurales. Superar el encierro doméstico, moverse entre comunidades y tener la posibilidad de “conocer otros mundos”, hacer amistad con jóvenes de distintas localidades, participar de otro modo en el trabajo familiar, llevar con cautela la relación de noviazgo, diferir los compromisos relacionados con la maternidad y el matrimonio, participar y hacerse cargo de sí en el espacio público, son parte del trabajo subjetivo extraordinario implicado en la configuración de las (nuevas y distintas) identidades aspiracionales en las que se sintetizan sus expectativas y aspiraciones escolares y ocupacionales. Identidades que llevan a la construcción de otros modos de ser mujer en los territorios de la incertidumbre en el que viven. Si bien considero que no es posible referir que las jóvenes estudiantes se encuentren en condiciones de “superar la condición de género” vigente en el marco del régimen de género hegemónico, pienso que muchos de los significados que constituyen sus expectativas y aspiraciones *las colocan en el horizonte de la emancipación femenina*,

como individuos modernos, gracias a la posibilidad de alcanzar mayor autonomía personal a partir de la independencia económica provista por su mayor y mejor participación en el mercado de trabajo micro-regional.

La escolaridad abre nuevos horizontes

Las familias y sus hijos-estudiantes han tenido la oportunidad de participar en los estudios de bachillerato y con base en ello han conformado nuevos horizontes de expectativa, en los que el certificado escolar o el título universitario favorecen la inserción laboral, el incremento de los ingresos y la mejora de las condiciones de vida. De fondo está la expectativa compartida de movilidad social, así como el cambio ocupacional intergeneracional, supuesto en la expectativa de alcanzar un trabajo profesional ideal. La mayor escolaridad que posibilita una inserción laboral asalariada es vista por las familias como una alternativa frente a la inviabilidad económica de la producción agropecuaria, pero también frente a la incertidumbre que viven las familias post-campesinas sin tierra, que han debido encontrar otros modos de subsistencia, incorporándose en muy diversos sectores ocupacionales –precarios y de bajos ingresos, en el sector informal. La mayor escolaridad buscada para los hijos se entiende como un recurso disponible para intentar tener mejores oportunidades de empleo, que aporte una sensación de seguridad y de certidumbre. Para enfrentar con éxito la adversidad y la incertidumbre las familias y los hijos estudiantes se plantean como aspiración algo que vieron en el pasado –que vivieron las clases medias y algunos segmentos de los sectores populares urbanos– aun cuando el contexto en el que se produjeron las condiciones de posibilidad de esa movilidad social han cambiado o ya no existen.

Los modelos culturales –así como los significados– recuperados en esta investigación son parte del conocimiento de sentido común y como expresiones es posible que no nos resulten novedosos. Considero que hay una gran continuidad con el universo simbólico de los sectores sociales medios y populares urbanos, entre los que tienen una gran confianza en la escuela y en la escolaridad como modo de mejorar las condiciones de vida, de progresar y tener un ascenso y reconocimiento social. Pero hay una diferencia histórica: en el pasado, la difusión de ese “educacionismo” fue concomitante a los procesos de industrialización, de urbanización y de expansión del consumo de bienes y servicios que produjeron la percepción de “desarrollo”. Los sectores populares rurales y de la transición rural-urbana del Bajío (de origen rural

también) heredaron sin mayor crítica ese imaginario desarrollista, mismo que es reiterado por las estampas de sentido común (muy concordantes con las premisas de la teoría del capital humano) presentes en los medios de comunicación y en mucha de la retórica gubernamental: la educación es la base el progreso, del incremento de los ingresos y de la mejora de las condiciones de vida, entendida ésta como el mayor consumo de bienes perecederos y de servicios intangibles. Sin embargo, los sectores populares rurales del Bajío han vivido en un contexto de crisis endémica, en buena medida generado por los cambios en la relación del Estado con los campesinos, el campo y la economía rural en conjunto. Estos sectores apenas han sido convocados a los procesos de industrialización en la zona metropolitana León-Silao, en los que se ha privilegiado la integración de un clúster de proveedores de la industria automotriz.

La vigencia del imaginario desarrollista en la configuración de las expectativas y aspiraciones de los jóvenes estudiantes de la transición rural-urbana tiene como consecuencia la prevalencia de la gran confianza en la formación escolar, sea de bachillerato o de educación superior, como el medio primordial para conseguir insertarse con éxito en el mundo del trabajo, considerando al empleo asalariado y formal como el objetivo primordial, como el que facilita la obtención de ingresos suficientes para satisfacer las expectativas de mejora de la calidad de vida de la familia de orientación como de la de procreación. La asociación positiva entre *formación escolar* y *trabajo asalariado* está plenamente vigente en las representaciones sociales de las familias y entre los hijos-estudiantes. Muy pocos son aquellos que refieren una expectativa de inserción laboral que puedo considerar “realista”. Algunos estudiantes esperan trabajar “en lo que haya” o dedicarse a aprender el oficio del papá (chofer, albañil, herrero) para luego ocuparse. Otras estudiantes mujeres siguen laborando como obreras luego de culminar el bachillerato; algunas, las menos, atisban una crítica radical a la escolaridad entendida como el medio para alcanzar las expectativas ocupacionales. Hay que ponerse a trabajar, dice una, “pues ya para qué tanto estudiar si, a la mera última, batalla uno para conseguir trabajo de lo que estudió”.

Una parte significativa de los y las estudiantes expresan el significado de que el bachillerato sirve para *continuar estudiando*, para *ingresar a la universidad* o para tener una *carrera profesional* o para *ser profesionista*. Significados relacionados o involucrados en distintos modelos culturales como *ser alguien en la vida*, *salir adelante*, o que forman parte del modelo cultural en sí, como *primero tengo mi carrera*, así como *trabajar y ahorrar para ir a la universidad*. En cierto modo, valoran la función

propedéutica asignada a ese nivel de estudios, como lo hacen estudiantes de diversas modalidades (Guerra y Guerrero, 2004). En cuanto aspiraciones y expectativas relacionadas con ese conjunto de significados y modelos culturales, es claro que los estudiantes que inician el bachillerato son más optimistas o soñadores, pues la gran mayoría (nueve de cada diez) piensan en continuar estudiando hasta la educación superior y obtener un título profesional, mientras que entre los estudiantes que van a egresar del bachillerato, la expectativa de hacer lo mismo sólo la tienen seis de cada diez estudiantes. La situación es más visible entre las estudiantes mujeres que residen en localidades rurales, pues al iniciar el bachillerato cuatro de cada cinco pensaban en continuar estudiando hasta la universidad, mientras que al terminar sólo una de cada dos pensó que eso es factible. Esto significa que ante la inminencia del egreso, la mirada de los y las estudiantes se hace más realista –y estratégica– frente a las restricciones estructurales que limitan sus posibilidades de continuar estudiando, pero también porque han crecido y han superado la etapa de ensoñación adolescente (McLeod y Yates, 2006). Al salir del bachillerato deben tomar una decisión con base en la información y los recursos disponibles, sea que lleve a lograr los sueños o a pesar de ellos.

En torno a la perspectiva teórico-metodológica

En esta investigación he buscado aproximarme a los estudiantes reconociendo su condición juvenil, pero abriendo otro frente de análisis al considerar a los sujetos en su condición de hijos de familia adolescentes. Eso dio relevancia a la familia de los estudiantes como instancia protagónica en los procesos de transmisión y co-construcción de significados en relación a los estudios de bachillerato y del trabajo. A la vez, el contexto socio-territorial de las familias hizo relevante su circunstancia socio-histórica, el cronotopo particular, en el que despliegan sus estrategias de reproducción. Así visto, fue posible apreciar las articulaciones entre los significados atribuidos al bachillerato y al trabajo, en sus distintas temporalidades e intencionalidades, formando parte de una sola trama –dinámica y contingente– de medios y fines. Esa trama también articula y da dirección a las aspiraciones y expectativas de las familias y de los hijos-estudiantes en relación al bachillerato y el trabajo, mismas que contribuyen a la configuración de nuevas identidades aspiracionales, producidas por la agencia de los y las hijas-estudiantes, con el soporte de la agencia colectiva de sus familias. Me queda claro que el esfuerzo por desentrañar esa parte de la trama dejó de respetar “la

rica, oscura y orgánica unidad” del fenómeno (Homans, 1961) –la actividad significativa de los sujetos en su vida reflexiva-subjetiva– al no poner igual atención a los procesos y prácticas culturales que suceden en la escuela y en otros ámbitos de la vida cotidiana de los jóvenes estudiantes, ni, en consecuencia, intentar desentrañar el modo específico en el que otros significados se incorporan en sus procesos de subjetivación.

A pesar de la ausencia señalada, considero que los sentidos atribuidos al bachillerato y al trabajo por los jóvenes-estudiantes que pude recopilar e identificar son una expresión de su agencia individual en tanto sujetos enteros, con experiencia social en múltiples ámbitos. La mayor parte de los estudiantes muestra configuraciones de significado individuales, pero éstas tienen varios significados en común, lo que fue posible observar a través de la indagación sobre las orientaciones de sentido subyacentes y la búsqueda de modelos culturales. Más allá de la singularidad de los sentidos que cada estudiante atribuye al bachillerato y al trabajo, al encontrar orientaciones de sentido compartidas, así como los modelos culturales que he descrito, identifiqué el modo en el que los jóvenes estudiantes de la transición rural urbana del Bajío –y sus familias– se representan al bachillerato y al trabajo. Lo hacen en el marco de un espacio de experiencia y de un proceso de construcción de horizontes de expectativa que, aunque relativamente compartidos al interior de la sociedad regional, son distintos a los que viven los jóvenes-estudiantes de bachillerato de otros contextos socio-territoriales, en otras regiones, sea de México o de América Latina. Es posible ver la gran continuidad entre los modelos culturales identificados en el proceso de esta investigación y los significados presentes en la narrativa de los estudiantes de los sectores populares urbanos y rurales del continente. Se trata de modelos culturales vistos en la particularidad de la circunstancia histórico-cultural de quienes los manejan en sus narrativas, y por lo mismo su conjunción es circunscrita y no generalizable.

Para terminar, considero que el proceso y el resultado de la investigación han generado una respuesta plausible a las preguntas que me planteé al principio y maticé. Mi experiencia en la conversación y en las entrevistas con los estudiantes me ha mostrado que no puedo obtener respuesta a preguntas que no hice ni puedo obtener respuesta de las personas a las que no les pregunté. Ahora las comparto...

Nuevas preguntas de investigación

Durante el desarrollo de la investigación me surgieron varios interrogantes, algunos de ellos los consideré e integré al proceso, pero otros siguieron vigentes

porque su respuesta amerita investigaciones con otro diseño y con otros actores sociales y ello excedía las posibilidades y límites de mi trabajo. Aquí comparto algunas que me parecen relevantes. Empiezo por aquellas que a mi juicio se relacionan con la línea de investigación *Jóvenes y escuela* y sigo con otras que van más allá.

En el ámbito de la transición rural-urbana las tasas de abandono del bachillerato son semejantes al promedio (alrededor del 40%). Sabiendo que para buena parte de los y las estudiantes el bachillerato tiene sentidos diversos y que tiene en común una alta valoración como medio para alcanzar sus aspiraciones y expectativas formativas y ocupacionales, una cuestión que me parece relevante es qué sucede en la dimensión subjetiva de aquellos jóvenes que abandonan sus estudios, cómo en esa circunstancia significan su experiencia del bachillerato y el sentido que le habían dado. Así como las variaciones que en ello puede suponer si el abandono fue por razones académicas, razones económicas (trabajar, migrar para trabajar, o por carecer de los recursos necesarios) o, también, por razones más personales, como el ser madre o padre. En ese mismo terreno, considero relevante la indagación acerca de la dimensión personal-subjetiva del proceso de elección que las mujeres jóvenes rurales hacen ante la disyuntiva de formar de pareja, ser madres, ser esposas, o seguir en la escuela, cursar el bachillerato e inscribirse en un proyecto largo de formación profesional. Otra cuestión que me llama la atención es la dinámica intrafamiliar que acompaña el proceso de abandono de la escuela por parte del hijo-estudiante y la forma en que se resignifican las expectativas familiares respecto al futuro de los hijos e hijas, según sí sólo “retornaron a casa”, empezaron a trabajar o fundaron su propia familia. Ambas cuestiones me surgen pues entre las estudiantes con las que conversé hubo alusiones al embarazo o al matrimonio temprano como “echarse a la perdición” o “arruinarse la vida” ¿detrás de tales expresiones subyace una noción de convertirse en adulto centrada en el eje formación escolar-carrera profesional y laboral, que supone la postergación del matrimonio y el diferimiento del primer hijo? esto es, ¿hay familias y estudiantes que participan con claridad en el proceso de individualización, propio de la modernidad tardía? como lo ha planteado Beck-Gersheim (2003), en el terreno de las transformaciones familiares.

Otro asunto que llamó mi atención es que una parte de los y las estudiantes que trabajan o tienen experiencia de trabajo empezaron a hacerlo en la familia o a través de vínculos familiares, así como de amistades, en el entorno micro-local: la empresa donde trabaja el papá, el tío o la tía; con el mismo patrón de la casa donde trabaja la

mamá; en la misma fábrica donde laboran las hermanas o las amigas. Muchos de ellos se plantean expectativas de formación profesional-ideal y la aspiración de incorporarse a un mercado de trabajo que, a mi juicio, resulta un espacio imaginario lleno de supuestos, sueños o deseos. La cuestión es cuáles son las capacidades que los estudiantes ponen en juego para observar y analizar el mundo del trabajo en su entorno micro-regional o regional, las condiciones en las que lo hacen, así como las maneras en las que –según sea el caso– relacionan sus experiencias de trabajo y sus representaciones con las características, condiciones y oportunidades reales de inserción laboral existentes en un contexto dinámico y en constante transformación, como es el ámbito de transición rural-urbano –además del propiamente urbano– en el que la relocalización de las plantas industriales en el territorio metropolitano parece serles invisible.

Otras preguntas tienen qué ver con la dimensión escolar e institucional del bachillerato. Las voces de los asesores aparecieron en las narrativas estudiantiles de modo incidental, y sólo en algunas de las conversaciones que tuve con los estudiantes. Aparecen reforzando la alta consideración de la escolaridad como la vía para lograr la inserción social y productiva, en discursos cuyo contexto era el del apoyo que los asesores procuran a los estudiantes para favorecer la continuidad de su trayectoria escolar. Pero los estudiantes no se refieren a los asesores como personas que les hayan compartido otros significados que dotaran de sentido al bachillerato más allá de que vale la pena perseverar porque “era muy bonito estudiar” (Lorena, Duarte, 15 años). Esta situación me permite pensar en nuevas preguntas de investigación, necesarias. Por ejemplo, acerca de cuál es la presencia y la relevancia de los discursos docentes en la conformación de la subjetividad estudiantil, y cómo dichos actores escolares participan –en particular– en la construcción de sentido del bachillerato, así como en la dotación de contenido a las aspiraciones y expectativas de formación profesional y ocupacionales de los jóvenes.

Asimismo, considero relevante la realización de investigaciones en el contexto de la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) y la implantación del marco curricular común (MCC), así como el enfoque de formación basado en competencias, acerca del cómo operan las “estructuras institucionales del currículo” (De Ibarrola, 2006b) de la modalidad institucional-curricular del Bachillerato-Sabes (puedo decir, por extensión, en el Telebachillerato, así como en el actual Telebachillerato comunitario), relacionadas tanto con la formación general como a la

formación para el trabajo, y la forma en que ello contribuye, sea a la dotación, sea a la pérdida de sentido del bachillerato; así como aquellos procesos y prácticas escolares que producen vínculo o generan desvinculación; que favorecen la permanencia y la culminación exitosa de los estudios o propician el abandono prematuro de la escuela por parte de los jóvenes.

En torno de la agenda pública en materia de educación media superior

La obligatoriedad de la educación media superior implica la inclusión de los jóvenes de todos los sectores sociales en ese nivel de estudios. Lo que en los hechos conlleva un cambio en la naturaleza de los objetivos sociales, institucionales y curriculares de ese tipo de educación. Del objetivo fundacional, que enfatizó la formación propedéutica para los estudios superiores, se transitó a la combinación con la formación para el trabajo, en la década de los años ochenta. En la segunda década del siglo XXI parece que se hace énfasis en otra noción, por demás implícita, relacionada con la “educación básica ampliada” (De Ibarrola, 2006). Una educación que supere las limitaciones curriculares y formativas de la educación primaria y secundaria (baja) frente a los cambios producidos por la economía y la sociedad del conocimiento, por la revolución tecnológica y de las comunicaciones, en fin, por las transformaciones en el papel del Estado y otras, que constituyen la modernidad tardía. Esto es, la política educativa parece pretender el establecimiento de un tercer ciclo de *formación general básica* para toda la población, en el que se aseguren conocimientos y habilidades para la inclusión en el mundo contemporáneo, en términos de manejo de sí, de la capacidad para participar de manera activa en la vida económica, social, política y cultural.

Entonces, considero que es menester conocer el modo en que los sectores sociales que recién tienen acceso al nivel medio superior significan los estudios – considerando que entre ellos hay una gran valoración de las funciones propedéutica y de formación para el trabajo, relacionadas con las expectativas de movilidad social– frente a la función social y objetivos curriculares que la política educativa promueve en el marco de la expansión de los servicios educativos de ese nivel de estudios. ¿Existe acaso un desfase entre sentidos socialmente atribuidos al bachillerato y los nuevos objetivos político-institucionales-curriculares asignados a la educación media

superior?¹⁵³ ¿Qué consecuencias tiene ese posible desfase histórico entre los significados expresados por los *sectores sociales populares-rurales* y los nuevos objetivos institucional-curriculares? Si bien hay relación con la discusión sobre la “crisis de sentido de la educación media” planteada en el marco de la universalización de ese nivel en la sociología de la educación francesa en la década de los años ochenta del siglo XX, pienso que las preguntas precedentes tienen una formulación distinta en el caso mexicano contemporáneo. ¿Cuáles son las consecuencias prácticas de la universalización de la *educación media superior orientada por la función de formación básica general* si las expectativas y aspiraciones juveniles de los sectores populares-rurales están relacionadas de manera prioritaria con la búsqueda de oportunidades de ingreso a estudios superiores y al acceso a mejores posiciones en el mercado de trabajo?

¹⁵³ En términos latos: siempre nos dijeron que el bachillerato servía para ir a la universidad, tener una profesión, un buen empleo, con mayores ingresos, que permitían mejorar las condiciones de vida; ahora que por fin llegamos a él, resulta que el bachillerato sólo me ofrece más herramientas para hacerme cargo de mí mismo... en un entorno con una muy alta selectividad académica y económica a las limitadas oportunidades de ingreso a las universidades y a una economía con permanente déficit en la generación de posiciones ocupacionales...

REFERENCIAS

- Adler, Nancy (2002). *International dimensions of organizational Behavior*. Cincinnati: South Western College publishers.
- Aguayo, Ernesto, Joana Chapa, Erick Rangel, Lourdes Treviño, Jorge Valero-Gil (2007) "Gender-bias in Education Opportunities for Population Aged 12-18 in Mexico: 1992-2004" MPRA Paper No. 3561, posted 07. November 2007 / May 7
- Ahearn, Laura (2001) "Language and agency" In: *Annual Reviews Anthropology*, 30, pp. 109-137.
- Aisenson, Diana; Aisenson, Gabriela; Battle, Silvia; Legaspi, Leandro; Polastri, Graciela; Valenzuela, Viviana (2006). "Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media". En: *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología – UBA, Volumen XIV, Año 2006
- Aisenson, Diana; Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro; Valenzuela, Viviana; Polastri, Graciela y Duro, Lorena (2008). "El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación". En: *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología – UBA, Volumen XV, Año 2008.
- Allik, Jüri y Anu Realo (2004) "Individualism-collectivism and social capital" In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 35 No. 1, January 2004 29-49
- Almeida, Ana Nunes de (2002) "A sociologia, a escola e as questões do género". Em: *A Sociologia e o Ensino Secundário: Lugares, Saberes, Itinerários*. Actas do Encontro Temático Intercongressos. Oeiras, Portugal: Associação Portuguesa e Sociologia
- Almeida, Ana Nunes de (2005) "O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate". Em: *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 579-593
- Alonso, Luis Enrique (1995) "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En: Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ed. Síntesis, pp- 225-239.
- Alvarado, Beatriz y Daniel Alcides (2010) "Voices and Agencialities in the Education of Young Rural Andean Women" In: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2).
- Alvarado, Beatriz (2006) *Issues of voice and agency in andean rural young women's education: an ethnographic study*. Dissertation Graduate School of The Ohio State University.
- Alvarado, Elsa, Eloisa Buigues y Beatriz Crocco (2010). "Las representaciones de jóvenes asalariados acerca del trabajo en el campo. San Juan. Argentina". Ponencia presentada en *VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural*. Portho Galinhas, Pernambuco, Brasil, 15 – 19 de Noviembre. GT 13: Juventud en Territorios Rurales
- Ames, Patricia (2010). "La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios" En: Patricia Ames y Víctor Caballero (eds). *Perú: el problema agrario en debate*. SEPIA XIII. Lima: SEPIA, 2010. 718 pp.
- Ames, Patricia (2013) "Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru" In: *Gender and Education*, 25 (3) pp. 267-283

- Andrade, Lourdes (2011). *Educación Superior y la transformación de las identidades femeninas. El caso de las mujeres de la Universidad Veracruzana en los albores del siglo XXI*. Tesis de Maestría. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.
- Ansión, Juan (1989). *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: FAO, COTESU, Ministerio de Agricultura.
- Ansión, Juan, Alejandro Lazarte, Sylvia Matos, José Rodríguez, Pablo Vega-Centeno (1998). *La educación, la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Anzaldo, Carlos y Eric Alan Barrón (2009) "La transición urbana de México, 1900-2005". En: CONAPO, *La situación demográfica de México 2009*. México: CONAPO
- Apostal, Robert y Janet Bilden (1991) "Educational and Occupational Aspirations of Rural High School Students". En: *Journal of Career Development*, Vol. 18 (2), Winter, pp. 153-160
- Appadurai, Arjun (2004) "The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition". In: Rao, Vijayendra and Michael Walton (ed). *Culture and Public Action*. Stanford University Press.
- Appendini, Kirsten (2008). "La transformación de la vida rural en tres ejidos del centro de México". En: Appendini, K. y G. Torres-Mazuera (eds.) *¿Ruralidad sin agricultura?* México: El Colegio de México.
- Appendini, Kirsten y Gabriela Torres-Mazuera (eds.) (2008) *¿Ruralidad sin agricultura?* México: El Colegio de México.
- Appendini, Kirsten y Marcelo de Luca (2004). *Género y trabajo. Estrategias rurales en el nuevo contexto mexicano*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).
- Arango, Luz (2008). "Experiencia juvenil y condición estudiantil: desigualdades de clase, género y profesión en la educación pública en Colombia". En: Pérez Islas, J. A. y M.H. Suárez Zozaya (Ed.). *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy*. México: Miguel Angel Porrúa. pp. 139-167
- Araya, Sandra (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Costa Rica. Cuaderno de ciencias sociales, 127
- Arfuch, Leonor (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arias, María Alejandra, Ana María Ibáñez y Ximena Peña (2013). *Mujeres rurales jóvenes y migración en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico. Documentos CEDE
- Arias, Patricia (1988). "El empleo a domicilio en el medio rural: la nueva manufactura", en: *Estudios Sociológicos* vol. 6, núm. 18.
- Arias, Patricia (1998) "El trabajo femenino a domicilio ayer y hoy". En: *Sociológica*, año 13, número 37, Mayo-agosto pp. 77-98
- Arias, Patricia (2005). "Nueva ruralidad: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy". En: Héctor Ávila Sánchez (coordinador) *Lo urbano-rural ¿nuevas expresiones territoriales?* México, UNAM-CRIM, pp. 123-159.
- Arias, Patricia (2009). *Del arraigo a la diáspora. Dilemas de la familia rural*. México: Universidad de Guadalajara-Miguel Ángel Porrúa, 295 pp.
- Ariotti, Neli y Ortenila Sopelsa (2007). "A significação do ensino médio para os jovens alunos" *Roteiro*, Joaçaba, v. 32, n. 2, p. 265-290, jul./dez.

- Ariza, Marina y de Oliveira, Orlandina (1999). "Género, trabajo y familia: consideraciones teórico-metodológicas". En: *La población de México: situación actual y desafíos futuros*, México: Consejo Nacional de Población. pp. 202-227
- Arriagada, Irma (2002), "Cambios y desigualdad en las familias latinoamericanas", *Revista de la CEPAL*, Nº 77, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Athié, Delil y Gallegos, Pamela (2009) "Relación entre la resiliencia y el funcionamiento familiar". En: *Psicología Iberoamericana*, vol. 17, núm. 1, enero-junio, pp. 5-14
- Austral, Rosario (2012) "La educación y el trabajo. Cómo se plantean el futuro los estudiantes secundarios". Buenos Aires: Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ávalos, Job (2007) *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*, tesis de maestría en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Ávila, Héctor (2006) "Lo urbano-rural en el estudio de los procesos territoriales", ponencia presentada en el 7º congreso de ALASRU, Quito
- Ávila, Héctor y Nancy Jiménez (2009). "La interfase urbano-rural en la reestructuración territorial. Procesos y expresiones contemporáneas. XII Encuentro de Geógrafos de América Latina. Montevideo, Abril 2009
- Ávila, Héctor (2001). "Ideas y planteamientos teóricos sobre los territorios periurbanos. Las relaciones campo-ciudad en algunos países de Europa y América"; en: *Boletín Investigaciones Geográficas*, Instituto de Geografía, UNAM, núm. 45 pp.108-127
- Ávila, Héctor (2010) *Periurban food production spaces in Central Mexico: poor, marginality and conflicts. Ponencia presentada en ISDA 2010, Montpellier, June 28-30, 2010.*
- Azaola, Marta Cristina (2010) "Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán, México" En: *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, IISUE-UNAM
- Baird, Chardie L. (2008). "The Importance of Community Context for Young Women's Occupational Aspirations". En: *Sex Roles*, n. 58, pp. 208–221
- Bajema, Duane, Wade Miller y David L. Williams (2002) "Aspirations of rural youth". En: *Journal of Agricultural Education* 61 Volume 43, Number 3 pp. 61-71
- Bajtín, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, pág. 237 a 409.
- Bajtín, Mijail (1989b). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI editores
- Bandura, A. (2002) "Social cognitive theory in cultural context" In: *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), pp. 269–290.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001) "De 'vivir para los demás' a 'vivir la propia vida'. La individualización y la mujer", En: Beck, Ulrich y Elisabeth Beck-Gernsheim (2001). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós pp. 117-163
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós, 276 pp.
- Béjar, Helena (1991). 'La sociología de Norbert Elías: las cadenas del miedo', En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, núm. 56, octubre-diciembre 1991, pp. 61-82,
- Belliappa, Jyothsna (2013). *Gender, class and reflexive modernity in India*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Bendassolli, P., y Gondim, S. (2014). "Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: Discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos". *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), pp. 131-147.

- Berger, Peter (1993) "El matrimonio y la construcción de la realidad". En: *Estudios Públicos*, número 41, pp. 117-138.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1984[1966]) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Paidós, Barcelona. [1995]
- Berger, Peter y Richard Neuhaus (1993). "Potenciar al ciudadano. El rol de las estructuras intermedias en las políticas públicas". *Revista de Estudios Públicos* N° 49. Verano. Centro de Estudios Públicos, pp. 175- 226.
- Bjerrum Nielsen, Harriet (2004) "Noisy girls. New subjectivities and old gender discourses" *Young. Nordic Journal of Youth Research*, Vol. 12 (1):9–30
- Bonfil, Paloma (2001) "¿Estudiar para qué? Mercados de trabajo y opciones de bienestar para las jóvenes del medio rural. La educación como desventaja". En Enrique Pieck, (Coord). *Los Jóvenes y el Trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México. 2001. UIA/IMJ/Cinterfor-OIT/ UNICEF/Conalep/RET.
- Bonfim, Poliana (2011). *Os sentidos de trabalho para jovens estudantes do Ensino Médio da cidade de Carapicuíba*, tese de mestrado em Psicologia social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Brading, David (1988). *Haciendas y ranchos del Bajío, León 1700-1860*. México: Editorial Grijalbo.
- Britto, Alda y Wivian Weller (2010) "Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica". Em: *Revista Sociedade e Estado* - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto
- Burin, Mabel (2012) "Jóvenes, trabajo y género. Itinerarios laborales, laberintos de cristal y construcción de subjetividades". En: María Lucero Jiménez, Roxana Boso, (coords.) *Juventud precarizada. De la formación al trabajo, una transición riesgosa*. Cuernavaca, México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
- Burman, Erica (2005) "Childhood, neo-liberalism and the feminization of education". En: *Gender and Education* Vol. 17, No. 4, October, pp. 351–367
- Byun, Soo-yong, Judith Meece, Matthew Irvin and Bryan Hutchins (2012) "The Role of Social Capital in Educational Aspirations of Rural Youth" In: *Rural Sociology* 77(3), pp. 355–379
- Caggiani, Maria (2001). "Heterogeneidades en la condición juvenil rural". En: *Memoria del XXIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Guatemala: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Caierão, Lara Salete (2008). *Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados. Um estudo em escolas públicas de ensino médio*. Porto Alegre: Tese Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cano, Adán (2011) *Reproducción social familiar y pobreza rural. Ejido Puerto del aire en el sur semiárido de Nuevo León*. Tesis de doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano
- Cano Adán, Claudia Campillo, Gilberto Aboites (2012). "Reproducción social de familias rurales en ambientes semiáridos y de marginación en el sur de Nuevo León" MEMORIAS del Pre congreso Internacional ALASRU 2014 Globalización y Agricultura: nuevas perspectivas en la sociología rural. Buenavista Saltillo, UAAAN

- Carmo, Helen do y Leão, Geraldo (2010). "Trabalho e escolarização no horizonte de jovens de um curso pós-médio". Comunicação apresentada em *IV Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 16 a 18 de junho de 2010.
- Carneiro, María José (1998). "O ideal rurbano: campo-cidade no imaginário de jovens rurais". In Teixeira da Silva, F.C; Santos, R; Costa, L.F.C. (orgs.). *Mundo Rural e Política*. Rio de Janeiro, Ed. Campus/Pronex.
- Carnielli, Adriana y Ana Maria Almeida (2010) "Permanências e mutações na definição intergeracional do trabalho infantil". Revista *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 347-369, abr.-jun
- Casal, Joaquim, Maribel García, Rafael Merino, Miguel Quesada (2006) "Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición" En: *Papers* número 79, pp. 21-48
- Casal, Joaquim (1997). "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de Empleo". En: *Cuadernos de Relaciones Laborales*, n. 11. Universidad Complutense de Madrid.
- Castañeda, Martha (2007). "Ampliación de opciones laborales escolares de las mujeres rurales de Tlaxcala". En: David Robichaux (Comp.) *Familias Mexicanas en Transición*. México: Universidad Iberoamericana. pp. 185-213
- Castro, Elisa Guaraná do (2005). *Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Cebada, Ma. del Carmen (1997). "Género, familia y migración: La condición de mujer en comunidades rurales de migrantes hacia Estados Unidos. Guanajuato. México". Paper presented at XX International Congress of Latin American Studies Association, Guadalajara, Jalisco. México. Abril 17-19
- Cebada, María del Carmen (2009). "La articulación rural-urbana: impacto diferencial en el medio rural guanajuatense". Ponencia presentada en el XXVIII Congreso Internacional LASA, Rio de Janeiro, Brasil
- Charlot, Bernard; Bautier, Elisabeth; Rochex, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chaves, Mariana (2006) *Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*. La Plata-Ciudad de Buenos Aires, mayo de 2006.
- Chaves, Zoé (2007). *Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: Sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos – EJA*. Belo Horizonte, Dissertação Mestre em Psicologia Universidade Federal de Minas Gerais.
- Cogoluenhes, Claire (2004). *Evaluation des économies d'eau réalisables par l'agriculture de la zone irriguée du District D'Irrigation Alto Rio Lerma, Mexique. Impact de l'introduction de deux innovations techniques*. Mémoire d'études. Institut National Agronomique Paris-Grignon. IMTA-IRD Mexique.
- Cole, Michael (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata,
- Conapo (2008). *Prontuario de la situación demográfica de México, 2008*. México, SEGOB-CONAPO
- Conapo (2012) *Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2010*. México: SEGOB-CONAPO
- Corica, Agustina (2010) *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Buenos Aires: FLACSO–Argentina
- Corrochano, Maria Carla (2004) "Jovens operários e operárias. Experiência fabril e sentidos do trabalho" Em: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 425-450, jul./dez.

- Corrochano, Maria Carla y Marilena Nakano (2009). "Jovens e trabalho" En: Sposito, Marília (coord.) *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte, ARGUMENTVM.
- Cortés, D. E. (1995) "Variations in familism in two generations of Puerto Ricans". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17, 249-255. Citado por Keller, et al. (2006)
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF, 219 p.
- Cragolino, Elisa (2002). "Trayectorias educativas en familias de origen campesino del norte cordobés". *Cuadernos de Educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Número 2 (2).
- Cragolino, Elisa (2010). "Las familias campesinas y su participación en el espacio público de construcción de escuelas y políticas educativas en Córdoba (Argentina)". Ponencia presentada al VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinhas Brasil
- Cragolino, Elisa (2011) "El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias" *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 145-162,
- Crivello, Gina (2009) "Becoming somebody, somewhere. The importance of place in youth transitions; evidence from Young Lives, Perú" Session on 'Children and young people' Well-being and Place: An International Conference 7th-9th April, 2009. Durham University, UK
- Cuevas, José Fernando y María de Ibarrola (2013) "Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes". En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLII (1), No. 165, Enero-Marzo pp. 125 - 148
- Cuevas, José Fernando (2013) *Aprender en la simultaneidad. Los estudiantes que trabajan en el contexto de las relaciones entre la escuela y el mundo laboral*. Tesis de doctorado, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Dabenigno, Valeria, Rosario Austral, Yamila Goldenstein Jalif, Silvina Larripa, María Pía Otero (2009). *Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Primer Informe. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA Mayo de 2009.
- Dabenigno, Valeria, Rosario Austral y Yamila Goldestein (2009). "Valoraciones de la educación media de estudiantes del último año de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires", ponencia presentada en el *Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística. Santa Fe, 5 al 7 de Agosto de 2009
- D'Aloisio, Florencia (2010) "¿Qué es la escuela para sus jóvenes? La secundaria como perspectiva a futuro y como espacio de construcción de sí mismos". Ponencia. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales*
- D'Andrade, Roy (1987) "A folk model of the mind" In: N. Quinn y D. Holland (Eds.) *Cultural Models in Language and Thought* New York: Cambridge University Press pp. 112-148

- D'Andrade, Roy (1990). "Some propositions about relations between culture and cognition". En J. Stigler, R. Shweder & G. Gerdt (Eds.) *Cultural psychology: Essays on comparative human development* Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 65-129). Citado por Rodríguez, 2013
- Da Motta, Karina (2005) *O significado da escola para o jovem estudante do ensino médio noturno*. Niterói: Dissertação, Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense.
- Danzinger, Nira (1983). "Sex-related differences in the aspirations of high school students". In: *Sex Roles*, vol. 9 n. 6
- Dayrell, Juarez (2001), *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Citado por Leão, Geraldo (2012)
- Dayrell, Juarez (2010) "Juventud, socialización y escuela" En: *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4: 15-34. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Dayrell, Juarez y Paulo Carrano (coords.) (2010). *Relatório Final. Pesquisa "Diálogos com o Ensino Médio"*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação Básica, Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense, Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Dayrell, Juarez, Brécia Nonato, Fernanda Dias e Helen do Carmo (2009) "Juventude e Escola". Em: Sposito, Marília (coord.) *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte, ARGUMENTVM.
- De Haan, M. And E. Elbers (2005) "Reshaping diversity in a local classroom: communication and identity issues in multicultural schools in the Netherlands". In: *Language and Communication*, 25, pp. 315-333 (Trad. Margarita Esther González)
- De Ibarrola, María (2006a) "Educación básica ampliada para todos: problemas y asuntos pendientes". En: Cristina Girardo, María de Ibarrola, Claudia Jacinto, Prudencio Mochi (coords.) *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*. Montevideo: CINTERFOR-OIT (Herramientas para la transformación, 31), pp. 18-28
- De Ibarrola, María (2006b) *Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano*. Montevideo: CINTERFOR-OIT (Herramientas para la transformación, 27).
- De Ibarrola, María (dir. y coord.) (2004). *Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición*. Montevideo, CINTERFOR-OIT, 222 p.
- De Ibarrola, María (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México: Miguel Angel Porrúa/ Cinvestav/ Instituto Mora/ FLACSO.
- De Ibarrola, María y Enrique Bernal (2003) "Descentralización ¿quién ocupa los espacios educativos? Transformaciones de la oferta escolar de una ciudad mexicana". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8 Núm 18, mayo-agosto, pp. 379-420
- De Ibarrola, María y Alejandro Mijares (2003) "Formación de Jóvenes para el trabajo: escolaridad, capacitación y trabajo infantil". En: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. Sao Paulo, n. 118 Marzo
- De la Garza, Enrique (2005). *La configuración como alternativa al concepto standard de teoría*, México.

- Del Franco, Nicoletta (2010). "Aspirations and self-hood: exploring the meaning of higher secondary education for girl college students in rural Bangladesh". En: *Compare*, Vol. 40, no. 2, pp. 147-165.
- Delgado, Javier (2003). "Transición rural-urbana y oposición campo-ciudad". En: Adrián Aguilar (Coord.) *Urbanización, cambio tecnológico y costo social. El caso de la región centro de México*. México: UNAM, IG, CONACyT, M. A. Porrúa,
- Delval, Juan (1997) *El desarrollo humano*. México: Editorial Siglo XXI.
- Dias, Maria Sara (2009) *Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de universitários*. Florianópolis, Tese Doutorado Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Domingues, José Mauricio (2009) *La modernidad contemporánea en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores y CLACSO
- Dos Santos, R. M., Nascimento, M. A. & Menezes, J. de A. (2012). "Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (1), pp. 289-300
- Dreier, Olé (2005). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social". En: Pérez, G., I. Alarcón, J. Yoseff y A. Salguero (comps.) *Psicología Cultural*, vol. 1. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Drysdale, Jeanne (2000). *Codes and Contradictions: Race, Gender Identity, and Schooling*. New York: SUNY Press
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dubet, François (1996). *Sociología de la experiencia [versión española]*
- Dubet, François (1996) "Des raisons d'étudier". In: *Agora débats/jeunesses*, 6, 1996. Pourquoi étudier? pp. 57-68.
- Dubet, François (1998). "A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização" Em: *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol.3 , p.27-33, citado por Leão, 2006.
- Dubet, François (2005 [1994]). "Los estudiantes". *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998 [1996]). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Dubet, François y M. Wieviorka. (Eds.), (1995). *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. París: Fayard.
- Durston, John (1996). "Estrategias de Vida de los Jóvenes Rurales en América Latina" En: *Juventud Rural: modernidad y democracia en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Durston, John (1998) "Juventud rural en América Latina. Reduciendo la invisibilidad". En: Jaime Arturo Padilla (comp.) *La construcción de lo juvenil*. Reunión nacional de investigación sobre juventud en México, 1996. México: Causa Joven CIEJ, núm. 2, pp. 142-156.
- Durston, John (1998b) "Juventud rural en América Latina. Reduciendo la invisibilidad". En: Jaime Arturo Padilla (comp.) *La construcción de lo juvenil*. Reunión nacional de investigación sobre juventud en México, 1996. México: Causa Joven CIEJ (Colección Joven-es, núm. 2), pp. 142-156.
- Durston, John (2001) "Juventud rural y desarrollo en América Latina. Estereotipos y realidades" En: Solum Donas Burak, (Comp.). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago Costa Rica: Libro Universitario Regional, 508 p.
- Durston, John. (1998a) *Juventud Rural en Brasil y México. Reduciendo la invisibilidad*. Santiago de Chile: CEPAL (LC/R 1819)

- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, Inés (2004) “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate”. En: Guillermina Tiramonti *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Buenos Aires.
- Dussel, Inés, Brito, Andrea y Núñez, Pedro (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Esteinou, Rosario (2000). “Familia”. En: Laura Baca Olamendi (comp). *Léxico de la política*. México: Flacso-SEP-Conacyt, CFE, pp. 232-237.
- Esteinou, Rosario (2005). “Ser joven en un contexto semirural o semiurbano: Zaragoza, Puebla”. En: Marta Mier y Terán y Cecilia Rabell (Coords.) *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico*. México: IIS-UNAM, FLACSO-México, Miguel Angel Porrúa, pp. 107-126.
- Esteinou, Rosario y Daniel Nehring (2009) “Educación familiar y estilos parentales en México: una exploración de la Encuesta de la Dinámica Familiar”. En: Rosario Esteinou (Ed.) *Construyendo relaciones y fortalezas familiares. Un panorama internacional*. México: CIESAS, M. A. Porrúa, pp. 87-127.
- Esteinou, Rosario (2013) “Percepciones de comportamientos parentales de jóvenes indígenas mexicanos”. En: *EntreDiversidades Revista del Instituto de Estudios Indígenas*, Universidad Autónoma de Chiapas. Vol. 1, núm. 1, pp. 87-120.
- Emirbayer, Mustafa and Ann Mische (1998) “What Is Agency?” *American Journal of Sociology* 103 (4): 962–1023.
- Estrada Magarita y Pascale Labazée (2005) “Transformation productives dans l'État de Guanajuato (Mexique). Entrepreneurs locaux et mondialisation”. In: *Tiers-Monde*. 2005, tome 46 n°181. pp. 119-139.
- Estrada, Margarita (2007). "Del control a la independencia. Género y escolaridad en familias rurales en Guanajuato" En: Celia Woo y Patricia Arias (coords.) *¿Campo o Ciudad? Nuevos Espacios y formas de vida*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 45-63
- Ex, Carine and Jan Janssens (1998) “Maternal influences on daughter’s gender role attitudes”. En: *Sex Roles*, vol. 38, num. 3-4
- Fave-Bonnet, Marie-Françoise et Nicole Clerc (2001). “Des «Héritiers» aux «nouveaux» étudiants: 35 ans de recherches”. *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, pp. 9-19
- Fawaz, Julia y Paula Soto (2012) “Mujer, trabajo y familia. Tensiones, rupturas y continuidades en sectores rurales de Chile central”. En: *La Ventana*, Núm.35 pp. 218-254
- Feixa, Carles y González, Yanko (2006). “Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina”. En: *Papers, Revista de sociología*, núm. 79, pp. 171-193.
- Feuer, Rachel (2009) "Aspirations and expectations in Latino youth: The role of barriers and support in the transition out of high school" *College of Liberal Arts & Social Sciences Theses and Dissertations*. Paper 24.
- Field, Erica and Attila Ambrus (2008) “Early Marriage, Age of Menarche, and Female Schooling Attainment in Bangladesh” In: *Journal of Political Economy*, 2008, vol. 116, no. 5
- Fiorotti, Vilma (2009) *Jovens Trabalhadores da Fronteira*. Trabalho de Conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional, do Paraná.

- Fleming, Manuela (s/a) "Género y autonomía en la adolescencia: las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los 16 años". Portugal: Revista Electrónica de Investigación psicoeducativa y psicopedagógica. N. 6 - 3 (2) pp. 33-52
- Flores, José Manuel (2011) "La individualización en el medio rural mexicano". En: *Estudios Sociológicos*, Vol. XXIX, núm. 85, pp. 215-239
- Foressi, Corina, Diego Quartulli, María Laura Raffo y Victoria Salvia Ardanaz (c2007). "La juventud como proceso: jóvenes entre la exclusión social y la construcción de proyectos de vida". Instituto de Investigaciones Gino Germani-Facultad de Ciencias Sociales-UBA. 8º congreso de estudios del trabajo. ASET. Asociación Argentina de especialistas de estudios del trabajo.
- Franco García, Martha Josefina (2009). "Jóvenes escolarizados en un contexto de alta migración laboral internacional". Veracruz, Ver. [Ponencia] Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Franco García, Martha Josefina (2007). "Formación de jóvenes en contextos migratorios. Estudio de caso en Tepeojuma, Puebla". Mérida, Yuc. [Ponencia] Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE
- Frías, Manuel (2007) "El Bajío guanajuatense, estrategias de sobrevivencia de graneros ejidatarios: migración y desarrollo local". En: *Realidad Económica* No 23, Octubre, 2007
- Freitas, Carlos (2010). *Trabalho e Educação no meio rural da Amazônia: A família e a escola como agentes formadores*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho. Dissertação Doutorado em Educação,
- Frye, Margaret (2012). "Bright Futures in Malawi's New Dawn: Educational Aspirations as Assertions of Identity". En: *American Journal of Sociology*, Vol. 117, No. 6 (May), pp. 1565-1624
- Gabbai, María Inés (2012). *Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares*. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FLACSO-Argentina
- Gadamer, Hans-Georg (1977) "La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo" En: Reinhart Koselleck y Hans-Georg Gadamer. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós
- Gaínza, Álvaro (2006) "La entrevista en profundidad individual". En: Manuel Canales Cerón (Ed.) *Metodologías de investigación social*. Introducción a los oficios. Santiago de Chile, LOM Ediciones
- Gandolfi, Cristiane (2001). *A relação entre escolaridade e trabalho na ótica de jovens de são Bernardo do Campo, provenientes de famílias metalúrgicas*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Garabito, Gustavo (2007). *Sentido del trabajo e identificación en los jóvenes trabajadores de McDonald's*. Tesis de Maestría. México: UAM-Iztapalapa.
- Garabito, Gustavo (2012) "Experiencias de Inserción Laboral en Jóvenes Obreros en Azcapotzalco, Ciudad de México". En: *PSYKHE* Vol. 21, N° 2, 21-33
- Garabito, Gustavo (2013). "Experiencias de trabajo desde un análisis tridimensional". En: *Universitas Psychologica*, 12 (4), pp. 1335-1343
- García, Brígida y Orlandina de Oliveira (2007) "Trabajo extra-doméstico y relaciones de género: una nueva mirada" En: María Alicia Guitérrez (comp.) *Género, familias y trabajo: rupturas y continuidades*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, Brígida y Orlandina de Oliveira (1994). *Trabajo femenino y vida familiar en México*. México, El Colegio de México.
- García, Brígida (2007) "Cambios en la división del trabajo familiar en México". En: *Papeles de población*, Núm. 63 Julio Septiembre

- García, Nora Cecilia (1987). *Soy tejedora sobre piedra de río*. Tesis en antropología social, UAM-Iztapalapa
- García, Nora Cecilia (1989): "Mujeres tejedoras de zapatos en Comanjilla, Guanajuato". Anuario de Antropología: *Alteridades* del Depto. de Antropología Social de la Div. de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-I. México, D.F. Nov.
- García, Juan Carlos (2008) "Incidencia en la movilidad de los principales factores de un modelo metropolitano cambiante" En: Revista Eure, Vol. XXXIV, Nº 101, pp. 5-24. Santiago de Chile
- Gee, James (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: The Falmer Press. Citado por Watson (2008).
- GEG (1998). *Tercer Informe de Gobierno*. Gobierno del Estado de Guanajuato, 1995-1999.
- GEG (2010). *Cuarto Informe de Gobierno*. Gobierno del Estado de Guanajuato, 2006-2012.
- Giddens, Anthony (2006) *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, Anthony (1991) "*Estructuralismo, post-estructuralismo y la producción de la cultura*". En: Giddens, Anthony y Jonathan Turner (ed.) *La teoría social hoy*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Giddens, Anthony (1986). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Gil, Manuel (2005). "El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado?", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (1), núm. 133, México, ANUIES, pp. 9-20.
- Giorguli, Silvia (2005). "School Dropout, Adolescent Labor and Family Structures in Mexico" Paper presented at *The Annual Meeting of the Population Association of America*.
- Glaser, Barney y Anselm Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction Pubs.
- González, Yanko (2003) "Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios". En: *Revista Nueva Antropología*, Vol. XIX núm. 63, pp. 153-175; México.
- González, Yanko (2006) "*Metaleros & Cumbiancheros: ¿Culturas Juveniles en el Campo?*". Ponencia en el *VII Congreso latinoamericano de sociología rural*. Quito, Ecuador.
- Gosselin, Colette (1999). "Girls Want to Walk in the Sun". En: *Philosophy of Education*, pp. 165-175
- Gracioli, Maria Madalena (2006) *A concepção subvertida de futuro dos jovens: a trajetória pelo ensino médio*. Tese de Doutorado em Sociologia, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (SP).
- Grant, Monica, and Kelly Hallman (2008) "Pregnancy-related school dropout and prior school performance in KwaZulu-Natal" In: *Studies in Family Planning* 39 (4):369-382.
- Grijalva, Olga (2102). *Apariencias y modas juveniles en los grupos de pares de la escuela preparatoria Rubén Jaramillo de la UAS*. Tesis de doctorado, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Guerra, Irene (2005) "Los jóvenes del siglo XXI ¿para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares de la ciudad de México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abr-jun, vol. 10, núm. 25, pp. 419-449
- Guerra, Irene (2008) *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. México: Tesis de doctorado. México: DIE-CINVESTAV-IPN

- Guerra, Irene y Elsa Guerrero (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero, Elsa (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*, Tesis de doctorado, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Guichard, Jean (1990). "Le système éducatif français et l'orientation des lycéennes et des étudiantes". *Revue Française de Pédagogie*. N° 91 avril-mai-juin, pp. 37-46
- Guimarães, Nadya Araújo (2008). "Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?" In: Abramo, Helena Wendel; Branco, Pedro Paulo Martoni. (orgs.) *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, pp. 149-174.
- Guzmán, Carlota (2002) "Hacia el conocimiento del trabajo estudiantil en México". En: *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Número 122 Volumen 31, Abril - Junio
- Guzmán, Carlota (2011) "Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI". En: *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, pp. 91-101
- Guzmán, Carlota (1991). *Juventud estudiantil. Temáticas y líneas de investigación*. México: CRIM-UNAM (Aportes de investigación, 52), 42 pp.
- Guzmán, Carlota (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. México, UNAM/CRIM. 261p.
- Guzmán, Carlota (2002) "Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa". *Perfiles Educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. XXIV, núm. 97-98, pp. 38-56
- Guzmán, Carlota (2004) *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca, Morelos, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- Guzmán, Carlota (2011) "Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI". En: *Perfiles Educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. XXXIII, 2011, pp. 91-101
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2007) "Introducción". En Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (Coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Ediciones Pomares, CRIM, FESI, UNAM.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2005) "La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002", en P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México, 1992-2002*, vol. 8, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 641-832.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2005a) "Introducción", en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp. 641-648, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2005b) "Aproximaciones y elaboraciones conceptuales sobre los alumnos. Aportes de diversos países", en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp. 649-658, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2005c) "Conclusiones y perspectivas del campo de los alumnos", en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp. 799-828, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.

- Hannerz, Ulf (1997) "Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional". En: *Mana*, 3 (1): 7-39
- Henriot-Van Zanten, A. (1996), «Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques», in *Lien social et politiques — RIAC*, 35, pp. 125-135. Citado por Nogueira, 2005
- Hernández, Joaquín (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*, Tesis doctoral, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Hernández, Oscar G. (2010) "El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre 2010, Vol. 15, Núm. 46, pp. 945-967
- Herrera, Manuel y Rosa María Soriano (2004) "La teoría de la acción social en Erving Goffman" En: *Papers* 73, pp. 59-79
- Hill, Nancy and Kathryn Torres (2010) "Negotiating the American Dream: The Paradox of Aspirations and Achievement among Latino Students and Engagement between their Families and Schools". En: *Journal of Social Issues*, Vol. 66, No. 1, pp. 95-112
- Hodgson, Dorothy (2001): "Introduction. Of modernity/modernities, gender and ethnography" In: Hodgson, Dorothy (Ed.) *Gendered modernities, ethnographic perspectives*. Nueva York: Palgrave.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Holland, Dorothy and Margaret Eisenhart (1992) *Educated in Romance. Women, achievement and college culture* Chicago: University of Chicago Press.
- Holzapfel, Cristóbal (2005) *A la búsqueda del sentido*. Editorial Sudamericana, Santiago de Chile. 247 pp.
- Homans, George (1961) *Social behavior: its elementary forms*. Nueva York: Harcourt, Brace World
- Horrocks, John (1984). *Psicología de la Adolescencia*. México: Ed. Trillas.
- Howley, Caitlin W. (2006) "Remote Possibilities: Rural Children's Educational Aspirations". En: *Peabody Journal of Education*, 81 (2), pp. 62-80
- Huacuz, María Guadalupe (2007) "Masculinidades emergentes: una mirada polifónica de los ritos y mitos de la migración laboral internacional". En: Lucero Jiménez y Olivia Tena (coord.) *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, pp. 449-471.
- Ijaz, Aisha y Tahir Abbas (2010) "The impact of inter-generational change on the attitudes of working-class South Asian Muslim parents on the education of their daughters" En: *Gender and Education*. Abingdon: May. Vol. 22, Iss. 3; pg. 313
- Ibarra, L.M., Escalante, A.E., Fonseca, C. D. (2013) "El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (60).
- IMJ (2006). *Encuesta Nacional de la Juventud, 2005*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- INEE (2011). *La educación media superior en México, informe 2010-2011*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2006). *Panorama educativo de México 2006. Indicadores del sistema educativo nacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI (1971). *X Censo general de Población. República Mexicana, tabulados básicos definitivos*. México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- INEGI (1991). *Principales resultados por localidad, 1990 (ITER)*. Guanajuato. *XI Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.

- INEGI (1991). *XI Censo General de Población y Vivienda. República Mexicana*, tabulados básicos definitivos. México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- INEGI (1998). *Trabajo doméstico y extra-doméstico en México*. México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- INEGI (2001). *Principales resultados por localidad, 2000 (ITER). Estado de Guanajuato. XII Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- INEGI (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda. República Mexicana*, tabulados básicos definitivos. México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- INEGI (2010). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica y módulo de Trabajo Infantil*. ENADID-MTI, 2009
- INEGI (2011). *Principales resultados por localidad, 2010 (ITER). Estado de Guanajuato. XIII Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- INEGI (2011). *XIII Censo General de Población y Vivienda. República Mexicana*, tabulados básicos definitivos. México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- INEGI (2011). *Resultados sobre infraestructura y características de las localidades con menos de 5 mil habitantes, 2010*. Guanajuato. México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- Inglehart, Ronald y Wayne E. Baker (2000). "Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values". En: *American Sociological Review*, 2000, Vol. 65 (February: 19-51)
- Irwin, Sarah (2009). "Family contexts, norms and young people's orientations: researching diversity". In: *Journal of Youth Studies*, Vol. 12, No. 4, August, pp. 337-354
- Jacinto C., Longo M. E, Bessega, C. y Wolf, M. (2007). "Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. Un estudio en Argentina". Ponencia. *Memoria del Séptimo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de la ASET*. Argentina.
- Jelin, Elizabeth (1994). *Las familias en América Latina*. Documento para la Reunión Regional Preparatoria del Año Internacional de la Familia, a realizarse en Cartagena, Colombia, 10-13 de agosto de 1993. CEDES/CONICET ISIS Internacional 1994 - Ediciones de las mujeres Nº 20 - 2
- Jerrim, John (2013). "The Unrealistic Educational Expectations of High School Pupils: Is America Exceptional?" En: *Sociological Quarterly*. January, Vol. 55 Issue 1, pp.196-231
- Johnson, Doyle (2008) *Contemporary sociological theory. An integrated multi-level approach* New York: Springer.
- Jurado, Claudia e Isaías Tobasura (2012). "Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 63-77.
- Kabeer, N. (1999). "Resources, agency, achievements: reflections on the measurement of women's empowerment". *Development and Change*, 30, pp. 435-464
- Kantor, Débora (2000). *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento.
- Keller, Heidi et al. (2006). "Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories. A Multicultural Analysis". In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 37 No. 2, March pp. 155-172

- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Regional
- Kessler, Gabriel (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina*. Buenos Aires, Informe técnico, 51 p.
- Kiche, Anne. (2010). *The educational and occupational aspirations of Sudanese refugee youth in an American public high school in the Midwest*. PhD dissertation University of Iowa, 2010.
- Gluckhohn, C. y Strodtbeck, F. (1961) *Variations in value orientations*. Evanston: Row Peterson.
- Kornblit, Analía (2004). "Representaciones sociales y valores de los jóvenes argentinos en relación con el trabajo". *OIE, Monografías virtuales: Ciudadanía, Democracia y valores en sociedades plurales, N° 4*, Junio.
- Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Krauskopf, Dina (2004) "Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial". *JOVENES, Revista de Estudios sobre Juventud*. Edición: año 8, núm. 21 México, DF, julio-diciembre, pp.26-39
- Krauskopf, Dina (2006) "Juventudes en América Latina y el Caribe: dimensiones sociales, subjetividades y estrategias de Vida". En Andrés Thompson (org). *Asociándose a la juventud para construir el futuro*. Sao Paulo, Editora Fundação Peirópolis Ltda.,
- Kronenfeld, David (2000). "Cultural Models: Collective Knowledge and Individual Representations". Ponencia presentada en *American Anthropological Association Annual Meetings*, San Francisco, CA, 19 de noviembre de 2000. Citado por Rodríguez, 2006
- Kuromiya, Aki (2006). *Salir adelante: conflicto, armonía y práctica local del progreso en Santo Tomás Apipilhuasco, Estado de México*. México: Tesis de Maestría en antropología social. Universidad Iberoamericana.
- Kyung-Sup, Chang and Song Min-Young (2010) "The stranded individualizer under compressed modernity: South Korean women in individualization without individualism". *The British Journal of Sociology* Volume 61 Issue 3
- Lahire, Bernard (1996). "La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques". En: *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Volume 51, Numéro 2 p. 381-407
- Lahire, Bernard (1999) "L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu". Article de la rubrique « L'individu en quête de soi » Mensuel N° 91 Sciences Humaines-Février 1999
- Lahire, Bernard (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Lahire, Bernard (2005). "Sociologie, psychologie et sociologie psychologique". *HERMÈS* 41 pp.151-157
- Lahire, Bernard (2007). "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". *Revista de Antropología Social*, 16 pp. 21-38
- Lahire, Bernard (2011). "A transmissão familiar da ordem desigual das coisas". *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI, 2011, págs.13-22* Tradução: Pascoal Carvalho
- Larrain, Jorge ([2005] 2011) *¿América Latina Moderna? Globalización e identidad*. Santiago, Chile: Lom Ediciones

- Leão, Geraldo (2006) "Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr.
- Leão, Geraldo (2012) "Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria". En: Emilio Tenti (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE-Unesco
- Leão, Geraldo; Juarez Dayrell y Juliana Batista dos Reis (2011) "Jovens olhares sobre a escola do ensino médio" *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Llinás, Paola (2009). "Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria". En: *Propuesta Educativa* (32). FLACSO-Buenos Aires.
- Lloyd, Cynthia B., and Barbara S. Mensch. 2008. "Marriage and childbirth as factors in dropping out of school: An analysis of DHS data from sub-Saharan Africa." *Population Studies* 62 (1):1-13.
- Longo, María Eugenia (2003). "Representaciones sociales en torno al trabajo e identidad en varones pobres", ponencia presentada en el 6° Congreso Nacional de Sociología del Trabajo. Asociación Argentina de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- López, Antonio José (2009). "Juventud rural, calidad de vida y políticas de juventud en la Zona Andina colombiana". En: *Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales. UNLZ. Año VI, Número 11, V. 1 pp. 61-84
- López, Antonio José (2009). *Construcción social de "juventud rural" y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana*. Tesis de doctorado. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales
- López, Daniela (2008) "El problema de la subjetividad en la explicación sociológica. Una mirada a partir del debate Schütz-Parsons" En: *Revista de Estudios Sociales*, Universidad de los Andes No 31, Diciembre, pp. 72 - 83
- López, Luis, Jeroen Spijker y Albert Esteve (2011) "Edad de entrada en unión y expansión educativa en América Latina, 1970-2000" En: Georgina Binstock y Joice Melo Vieira (Coords.) *Nupcialidad y familia en la América Latina actual*. Río de Janeiro: ALAP Editor, Asociación Latinoamericana de Población, Serie Investigaciones N° 11
- Luttrell, Wendy (1996) "Becoming somebody in and against school: Toward a psychocultural theory of gender and self-making". En: Bradley Levinson (ed.) *The cultural production of the educated person*. New York: SUNY Press
- Luttrell, Wendy (1997). *Schoolsmart and motherwise: Working-class women's identity and schooling*. New York: Routledge.
- Macbrayne, Pamela S. (1987). "Educational and Occupational Aspirations of Rural Youth: A Review of the Literature". En: *Research in Rural Education*, Volume 4, Number 3, 1987
- Macri, Mariela (2010). *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*. Buenos Aires: La Crujía.
- Magazine, Roger y Tomás Martínez (2010). *Texcoco en el nuevo milenio. Cambio y continuidad en una región periurbana del Valle de México*. México: Universidad Iberoamericana.
- Magnússon, Sigurður Gylfi (2011) "The life of a working-class woman. Selective modernization and microhistory in early 20th-century Iceland" In: *Scandinavian Journal of History* Vol. 36, No. 2. May 2011, pp. 186-205

- Maldonado, Mónica (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba,
- Mannheim, Karl (1987). *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento*. México: F.C.E., 305 p
- Mannheim, Karl (1993) "El problema de las generaciones". *REIS - Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 62, pp. 193-242
- Manni, Luciana (2010). "Cambios en las representaciones sociales e identidades genéricas de mujeres profesionales". En: *La Aljaba* Segunda época, Volumen XIV, pp. 135-156
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti (1996) "La juventud es más que una palabra". En: Mario Margulis (Ed): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial BIBLOS. 241 pp.
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti (1998). "La construcción social de la condición de juventud". En: Cubides, Humberto, Cristina Laverde y Carlos Valderrama (Eds.) "Viviendo a toda": jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones, Universidad Central, 340 pp.
- Markus, Hazel Rose and Shinobu Kitayama (2003) "Models of Agency: Sociocultural Diversity in the Construction of Action". In: Murphy-Berman, Virginia, Berman, John J.; *Cross-cultural Differences in Perspectives on the Self*. University of Nebraska Press, pp.1-57.
- Márquez Jiménez, Alejandro (1998) *El costo familiar y/o individual de la educación superior. Un estudio comparativo entre alumnos de la Universidad Iberoamericana y alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Unidad Zaragoza*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- Martin, J. (2004) "Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency" In: *Educational Psychologist*, 39 (2), 135–145.
- Marroni, Maria da Gloria (2006) "Migrantes mexicanas en los escenarios familiares de las comunidades de origen: amor, desamor y dolor" En: *Estudios sociológicos*, Vol. XXIV, Núm. 72 pp. 667-699
- Marteletto, Letícia J. (2002) "O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens". Em: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.2, jul./dez.
- Martínez Rizo, Felipe (2002). "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7 núm. 16. septiembre-diciembre, pp. 415-443.
- Martínez Téllez, Rosa Angélica (2013) *Expectativas de Futuro en Estudiantes de Bachillerato Tecnológico*. Tesis Maestría en Comunicación de la Ciencia y Cultura. ITESO.
- Martuccelli, Danilo (2007). *Cambio de rumbo, la sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, Lom Ediciones
- Martuccelli, Danilo (2007b) *Lecciones de sociología del individuo...*
- Mauger, Gérard (2012). "La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar". En: Cristian Bellei. *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE -Unesco, 256 p.
- McDowell, Linda (1999): *Gender, identity and place. Understanding feminist geographies* Cambridge: Polity Press

- McLeod, Julie y Yates, Lyn. (2006). *Making Modern Lives: Subjectivity, Schooling, and Social Change*. Albany, NY: State University of New York.
- McRobbie, Angela (1978). "Working class girls and culture of femininity" In: Women's Studies Group, Centre for Contemporary Cultural Studies, Women Take Issue. London: Hutchinson.
- Meil, Gerardo (2011) *Individualización y solidaridad familiar*. Barcelona Obra Social "La Caixa" Colección Estudios Sociales Núm. 32
- Mejía, Juana María Guadalupe (2013) *Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria*. México: Tesis de doctorado. México: DIE-CINVESTAV-IPN
- Mensch, Barbara, Wesley H. Clark, Cynthia B. Lloyd, and Annabel S. Erulkar (2001) "Premarital sex, schoolgirl pregnancy, and school quality in rural Kenya" In: *Studies in Family Planning* 32 (4): pp. 285-301.
- Mendoza Rojas, Javier (2010). "Tres décadas de financiamiento de la educación superior". En: Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: El Colegio de México.
- Meo, Analía y Valeria Dabenigno (2008): "Los adolescentes y sus visiones de futuro: Una primera aproximación a las expectativas educativas en sectores populares en la ciudad de Buenos Aires", en Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior: La universidad argentina y los nuevos desafíos, Buenos Aires, Teseo.
- Meo, Analía y Valeria Dabenigno (2010). "Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 53/5
- Meza, Alejandro, Esperanza Tuñón, Dora Ramos, Edith Michel (2002). "Progresión y el empoderamiento de las mujeres: estudio de caso en Vista Hermosa, Chiapas". En: *Papeles de Población*, vol. 8, núm. 31, enero-marzo, pp. 67-93, Universidad Autónoma del Estado de México
- Miguélez, Faustino, Teresa Torns, Oscar Rebollo, Inma Pastor (1998). "Las estructuras de sentido de la vida cotidiana". En: *Papers*. 55, pp. 151-179
- Miller, Dinorah (2002) "Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes". En: *Sociológica*, vol. 17, núm. 49, mayo-agosto, pp. 231-263
- Mills, C. Wright (1940). "Situating actions and vocabularies of Motive" In: *American Sociological Review*, Vol. 5 no. 6 pp. 904-913.
- Miño, Ariel (2000). "Estrategias de supervivencia y reproducción social: el caso del Barrio San Alfonso del Pilar – Paraguay". Informe final del concurso: Democracia, derechos sociales y equidad; y Estado, política y conflictos sociales. Programa Regional de Becas CLACSO.
- Mirón, Louis y Mickey Lauria (1998) "Student Voice as Agency: Resistance and Accommodation in Inner-City Schools". *Anthropology & Education Quarterly* 29 no. 2 pp.189-213
- Mische, Ann (2009) "Projects and Possibilities: Researching Futures in Action". In: *Sociological Forum*, Vol. 24, No. 3, September
- Molina, Guadalupe (2008) "*Me quiere... mucho, poquito, nada...*" *Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

- Molina, Mercedes (2006). "Estrategias de sobre-vivencia e inequidades de género: el caso de Argentina en el contexto latinoamericano". *Revista Enfoque*, núm 5. Universidad Central de Chile, pp. 67-86.
- Molina, Walter (2008) "Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales". En: *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1: 105-122
- Montaño, Sonia y Coral Calderón (2010) "El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo". Santiago de Chile: CEPAL, Cuadernos de la CEPAL 94, 236 p.
- Moore, Henrietta (2009 [1991]). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, 5ª edición.
- Mora, Minor y Orlandina de Oliveira (2009) "Responsabilidades familiares y autonomía personal: elementos centrales del proceso de transición a la vida adulta". *Estudios Sociológicos*, vol. XXVII, núm. 81, septiembre-diciembre, pp. 801-835.
- Morgan, Stephen L. (2006), "Expectations and Aspirations." In: George Ritzer, ed., *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, pp. 1528-1531.
- Morrison, Leslie y Rodie Akerman (2008). "Determinants of aspirations". London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London. Research report # 27 [Gutman2008_Determinants]
- Moya, Mario (2008) "El sentido de la educación formal en jóvenes urbanos populares de la comuna de Lo Espejo". En: *Revista Iberoamericana de Educación* núm. 45/6
- Napoli, María Laura y Elena Zubieta (2009) "Concepciones sobre el trabajo en estudiantes de nivel medio". Congreso, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Nascimento, Natalí y Tânia Raitz (2010) "Sentidos da educação e do trabalho para jovens universitários". Ponencia presentada em *VIII Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul*, ANPESUL, Londrina, Paraná. <http://www.portalanpedsul.com.br/2010>
- Natividade, Michelle da y Maria Coutinho (2012) "Trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças". *Psicologia & Sociedade*; 24 (2), 430-439,
- Navarro, Hermilio (2005) "Transformaciones de los territorios periurbanos y sus agriculturas: el uso de recursos de interés público en el Valle de México". En: Héctor Ávila Sánchez (Coord.) *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 358 p.
- Navarro, Pablo y Capitolina Díaz (1995). "Análisis de contenido". En: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Nespor, Jan (2002) "Aulas, enseñanza, aprendizaje". Ponencia presentada en la Conferencia de Investigación Cualitativa en el Salón de Clase: ¿Qué sucede en el salón de clases? Ciudad de México, 27 a 31 de mayo.
- Nespor, Jan (2008). "Education and place: a review essay". In: *Educational Theory* Volume 58, Number 4 University of Illinois
- Nobile, Mariana (2014) "Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires". En: *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 18, enero-junio, pp. 87-110
- Nogueira, Maria Alice (2005). "A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas". Em: *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 563-578

- Nogueira, Maria Alice y Ramón Correa de Abreu (2004) "Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante". Em: Educação em revista. Belo Horizonte vol. 39 p. 41-60
- Nunes, Claudio (2004). *Sentidos da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador*. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Estado da Bahia.
- Núñez, Pedro (2008) "Los sentidos de la educación secundaria: Nuevos significados de la idea de transición" En: *I Sociología*. Revista Electrónica de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, UBA
- Núñez, Pedro (2009) "La condición juvenil en la escuela. Demandas de respeto y percepciones de injusticia". Ponencia presentada en Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil
- Odell, Kerry S. (1989). "Gender Differences in the Educational and Occupational Expectations of Rural Ohio Youth" In: *Research in Rural Education, Volume 5, Number 3*
- OECD (2000) *Education at a glance OECD Indicators* Organization for Economic Cooperation Development CERI-OECD.
- Oliveira, Orlandina de, Marcela Eternod y Ma. de la Paz López (1999). "Familia y género en el análisis sociodemográfico". En Brígida García (coord.), *Mujer, género y población en México*. México: El Colegio de México, pp. 211-271.
- Olivera, Inés (2009). "Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural - escuela frente a los procesos de exclusión". En: *Revista Peruana de Investigación Educativa*, Vol. 1, Núm. 1. pp. 61-90
- Orozco, Ivania de la Cruz (2013). "La experiencia en bachillerato de jóvenes indígenas oaxaqueños en comunidades de alta marginación". Ponencia presentada en *III Simposio Internacional Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Oaxaca, México 4 y 5 de Noviembre de 2013.
- Ortíz, Alberto y André Martínez (2000) "Factores de competitividad, situación nacional y cadena productiva de la industria del calzado en León, Guanajuato". En: *Economía, sociedad y territorio*, vol. II núm. 7 pp. 533-568
- Otero, Analia Elizabeth (2011) "La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo" En: *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 2, 2011, pp. 149-165 Universidad Autónoma de Baja California
- Oyserman, Daphna and Leah James (2011) "Possible identities" In: Seth J. Schwartz, Koen Luyckx, Vivian L. Vignoles *Handbook of Identity. Theory and Research*. Springer
- Pacenza, M. Inés y Fermín Más (2009) "Trayectorias laborales y sentido del trabajo en estudiantes avanzados de los estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Mar del Plata". 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET, Argentina
- Pacheco, Lourdes (2006). "De la protección de la comunidad rural a la levedad de la ciudadanía en los jóvenes rurales de México". Ponencia presentada en el *VII Congreso latinoamericano de sociología rural*. Quito, Ecuador.
- Pacheco, Lourdes (2009) "Juventud rural. Entre la tradición y la cultura". En: Urteaga, Maritza (coord.) *Diario de campo. Juventudes, culturas, identidades y tribus juveniles en el México contemporáneo*. Suplemento no. 56. Octubre – diciembre, 2009. México: Coordinación Nacional de Antropología del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

- Pacheco, Lourdes (2013a) "La construcción de la cohesión social en la ruralidad". En: Lourdes Pacheco, Rosario Román y Maritza Urteaga. *Jóvenes rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades*. México: Universidad Autónoma de Nayarit, Juan Pablos Editor.
- Pacheco, Lourdes (2013b) "Jóvenes rurales de Nayarit. La voluntad de estar". En: Lourdes Pacheco, Rosario Román y Maritza Urteaga. *Jóvenes rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades*. México: Universidad Autónoma de Nayarit, Juan Pablos Editor.
- Palacios, Jesús y María Carmen Moreno (1996) "Parents' and adolescents' ideas on childrens. Origins and transmission of cultural diversity" In: Harkness, Sara y Charles Super. *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences* New York: The Guilford Press.
- Paradise, Ruth (2006 [1996]) "La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad, o colaboración tácita?". Documentos DIE-Cinvestav, Núm. 56
- Parkin, Frank (1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.
- Parsons, Talcott (1949) *Essays in Sociological Theory*. Nueva York: Free Press
- Parsons, Talcott (1951) *El sistema social*. Edición digital de la FCPyS de la UNAM.
- Pautassi, Laura C. (2007). "El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos". Santiago de Chile: CEPAL, Unidad Mujer y Desarrollo, octubre de 2007. Serie Mujer y desarrollo No 87
- Peck, Jaime (2000) "Places of work". En: E. Sheppard y T. Barnes. *A companion of economic geography*. Blackwell, Oxford, pp. 133-148
- Peña, Ximena y Camila Uribe (2013) *Economía del cuidado: valoración y visibilización del trabajo no remunerado*. Lima, IEP; Nuevas Trenzas, 2013. (Documento de Trabajo, 191. Serie Programa Nuevas Trenzas, 15)
- Pérez, Leonel (2010). ¿Estudiar para emigrar o estudiar para transformar? Un acercamiento etnográfico a la erosión del significado de los estudios superiores como mecanismo meritocrático de movilidad social" En: *Argumentos*, vol. 23, núm. 62, enero-abril, pp. 131-156
- Pérez, Leonel (2006). *Cultura y representaciones de futuro en los estudiantes de la preparatoria EM de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, Distrito Federal CINESTAV, DIE, México*.
- Pérez, José Antonio (coord.) (2000) *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1968-1999*, México: Imjuve
- Pérez, Gloria (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, Vol. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Pérez, Ángel (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata
- Perrenoud, Philip. (1994) *Le métier d'élève et le sens du travail scolaire*. Paris, Esse.
- Pieck, Enrique (2011). "Sentidos e incidencia de la capacitación técnica. Visión desde los/las estudiantes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, Vol. 16, Núm. 48, pp. 159-194
- Pinto Nunes, Claudio (2004) *Sentidos da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador*. Dissertação do Mestrado em Educação. Universidade do Estado da Bahia, Universidade do Quebec em Chicoutimi
- Placco, Vera Maria Nigro De Souza y Rafael Conde Barbosa (2012). "O significado atribuído a escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de São Paulo". Ponencia em XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas

- Postic, Marcel y Jean Marie De Ketele (1990). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Poulin, Michelle J. (2009). "Schoolgirl Networks and Schoolgirl Identity: Maintaining Social Status in a Poor Country". Paper presented at the annual meeting of the *American Sociological Association Annual Meeting*, Hilton San Francisco, San Francisco.
- Punch, Sarah (2001). "Household division of labour: generation, gender, age, birth order and sibling composition". In: *Work, Employment & Society*, 15 (4):803–823
- Qingxue, Liu (2003). "Understanding Different Cultural Patterns or Orientations Between East and West". En: *Investigaciones Lingüísticas*, vol. IX, Poznań, April 2003
- Quaresma, Maria Luísa, Pedro Abrantes, João Teixeira Lopes (2012) "Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes" *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 70, 2012, pp. 25-43.
- Quinn, Michael (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods* Thousand Oaks, California SAGE, 3a edición
- Quinn, Naomi y Holland, Dorothy (1987). "Culture and Cognition", en: N. Quinn y D. Holland (Eds.) *Cultural Models in Language and Thought*, pp. 3-40. New York, Cambridge University Press.
- Rabell, Cecilia (2009). *Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales/El Colegio de México
- Raitz, Tânia y Fernanda Baldissera (2012) "Trajetória acadêmica e laboal de jovens universitários: os sentidos do trabalho e da educação". Em: *Revista de Educação, Ciência e Cultura* v. 17, n. 2 jul./dez.
- Ramírez, Jorge (2013). *Perspectivas de futuro en el espacio social transnacional: expectativas educativas, laborales y migratorias de los jóvenes de Axochiapan, Morelos*. Tesis de doctorado. México: Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México
- Rao, Nitya (2012) "Breadwinners and homemakers: Migration and changing conjugal expectations in rural Bangladesh". In: *Journal of Development Studies*, Vol. 48, num. 1 pp. 26-40.
- Reguillo, Rosana (2008): "La condición juvenil en América Latina contemporánea: biografías incertidumbre y lugares". Ciclo de videoconferencias, Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Buenos Aires, 20 de Octubre de 2008. Citada por Gabbai, María Inés (2012) *Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Reis, Rosemeire (2012a) "Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos" Em: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set.
- Reis, Rosemeire (2012b) "Juventudes no ensino médio: sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro". Em: *Latitude*, vol. 6, nº1, pp.131-155
- Renk, Arlene, Rosana Badalotti y Silvana Winckler (2010). "Mudanças sócio-culturais de gênero e inter-geracionais: o caso do campesinato no oeste catarinense". Trabalho apresentado no *VIII Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural*, Porto de Galinhas, Brasil.
- Reuben, William (1999). "Retos y desafíos para una nueva agenda rural. Proyecto de visibilización de los jóvenes en el campo". México: *Revista de estudios sobre juventud Joven-es*, año 3, núm. 9, julio-diciembre, pp. 134-139

- Reyes, Alejandro (2010). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. Tesis de Doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica México
- Ribeiro, José y Cássio da Silva Batista (2011) “Juventude rural e agricultura familiar: os determinantes da escolha profissional e os desafios para a formação de uma nova geração de agricultores no município de São Sebastião” – AL. *Revista Científica do IFAL*, n. 2, v. 1 – jan./jul.
- Ricoeur, Paul (1996). *El sí mismo como otro*, México, Siglo XXI
- Rivera, José (2012). “Juventudes emergentes: percepciones en torno a la familia, la escuela, el trabajo y el ocio en jóvenes en contextos rurales en San Luis Potosí, México”. En: *Cuicuilco*, Revista de la ENAH. Número 53, enero-abril, pp. 73-95
- Robbins, Benjamin M. (2012). “‘People Like Us Don't Go There’: Local Culture and College Aspirations in Rural Nebraska”. En: *Yale Journal of Sociology*. Fall 2012, Vol. 9, pp. 98-129
- Robichaux, David y Oswaldo Méndez (2007) “Familias tlaxcaltecas frente al auge y la crisis: neoliberalismo, empleo y escolarización”. En: David Robichaux (Comp.) *Familias Mexicanas en Transición*. México: Universidad Iberoamericana.
- Rochex, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- Rodríguez, Tania (2001). *Las razones del matrimonio. Representaciones, relatos de vida y sociedad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara
- Rodríguez, Tania (2006). “Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza”. En: *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 68, Núm. 3, julio-septiembre, pp. 399-430 Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, Tania (2013). “Convergencias conceptuales entre las representaciones sociales y los modelos culturales”. En: *Revista CES Psicología*, Volumen 6 Número 1 Enero-Junio pp. 77-103
- Rodwold, Katharina (2010) *The educated woman. Minds, bodies and women's higher education in Britain, Germany, and Spain, 1865-1914* Nueva York: Routledge.
- Rogers, Everett M. and Hans Sebald (1962) “A distinction between familism, family integration, and kinship orientation” In: *Marriage and family living*. February,
- Rojas, Vanessa y Alexandra Cussianovich (2013) “‘Le va bien en la vida’ Percepciones de bienestar de un grupo de adolescentes del Perú”. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2013. 63 p. Documento de Trabajo.
- Rojo, Sofía y Lucía Tumini (2008) “Inequidades de género en el mercado de trabajo de la Argentina: las brechas salariales”. En: *Revista de Trabajo*. Año 4, Número 6, Agosto-Diciembre
- Rosa, Cristina (2004) *O elogio da escola: de mulher para mulher, uma escola imaginada*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Rosso, Brent, Dekas, Kathryn y Wrzesniewski, Amy (2010). “On the meaning of work: a theoretical integration and review”. In: *Research in Organizational Behavior*, num. 30, pp. 91-127.
- Ruiz Rivera, Naxhelli y Delgado Campos, Javier. (2008) “Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad”. En: *EURE (Santiago)*. 2008, vol.34, n.102, pp. 77-95.
- SABES (2005) *Modelo educativo del Video-Bachillerato: VIBA-2005*. Guanajuato: Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior.
- SABES (2010) Pagina web: www.sabes.edu.mx

- Salas, Hernán, Leticia Rivermar y Paola Velasco (Eds.) (2011). *Nuevas ruralidades. Expresiones de la transformación social de México*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM y Juan Pablos Editor, 219 p
- Santelices, Lucía (2001) "La familia desde una mirada antropológica: requisito para educar". En: *Pensamiento Educativo*. Vol. 28 (julio 2001), pp. 183-198
- Sapiains, Rodolfo y Pablo Zuleta (2001) "Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización". *Última Década*, núm. 15, Centro de Estudios Sociales
- Saraví, Gonzalo (2009) "Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo". En: *Papeles de Población*, Vol. 15, Núm. 59, enero-marzo, pp. 83-118, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México
- Saucedo, Claudia (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un Conalep*. Tesis de Maestría. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Saucedo, Claudia (2001). *Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de los relatos de vida*. Tesis de Doctorado. México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Saucedo, Claudia (2003) "'Estudia para que no te pase lo que a mí': narrativas culturales sobre el valor de la escuela en familias mexicanas". *Journal on Latinos and Education* 2(4), 197-216.
- Saucedo, Claudia (2003). "Entre lo colectivo y lo individual. La experiencia de la escuela a través de los relatos de vida". En: *Nueva Antropología* Vol. XIX, Núm. 62 pp. 77-98
- Saucedo, Claudia (2005) "Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil". En: Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp. 799-828, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- Saucedo, Claudia (2013) "Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior". En: Claudia Saucedo, Carlota Guzmán, Etelvina Sandoval y Jesús Galáz (coords.). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. México: Comie, Anuiés, pp. 131-155.
- Saucedo, Claudia y Alfredo Furlan (2009). "Copetes "emo" y celulares en la escuela secundaria: la disciplina escolar puesta a prueba" Veracruz, Ver. Ponencia. Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Saucedo, Claudia, Patricia Suarez y Rafael Palacios (2012). "La adolescencia como construcción sociocultural". En: Pérez Campos Gilberto y Juan José Yoseff (Coords.) *Desarrollo Psicológico, un enfoque sociocultural*. México: FES-I, UNAM. pp. 89-107
- Schatzki, Theodore (1996). *Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schwartz, Howard y Jerry Jacobs (1984). *Sociología Cualitativa, método para la reconstrucción de la realidad*. México: Editorial Trillas.
- Schwartz, Seth J. (2007). "The Applicability of Familism to Diverse Ethnic Groups: A Preliminary Study". *The Journal of Social Psychology*, 147 (2), pp. 101-118
- Scott, Parry (2010) "Gerações e famílias: Polisssemia, mudanças históricas e mobilidade". *Revista Sociedade e Estado* - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto
- SEG (2010) *Estadísticas e indicadores educativos*. Secretaría de Educación de Guanajuato. En: www.guanajuato.seg.gob.mx

- SEP. *Estadísticas históricas del Sistema Educativo Nacional*. Secretaría de Educación Pública. En: www.sep.gob.mx
- SEP. *Principales cifras, 2002-2003 y 2011-2012* en Estadísticas: www.sep.gob.mx
- Serrano, Araceli, Daniel Parajuá y Ángel Zurdo (2013). “Marcos interpretativos de lo social em la vivencia de la ‘nueva pobreza’”. En: *Cuaderno de Relaciones Laborales*, Vol. 31, Núm. 2, pp. 337-382
- Shapka, Jennifer D., Jose F. Domene, Daniel P. Keating (2012). “Trajectories of Educational Aspirations Through High School and Beyond: A Gendered Phenomenon?”. En: *Canadian Journal of Education* 35, 1 (2012): 239-258
- Shmurak, Carole B. (1999). “Career Aspirations of Young Women in High School and in College: A Seven Year Longitudinal Study”. Paper presented at the *Annual Conference of the American Educational Research Association*. Montreal, Canada, April 19-23.
- Silas, Juan Carlos (2008). “¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,, octubre-diciembre 2008, Vol. 13, Núm. 39, pp. 1255-1279
- Silva, C. G. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta Editora. Citado por Almeida (2005)
- Silva, Elisabete da (2011). “Do campo para a cidade: as relações de gênero e o êxodo das jovens mulheres”. Em: *Memória e III Seminário nacional Género e praticas culturais: Olhares diversos sobre a diferença*. Outubro, Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
- Singh, Nitish (2004) “From Cultural Models to Cultural Categories: A Framework for Cultural Analysis” In: *The Journal of American Academy of Business*, Cambridge. September, pp. 95-101
- Smetana, Judith (2011). *Adolescents, families, and social development: how teens construct their worlds*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 336 pp.
- Smyth, John (2004). *‘Dropping Out’, Drifting Off, Being Excluded: Becoming Somebody Without School*. New York: Peter Lang Publishing
- Sommestad, Lena and Sally McMurry (1998) “Farm daughters and industrialization: a comparative analysis of dairying in New York and Sweden, 1960-1920”. *Journal of women’s History*, vol. 10, num. 2.
- Soratto, Marinês (2007). *A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da reserva Francisco Horta Barbosa –Dourados/MS*. Campo Grande – MS. Tese e Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.
- Souza, Luiz Gustavo Silva, Zeidi Araújo Trindade, Sabrine Mantuan dos Santos Coutinho, Maria Cristina Smith Menandro (2007) “Sentidos atribuídos ao sucesso pessoal e profissional em estudantes do ensino médio”. Em: *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 8, nº 1, p. 1-12, Jan./Jun.
- Spink, Mary Jane (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas
- Sposito, Marília (1997) “Estudos sobre juventude em educação” *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago N ° 5 Set/Out/Nov/Dez N ° 6
- Sposito, Marília (2003). “Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola”. Em: *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, março/maio
- Sposito, Marília (coord.) (2009). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm.

- Sposito, Marilia Pontes e Izabel Galvão (2004) "A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência". Em: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez.
- Steele, Jennifer and Julian Barling (1996) "Influence of maternal gender-role beliefs and role satisfaction on daughter's vocational interest" In: *Sex Roles*, Vol. 34, Num. 9-10
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill
- Steinberg, L. y Silverberg, S.B. (1986) "The vicissitudes of autonomy" In: *Child Development*, 57, 841-851.
- Stewart, E. C., y Bennett, M. J. (1991). *American cultural patterns: A cross cultural perspective*. Yarmouth: Intercultural Press. citado por Vilá (2005)
- Stropasolas, Valmir Luiz (2002). *O Mundo Rural no Horizonte dos Jovens: o caso dos filhos (as) de agricultores familiares de Ouro/SC*. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC.
- Stropasolas, Valmir Luiz (2005). "Juventude Rural: uma categoria social em construção". Ponencia presentada en *XII Congresso Brasileiro de Sociologia*. FAFICH/UFMG - Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Suárez-Orozco, M. (1987) "'Becoming somebody': Central American immigrants in U.S. inner city schools". In: *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18 n. 4 pp. 287-299
- Suárez, Susana (2009) "Transformaciones socioterritoriales en la globalización. ¿Oportunidades o dilemas para el desarrollo local-regional? El caso de Silao-Romita, Guanajuato." Prepared for delivery at the 2009 Congress of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, Brasil June 11-14, 2009
- Suárez, Susana (2011). "Globalización y transformaciones socioterritoriales en el ámbito rural: puntualizaciones sobre la nueva ruralidad". En: Hernán Salas, Leticia Rivermar y Paola Velasco (Eds.) *Nuevas ruralidades. Expresiones de la transformación social de México*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM y Juan Pablos Editor. pp. 59-81
- Tamis-LeMonda, Catherine S., Niobe Way, Diane Hughes, Hirokazu Yoshikawa, Ronit Kahana Kalman and Erika Y. Niwa, (2008) "Parents' Goals for Children: The Dynamic Coexistence of Individualism and Collectivism in Cultures and Individuals". In: *Social Development*, vol. 17, núm. 1, pp. 183-209
- Tavares, Claudia Sampaio (2006) *Efeitos sobre os sentidos do trabalho em jovens participantes de um programa social*. Tese de Mestre em Psicologia Universidade de São Paulo
- Taylor, Charles (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós. 3ª reimp. pp. 100-132.
- Teixeira, Ana Maria y Alessandra Freixo (2010) "Jovens da terra do sisal: trabalho, escola e identidade rural". Ponencia presentada al VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinhas, 2010.
- Téllez, Carlos (2006). *Ciudad-región y reestructuración urbana en el Bajío*. Tesis de Doctorado en Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
- Téllez, Carlos (2013). "La actual ciudad de León en el contexto de la reestructuración económica y urbana de Guanajuato". Documento de discusión, Seminario de Investigación en Cultura Urbana. Universidad Iberoamericana León
- Téllez, Norma (2009). "Horizontes de futuro estudiantil: experiencias socioculturales y lógicas institucionales". Veracruz, Ver. [Ponencia] Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.

- Télez, Norma (2009) *Jóvenes en el margen de la realización, la resistencia y la exclusión: Contextos sociales y horizontes de futuro*. Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana
- Tenti, Emilio (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: UNESCO.
- Tenti, Emilio (2009). "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural", en Tiramonti, Guillermina y Nancy Montes. *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO pp. 53-72.
- Thin, Daniel (2006) "Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras". Em: *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 11 n. 32 maio/ago.
- Thornborrow, Thomas and Andrew D. Brown (2009). "'Being Regimented': Aspiration, Discipline and Identity Work in the British Parachute Regiment". *Organization Studies*, 30 (4), 355-376
- Tiramonti, Guillermina (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina (2009). "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes, *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, pp. 25-38.
- Todorov, Tzvetan (2008). *La vida en común, ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.
- Tolfo, Suzana e Valmíria Piccinini (2007) "Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros". *Psicologia & Sociedade*; 19, Edição Especial 1: 38-46
- Tolfo, Suzana, Chalfin, María, Baasch, Davi, y Soares, Joana (2011). "Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología". En: *Universitas Psychologica*, Vol. 10 núm. 1, pp. 175-188, enero-abril.
- Tomizaki, Kimi. (2010) "Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional" *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 327-346, abr.-jun.
- Torrado, Susana (1998 [1982]). "El enfoque de las estrategias familiares de vida en América Latina. Orientaciones teórico-metodológicas". En: *Familia y diferenciación social. Cuestiones de método*. Buenos Aires: EUDEBA. p. 15-32.
- Torres-Mazuera, Gabriela (2012). *La ruralidad urbanizada en el centro de México. Reflexiones sobre la reconfiguración local del espacio rural en un contexto neoliberal*. México: UNAM: Cátedra Interinstitucional Arturo Warman
- Touraine, Alain (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: Eudeba
- Touraine, Alain (1994). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica,
- Trinidad, Antonio, Virginia Carrero y Rosa María Soriano (2006). *Teoría fundamentada "Grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional* Madrid: CIS. Cuadernos metodológicos, 37.
- Turtiainen, Pirjo, Karvonen, Sakari, and Rahkonen, Ossi (2007) "All in the family? The structure and meaning of family life among young people" In: *Journal of Youth Studies*, 10 (4), 477-493.
- Urresti, Marcelo (1999) "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". En: Tenti, Emilio. *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Santa Fe, IIPE-Buenos Aires. UNESCO UNICEF, Oficina de Argentina

- Vale, Zoé (2007). *Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos – EJA*. 281 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.
- Vela, Fortino. (2004) "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En: Tarrés, Mana Luisa (comp.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flacso-Colmex-Porrúa.
- Vergara, Ana y Enrique Vergara (2008) "La televisión en la vida de la infancia". En: *Comunicar*. Revista Científica de Educomunicación, Núm. 31, Vol. XVI, pp. 331-337
- Verjus, Anne (2010) "Y el 'hijo de familia' se hizo ciudadano: una emancipación masculina en la Francia revolucionaria". En: *Revista de estudios políticos*, UCM 150, pp. 51-85
- Vilá Baños, Ruth (2005) *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis de doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Villa Lever, Lorenza (2010). "La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" En: Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: El Colegio de México.
- Wainerman, Catalina (2005) ¿Reproducción o cambio inter-generacional en las prácticas domésticas cotidianas? *Revista Argentina de Sociología*, Año 3 N° 5, pp. 11-37
- Watson, Pamela (2008) "The effect of 'cultural models' on student learning in law" In: *South African Journal of Higher Education*, vol. 22 n. 1 pp. 222-236
- Weber, Max (1979). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weis, Lois (1990). *Working class without work: high school students in a de-industrializing economy*. New York: Routledge, Chapman and Hall.
- Weiss, Eduardo (2005) "Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica". En: *Paideia*, Revista de la UPN (Unidades de la UPN-Guanajuato). Año 1 núm. 1 pp. 5-15.
- Weiss, Eduardo (2006). "Diagnóstico de las prácticas y procesos curriculares en los bachilleratos integrales comunitarios", Proyecto a solicitud de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEBYN-SEP (Reporte no publicado).
- Weiss, Eduardo (2012a). *Jóvenes y Bachillerato*. México: ANUIES.
- Weiss, Eduardo (2012b). "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación", *Perfiles Educativos* (IISUE-UNAM), vol. XXXVI, Núm. 135, pp. 134-148.
- Weiss, Eduardo, I. Guerra, E. Guerrero, J. Hernández, O. Grijalva y J. Ávalos (2008) "Young People and High School in Mexico: Subjectivisation, Others and Reflexivity". En: *Ethnography and Education Journal*, volumen 3, número 1, marzo, pp. 17-31.
- Wexler, Philip (1992). *Becoming somebody: Toward a social psychology of school*. New York: Routledge
- Womack, John (2000). *Zapata y la revolución mexicana*, México: Siglo XXI, 24a. ed.
- Woods, Peter (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Ed. Paidós MEC.
- Zapata, Sonia (2002). *La mirada de los y las jóvenes rurales*. Santiago de Chile: Agencia de Cooperación del Instituto Interamericano para la Agricultura (IICA).

- Ziegler, Sandra (2004). "Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa". *Cuadernos de Pedagogía*. Rosario. Año VII no. 12, 2004
- Zubieta, Elena (2012). "La socialización para el trabajo". En: María Lucero Jiménez, Roxana Boso, (coords.) *Juventud precarizada. De la formación al trabajo, una transición riesgosa*. Cuernavaca, México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Zubieta, Elena y Graciela Filippi (2007). "Valores y creencias asociadas al trabajo en estudiantes universitarios de Argentina y Chile". En: *SUMMA Psicológica UST* Vol. 4, No. 2 pp. 81-98

ANEXOS

Anexo 1

Tabla 1 REPÚBLICA MEXICANA.

Población 15-19 años con al menos un grado de EMS por tamaño de localidad y sexo

	1990	2000	2010	Crecimiento (n veces) 1990-2010
Menos de 2,500 habitantes				
Total	4.8	11.1	25.2	5.3
Hombres	5.3	11.1	23.4	4.4
Mujeres	4.2	11.1	27.0	6.4
2,500 a 14,999 habitantes				
Total	14.4	24.6	36.0	2.5
Hombres	15.5	23.9	33.6	2.2
Mujeres	13.3	25.2	38.4	2.9
1,000,000 y más habitantes				
Total	25.9	35.0	46.3	1.8
Hombres	27.5	33.4	44.0	1.6
Mujeres	24.4	36.6	48.6	2.0

	1990	2000	2010
Rango de variación: localidades un millón habs. vs localidades 2,500 habs.	21.2	23.9	21.1
Rango de Variación: localidades un millón vs localidades <15,000	11.6	10.5	10.3
Rango de variación: Mujeres Un millón vs 2,500	20.2	25.5	21.6
Rango de variación Mujeres Un millón vs <15,000	11.1	11.4	10.2

(INEGI, serie histórica censal e inter-censal, 1990-2010: Sistema de consulta interactiva en línea, tema: población joven según características sociales, económicas y demográficas).

Tabla 2 Guanajuato. Población 15-19 años con al menos un grado de EMS por tamaño de localidad y sexo

	1990	2000	2010	Crecimiento (n veces) 1990-2000	Crecimiento (n veces) 2000-2010
Menos de 2,500 habitantes					
Total	2.4	7.9	19.2	8.1	2.4
Hombres	2.9	7.9	16.8	5.8	2.1
Mujeres	1.9	7.8	21.4	11.6	2.7
2,500 a 14,999 habitantes					
Total	7.2	18.1	28.7	4.0	1.6
Hombres	7.7	17.6	26.0	3.4	1.5
Mujeres	6.7	18.5	31.4	4.7	1.7
1,000,000 y más habitantes					
Total	15.6*	25.5	37.3		1.5
Hombres	16.2*	23.6	34.4		1.5
Mujeres	14.9*	27.2	40.2		1.5

*Considera las localidades de más de 100,000 habitantes

León. Población 15-24 años con al menos un grado de EMS, por tamaño de localidad y sexo

	1990	2000	2010
Menos de 2,500 habitantes			
Total			22.9
Hombres			22.3
Mujeres			23.4
2,500 a 14,999 habitantes			
Total			21.0
Hombres			22.0
Mujeres			20.2
1,000,000 y más habitantes			
Total			37.8
Hombres			37.0
Mujeres			38.6

INEGI. Iter, 2011

Anexo 2

Cuestionario general a estudiantes de 1er semestre (facsimil)

Cuestionario general a estudiantes de 1º de Bachillerato »

Información General: Los datos y opiniones que proporcionas son de mucha importancia para un estudio que realiza el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV sobre los jóvenes de bachillerato. Los datos se utilizarán exclusivamente con fines de investigación, de manera confidencial. Los datos individuales no serán divulgados de ningún modo. Serán utilizados en forma de estadísticas. Tu identidad siempre será preservada, así como las de la escuela y la comunidad en la que resides.

POR FAVOR: NO ESCRIBAS TU NOMBRE COMPLETO EN NINGUNA HOJA DE ESTE CUESTIONARIO.

Instrucciones generales: El cuestionario tiene TRES tipos de pregunta. Uno que te ofrece OPCIONES para contestar (Marcando con X). Otro, te pide ESCRIBIR información, enunciados o frases. Otras preguntas tienen formato de CUADRO, sea para marcar (con X) alguna opción o para ESCRIBIR datos o frases. Si tienes alguna DUDA, por favor, pide información levantando el brazo.

Por favor, siempre LEE completa cada pregunta. LUEGO... Responde con SINCERIDAD y escribe con la mayor claridad que puedas, con LETRA legible.

Agradecemos mucho tu colaboración.

1. Datos generales

a. Fecha de nacimiento. Mes _____ Año _____. Tu edad en Años: _____

b. Sexo: Hombre Mujer

c. Localidad donde vives: _____

d. Localidad donde estudias el bachillerato: _____

2. Características familiares

a. ¿Cuántas personas tiene tu familia? (considerando a tus papás y a tus hermanos): _____

b. En el presente, ¿cuántas personas residen regularmente en la misma casa que tú?: _____

c. ¿Quiénes viven y residen actualmente en la misma casa que tú? (Marca con una X):

Familiar o pariente	Vive	No vive	Residen en la misma casa
Papá			
Mamá			
Hermanos (as)			
Abuelos maternos			
Abuelos paternos			
Tíos (as)			
Primos (as)			
Cuñados o cuñadas			
Otros parientes (Describe):			

d. ¿Tienes hermanos (as)? si no Si la respuesta fue SI, ¿Cuántos son? _____

e. ¿Qué edad tiene cada uno de tus hermanos (as)? (Elabora una lista del mayor al menor, según sus años de edad; ejemplo: 22, 19, 17, 14, 5): _____

1

f. En el orden de nacimiento de tus hermanos(as), TÚ eres (marca con X sólo UNA opción):

- Primero Quinto Noveno
 Segundo Sexto Décimo
 Tercero Séptimo Decimo primero
 Cuarto Octavo Decimo segundo

g. ¿Quiénes aportan recursos, de manera regular, para el sostén de la familia y para pagar los gastos de la casa? (marca con X las opciones que aplican):

- Papá Mamá Hermanos Hermanas Tío(a) Abuelos Yo

Otras personas (¿Quiénes?): _____

h. ¿Quiénes de tu familia trabajan actualmente? (marca con X y describe razones o causas)

Personas	Trabaja (ocupado)	No trabaja (desocupado, desempleado)	Razón o causas por la que no trabaja
Tu papá			
Tu mamá (en trabajos distintos a los quehaceres domésticos)			
Tus hermanos (los que han trabajado, aunque no vivan en tu casa)			
Tus hermanas (las que han trabajado, aunque no vivan en tu casa)			

i. ¿En qué trabajan los miembros de tu familia que están ocupados? (Describe las actividades productivas que realizan de manera regular y les permiten obtener dinero o bienes para atender sus necesidades, sin considerar los quehaceres domésticos del hogar).

Trabajos	¿Cuál es el trabajo o actividad principal? (el que le ocupa más tiempo durante la semana y la mayor parte de los meses del año)	¿Tiene un segundo trabajo o actividad? ¿Cuál es? (sólo ocupa unas horas en el día o en la semana; o lo hace por temporadas regulares en el año)	¿Tiene un tercer trabajo o actividad? ¿Cuál es? (sólo le ocupa unas horas en el día o en la semana; o lo hace por temporadas breves en el año)
Personas			
Tu papá			
Tu mamá (trabajos distintos a los quehaceres domésticos)			
Tus hermanos (los que trabajan, aunque no vivan en tu casa)			
Tus hermanas (las que trabajan, aunque no vivan en tu casa)			

- j. En el momento actual, Octubre de 2010 ¿Dónde trabajan los miembros de tu familia que están ocupados? (Puedes registrar información en más de una columna):

Familiar	En la misma comunidad donde vives ¿Cómo se llama?	En una o varias comunidades cercanas ¿Cómo se llaman?	En una o varias ciudades cercanas ¿En cuáles?	En otro estado de la República Mexicana ¿En cuál?	En otro país ¿En cuál?
Papá					
Mamá					
Hermanos (los que trabajan)					
Hermanas (los que trabajan)					

- k. ¿Alguien de tu familia trabajó en otro estado de la república o en otro país, en los últimos cinco años –entre el año 2005 y ahora? Sí No

Si es Sí describe lo que a continuación se solicita:

Familiar (describe si se trata de papá, mamá, hermanos(as), tíos(as), primos u otro pariente)	Trabajó en otro estado de la República Mexicana ¿Cuál?	Trabajó en otro país ¿Cuál?	¿Por cuánto tiempo lo hizo? (señala el número de meses al año)

- l. ¿Algún miembro de tu familia tiene algún problema de salud que le impida trabajar?

Familiar	¿Cuál es la enfermedad que padece?	¿Desde cuándo la padece? (año)	¿Es una enfermedad derivada de su trabajo? (si o no)
Papá			
Mamá			
Hermanos (as)			

3. Escolaridad de los miembros de la familia

- a. ¿Cuál es la escolaridad alcanzada por los miembros de tu familia? Contesta considerando a tus papás y tus hermanos (as) y su edad.
(Marca con X en una columna del cuadro de la página siguiente, según aplique la opción).

Las opciones son:

“Sin escolaridad” cuando no aprobó ningún grado de educación primaria.

“Primaria incompleta” cuando sólo aprobó de 1º a 5º grado de primaria, o la está cursando.

“Primaria completa” cuando sólo aprobó hasta 6º grado de primaria.

“Secundaria incompleta” cuando sólo aprobó 1 o 2 grados de educación secundaria, o la está cursando.

“Secundaria completa” cuando aprobó 3º grado de secundaria y cuenta con certificado de ese nivel.

“Capacitación técnica” cuando aprobó cursos técnicos, después de primaria o secundaria.

“Bachillerato incompleto” cuando aprobó 1 o 2 grados de bachillerato, o lo está cursando.

“Bachillerato completo” cuando aprobó todos los grados y tiene certificado de ese nivel.

“Educación superior” o “Maestría o doctorado” cuando aprobó al menos un grado en ese nivel.

NOTA IMPORTANTE 1: si tienes hermanos menores de 5 años, se deben registrar en la columna "sin escolaridad". Si alguno de tus hermanos(as) todavía está inscrito en un nivel educativo, se registra en la columna del nivel educativo que corresponda como "incompleto".

NOTA IMPORTANTE 2: Tú mismo te registras en la columna "Bachillerato incompleto" (por estar cursándolo).

Familiar (de mayor a menor, según edad)	EDAD (años cumplidos)	Sin escolaridad	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Capacitación técnica	Bachillerato incompleto	Bachillerato completo	Educación superior (licenciatura o escuela normal)	Maestría o Doctorado
Papá											
Mamá											
Hijo 1											
Hijo 2											
Hijo 3											
Hijo 4											
Hijo 5											
Hijo 6											
Hijo 7											
Hijo 8											
Hijo 9											
Hijo 10											
Hijo 11											
Hijo 12											

b. Lo que dicen tus padres sobre el por qué los hijos deben ir a la escuela:

4. Infraestructura y servicios en el hogar (marca con X según aplique):

¿En la casa donde vives, hay...?	Si	No
a. Agua entubada		
b. Drenaje entubado		
c. Energía eléctrica		
d. Lavadora de ropa		
e. Teléfono (de línea)		
f. Teléfono (celular)		
g. Estéreo o radio y casetera		
h. Televisión		
i. Televisión de paga (Sky, Dish u otro)		
j. Videocasetera		
k. Computadora personal		
l. Conexión a internet		
m. Impresora		
n. Videojuegos (consola)		

5. Habitación propia (marca con X según corresponda):

- a. ¿Dispones de una habitación para ti solo(a)? si no
- b. ¿Compartes la habitación con hermanos (as)? si no
- c. ¿Dispones de televisión en el cuarto donde habitas? si no
- d. ¿Dispones de computadora en el cuarto donde habitas? si no
- e. ¿Dispones de Computadora con Internet en el cuarto donde habitas? si no

6. Trayectoria escolar (marca con X las opciones más cercanas a tu situación particular)

- a. ¿Cursaste algún grado de educación preescolar? si no
- b. ¿En qué año ingresaste a educación primaria? (anota el año): _____
- c. ¿Repetiste algún grado escolar en la educación primaria? si no
Si es Sí, ¿cuál o cuáles grados repetiste? (marca con X): 1º 2º 3º 4º 5º 6º
- d. ¿Dejaste de estudiar algún año entre la primaria y la secundaria? si no
Si es Sí, ¿cuántos años fueron?: 1 año 2 años 3 años o más
¿Cuál fue la razón principal para dejar de estudiar durante ese tiempo?:

- e. ¿En qué año ingresaste a la educación secundaria? (anota el año): _____
- f. ¿Reprobaste materias en secundaria? Si No Si es Sí ¿Cuántas?: _____
- g. ¿Dejaste de estudiar algún año después de empezar la educación secundaria?
Si No Si es Sí, ¿Cuántos?: _____ ¿Cuál fue la razón principal?: _____

- h. ¿En qué tipo de escuela recibiste/terminaste la educación secundaria? (marca con X una opción):
Secundaria general Secundaria técnica Telesecundaria
- i. ¿Cambiate alguna vez de escuela secundaria? Si No Si es Sí, ¿Cuál fue la razón principal?: _____
- j. ¿Qué promedio de calificaciones obtuviste en la secundaria? _____
- k. ¿Dejaste de estudiar algún año entre la secundaria y el bachillerato? Si No
Si es Sí, ¿Cuántos años? (Marca con X) 1 año 2 años 3 años o más
Si es Sí ¿Cuál fue la razón principal para dejar de estudiar durante ese tiempo?: _____

- l. ¿En qué año ingresaste al bachillerato? (anota el año): _____
- m. ¿Dejaste de estudiar algún semestre en el bachillerato? Si No
Si es Sí, ¿Cuál es? (Marca con X): 1º 2º ¿Cuál fue la razón principal?: _____

n. Tu familia y tus estudios de bachillerato (marca con X las opciones que aplican):

Familiar	¿Quiénes te motivaron para ingresar al bachillerato?	¿Quiénes decidieron o impusieron la decisión de que tú ingresaras al bachillerato?	¿Quiénes te apoyaron para atender los gastos de ingreso al bachillerato? (uniforme, inscripción, útiles).	¿Quién consideras que te apoyo de manera incondicional para que puedas lograr tus metas en relación a los estudios de bachillerato?
Papá				
Mamá				
Algún hermano				
Alguna hermana				
Abuelos maternos				
Abuelos paternos				
Un tío o tía				
Un primo o prima				
Yo				
Personas que no son de la familia				
Especifica quiénes:				

o. ¿Cuáles fueron (y son) tus razones personales para estudiar el bachillerato? (escribe): _____

p. ¿Cuáles son tus razones personales para continuar asistiendo a la escuela? (escribe) _____

q. ¿Qué significa para ti haber ingresado al bachillerato, considerando las oportunidades de ir a la escuela que tuvieron (o tienen) tus hermanos (as)? (escribe): _____

r. Si tienes hermanos(as) mayores ¿Qué piensan de que tú hayas ingresado al bachillerato? (escribe): _____

s. ¿En qué consiste el apoyo que te da tu familia, relacionado con tu asistencia al bachillerato?

t. ¿Alguien de tu familia estuvo en *desacuerdo* o *se opuso* a que tú ingresaras al bachillerato?

¿Quién, Quiénes? _____

¿Cuáles fueron sus razones, las que tú conoces?: _____

7. Hábitos de estudio

- a. ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar tus materias, a la elaboración de tareas y trabajos, fuera del horario de clase? _____ (horas/minutos diarios) _____ (horas a la semana)
- b. ¿Con quiénes y dónde haces las tareas escolares? (marca con X las opciones que aplican):

Personas / lugares	Mi cuarto	Un área común de mi casa (comedor, sala)	En casa de otra familia, con frecuencia	En la escuela u otro lugar de la comunidad
Yo solo				
Con hermanos (as) pequeños				
Con ayuda de hermanos(as) mayores				
Con un compañero(a) o amigo (a)				
Con un grupo de compañeros(as)				

- c. ¿Qué actividades escolares haces con tus amigos?
 En la escuela: _____
 Fuera de la escuela: _____
- d. ¿Qué recursos utilizas de manera regular para estudiar o para hacer tareas? (marca con X los que aplican): Apuntes de clase Libros de texto Libros de biblioteca Enciclopedias Diccionarios Revistas Computadora Otros : _____
- e. ¿Dispones de libros en tu casa? Si No Si es Sí, ¿cuántos?: _____
- f. ¿Dispones de enciclopedias en tu casa? Si No Si es Sí, ¿cuántas?: _____
- g. ¿Usas la Internet para hacer tareas?:
 Si No Si es Sí, Marca con X las opciones que aplican:

Por qué (marca una opción, la más frecuente)	Dónde (puedes marcar más de una opción)	Cuándo (marca sólo una opción)	Con quién (puedes marcar más de una opción)
Un profesor lo recomendó <input type="checkbox"/>	En casa <input type="checkbox"/>	Diario <input type="checkbox"/>	Con hermanos (as) <input type="checkbox"/>
Por iniciativa persona l <input type="checkbox"/>	En casa de parientes <input type="checkbox"/>	2 o 3 veces a la semana <input type="checkbox"/>	Con amigos (as) <input type="checkbox"/>
Por iniciativa de un compañero (a) o amigo (a) <input type="checkbox"/>	En casa de compañero o amigos <input type="checkbox"/>	Una vez a la semana <input type="checkbox"/>	Con compañeros del grupo <input type="checkbox"/>
Por iniciativa de alguien de tu familia <input type="checkbox"/>	En un ciber <input type="checkbox"/>	Una vez cada 15 días <input type="checkbox"/>	Con estudiantes de otro grado o grupo <input type="checkbox"/>
	En la escuela <input type="checkbox"/>	Una vez al mes <input type="checkbox"/>	Con gente de otros lugares en México <input type="checkbox"/>
	En un centro comunitario <input type="checkbox"/>	Sólo lo usé una vez hace tiempo <input type="checkbox"/>	Con gente de otros lugares del Mundo <input type="checkbox"/>

- h. ¿Cuáles son los recursos de la Internet que utilizas con más frecuencia para hacer la tarea? (Marca X las opciones que aplican):
 Buscadores (por ejemplo, Google)
 Páginas de información Messenger Chat Correo electrónico Facebook
 Otros (describe) _____

8. Condición laboral

- a. ¿Cuáles son los quehaceres domésticos que debes atender en tu casa, de manera regular? (actividades bajo tu responsabilidad): _____

- b. ¿Cuántas horas/minutos dedicas *al día* a realizar tus quehaceres domésticos? _____
- c. ¿Trabajas actualmente? (en cosas distintas a los quehaceres domésticos) Si No
(Si la respuesta es NO, por favor continua en el inciso s)
- d. ¿Cuáles han sido las razones o motivos que te han impulsado a trabajar? _____

- e. ¿En qué trabajas actualmente? (describe): _____

- f. ¿Qué actividades realizas? (describe): _____

- g. ¿Por qué trabajas en eso –y no en otra cosa? (describe) _____

- h. ¿Quién decidió que tú trabajarás? (marca con X las opciones que aplican)
Papá Mamá Hermano(a) Tío(a) Abuelos Yo Otra persona
- i. ¿Cómo conseguiste ese trabajo? (describe) _____

- j. ¿Trabajas con alguien de la familia?: Si No
Si es Sí, ¿qué parentesco tienes con él o ella?: _____
- k. ¿Cada cuándo trabajas? Diario 1 o 2 días entre semana 3 o 4 días entre semana
Los fines de semana Algunas tardes En ratos disponibles En vacaciones escolares
- l. ¿Cuántas horas trabajas de manera regular? Al día: _____ A la semana: _____
- m. ¿En cuál localidad trabajas? (marca con X y describe) En la comunidad donde vives
En otra comunidad ¿Cuál? _____ En la que vivo y en otra ¿Cuál? _____
En la ciudad ¿Cuál?: _____
- n. ¿Te pagan por hacer ese trabajo? Si No Si la respuesta es Sí, ¿Con qué frecuencia te pagan? Diario Semanal Quincenal De vez en cuando
- o. ¿Qué parte de tus ingresos aportas a tu casa? (Marca con X la opción que mejor aplica)
No apporto Menos de la mitad La mitad Más de la mitad Todo
- p. ¿A qué gastos destinas principalmente tus ingresos o el resto de tus ingresos?
Comprar ropa/zapatos Comprar libros Comprar música En salir a divertirse
A pagar gastos de la escuela A ahorrar Otro (Describe): _____

- q. ¿Para ti qué es más importante, en este momento? (marca con X una opción)
 Estudiar Trabajar Ambas cosas, Estudiar y trabajar
 ¿Por qué razones? _____

- r. ¿Qué representa para ti en este momento, estudiar y trabajar? _____

- s. ¿Cuántos años tenías cuando empezaste a trabajar de manera regular o frecuente? (sin contar tu colaboración en la realización de quehaceres domésticos de tu casa): _____
- t. ¿Cuáles han sido tus trabajos en los últimos tres años? (describe la actividad principal en cada caso): _____

- u. ¿Qué piensa tu familia que *deberías estar haciendo ahora*, a la edad que tienes? (Marca con X las opciones que aplican, en cada columna)

Dedicación	Familiar	Papá	Mamá	Cuando sea el caso, que alguno de ellos diga algo sobre el asunto:				
				Hermano(a) mayor	Abuela paterna	Abuelo paterno	Abuela materna	Abuelo materno
Ayudar en los quehaceres domésticos o en el cuidado de hermanos pequeños								
Estar trabajando, fuera de casa (o en el negocio familiar)								
Sólo estudiar								
Estudiar y ayudar en quehaceres domésticos								
Estudiar y trabajar fuera de casa (o en el negocio familiar)								
Aprender a trabajar, capacitarte en la práctica								
Casarte y formar una familia								
Otro (describe):								

- v. De manera independiente a si en este momento trabajas o no ¿Para qué piensas que sirve trabajar? _____

9. Usos del tiempo libre (el tiempo que te queda luego de estudiar y asistir a la escuela; de trabajar, así como de los quehaceres del hogar que te tocan).
- a. ¿Qué actividades realizas de manera regular en tu tiempo libre? (Describe):

- b. ¿Cuánto tiempo le dedicas a esas actividades? Horas diarias: _____ Horas a la semana _____
- c. ¿Con quién o quienes pasas regularmente tu tiempo libre? (marca las opciones que aplican)
 Papá Mamá Hermanos(as) Con otros familiares Con amigos(as)
 Con novio(a) Con compañeros de trabajo Solo Otro _____
- d. ¿Cuántos amigos(as) consideras que tienes? (Marca con X la opción que mejor aplica)
 Muchos Algunos Pocos Ninguno
- e. ¿De dónde son, principalmente, los amigos(as) que tienes? (Marca con X las opciones que aplica)
 De la cuadra o calle Del barrio De la escuela Del trabajo
 De algún grupo o asociación De la iglesia De la familia Otro
- f. ¿Participas de manera regular en alguna organización, asociación o grupo, en el que la mayoría de las personas sean jóvenes? Si No
 Si la respuesta fue SI ¿De qué tipo es esa organización? Estudiantil Deportiva Religiosa
 Cultural/artística Ecologista De un partido político Asociación de Apoyo o Ayuda
 Otro (describe): _____
- g. ¿Qué actividades haces con tus amigos(as), con cierta frecuencia? (Describe según el lugar):

En la escuela	En la comunidad	En otra comunidad	En la ciudad más cercana

- h. ¿Qué actividades haces tú solo(a), en tu tiempo libre? (Describe según el lugar):

En casa	Fuera de casa

- i. ¿Cuáles son los lugares en los que te sientes más a gusto con tus amigos? (describe)

- j. ¿Cuál es la música que más te gusta? (describe): _____

- k. ¿Cuáles estaciones de radio son las que escuchas con más frecuencia?: _____

- l. ¿Quiénes son los cantantes/grupos musicales de tu preferencia? _____

10. Expectativas sobre la escolaridad

- a. ¿Piensas estudiar luego de terminar el Bachillerato?: Sí No Tal vez
(Si es NO, o TAL VEZ continua en el inciso f)
Si es SÍ, ¿lo harías?: De inmediato, al salir del bachillerato Después de uno o dos años
- b. Si piensas estudiar ¿Qué es lo que te gustaría estudiar? (marca con X sólo una opción):
Una carrera Técnica Profesional Una Licenciatura o Ingeniería
Una licenciatura en Educación Normal Otra cosa ¿cuál? _____
- c. ¿Cómo se llama la o las carreras que te gustaría estudiar? _____

- d. ¿En cuál institución te gustaría estudiar después de concluir el Bachillerato? (describe):

- e. ¿En qué lugar te gustaría estudiar? (marca con X sólo una opción):
En una ciudad cercana ¿Cuál es? _____
En una ciudad de otro estado ¿Cuál es? _____
En otro país ¿Cuál es? _____
- f. ¿Tu familia te apoyaría para continuar estudiando, luego de terminar el bachillerato?
Sí No Si la respuesta es Sí, ¿En qué consistiría ese apoyo?

Si la respuesta es No, ¿cuáles piensas que serían las razones?: _____

- g. ¿Tendrías que trabajar para continuar tus estudios, luego de concluir el bachillerato?
Sí No Si es SÍ ¿Cuáles serían los motivos?

- h. En tu opinión, las becas para realizar estudios de nivel superior son:
Muy accesibles Más o menos accesibles Poco accesibles Realmente difíciles
- i. En este momento, ¿para qué piensas que te servirá estudiar el bachillerato? (describe): _____

- j. ¿Para qué te gustaría seguir estudiando, después del bachillerato? ¿para lograr qué cosas?
(describe): _____

11. Expectativas sobre el trabajo

- a. En el futuro ¿trabajarías? Sí No Tal vez
¿Lo harías por?: Necesidad económica Necesidad personal Gusto
- b. ¿En qué te gustaría trabajar? (describe el nombre de una profesión, de un oficio o de las actividades laborales que más te gustaría hacer en el futuro): _____

- c. ¿En dónde te gustaría trabajar? (Marca con X una opción, la que más te gustaría).
En la misma comunidad donde vives En una comunidad cercana ¿cuál? _____
En otra ciudad ¿cuál? _____ En otro estado ¿cuál? _____
En otro país ¿cuál? _____
- d. ¿Piensas trabajar? (marca con X la opción más cercana a tu idea):
Participando en el negocio familiar Participando en tareas de *trabajo a domicilio*
Como obrero Como empleado Como supervisor Como gerente
Por tu cuenta –independiente Como dueño de tu propio negocio o empresa
- e. ¿Cuáles son las 3 características que consideras más importantes de un trabajo? (marca sólo 3)
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Que reporte buenos ingresos | <input type="checkbox"/> Que deje tiempo libre |
| <input type="checkbox"/> Que sea estable | <input type="checkbox"/> Que permita el desarrollo personal |
| <input type="checkbox"/> Que tenga buenas prestaciones | <input type="checkbox"/> Que favorezca el desarrollo profesional |
| <input type="checkbox"/> Que no demande mucho esfuerzo físico | <input type="checkbox"/> Que te permita servir a otras personas |
| <input type="checkbox"/> Que tenga buen ambiente laboral | <input type="checkbox"/> Que te permita ascender y hacer carrera |
- f. Para ti, tener *Seguro Social* y un *Fondo para el Retiro*, es (marca con X sólo una opción):
Indispensable Muy importante Poco importante Nada importante
- g. Te gustaría tener un negocio o empresa propia: Sí No
Si la respuesta es Sí, ¿de qué sería? _____
- h. Los estudios de bachillerato, ¿te ayudarán a tener el trabajo u ocupación que más te gustaría?
Sí No ¿Por qué? _____

- i. Si para trabajar tuvieras que migrar, ¿cuáles serían tus razones principales para hacerlo?: _____

- j. Para ti ¿qué significa "ser alguien en la vida"? _____

12. Expectativas personales/familiares

- a. En el momento actual ¿participas en una relación *de pareja*? Si No
- Si es Sí: ¿cómo es esa relación? Formal (de noviazgo) Informal (de amistad)
- b. ¿A qué edad piensas casarte? _____ Años
- c. Para ti sería mejor casarte... (marca con X la opción que mejor represente tu opinión):
- | | |
|--|--|
| Con alguien de la misma comunidad <input type="checkbox"/> | Con alguien de otra comunidad <input type="checkbox"/> |
| Con alguien que viva ya en una ciudad <input type="checkbox"/> | Con alguien de otro estado o país <input type="checkbox"/> |
- d. ¿Cuántos hijos te gustaría tener? Ninguno Sólo Uno Dos a tres Cuatro o más
- e. ¿A qué edad piensas que podrías tener tu primer hijo? _____ Años.
- f. Luego de casarte ¿en dónde te gustaría vivir, considerando el tipo de casa y el lugar? (Marca con X una opción por columna)
- | Casa | Lugar |
|--|---|
| En la casa de mis padres <input type="checkbox"/> | En la misma comunidad <input type="checkbox"/> |
| En la casa de mis abuelos <input type="checkbox"/> | En otra comunidad <input type="checkbox"/> |
| En la casa de los padres de mi pareja <input type="checkbox"/> | En una ciudad cercana <input type="checkbox"/> |
| En una casa rentada o prestada <input type="checkbox"/> | En una ciudad de otro estado <input type="checkbox"/> |
| En una casa propia <input type="checkbox"/> | En una ciudad de otro país <input type="checkbox"/> |

13. Disposición para participar en una conversación o en una entrevista

- a. Te gustaría participar en una conversación más amplia, para entrar en detalles más particulares sobre los temas de este cuestionario (en la misma escuela, en el horario de clases).
SI NO
- b. Si la respuesta es Sí, por favor, registra el nombre corto con el que te identificas (para poder invitarte): _____

FIN

Comentario libre:

Alguna idea que quieras compartirnos, sobre la aplicación de este cuestionario o sobre los temas tratados en él.

Muchas gracias por tu colaboración!

Curso general y evaluaciones de IP de Bachillerato (2007).
Estudio llevado a cabo en colaboración con el ICBAN. Responsables sobre la escuela y el estudio.
Proyecto para el Doctorado en Ciencias. 01-08601790-076

Anexo 3

Guía de tópicos para entrevista semi-estructurada

I. Relato sobre la historia familiar

- *Para preguntar al inicio de la entrevista:* consultar sobre la configuración familiar ¿ustedes cuántos son de familia? Por escrito: quiénes viven en tu casa? ¿cuáles familiares viven en otras partes?
- La historia de la familia en la comunidad: vecindamiento

Experiencias escolaridad/ escolarización

- Experiencia escolar de los padres (escolaridad)
- Escolaridad alcanzada por los hermanos
- Valoraciones familiares de (sobre) la escolaridad (o sus expectativas)
- Valoraciones y Expectativas familiares en relación a la escolaridad/escolarización de los hijos.
- Acciones o decisiones para sustentar la escolarización de los hijos.

Experiencias de trabajo y su relación con la *migración*

- Actividades laborales o productivas de la familia
- Si la familia es una unidad doméstica de producción (parcela, granja, taller, tienda, etc.)
- Como participan mamá y papá en la actividad productiva intra-extra hogareña y en la formación del ingreso familiar
- Cómo participan los hijos en la organización familiar, si es una unidad doméstica de producción o en la formación del ingreso familiar,
- El papel de la participación de los hijos en: labores domésticas; trabajo familiar; asistencia a escuela; asignación de responsabilidades, como parte de la crianza;
- Quiénes y cuando han participado en procesos migratorios locales, regionales e internacionales (padres, tíos, abuelos; hermanos/as mayores, primos);
- Expectativas familiares en relación con la ocupación, profesión u oficio de los hijos; o sobre la continuidad intergeneracional de las actividades económicas familiares –cuando es unidad productiva.
- Expresiones en relación a la emigración de los hijos –otra ciudad, región o país.

Experiencias de uso de tiempo de ocio

- Actividades frecuentes de la familia (como colectivo) en el uso del tiempo de ocio (actividades deportivas; actividades de entretenimiento en casa: televisión, radio; actividades de entretenimiento fuera de casa; por ejemplo, juegos de mesa o de apuestas, carreras caballos, gallos). Lo que les gusta hacer cuando no están atendiendo obligaciones o responsabilidades (tiempo de ocio como “tiempo para sí”).
- Viajes, paseos, vacaciones, su relación con las actividades laborales o productivas de los miembros de la familia;

II. Relatos sobre su vida

Experiencia y trayectoria como hijo-hermano

- Qué lugar ocupa entre los hermanos –el mayor, el menor.
- Que responsabilidades le asignaron sus padres (en relación con los hermanos, al trabajo domestico, al trabajo familiar)
- Experiencias de los/as hermanos/as que le resultan significativas (por su carácter negativo o positivo)
- Logros de hermanos/as que le gustaría alcanzar (o cosas que no le gustarían)
- Lo que ha aprendido de sus padres, en situaciones o en conversaciones

- Los apoyos que sus hermanos/hermanas mayores le han dado o él tiene que dar a los pequeños.

Trayectoria y experiencias escolares

DIMENSION PERSONAL, PASADO.

- Cómo han sido su trayectoria/itinerario escolares, en qué escuelas ha estado, cómo ha sido su desempeño;
- Motivaciones para continuar en la escuela y avanzar entre los niveles, de primaria a secundaria, de secundaria a preparatoria.
- Decisiones sobre el ingreso a bachillerato; cómo nació la decisión de ingresar al bachillerato y a la escuela en la que se inscribió.
- Como se percibe a sí mismo en su trayectoria como estudiante;

DIMENSION PERSONAL, PRESENTE

*Si está en la escuela (*GENERAL*)*

- La experiencia de permanecer/continuar en el bachillerato;
- Cómo le está yendo en la escuela ahora
- Que es lo que más le gusta de asistir a la escuela
- Algo que le resulte especialmente valioso de la escuela
- Lo que le está aportando la escuela, en lo académico, en lo personal
- Experiencias significativas de convivencia con sus compañeros o amigos de la escuela
- Como es su relación con los profesores, alguna dificultad o complicación, algún apoyo muy significativo;
- Lo que más le gusta hacer en la escuela, en lo personal y con sus amigos o compañeros.
- Lo que menos le gusta, le disgusta o desagrada de la escuela, en lo personal y con sus amigos/compañeros.
- Lo que debe hacer para asistir a la escuela, con regularidad, con todo lo necesario (en su casa, en la escuela, en el trabajo o con los amigos);
- Lo que hace en la escuela cuando no es horario de clase o no hay clase...
- Lo que considera que le aporta el bachillerato (reiteración intencional)
- Decisiones que ha tomado para asistir y permanecer en la escuela (Hay algo que haya dejado o sacrificado, con tal de asistir a la escuela),

*** Si se encuentra en PRIMER SEMESTRE (Bachillerato)*

- Sobre la experiencia de ingresar al bachillerato, el tránsito secundaria-bach.
- Lo que piensa de sus compañeros de secundaria que no continuaron al bachillerato
- Lo que encuentra de distinto entre la preparatoria y su experiencia como estudiante de secundaria;
- Lo que le espera del bachillerato, ya habiendo llegado

**** Si se encuentra en SEXTO SEMESTRE (Bachillerato)*

- Como percibe que le fue en el bachillerato, ahora que está a punto de terminar
- Qué piensa que le ha dado el bachillerato; qué extrañará del bachillerato, una vez que lo concluya.
- Qué habilidades académicas o actitudes piensa que le debe al bachillerato;
- Ahora que está terminando el bachillerato, ¿cómo se describiría usted como estudiante?
- Que le diría a un hermano, primo o amigo respecto de la experiencia de cursar el bachillerato
- La formación recibida le parece suficiente o adecuada para hacer una carrera universitaria
- A qué carrera le gustaría inscribirse? Lo hará, está en condiciones de hacerlo, o no.

Entre la familia y la escuela

Contexto FAMILIAR–presente

- Lo que piensa la familia sobre el hecho de que el entrevistado esté estudiando bachillerato o lo haya abandonado
- Lo que opina la familia sobre la escuela/modalidad de los estudios de bachillerato.
- Hay alguien que no apoye su permanencia en la escuela y sus razones
- Apoyos familiares a la escolaridad del entrevistado: morales y materiales. Obstáculos y limitaciones impuestos por la familia con relación a la escuela.
- Comportamiento de los miembros de la familia cuando debe hacer tareas escolares u otras actividades que reclaman tiempo y dinero.
- Como se siente el entrevistado, si es que es de los hijos con mayor escolaridad respecto de sus padres, sus hermanos o sus primos...

DIMENSIÓN PERSONAL, FUTURO

- Para qué piensa que le va a servir el bachillerato, qué dicen sus amigos/compañeros
- Espera continuar con otros estudios; hasta qué nivel espera llegar o qué grado le gustaría alcanzar; en qué campo profesional; qué dicen en su familia, sus amigos, sus compañeros
- Para qué piensa que le servirá el bachillerato en su trabajo u ocupación.

Trayectoria y experiencias laborales

DIMENSION PERSONAL, PASADO

- Ha trabajado, en el hogar o fuera de él; en qué ha trabajado.
- Desde cuándo, con quién. Dónde aprendió a trabajar, quién le enseñó lo que debía hacer.
- En qué ha consistido el o los trabajos.
- Por qué razones ha trabajado; cuál es el papel de su familia en ello, o las circunstancias familiares que lo ha impulsado/compelido a trabajar;
- Ha recibido alguna compensación o ingreso por su trabajo; a qué lo ha destinado.

DIMENSION PERSONAL, PRESENTE

Si no está trabajando

- Razones por las que no está trabajando; tiempo que lleva desocupado;
- Tiene planes para trabajar o estudiar en el futuro.
- ¿se considera desempleado? Cómo describe esa experiencia
- ¿ha pensado en migrar o emigrar para trabajar? Si es sí, qué es lo que lo ha detenido.
- Si no trabaja, como le hace o quién le apoya para atender sus gastos.
- Sentido del trabajo para quien no trabaja (sólo estudia)

Entre el trabajo y la familia

Contexto FAMILIAR–presente

- Lo que piensa su familia sobre que el entrevistado trabaje o deba trabajar;
- Lo que piensan sus padres sobre que el entrevistado deba compartir el trabajo con los estudios (en su caso).
- Los apoyos (o su ausencia) que la familia proporciona para que el entrevistado pueda o deba trabajar y estudiar.
- Las restricciones u obstáculos que la familia le haya puesto sobre el tipo de trabajo que desempeña.
- (siendo el caso) Lo que la familia piensa/opina de que el entrevistado haya abandonado la escuela (el bachillerato) y se dedique a trabajar.

- Estando trabajando, o trabajando y estudiando, qué deberes u obligaciones tiene el entrevistado con su familia –padres, hermanos, u otros

DIMENSION PERSONAL, FUTURO

- A qué le gustaría dedicarse, luego de salir de la escuela; en el mediano plazo.
- ¿de manera independiente, por su cuenta o en empresa propia?; qué y cómo se lo imagina,
- ¿o como empleado, asalariado?; qué tipo de trabajo le gustaría obtener, sus características y o condiciones;
- Qué piensa respecto de la situación local-regional y las oportunidades para trabajar; qué piensa respecto a la migración como opción alternativa para trabajar. Qué opinan sus amigos/compañeros; y los miembros de la familia...
- Qué espera lograr; qué aspiraciones tiene, en el mundo del trabajo...

Experiencias de vida social, sociabilidades y las actividades de la vida juvenil en los tiempos de ocio

DIMENSION PERSONAL, PASADO

- Desde cuándo convive con sus actuales amigos
- Lugares de reunión, actividades realizadas, antes de que el entrevistado ingresara al bachillerato;
- Contacto, acceso inicial a distintos medios de comunicación y a la Internet.

DIMENSION PERSONAL, PRESENTE

- Lugares preferidos para convivir con sus amigos
- Actividades preferidas por el grupo de amigos, frecuencia con las que los realizan
- Como se llevan entre los amigos;
- Lo que los amigos dicen, piensan sobre ir a la escuela/bachillerato,
- Lo que los amigos dicen, piensan sobre el trabajo y las opciones laborales disponibles; agrado o desagrado. Lo que piensan de la migración.
- Amigos-novios que han migrado, Lo que le permite ver y reflexionar.
- Diversiones principales, frecuencia, gustos,
- Lo que más le gusta hacer cuando no tiene ninguna actividad u obligación (de la escuela, del trabajo o familiar);
- Disponibilidad/acceso a la Internet; usos y dominio de recursos de la Internet y frecuencia; lo que le aportan, lo que le es significativo;
- Actividades de consumo cultural (radio/música; televisión, cine, otros)
 - Qué música les gusta
 - Observar peinado y arreglo personal, accesorios, etc. (hacer preguntas a partir de ello)

III. Horizontes de futuro

- Cómo se imagina que será su vida en el futuro; cómo piensa que será su propia familia; que piensa respecto a sus futuros hijos...
- Qué objetivos y metas se ha propuesto; cómo las piensa conseguir, qué piensa hacer para lograrlo –qué relación tiene con su asistencia a la escuela y con el trabajo actual
- Cómo se mira cuando cumpla 40 años

Anexo 4

Tabla A. Códigos iniciales, en palabras de los estudiantes, relativos a los significados expresados en torno al bachillerato y el trabajo, estudiantes de primero y sexto semestre de bachillerato

En relación con el bachillerato		En relación con el trabajo	
Primer Semestre	Sexto semestre	Primer Semestre	Sexto semestre
1. Para conseguir trabajo	1. Para conseguir trabajo	1. Para ayudar-apoyar a la familia	1. Para ayudar-apoyar a la familia
2. Para tener una mejor posición en el empleo	2. Para tener una mejor posición en el empleo	2. Para ganar dinero	2. Para ganar dinero
3. Para tener un empleo con buen sueldo, bien pagado	3. Para tener un empleo con buen sueldo, bien pagado	3. Para ahorrar/formar un patrimonio	3. Para ahorrar/formar un patrimonio
4. Tener un trabajo seguro o estable	4. Tener un trabajo seguro o estable	4. Para tener más autonomía o independencia	4. Para tener más autonomía o independencia
5. Tener un trabajo no tan malo, no trabajar con cosas pesadas	5. Tener un trabajo no tan malo, no trabajar con cosas pesadas	5. Para aprender/saber del trabajo	5. Para aprender/saber del trabajo/carrera
6. Para tener más oportunidades de trabajo	6. Para tener más oportunidades de trabajo	6. Para los gastos de la escuela	6. Para pagar estudios/gastos escolares
7. Para tener un mejor/buen futuro	7. Para tener un mejor/buen futuro	7. Para mis propios gastos/gustos	
8. Para tener una vida mejor	8. Para tener una vida mejor	8. Para no aburrirte	
9. Para apoyar a padres	9. Para apoyar a padres		9. Por falta de recursos/por necesidad
10. Para aprender más	10. Para aprender más		10. Para complementar apoyo de los padres/ayudarles con los gastos de los estudios
11. Para estar más preparado/capacitado	11. Para estar más preparado/capacitado		
12. Para superarme	12. Para superarme		
13. Para ser mejor persona	13. Para ser mejor persona		
14. Para lograr mis metas /sueños/propósitos	14. Para lograr mis metas /sueños/propósitos		
15. Para tener una carrera o ser profesionista	15. Para tener una carrera o ser profesionista		
16. Para ingresar a la universidad	16. Para ingresar a la universidad		
17. Para seguir estudiando	17. Para seguir estudiando		
18. Para salir adelante			
19. Para ser alguien en la vida			
20. Para apoyar/ser ejemplo a hermanos			
21. Para apoyar a su propia familia			
22. Para terminar el bachillerato			
23. Por apoyo de o correspondencia a padres			
24. Para conversar con mis amigos-compañeros			
25. Para no aburrirme, distraerme (4)			
26. Para progresar (3)			
27. Para tener nivel más alto (4)			
28. Para no trabajar (4)			
	29. Para ser independiente		
	30. Para realizarme (3)		

Nota: Las expresiones que señalan entre paréntesis un número, fueron descartadas por su escasa presencia.

Tabla B. Síntesis de las categorías de significados expresados en torno al bachillerato, estudiantes de primero y sexto semestre de bachillerato

	Categorías	Significado del bachillerato
Desempeño- inserción social/capacidad de logro- personal- familiar:	1. Para conseguir trabajo	Para tener un mejor trabajo
	2. Para desempeñarse en una mejor posición dentro del empleo	
	3. Para tener un empleo con buen sueldo, bien pagado	
	4. Tener un trabajo seguro	
	5. Tener un trabajo no tan malo, no trabajar con cosas pesadas	
	6. Para ser alguien en la vida	Para ser alguien, salir adelante y tener una vida mejor
	7. Para salir adelante	
	8. Para tener un mejor/buen futuro	
	9. Para tener una vida mejor	
	10. Para tener más oportunidades	Para ayudar o apoyar a la familia
	11. Para apoyar a la familia/padres	
	12. Para apoyar/ser ejemplo a hermanos	
	13. Para apoyar a su propia familia	
Atributos-de- desarrollo- personal-logros- individuales:	14. Para aprender más	Para aprender y estar preparado
	15. Para estar más preparado/capacitado	
	16. Para superarme	Para superarse y ser mejor persona
	17. Para ser mejor persona	
	18. Para lograr mis metas/sueños/propósitos	
	19. Para ser independiente	Para ser independiente
Trayectoria- itinerario- escolar- actuación- personal	20. Para tener una carrera o ser profesionalista	Para tener una carrera o ser profesionalista
	21. Para ingresar a la universidad	Para terminar el bachillerato y continuar estudiando
	22. Para terminar el bachillerato	
	23. Para seguir estudiando	
Desempeño- actuación- adolescente- juvenil:	24. Por apoyo de o correspondencia a padres	Por corresponder al apoyo de los padres
	25. Para conversar con mis amigos-compañeros	Para conversar y distraerse
	26. Para no aburrirme, distraerme	

Anexo 5

Tabla C

Nombre de las carreras y frecuencia con que son citadas por las estudiantes mujeres de bachillerato de las localidades rurales y urbanas-pequeñas, según su edad.

Carreras mencionadas	Estudiantes de 15-16 años			Estudiantes de 17-18 años		
	Rurales	Urb-Peq.	Suma	Rural	Urb-Peq.	Suma
Educadora	10	4	14	2	3	5
Medicina (general y pediatría)	7	2	9	1		1
Arquitectura	8	1	9			
Psicología	3	5	8	2	2	4
Administración Empresas	5	2	7	1		1
Abogacía/Derecho	2	3	5	2	3	5
Enfermería	2	3	5	2	2	4
Gastronomía	2	3	5	1		1
Maestra (primaria, física)	3	2	5	2	3	5
Contaduría	2	2	4	1	1	2
Diseño Gráfico	1	2	3			
Ingeniería	2	1	3	1	4	5
Chef		3	3		1	1
Criminología	1	1	2	1	1	2
Veterinaria	1	1	2	1		1
Ingeniería industrial	1	1	2		1	1
Turismo internacional	1	1	2			
Trabajo social	1		1	1		1
Idiomas	1		1			
Música	1		1			
Paleontología /arqueología	1		1			
Fisicoquímica		1	1			
Diseño textil y modas		1	1			
Informática		1	1			
Mecánica		1	1			
Comercio Internacional				1		1
Nutrióloga				1		1
Comunicación					1	1
Pedagogía					1	1
Escritora					1	1
Pintora					1	1

Tabla D

Nombre de las carreras y frecuencia con que son citadas por los estudiantes varones de bachillerato de las localidades rurales y urbanas-pequeñas, según su edad.

Carreras mencionadas	Estudiantes de 15-16 años			Estudiantes de 17-18 años		
	Rurales	Urb-Peq	Suma	Rurales	Urb-peq	Suma
Arquitectura	5	8	13		1	1
Mecánica	3	2	5			0
Medicina	3	2	5			0
Agronomía	2	1	3			0
Contaduría	1	2	3			0
Gastronomía	2	1	3	1		1
Informática		3	3			0
Ingeniería automotriz	1	2	3			0
Ingeniería industrial		3	3			0
Administración de empresas		2	2	1		1
Biología marina		2	2			0
Derecho	2		2			0
Ingeniería robótica	1	1	2			0
Ingeniería civil		2	2			0
Mecatrónica		2	2			0
Turismo/hotelería	1	1	2	1	1	2
Veterinaria	2		2		1	1
Computación		1	1			0
Comunicación		1	1			0
Criminología		1	1			0
Diseño gráfico		1	1		1	1
Filosofía		1	1			0
Ingeniería en sistemas		1	1			0
Ingeniería química		1	1			0
Maestro de primaria	1		1		1	1
Música	1		1			0
Psicología		1	1			0
Aeronáutica			0	1		1
Geología			0	1		1
Ingeniería mecánica			0	1		1
Maestro educación física			0	1		1