



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

Sede Sur

Departamento de Investigaciones Educativas

**CULTURA Y REPRESENTACIONES DE FUTURO EN LOS  
ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA EMILIANO  
ZAPATA, EN SANTA ANA TLACOTENCO, MILPA ALTA**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la  
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

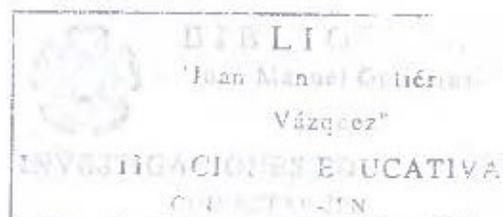
***Leonel Pérez Expósito***

Licenciado en Sociología

Directora de tesis

***Elsie Rockwell Richmond***

Doctora en Ciencias



**CINVESTAV  
IPN  
ADQUISICION  
DE LIBROS**

Septiembre, 2006

“Esta tesis se realizó con el apoyo de una beca del CONACYT”

## AGRADECIMIENTOS

La tesis que presento es también una de esas oportunidades –raras desafortunadamente– para agradecer por escrito no sólo a las personas que han contribuido directamente a hacerla posible, sino también, a todos aquellos quienes con su amistad, sus enseñanzas, su disposición, su entrega y su amor, de alguna u otra manera están presentes en mi forma de pensar, de sentir, de relacionarme; en mis creencias, en lo que escribo, en fin, en todo lo que soy y hago. Por ello, no tengo reparo en ser exhaustivo en estos agradecimientos; en esta investigación no sólo está mi voz, sino –como diría Bakhtin– las voces de muchos otros.

Quiero agradecer antes que todo a la doctora Elsie Rockwell, mi directora de tesis y mi maestra –con todo lo bueno que se puede depositar en esta palabra. La experiencia de haber trabajado con ella estos dos años implicó una serie de aprendizajes que han transformado, por un lado, mi forma de ver las ciencias sociales y el proceso de investigación, por el otro, la forma de entender el mundo que me rodea y mi relación con los demás. Por ello, no sólo agradezco el sustancial proceso formativo profesional que significó ser su alumno, sino también el crecimiento personal que implicó trabajar con un gran ser humano. Agradezco profundamente todas sus aportaciones, orientaciones, enseñanzas y revisiones minuciosas durante todo el proceso de investigación, sin las cuales sería impensable la tesis. Al terminar esta investigación me despidió de una excelente asesora, mantengo una gran maestra y gano una amiga.

Quiero agradecer muy especialmente a todos los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata que siempre estuvieron dispuestos a compartir sus puntos de vista en las múltiples pláticas que establecimos, sin ellos simplemente no existiría este trabajo. Su voz ha sido lo más valioso para que la tesis sea posible.

Gracias también a mis sinodales por su enriquecedora lectura en diferentes momentos del trayecto. A la doctora María de Ibarrola, quién además de haber contribuido con sus agudas e interesantes lecturas al fortalecimiento de este trabajo, fue una gran profesora en el transcurso de la maestría y ha despertado en mí una serie de inquietudes e intereses intelectuales que forman parte central del rumbo que estoy queriendo dar a mi desarrollo profesional. Le agradezco también su disposición y apoyo que siempre brindó para la realización de mis propias “representaciones de futuro”.

Gracias al doctor Daniel Hernández por sus lecturas refrescantes e incisivas, de las que resultaron una serie de modificaciones que enriquecieron el sustento teórico y metodológico de la tesis. Agradezco, además, las pláticas y discusiones que hemos tenido llenas de confianza y sinceridad.

Muchas gracias también al doctor Christopher Martin por haber aceptado contribuir con su lectura y sus comentarios a este proceso. Gracias por su gran calidad humana y por su disposición, interés y gran ayuda en mi desarrollo profesional. Agradezco también a su esposa quien igualmente leyó esta tesis y me enriqueció con sus comentarios.

Igualmente, agradezco al coordinador de la preparatoria Emiliano Zapata, Francisco Ruiz, por su interés en el tema de investigación y por las facilidades que en todo momento me brindó para desarrollar el trabajo de campo. Doy gracias también, a los maestros de esta prepa por su disposición y ayuda. Gracias a las autoridades del Instituto de Educación Media Superior del DF, quienes mostraron interés en este trabajo y quienes sin ninguna

restricción permitieron que pasara unos meses en uno de sus planteles realizando esta investigación. Agradezco especialmente a Armando Ocampo y a la matemática María Guadalupe Lucio Gómez Maqueo; reconozco sinceramente su trabajo al navegar al frente de un proyecto de educación media sumamente interesante y esperanzador.

Quiero agradecer a mis compañeros de la *Maestría en ciencias con especialidad en investigaciones educativas* del DIE-CINVESTAV, por todo el aprendizaje recibido en los distintos seminarios y en las múltiples discusiones –ahora añoradas– que en ellos tuvieron lugar. Muy especialmente gracias a mis amigos Tania, Tatiana, Evgueni, Homero, Job, Javier, Abelardo e Iván, quienes hicieron de estos dos años una experiencia entrañable, académica y profundamente humana, muy divertida y con una serie de momentos que estoy seguro siempre recordaremos. Gracias especialmente a Tatiana, quien además de ser mi amiga, en dos ocasiones leyó avances de esta tesis e hizo aportaciones sumamente interesantes y enriquecedoras.

Agradezco también a todos los profesores del DIE, especialmente a los que impartieron talleres y seminarios en la maestría (2004-2006) por su compromiso, su saber compartido y su disposición. Han hecho de estos dos años la mejor experiencia académica de mi vida, estoy seguro que algo de cada uno de ustedes se puede encontrar en estas páginas. Quiero darle gracias especialmente al doctor Eduardo Weiss, quien desafortunadamente no pudo participar como sinodal de este trabajo, pero que ha sido pieza clave para que sea posible. Gracias por su lectura en distintas ocasiones, su disposición siempre para platicar, sus comentarios y aportaciones que fortalecieron los planteamientos de la tesis. Gracias además por haberme invitado a participar en el seminario “Jóvenes y bachillerato”, dentro del cual sucedieron una serie de aprendizajes que fueron incorporados a esta investigación. Agradezco también muy cariñosamente a la maestra Justa Ezpeleta, por su agudeza envidiable y de la que aprendí muchísimo, por sus enseñanzas, su inteligencia, su alegría y por su amistad.

Gracias a todo el personal administrativo del DIE, quienes son pieza fundamental para que esta institución tenga la calidad y el reconocimiento con el que cuenta. Desde el primer día de clases hasta el último he corroborado que son un ejemplo para muchas instituciones públicas de nuestro país. Quiero agradecer especialmente a Claudia Arceo, por su disposición, su excelente forma de trabajar, atención y las múltiples veces que me ayudó a resolver una infinidad de asuntos que directa o indirectamente han hecho posible esta tesis. Gracias también a Rosa María Martínez (Rosi) por toda su disposición y atención en diferentes momentos de la maestría. Agradezco también a Rodolfo, Lilia y Cornelio, quienes además de dar un excelente servicio en la biblioteca, hicieron que cada visita a ésta fuera una muy grata experiencia. Agradezco también a Malena y a Marcia, así como a mis cuates de las copias (Enrique, Juan y Jesús) con quienes nunca faltó la buena risa.

Gracias a mis carnales de siempre, con quienes he crecido y sin los cuales no existiría el aliento para hacer nada. Gracias al Jeis, quien ha vivido muy de cerca lo que la tesis significó, y por ser como mi hermano de sangre sobre todo en estos últimos dos años. Gracias al Burra, al Maclo, al Ber, a Carlos (Valle) y al Vizzi por la plática, la solidaridad y la alegría que en todo momento son motivación. Gracias al Chacho, al Gody, y a Jorgiño, no importa la distancia, hermanos somos y en el camino andamos, siempre están presentes y estoy seguro que se reconocerán en algunas líneas de esta tesis. Gracias a Machi, Angélica (Gravi) y Mariana, por ese tiempo que siempre ha existido para hablar, divertirse

y sincerarse. Gracias también a Erick y Edna, por su comprensión y compañerismo. Gracias a todos por su amistad que siempre da fuerza para hacer y ser.

Muchas gracias a *mi pareja* (Berta), por la amistad inmensa e inexplicable, por todas esas pláticas que siempre me ayudan a pensar, a crecer, a crear y a *no extraviar el camino*.

Agradezco a mis amigos y *compañeros de música* –como diría Silvio. Al Ensamble Galileo (Rita, Alex, Manuel, Patricio, Jacobo, Josefina y Francisco) a Santa Sabina (Rita, Poncho, Alex, Julio y Aldo), al trio Don Satur (Raúl y el Flaco) y a Haragán y Cía. (Luis, Sopas, Meni, Dennis y Vic), porque en los últimos dos años siempre han sido comprensivos con lo que esta maestría y tesis significan para mí. Gracias también porque sin la experiencia cotidiana de hacer música esta tesis sería la de un muerto.

Agradezco –y cómo no– a mi familia. A mi abue, mis tías y tíos de ambos lados, a mis primas y primos, y a todos los que ya no están, que no por ello dejan de correr por la sangre de quien escribe.

Gracias a mis hermanas, Mane y Ani, por ser tan chidas, por su amor y su alegría, por todo lo que he aprendido de ellas, por siempre preocuparse por mí, y por el proceso del cual esta tesis es la culminación.

Por último –y esto devela claramente que el orden nada tiene que ver con la importancia–, agradezco a las dos personas que más admiro y a las que jamás dejaré de agradecer. A mis papás, porque he corroborado que –como dice Blades– *el amor de padre y madre no se cansa de entregar*, por ese apoyo siempre tan sincero e incondicional, por la sobremesa y la reflexión, por la casa y la risa, por la escuela y el canto, por el barrio y el compromiso, por todo lo que hemos vivido que de una u otra forma me han hecho lo que soy.

## RESUMEN

La tesis que se presenta a continuación pretende comprender cómo los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata construyen sus representaciones de futuro. Este bachillerato perteneciente al Instituto de educación media superior del DF está ubicado en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, una zona particular, ya que al mismo tiempo que forma parte de la Ciudad de México, cuenta con una serie de características propias de lo rural.

Desde una perspectiva etnográfica y tomando como punto de partida la noción de *flujos culturales*, se establece, a partir del análisis de entrevistas y pláticas informales con los estudiantes, que las representaciones de futuro son construcciones simbólicas realizadas por los estudiantes a través de la apropiación de distintos *flujos culturales* asociados a *ámbitos de experiencia* diversos (la familia, la escuela, sus pueblos, Milpa Alta, “la ciudad”, el “extranjero”, los medios de comunicación, entre otros): canales de una compleja red por la que dichos significados transitan.

Por depender de un proceso de *apropiación*, las representaciones de futuro vinculan a los alumnos con distintos ámbitos de experiencia y grupos sociales, y al mismo tiempo representan, en mayor o menor medida, la construcción de un sentido propio. De ahí que, impliquen un proceso heterogéneo entre los estudiantes. Se diferencian tanto en los flujos culturales con los que los jóvenes se identifican y sobre los cuales edifican dichas representaciones, en los ámbitos de experiencia a los que los flujos se asocian, así como en las formas de apropiárselos para construir con ellos un sentido particular. Al abarcar diversas esferas de la vida de los alumnos (estudios, trabajo, identificaciones de género, relaciones de pareja, inquietudes morales y emocionales, lugar y estilo de vida futuros, entre otras), las representaciones de futuro también se diferencian en la importancia relativa que cada uno de ellos les da a dichas esferas y en el significado particular que adquieren.

La tesis plantea que, a pesar de su heterogeneidad, la mayoría de las representaciones de futuro están atravesadas por distintas tensiones, entre las que destacan: a) la disyuntiva entre concebir o no a los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social y como trayectoria meritocrática; b) la información o desinformación sobre las carreras y el mercado de trabajo; c) el dilema que encierra la realización profesional en un contexto “local” (rural-urbano) como el de Milpa Alta; y d) la confrontación de las identificaciones de género, sobre todo en el caso de las mujeres. La presencia de estos aspectos está acompañada de la construcción de significados, a través de los cuales, algunos estudiantes “relajan las tensiones” que en ellos están presentes. La investigación resalta, además, el papel que juega la preparatoria para que dichas tensiones y “distensiones” se susciten.

## ABSTRACT

The purpose of this thesis is to understand how students from the *Emiliano Zapata* high school construct their representations of the future. This school is located in Santa Ana Tlacotenco, Milpa Milpa, a unique zone, since although it belongs to Mexico City, it presents a series of characteristics related to the rural world. From an ethnographic perspective, and based on the concept of *cultural flows*, this work concludes that the representations of the future are symbolic constructions that the students make by appropriating different cultural flows associated to diverse *domains of experience* (their families, the school, their towns, Milpa Alta, “the city”, “foreign countries”, mass media, among others): channels of a complex network through which those meanings travel.

Since they depend on personal appropriation, the representations of the future tie students to different domains *of experience* and social groups, and at the same time they represent the construction of personal meanings. For that reason, the process is heterogeneous, differing among students. The representations express cultural flows with which the youngsters identify themselves, each associated with different domains, and are also diverse in the forms of appropriation used to construct with them a particular meaning. Because they include diverse spheres of the students' lives (studies, work, gender identifications, peer relations, moral and emotional aspects, place of residence and future style of life, among others), the representations of the future are also different in the relative importance that each one gives to those spheres and in the meaning that they acquire for each person.

The thesis shows that most representations of the future are crossed through by different tensions. The most relevant are: a) the disjunction between conceiving (or not) university studies as a mechanism of social mobility, and a meritocratic trajectory; b) the information or disinformation surrounding different careers and jobs on the labour market; c) the dilemma encountered in imagining a professional career in "a local" context (rural-urban) such as Milpa Alta. d) the confrontation with different gender identities, especially in the case of women who wish to study. Students confront these difficulties through the construction of personal meanings, through which some of them are able to "relax the tensions" inherent in these dilemmas. This work also emphasizes the role of the Emiliano Zapata High School in this process.

## INDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
II. PERSPECTIVA METODOLÓGICA	3
1. Lugar y grupo de estudio	8
1.1 <i>Milpa Alta y Santa Ana Tlacotenco</i>	
1.2 <i>La preparatoria Emiliano Zapata</i>	
1.3 <i>Grupo de estudio</i>	
2. Técnicas de recolección y sistematización de los datos	14
III. RELEVANCIA Y PERTINENCIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
IV. CONTENIDO	20

### **CAPÍTULO 1**

#### **FLUJOS CULTURALES Y FORMAS DE CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES DE FUTURO**

22

I. CONCEPTOS CLAVE PARA COMPRENDER LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES DE FUTURO EN LOS ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA EMILIANO ZAPATA (PEZ)	22
1. Breve análisis sobre algunas teorías de <i>la cultura</i>	23
2. Flujos culturales	28
2.1 <i>Flujos culturales: una perspectiva teórica relacional</i>	
3. Construcción de identificaciones culturales y representaciones de futuro	36
4. Representaciones de futuro	
4.1 <i>Representaciones de futuro como posicionamientos identitarios diferenciales</i>	41
5. Recapitulación teórica	47
II. DIFERENTES FORMAS EN QUE LOS ESTUDIANTES DE LA PEZ CONSTRUYEN SUS REPRESENTACIONES DE FUTURO	49
1. Las representaciones de futuro como profesionalización de algunos saberes locales	49
1.1 <i>Cuáles son los flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son apropiados por los estudiantes</i>	
2. El camino de la realización personal: “Yo sé que muy probablemente lo tenga que dejar”	54
2.1 <i>Cuáles son los flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son apropiados por los estudiantes</i>	
3. “Los artistas se mueren de hambre”. Un futuro que garantice la inserción bien remunerada en el mercado de trabajo	59

3.1 <i>Cuáles son los flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son apropiados por los estudiantes</i>	
4. El servicio a los demás. El ideal del derecho	64
4.1 <i>Cuáles son los flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son apropiados por los estudiantes</i>	
5. “Modas, viajes, negocios, giras”: la presencia de los medios de comunicación	68
5.1 <i>Cuáles son los flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son apropiados por los estudiantes</i>	
6. La estabilidad moral sobre las vicisitudes profesionales: la importancia de “estar bien”	72
6.1 <i>Cuáles son los flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son apropiados por los estudiantes</i>	
III. CONSIDERACIONES FINALES	75
<b>Capítulo 2</b>	
<b>ESCUELA, TENSIONES Y REPRESENTACIONES DE FUTURO</b>	82
I. LA PEZ COMO ÁMBITO QUE POSIBILITA LA EXPERIENCIA DE LA DIFERENCIA	82
1. Esferas experienciales de diferencia constitutivas de la preparatoria Emiliano Zapata	84
II. LA PEZ COMO ÁMBITO DE EXPERIENCIA ARTICULADOR DE CIERTOS FLUJOS CULTURALES	97
III. TENSIONES RELACIONADAS CON LAS REPRESENTACIONES DE FUTURO DE LOS ESTUDIANTES Y EL ÁMBITO DE LA PEZ	99
1. La disyuntiva entre concebir o no a los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social y como trayectoria meritocrática	99
2. La información o desinformación sobre las carreras y el mercado de trabajo	108
3. El dilema que encierra la realización profesional en un contexto local como el de Milpa Alta	114
4. La confrontación de las identidades de género en el caso de las mujeres	119
IV. CONSIDERACIONES FINALES	128
<b>Capítulo 3</b>	
<b>RELAJACIÓN DE LAS TENSIONES VINCULADAS A LAS REPRESENTACIONES DE FUTURO DE LOS ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA EMILIANO ZAPATA</b>	133
I. ENCONTRANDO SIGNIFICADOS SOBRE LOS ESTUDIOS SUPERIORES: MÁS ALLÁ DE LA MOVILIDAD SOCIAL Y LA MERITOCRACIA	134

1. La educación superior como realización personal desvinculada del mundo del trabajo	134
2. Una de dos: empleo o gusto	137
3. El servicio a los demás	142
II. MILPA ALTA Y LA REALIZACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA PEZ: ALGUNOS CAMINOS PARA LA RELAJACIÓN DE LA TENSIÓN.	144
1. Los que se van	145
2. Los que se quedan	152
3. Viviendo aquí, trabajando allá	157
III. CONSTRUYENDO IDENTIFICACIONES DE GÉNERO: SOBREPASAR LA CONFRONTACIÓN ENTRE DOS MODELOS DE MUJER	158
1. La prioridad de la realización profesional	160
2. Identificaciones distribuidas sucesivamente a través del tiempo	161
3. “De lo que se trata es de equilibrar”	162
IV. CONSIDERACIONES FINALES	164
CONCLUSIONES	167
ANEXO	182
BIBLIOGRAFÍA	193

## INTRODUCCIÓN

### I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El futuro es y ha sido un referente esencial para dotar de sentido a la escolaridad. Así, por ejemplo, desde los trabajos de Durkheim, es posible identificar dentro del amplio espectro de las teorías educativas la idea básica de “formar ciudadanos para su integración futura en la sociedad”. Asimismo, sería prácticamente imposible pensar los distintos niveles del sistema educativo sin la referencia al futuro, por ejemplo, en el supuesto de que cada nivel prepara a los estudiantes para incorporarse a un nivel educativo subsecuente, o para su inserción futura en los mercados laborales. De la misma manera, el futuro frecuentemente es utilizado como recurso para justificar la enseñanza de un determinado contenido que ante los ojos de los alumnos carece de sentido, a veces simplemente bajo el fundamento: *“por lo pronto te servirá para pasar el examen de admisión a la preparatoria”*. Desde estos argumentos, hasta las “grandes” pretensiones del sistema educativo nacional, como por ejemplo: “los egresados serán impulsores del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural, y del desarrollo sustentable,” (Poder Ejecutivo Federal, 2001) el futuro se hace presente de múltiples formas en la experiencia cotidiana de los estudiantes, desde la educación básica hasta el nivel superior.

No obstante, en el caso de los estudiantes de bachillerato, la referencia al futuro cobra una relevancia singular. Su inminente arribo a la edad adulta, la posibilidad cercana de incorporarse al mundo del trabajo y desistir de una continuidad académica, o, por el contrario, el abanico de opciones de educación superior que aparece ante ellos, la inesperada llegada de la maternidad o paternidad, la toma de riendas sobre sus identificaciones de género, sus preferencias sexuales, sus inclinaciones políticas y religiosas, entre otros aspectos, evocan constantemente escenarios futuros. Conforme avanza su estancia en el bachillerato las preguntas como ¿qué vas a hacer terminando la escuela? ¿ya sabes qué vas a estudiar? ¿ya te vas poner a trabajar? ¿te piensas casar? ¿no te gustaría vivir solo(a)? ¿te vas a ir de aquí? empiezan a ser una constante dentro y fuera de la escuela. Los cuestionamientos aparecen en el salón de clases, en los pasillos, en el patio, afuera de la escuela con los amigos, en sus familias, con la gente de sus barrios o localidades donde viven, y por supuesto, en los medios de comunicación. En cada uno de estos ámbitos, los estudiantes encuentran algunas respuestas a partir de las

identificaciones que tienen con ellos. Así, con este conglomerado de referencias, los estudiantes van construyendo representaciones de sí mismos en el futuro.

Para aquellos jóvenes que habitan en las zonas rurales de la Ciudad de México, se agregan a ese entramado de referencias los flujos culturales propios de lo rural y al mismo tiempo la incontenible urbanización con sus múltiples modelos y formas de vida. En el caso de los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, ubicada en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, con los cuales realicé el trabajo de campo en el que está basada esta tesis, se suman también las identificaciones que cada uno de ellos tiene con su pueblo y con la zona de Milpa Alta en su conjunto. Es a partir de esta riqueza y complejidad de referencias culturales que me parece atractivo e interesante plantear las siguientes preguntas de investigación que dan forma al problema que trabajaré en lo subsecuente. La pregunta eje, que constituye el trazo inicial y central en la construcción de mi objeto de estudio, es: ¿Cómo construyen los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata sus representaciones de futuro? A esta interrogante se agregan algunas preguntas complementarias:

- ¿Cómo significan los estudiantes sus múltiples referentes culturales al representarse en el futuro?
- ¿Cómo participa la escuela en el proceso de construcción de las representaciones de futuro de sus estudiantes?
- ¿Cómo construyen los estudiantes el sentido que le otorgan a los estudios de nivel superior y a su relación con el mundo del trabajo?
- ¿Cómo se relacionan las representaciones de futuro de los jóvenes de la PEZ con su ámbito “local” —sus pueblos y Milpa Alta?

Estas preguntas son complementarias porque, de cierta forma, arrojar algunas respuestas a sus interrogantes implica dar respuesta también a la pregunta central. Sin embargo, cada una de ellas refleja un interés personal vinculado a diferentes campos o subcampos del amplio universo de la investigación educativa. La primera de ellas está relacionada con el estudio de las culturas estudiantiles en el bachillerato. La segunda se vincula a la relación entre la escuela y dichas culturas. La tercera tiene que ver tanto con la articulación entre la educación media y el nivel superior, como con la relación entre educación y trabajo. Y la última se vincula al estudio de las culturas estudiantiles y el bachillerato en zonas rurales o semirurales. No obstante, debido a la perspectiva teórico

metodológica que he utilizado —la cual será delineada a continuación— y a cómo han sido planteadas dichas preguntas, el énfasis está puesto en comprender las representaciones de futuro como producto de la apropiación que realizan los estudiantes de las distintas referencias que forman parte de su entramado cultural, para, desde esa mirada, hacer una pequeña contribución a los estudios propios de los campos previamente señalados.

## II. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La intención de esta tesis es *comprender* cómo construyen los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata sus representaciones de futuro. Resalto la idea de “comprender”, porque esto implica una posición epistemológica distinta a *explicar*, la cual conlleva la pretensión de alcanzar una total objetividad. Si bien la objetividad completa no es posible, tampoco se trata —como diría Clifford Geertz— de “dar rienda suelta a [nuestros] sentimientos. [...] esto es como observó Robert Solow, lo mismo que decir que, como es imposible un ambiente perfectamente aséptico, bien podrían practicarse operaciones quirúrgicas en una cloaca.”(Geertz, 1973, 39)

La idea de comprender al *otro* implica renunciar al afán de la objetividad total y al mismo tiempo no rendirse a las mieles de la subjetividad —la cual por cierto nunca es una construcción completamente individual. La comprensión nos remite al análisis de los significados que el/ella, ellos/ellas le dan a diferentes aspectos de su vida. Resulta difícil pensar que dicha tarea se puede lograr realizando una “visita” al mundo del otro, aplicar una encuesta o realizar algunas entrevistas, llevárselas a casa, codificarlas y sacar nuestras conclusiones. O más difícil aún, pretender que como el *otro* pertenece a una serie de grupos sociales —muchos de ellos más bien definidos y delimitados por aquel que investiga— sobre los cuales existe información en diversas fuentes, no es necesario siquiera acudir a él/ellos, sino que basta con realizar una serie de asociaciones y/o correlaciones entre dichos datos para entenderlo(s). Me parece que acceder a dichos significados requiere, más bien, comenzar por

participar, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. (Hammersley y Atkinson, 1994, 15)

Esta es, según Martyn Hammersley y Paul Atkinson, la característica central de la *etnografía*. Por esto, y por otros rasgos que explicitaré a continuación, me parece que el

enfoque etnográfico constituye la perspectiva metodológica idónea para el estudio del problema que me interesa: ¿Cómo construyen los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata sus representaciones de futuro?

Por estar basado en el trabajo de campo y su forma de abordarlo, el enfoque etnográfico suele reducirse a él, y clasificársele, entre otras cosas, de empirista (Rockwell, 1987; Hammersley y Atkinson, 1994). Sin embargo, uno de los rasgos distintivos de la etnografía reside en la forma y el tipo de análisis realizado sobre los datos que se van recabando en el campo, es decir, cómo se transforman mediante la interpretación del investigador y los referentes conceptuales y teóricos que utiliza. El trabajo etnográfico no termina en la descripción de lo que uno observa en el campo, o en la transcripción de lo que graba, o en las notas realizadas, sino que, desde esas primeras aproximaciones están presentes, por un lado, las preconcepciones, creencias y emociones personales del etnógrafo, y por el otro, los referentes teórico-conceptuales con los que cuenta y a los que recurre para realizar el análisis de lo que ve y escucha.

No obstante, en su trabajo *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, Elsie Rockwell señala algunas particularidades del análisis etnográfico, entre las cuales me interesa resaltar la siguiente:

El análisis etnográfico suele transformar el objeto de estudio. Por eso el proceso es fundamentalmente diferente al de confirmar o rechazar hipótesis o bien de ilustrar propuestas deductivas, aun cuando existan momentos que tal vez se puedan describir en esos términos. (Rockwell, 1987, 19)

La idea de que el análisis etnográfico modifica el objeto de estudio se debe en gran parte a que la etnografía se caracteriza por “un trabajo teórico continuo”, no restringido a un momento previo y/o posterior a la recolección de la información empírica. Es a través de ese diálogo constante, tensionado y muchas veces contradictorio, entre la experiencia empírica y el análisis teórico, como se transforma el objeto de estudio durante el proceso de investigación. Por ello, al plantear previamente la interrogante central de esta investigación, me referí a ella como el primer trazo —si bien fundamental, no total— en el proceso de construcción del objeto de estudio. Asimismo, las preguntas de investigación que presenté anteriormente no han sido ajenas a esos cambios. Desde que inicié el proyecto de investigación hasta que redacté las conclusiones de este trabajo, ha habido momentos claves en que éstas se han replanteado, modificado, o eliminado, quedando finalmente como fueron planteadas aquí.

Otro de los rasgos centrales de la perspectiva metodológica que he utilizado en el desarrollo de esta tesis, es reconocer la presencia del investigador. Contrariamente a la pretensión positivista de negar la postura del investigador en aras de la objetividad, la etnografía no sólo reconoce la imposibilidad de tal negación, sino que busca hacer visible la presencia de quién investiga. Tal como lo señala Rockwell: “no se vale negar la presencia de uno en el lugar, con todo lo que uno lleva ahí. El uno que está ahí en ese momento, con lo que le genera —interpretaciones, sensaciones, y angustias— el hecho de estar ahí.” (Rockwell, 1987) Más que ser una especie de dogma metodológico, ese “no se vale” refiere a una forma de hacer explícito lo subjetivo e introducirlo como un elemento siempre presente, y siempre a considerar dentro del diálogo entre los datos recabados en el trabajo de campo y la reflexión y el análisis teórico. A través de los capítulos que forman parte de este escrito existen distintos momentos en que pretendo hacer explícita mi presencia y las implicaciones de ella.

Por último, me gustaría referirme a lo que puede ofrecer la etnografía como un enfoque que intenta acercarse a la comprensión de los *otros*, cuando trabaja con sólo algunos pocos de ellos, en contextos específicos, claramente situados, y considerados frecuentemente como ámbitos micro —aunque claro está que lo micro y lo macro siempre puede relativizarse. Es decir, qué puede ofrecer un trabajo que pretende estudiar cómo los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, construyen sus representaciones de futuro, cuando ni siquiera se refiere al conjunto de estudiantes de esa preparatoria, sino únicamente a algunos de ellos. Responder a esta interrogante no es nada sencillo, y de hecho es difícil encontrar argumentos exhaustivos que arrojen luz a dicha incógnita<sup>1</sup>, además existen diversas confusiones que poco ayudan a esclarecerla. En su ensayo *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*, Clifford Geertz se refiere a dos de las más comunes. La primera tiene ver con la “idea de que uno puede hallar la esencia de sociedades nacionales, de civilizaciones, de grandes religiones en las llamadas pequeñas ciudades y ‘aldeas’ típicas”, lo cual, en su opinión, “es palpablemente un disparate.” (Geertz, 1973, 33) Esto significaría, por ejemplo, que el estudio que he realizado con algunos estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata refleja la esencia de las culturas juveniles de los jóvenes de bachillerato

---

<sup>1</sup> Me refiero a este problema como incógnita, porque ciertamente a veces resulta incomprendible cómo una etnografía realizada en dadas condiciones específicas y locales, carente de representatividad estadística, en efecto arroja luz sobre problemas similares en otros contextos y se recurre a ella para realizar generalizaciones e interpretaciones muchas veces más convincentes que los estudios que enarbolan la representatividad, el largo alcance, y la amplitud de sus aportaciones.

en el país, lo cual resulta poco creíble. La segunda, se relaciona con lo que Geertz califica como el “pernicioso” concepto de “laboratorio natural”,

no sólo porque la analogía es falsa — ¿qué clase de laboratorio es ese en el que no se puede manipular ninguno de los parámetros? —, sino porque conduce a la creencia de que los datos procedentes de los estudios etnográficos son más puros o más importantes o más sólidos o menos condicionados (la palabra preferida es “elementales”) que los datos derivados de otra clase de indagación social. (Geertz, 1973, 34)

No obstante, el antropólogo estadounidense nos brinda algunos elementos que, al mismo tiempo que se oponen a estas ideas, contribuyen a entender el alcance de los estudios etnográficos, y su repercusión más allá de la especificidad dentro de la cual se realizan:

Si la importancia de los estudios localizados y microscópicos dependiera realmente de semejantes premisas [...] dichos estudios carecerían de toda relevancia.

Pero por supuesto no depende de eso. El lugar de estudio no es el objeto de estudio. Los antropólogos no estudian aldeas (tribus, pueblos, vecindarios...); estudian *en* aldeas. Uno puede estudiar diferentes cosas en diferentes lugares, y en localidades confinadas se pueden estudiar mejor algunas cosas [...]

Esta clase de material producido en largos plazos y en estudios principalmente (aunque no exclusivamente) cualitativos, con amplia participación del estudioso y realizados en contextos confinados y con criterios casi obsesivamente microscópicos, es lo que puede dar a los mega conceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas [...] esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlos no sólo de manera realista y concreta sino, lo que es más importante pensar creativa e imaginativamente con ellos.

El problema metodológico que presenta la naturaleza microscópica de la etnografía es real y de peso, pero no ha de resolverse mirando una remota localidad como si fuera el mundo metido en una taza de té [...]. Ha de resolverse —o en todo caso se lo mantendrá decentemente a raya— comprendiendo que las acciones sociales son comentarios sobre algo más que ellas mismas, y que la procedencia de una interpretación no determina hacia dónde va ser luego impulsada. Pequeños hechos hablan de grandes cuestiones [...] (Geertz, 1973)

Desde mi punto de vista, las aportaciones que los estudios etnográficos realizan para la comprensión de esos problemas y contextos socioculturales localizados y de “naturaleza microscópica”, y que pueden ser consideradas como válidas y útiles sólo para ellos, ya contienen en sí mismas una relevancia bastante considerable. En ese sentido, me dejaría sumamente satisfecho el hecho de que este trabajo pudiera arrojar algo de luz a la comprensión de cómo un grupo de estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, ubicada en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, construye sus representaciones de futuro.

No obstante, me interesa referirme a la reflexión de Geertz, no tanto para argumentar que esta tesis trata “grandes cuestiones”, sino para tomar en cuenta ciertas precauciones al momento de descontextualizar lo que en ella se dice. Por un lado, la cautela al distinguir que lo que estudia la presente tesis no es los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, en Santa Ana Tlacotenco Milpa Alta, sino la construcción de representaciones de futuro *en* los jóvenes de ese bachillerato. Por otro lado, la reserva de no pretender que lo que se expone en el trabajo representa o “es la esencia” de lo que sucede con los estudiantes de bachillerato en general, o con los jóvenes de las zonas rurales del país. Por el contrario, lo que sí puede brindar, es cómo cuestiones, que atañen al interés del extenso campo de la investigación educativa, como por ejemplo, “«la identidad» de los estudiantes de bachillerato”, “las culturas juveniles en la escuela”, “la construcción de sentido sobre los estudios superiores y el mundo del trabajo”, o “las relaciones entre escolaridad media y ruralidad”, entran en juego en un ámbito sociocultural muy específico, y en ese sentido, pueden servir como referencia para el estudio de dichas cuestiones en otros contextos.

La razón de referirme a algunas características del enfoque etnográfico es establecer por qué me parece que esta perspectiva sirve para estudiar, y es coherente con el problema de investigación que he planteado. Resumiendo, la etnografía aparece como una posición teórico-metodológica para entender cómo los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata construyen sus representaciones de futuro, porque, entre otras cosas:

- a) Es un enfoque que permite *comprender* los significados que los *otros* le otorgan a diferentes ámbitos de su vida, al participar el investigador en ciertas esferas de su vida diaria “durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación.” (Hammersley y Atkinson, 1994, 15)
- b) Está basada en dicho trabajo de campo, pero se caracteriza por la elaboración de un análisis sustentado en un diálogo constante entre los datos empíricos, la subjetividad de quien investiga y la reflexión teórica.
- c) Concibe un objeto de estudio que, a través de ese diálogo, se encuentra en constante construcción durante el proceso de investigación.

- d) Reconoce y pretende hacer explícita la presencia del investigador a través de dicho proceso.
- e) Sus aportaciones están enraizadas, fundamentadas y circunscritas al contexto específico en el que el estudio se realiza. No obstante, la riqueza de su análisis, frecuentemente de corte cualitativo, arroja luz para el estudio, en otros contextos, sobre diferentes problemas de interés para distintos ámbitos de las ciencias sociales.

## **1. Lugar y grupo de estudio**

A continuación delinearé cual fue ese “contexto confinado”, al que se refiere Geertz, en el cual se desarrolló el trabajo de campo sobre el que está basada la presente investigación. Asimismo, me referiré a algunas características de aquellos estudiantes que formaron parte del grupo de estudio<sup>2</sup>.

### **1.1 Milpa Alta y Santa Ana Tlacotenco**

Los estudiantes que compartieron conmigo sus representaciones de futuro pertenecen a la preparatoria Emiliano Zapata, la cual se encuentra ubicada en la localidad de Santa Ana Tlacotenco, en la delegación Milpa Alta, en la Ciudad de México. En dicha delegación política residen la gran mayoría de los alumnos.

Milpa Alta es una delegación del DF por demás particular. Representa más del 19% del territorio capitalino, por lo que después de Tlalpan es la segunda delegación más grande en extensión. No obstante, su población, la menor de todo el Distrito Federal, representa el 1.1% de la población total, por lo que obviamente resulta ser el área con menor densidad poblacional (423.6 habitantes/ km<sup>2</sup>).

Considerada por la secretaria del medio ambiente del DF como una delegación 100% rural, “toda la demarcación es zona de reserva ecológica, donde el 95.5% corresponde a superficie rural; el 3.5% a zonas para uso habitacional; el 0.5% a equipamiento urbano y rural y solo el 0.5% se considera mixta.” (<http://www.milpa->

---

<sup>2</sup> He preferido referirme aquí a *grupo de estudio*, en lugar de utilizar categorías como “muestra”, “universo”, o “población”, porque me parece más adecuado y coherente con la perspectiva metodológica planteada. Es decir, la noción de “muestra” podría asociarse a un grupo pequeño, estadísticamente representativo de uno más grande (población); la idea de “universo” se puede prestar, por un lado, a relacionarla con ese grupo macro del cual se obtiene la muestra, y por el otro, a la pretensión de “universalizar” lo que esta tesis arroje, aspecto que, como se mencionó, está fuera del alcance de un estudio etnográfico; y la noción de “población” podría vincularse igualmente a un grupo más grande delimitado claramente por el investigador, del cual se obtiene la muestra, y a quienes se le atribuye los resultados encontrados.

alta.df.gob.mx/geografia/geografia.html). No nos debe sorprender por tanto, que una de las principales actividades económicas de la zona sea la producción agrícola, la cual se desarrolla en 9,835 hectáreas, que representan el 35.12 % de la superficie sembrada en el Distrito Federal. Característico de la zona es la producción de nopal, la cual posiciona a Milpa Alta en el primer lugar del país como productora de nopal-verdura, con una producción anual de 211,916 toneladas. No obstante, la producción de mole, la barbacoa y la industria restaurantera se destacan también como actividades económicas que se llevan a cabo en esta demarcación.

La amplitud de las zonas agrícolas y de las áreas de conservación ecológica contribuye a la sensación, cuando uno entra al territorio de Milpa Alta, que la ciudad ha quedado atrás. Además, como muchos otros municipios rurales, los habitantes de esta zona residen en pueblos separados entre sí por las áreas de cultivo o de conservación. Doce son los pueblos que constituyen la delegación: Villa Milpa Alta, que es la cabecera delegacional; San Antonio Tecomitl; San Francisco Tecoxpa; San Jerónimo Miacatlán; San Agustín Ohtenco, todos éstos situados al oriente de la delegación; San Pedro Atocpan, San Pablo Oztotepec, San Bartolomé Xicomulco y San Salvador Cuauhtenco localizados al sureste y, por último, al sur se encuentran San Lorenzo Tlacoyucan, Santa Ana Tlacotenco y San Juan Tepenahuac. Cada uno de ellos cuenta con ciertos rasgos característicos. Por ejemplo, en cuanto a las actividades económicas, San Pedro Atocpan se caracteriza principalmente por la elaboración y venta de mole, mientras que Santa Ana Tlacotenco se distingue más por la producción de nopal. Además, también se diferencian por tamaño de la población y extensión territorial. De entre ellos, el que destaca en ese sentido es Villa Milpa Alta. Además de contar con el mayor número de habitantes, concentrar un número significativamente mayor de servicios y tener la mayor extensión (358.69 has), en “Milpa Alta” —como se refieren a este poblado los estudiantes—, se encuentra la sede del poder político de la delegación, y ahí se toman algunas decisiones que repercuten en la totalidad de los pueblos y sus tierras. Me refiero a “algunas decisiones” porque cada uno de los pueblos cuenta, por su parte, con sus propios organismos de decisión política.

Otra de las esferas de distinción entre los pueblos es, por supuesto, la que tiene que ver con las fiestas y tradiciones que distinguen a cada uno de ellos. Entre ellas destacan la fiesta del “patrón” o “patrona” de cada uno de los pueblos y también la época de carnavales, en la cual varios de los poblados realizan su propio carnaval, aunque el

más extenso sea el de Villa Milpa Alta, conocido como el “carnaval de Milpa Alta”, al que acuden habitantes de toda la zona y un número significativo de visitantes. A las fiestas celebradas en honor a los santos principales de cada pueblo se les llama comúnmente “fiestas mayores”, ello se debe a que además de éstas, se realizan otras fiestas dedicadas a “santos menores”, como por ejemplo, el santo de un determinado barrio dentro del pueblo. La fuerza de estas dos fiestas y de otra serie de características que diferencian sensiblemente a esta delegación y a sus habitantes del resto del Distrito Federal, se explica en parte por la historia propia de la zona y sus pobladores.

Los primeros habitantes de lo que es hoy Milpa Alta pertenecieron a familias cazadoras-recolectoras chichimecas, las cuales se asentaron al sur de los "lagos centrales" alrededor del siglo XII. Los nahuas de esta zona tenían que pagar tributo a los mexicas, específicamente al señorío de Xochimilco, a través de bienes y fuerza de trabajo. Tras la llegada de los españoles, la supeditación a lo que hoy es una de las delegaciones colindantes no se rompió. El antiguo reino de Malacachtepec Momoxco (actualmente Milpa Alta) se decretó dependiente del corregimiento de Xochimilco tras la estructuración de las jurisdicciones del virreinato. No obstante, durante la mayor parte del periodo colonial, el gobierno local estuvo a cargo de indígenas, a excepción del siglo XVII que fue gobernada por alcaldes criollos. (Ramírez Contreras, 1992)

Hasta 1903 Milpa Alta pasó a formar parte del Distrito Federal y a depender políticamente de él. Durante la revolución, los habitantes de la zona se caracterizaron por su lucha al lado del movimiento zapatista, incluso San Pablo Oztotepec se convirtió en sede para la ratificación del plan de Ayala. La experiencia revolucionaria y las consecuencias de este proceso, dejaron a los habitantes de la zona un margen mayor de autogestión, y además un liderazgo considerable en la lucha por las tierras comunales. (Ramírez Contreras, 1992)

La zona de Milpa Alta y sus habitantes cuentan, entonces, con una historia propia que se remonta a la época prehispánica, en la cual se destaca la constante tensión entre diferenciación y pertenencia —quizá lo más correcto sea decir dependencia— a Xochimilco o a la Ciudad de México. Tomar en cuenta ciertos rasgos del proceso histórico de la zona y sus habitantes, nos ayuda a comprender algunas de las características que se han señalado sobre Milpa Alta, que la constituyen como una delegación con rasgos muy particulares dentro del entorno de la Ciudad de México.

Por su parte, Santa Ana Tlacotenco, el pueblo donde se encuentra la preparatoria

Emiliano Zapata, está ubicado al sur de la delegación, es el más alejado de Villa Milpa Alta y el más cercano al estado de Morelos. Es el pueblo en el que más se habla actualmente el nahuatl y gran parte de la población se dedica a la producción de nopal. El centro del pueblo lo ocupa la Iglesia, la cual fue declarada monumento histórico en 1933. La fiesta central de Santa Ana es el 26 de Julio, cuando se celebra a la Virgen Señora Santa Ana, patrona del pueblo. Además, también los días de carnaval alrededor de semana santa son una celebración importante.

La preparatoria Emiliano Zapata se encuentra en las afueras de este pueblo en una especie de embudo geográfico entre dos cerros de la localidad. Su presencia es notable por el estilo arquitectónico, contrastante con las construcciones de Santa Ana, y por su tamaño, el cual la hace inmediatamente distinguible a lo lejos.

## 1.2 La preparatoria Emiliano Zapata

El plantel Emiliano Zapata forma parte del conjunto de preparatorias pertenecientes al Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMS), el cual depende del gobierno de la Ciudad de México. Los 16 planteles que forman parte del IEMS

están distribuidos estratégicamente en las zonas identificadas como de alta marginación de la Ciudad de México que se caracterizan por albergar una población estudiantil que por su condición socioeconómica cada vez tiene menores posibilidades de acceder a la educación media superior. (GDF, 2002, 6)

Ser parte del IEMS significa, para la preparatoria Emiliano Zapata, contar con un sistema de bachillerato que, por su modelo educativo y su organización académico-administrativa, presenta distintas particularidades. A reserva de que en el Capítulo 2 se profundiza en algunas de estas distinciones, me interesa señalar ahora, una característica que influye directamente en los rasgos de la población estudiantil de este plantel. El proceso de admisión a cualquiera de las preparatorias del IEMS consiste, a diferencia de otras opciones de educación media, en un sorteo, al cual pueden entrar todos aquellos que pertenezcan a la delegación política en la cual se encuentra el plantel, que cuenten con un certificado de secundaria, sin importar el promedio obtenido y sin presentar ningún examen de conocimientos previos. Esta característica explica porqué en el plantel Emiliano Zapata casi la totalidad de los estudiantes reside en alguno de los pueblos que pertenecen a Milpa Alta, los pocos estudiantes que viven fuera de Milpa Alta han conseguido entrar a la preparatoria fundamentalmente utilizando el domicilio de algún familiar. Otro rasgo importante que se deriva de esta característica es el rango de edad de

los estudiantes, ya que, sobre todo en las primeras convocatorias, había un número significativo de estudiantes mayores de 18 años. Lo anterior explica que algunos de los estudiantes que formaron parte de mi grupo de estudio tengan más de 20 años.

La preparatoria Emiliano Zapata, además de formar parte de IEMS se encuentra ubicada en Milpa Alta, una delegación que, como ya se mencionó, presenta ciertas particularidades en relación a otras zonas del DF. Tal como se menciona en el documento *Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. Propuesta Educativa*:

Cada plantel tendrá la responsabilidad de atender también, si el caso se presenta, a necesidades específicas que se deriven del contexto físico, cultural y social o de los antecedentes históricos de la zona (por ejemplo, planteles localizados en delegaciones en que una parte de la población se dedica a la producción agrícola probablemente tendrá que atender a necesidades y circunstancias distintas a las que se presentan en las zonas industriales). (GDF, 2002, 8)

De tal forma que, estar ubicada en Santa Ana Tlacotenco ha implicado para esta preparatoria algunas adaptaciones especiales como, por ejemplo, la incorporación en el currículo de la materia opcional Lengua y Cultura Nahuatl, debido a la presencia histórica de esa lengua en la región.

### 1. 3 Grupo de estudio

De los más de los más de 700 alumnos que durante el periodo de trabajo de campo realizaban sus estudios en la preparatoria, los estudiantes que formaron parte de mi grupo de estudio fueron 23. Todos ellos, excepto una estudiante, pertenecían a dos grupos: aquellos que formalmente se encontraban en primer y segundo semestre, y aquellos que formalmente cursaban quinto o sexto semestre. La intención de haber delimitado con este criterio a los estudiantes, previamente al trabajo de campo, era observar las diferencias entre ellos sobre todo en relación al papel que ha jugado la preparatoria Emiliano Zapata en el proceso de construcción de sus representaciones de futuro. No obstante, desde las primeras veces que estuve en la preparatoria me di cuenta que muchos de ellos, principalmente los de quinto o sexto, formalmente cursaban esos semestres pero llevaban materias de periodos previos. A pesar de este criterio preestablecido, debo aclarar que la mayoría de los criterios para la selección de los estudiantes los fui construyendo ya en el campo, y algunos de ellos estaban fuera de mi control, y dependieron simplemente de las posibilidades que tuve de relacionarme mejor con ciertos

estudiantes. Sin embargo, en la red de relaciones que fui armando durante mi estancia en la preparatoria Emiliano Zapata, procuré tomar en cuenta lo siguiente:

- a) que los estudiantes no pertenecieran a un mismo grupo de amigos
- b) que no pertenecieran a un mismo pueblo
- c) que hubieran hombres y mujeres
- d) que las edades variaran

La idea de tomar en cuenta estos criterios fue acceder a una variedad más amplia de significados y no quedarme, por ejemplo, en ciertas formas de pensar parecidas entre un mismo grupo de amigos. Sin embargo, ninguno de estos criterios resultó en una clasificación totalmente equitativa. Por ejemplo, en el caso del sexo, la mayoría de los estudiantes del grupo son mujeres, sólo 6 de los 23 son hombres.

Otro aspecto importante es que, a pesar de haber sostenido pláticas y entrevistas con los 23 estudiantes, no con todos pude tener la misma profundidad. No me refiero exclusivamente a la frecuencia de la relación, sino sobre todo a la calidad de los encuentros, la cual varió significativamente entre unos y otros, debido a las cualidades de la situación, y a la confianza que se estableció —misma que frecuentemente no depende de las veces que uno haya hablado con algún estudiante, sino de otras cuestiones más difíciles de controlar o prever, como la empatía. Por ello, de esos 23 alumnos, algunos tienen un protagonismo mayor a través de la tesis, mientras que a otros pocos apenas será posible identificarlos.

Debido a que algunos estudiantes todavía se encuentran en la preparatoria y unos pocos de ellos parecieron no sentirse del todo cómodos con la idea de que su nombre real apareciera en esta investigación —aunque en realidad nunca se negaron—, he preferido mantenerlos en el anonimato, por lo que aparecen bajo nombres creados por mí. Sin embargo, es importante recalcar que, a diferencia de otros estudios etnográficos, en esta investigación tanto la preparatoria, como la delegación y sus pueblos aparecen bajo el nombre real por dos razones fundamentalmente. La primera es que tanto las autoridades del plantel como del IEMS con las que tuve contacto no pusieron ninguna objeción a este hecho. Por otra parte, me parece de suma importancia la referencia real a esta preparatoria como parte de un sistema específico de bachillerato, en el cual prácticamente no se han realizado investigaciones externas, ubicada, además, en una zona muy particular de la Ciudad de México, misma que sería sumamente complicado

mantener en el anonimato y que, al aparecer de forma explícita, vierte un gran sentido al análisis que se ha realizado.

He agregado a este trabajo un anexo, en el cual se presentan todos los estudiantes, algunas de sus características más relevantes, y ciertas condiciones de nuestra interacción. La intención es recurrir a él cuando se requiera más información sobre el grupo de estudio o alguno de los estudiantes en particular, así como del entorno en que fueron obtenidos los fragmentos de conversación que se citan a través del escrito.

## **2. Técnicas de recolección y sistematización de los datos**

El trabajo de campo que realicé en la preparatoria Emiliano Zapata se llevó a cabo fundamentalmente de enero a julio del 2005<sup>3</sup>. En ese tiempo acudí 31 veces a la preparatoria. Cada una de estas aproximaciones transcurría dentro de 4 o 5 horas, en las que observaba, platicaba con los estudiantes —menos frecuentemente también con maestros—, realizaba alguna entrevista, otras veces entré a unas cuantas clases de la materia *Lengua y Cultura nahuatl*, y de *Programación y organización del estudio*, participaba en algunas actividades extracurriculares, en fin, en esas horas trataba de hacer diferentes actividades que me permitieran acercarme y conocer a lo estudiantes, recabar ciertos datos y, al mismo tiempo intentar dejar de ser un personaje extraño en el entorno para convertirme en alguien un poco más familiar.

Conocer algunos aspectos sobre el proceso de construcción de representaciones de futuro en los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, fue posible fundamentalmente a través de su discurso. La mayoría de los datos fueron recabados mediante *pláticas informales* y *entrevistas semiestructuradas*. De las 11 entrevistas realizadas, 6 se grabaron en audio y en 5 de ellas se reelaboraron los aspectos más sobresalientes con base en las notas realizadas durante la entrevista y la reconstrucción que de ellas realicé inmediatamente después de su finalización. La decisión de grabar o no grabar, dependió fundamentalmente de la transformación sustancial que percibí en una

---

<sup>3</sup> El periodo que duró el trabajo de campo hace a este estudio particular en relación a otros trabajos etnográficos, en los que frecuentemente el periodo mínimo para estar permanente o frecuentemente en el lugar es de un año. Debido a los tiempos institucionales para la realización de esta tesis de maestría, el periodo en el campo no se puede extender mucho más como sería deseable para un aprovechamiento mayor de las virtudes que tiene la perspectiva metodológica que utilicé. Me parece importante hacer esta acotación a pesar de que, como señala Elsie Rockwell, el tiempo en el campo no determina necesariamente la riqueza de los datos obtenidos y la profundidad que pueda tener el análisis. (Rockwell, 1987).

Por otra parte, es importante tomar en cuenta el periodo en que fueron obtenidos los datos, porque aún cuando a veces se utilicé el tiempo presente en la redacción, todo lo que se diga en la tesis, basado en esa información, debe ser acotado a dicha temporalidad, por ejemplo, las edades de los estudiantes.

estudiante al momento de comenzar la entrevista y apretar “rec.”, parecía como si ese botón desconectara al mismo tiempo las palabras de su boca. A raíz de esa experiencia, me pareció que en algunos casos era preferible no grabar, con la intención de tener una entrevista más rica y fluida, aunque con ello sacrificara distintos aspectos que escaparon a mi memoria al momento de reconstruir la conversación. En el anexo de este trabajo se especifica las entrevistas que se realizaron de esta forma, con la intención de tomarlo en cuenta a la hora de interpretar los fragmentos que de ellas se presentan en la tesis.

De esas 11 entrevistas la mayoría fueron grupales: 4 en parejas, 2 en grupos tres, y 2 en grupos de cuatro, las tres restantes fueron individuales. Me parece que las entrevistas grupales brindaron la ventaja de deslindarme, en varios momentos, de la posición de interrogador, y transferirla a los propios estudiantes. No obstante, también tenemos que tomar en cuenta que en ellas los estudiantes no sólo posicionaban su discurso ante mí, sino también ante sus compañeros<sup>4</sup>.

La duración de las entrevistas varió entre 40 y 90 minutos, y fueron realizadas en su mayoría dentro del espacio físico de la preparatoria Emiliano Zapata.

Es importante mencionar que las entrevistas se realizaron después de haber tenido cierta relación con los estudiantes a través de pláticas informales, y realizar notas sobre ellas, las cuales constituyeron también datos importantes para el análisis.

Como mencioné anteriormente, no sólo realice entrevistas y pláticas con los alumnos. También se llevaron a cabo dos observaciones sistemáticas. La primera fue de una actividad extracurricular que consistió en mesas de debate sobre cuestiones de género, y la segunda en una clase de Programación y organización del estudio. No obstante, la observación no sistemática fue una herramienta utilizada todos los días para realizar notas sobre aspectos relacionados con el interés de la investigación.

Una primera sistematización de los datos se realizó con el programa de cómputo para análisis de información cualitativa Atlas Ti, sin embargo, éste fue utilizado fundamentalmente como herramienta de organización de la información y para realizar algunas categorías muy generales, debido a que me pareció que el exceso de codificación en este tipo de programas puede limitar bastante el análisis.

---

<sup>4</sup> Este aspecto será tratado con mayor profundidad en el capítulo 1, al referirme a las representaciones de futuro como posicionamientos identitarios diferenciales. (Cap. 1, I, 4.1)

### III. RELEVANCIA Y PERTINENCIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Una de las razones para exponer previamente los rasgos de la perspectiva metodológica utilizada es tomar en cuenta dichas características para enmarcar la pertinencia y relevancia que puede tener esta investigación. En ese sentido, el presente trabajo puede contribuir a la comprensión de un tema que frecuentemente ha sido trabajado desde la perspectiva de la orientación educativa, y sustentado en teorías y métodos más cercanos a la psicología<sup>5</sup>. La perspectiva etnográfica, junto a un enfoque teórico más próximo a la antropología y a la sociología de la cultura<sup>6</sup>, convierte al trabajo que presento en una mirada diferente para contribuir al debate acerca de cómo construyen los jóvenes de bachillerato sus representaciones de futuro.

No obstante, existen diversas etnografías realizadas desde la perspectiva de la antropología de la educación, sobre todo desarrolladas en los Estados Unidos, que, aunque no toman como problema central el futuro de los estudiantes, sí trabajan de alguna manera la relación entre cultura y percepciones de ciertos ámbitos del futuro de los estudiantes (ej. Willis, 1988; Holland y Eisenhart, 1990; Foley, 1990). En contraste con el planteamiento que hace esta tesis acerca de que la construcción de representaciones de futuro en los estudiantes se realiza con base en distintos flujos culturales asociados a contextos y ámbitos de experiencia diversos de la vida de los jóvenes (Cap. 1), algunos de esos trabajos etnográficos centran su interpretación en una identificación cultural primaria como puede ser la clase social (Willis, 1988), el género (Holland y Eisenhart, 1990) o lo étnico (Foley, 1990). En ese sentido y, sobre todo por el contexto específico en el que se realizó esta investigación, me parece que puede brindar otra mirada a la relación entre cultura, estudiantes y futuro.

En el contexto de la investigación educativa nacional, existen aún pocos trabajos que aborden el tema de la construcción de representaciones (o en su caso, proyectos, aspiraciones o expectativas) de futuro en los estudiantes de bachillerato, y más aún desde un enfoque etnográfico. En el estado de conocimiento acerca de la investigación sobre alumnos en la década 1992-2002, elaborado por Carlota Guzmán y Claudia L. Saucedo (2005), se establece que si bien la investigación sobre alumnos ha experimentado un crecimiento notable dentro del amplio espectro de la investigación educativa, no podemos

---

<sup>5</sup> Algunas de las teorías más representativas de estos enfoques son Ginzberg, et. al., 1951; Erikson, 1972; citadas en Guichard, 1995; Gottfredson, 1981; Super, 1990, Osipow, 1991; Holland, 1997; citadas en Osipow, 1997.

<sup>6</sup> El enfoque teórico está trabajado fundamentalmente en la primera parte de capítulo 1

hablar todavía de un campo de estudio consolidado. El total de productos de investigación sobre alumnos es de 209 (Guzmán y Saucedo, 2005). Dentro de este campo, las autoras establecen un subcampo con aquellas investigaciones que abordan los temas de elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo, entendiendo estos dos últimos rubros como “la manera como [el estudiante] desde su propia condición, visualiza las profesiones, se identifica con éstas y se coloca, objetiva y subjetivamente, en el mercado laboral.” (Guzmán y Saucedo, 2005, 760) De alguna manera, este subcampo es el que se encuentra más cercano al estudio de la problemática que he planteado, aunque ésta no se restringe a los ámbitos señalados por las autoras. En dicho subcampo, Guzmán y Saucedo ubican 35 productos de investigación en la década, lo que representa el 16.7% de los trabajos realizados en el campo de la investigación sobre estudiantes. De ellos sólo el 11.8%, es decir, alrededor de 4 trabajos se refieren al bachillerato. La perspectiva metodológica imperante en el subcampo es la cuantitativa, los estudios cualitativos representan el 31.4%, dentro de los cuales sólo unos cuantos realizan un abordaje etnográfico. Tal como lo refieren las autoras:

el campo de la elección profesional ha sido predominantemente analizado desde la psicología. Esta tendencia se explica, en parte, por la delimitación de los motivos para elegir una carrera como un objeto de estudio muy recurrente. Encontramos también que son frecuentes las investigaciones que buscan identificar los factores correlacionados con la elección profesional. Estas investigaciones, en su mayoría, utilizan como dispositivos de recolección de información los test y los cuestionarios, así como sus resultados son analizados a partir de parámetros estadísticos. (Guzmán y Saucedo, 2005, 759)

Me parece, entonces, que tanto por el problema de estudio, la perspectiva metodológica, la aproximación teórica, así como por el nivel educativo de los estudiantes con quienes trabajé, la investigación que presento encuentra muy escasas similitudes en el campo de la investigación educativa, por lo menos en los últimos años, y en ese sentido puede resultar relevante.

Por otra parte, es más escaso aún el abordaje del tema en contextos rurales. Dentro del subcampo delimitado por Guzmán y Saucedo, se encuentran dos estudios en áreas rurales (Moreno y Sánchez, 1999; Martínez, 1993), de los cuales uno se enfoca en la educación secundaria. No obstante, existen ciertos trabajos que estudian la cuestión

pero, ciertamente, ésta no ocupa el interés central<sup>7</sup>. En ese sentido, la presente tesis se suma al ya muy escaso número de investigaciones que se realizan sobre el nivel medio en zonas rurales, con el abordaje de una temática poco estudiada en dichos contextos.

No obstante, desde mi perspectiva, la investigación que presento es pertinente y puede ser relevante no sólo porque existan pocos trabajos que estudian el tema en contextos similares, sino porque está vinculada a la comprensión de problemáticas más generales. Las decisiones que sobre su futuro toman los estudiantes de bachillerato parecen defraudar muchos de los esfuerzos institucionales por diversificar la oferta de educación superior. La mayoría de los jóvenes de esa edad en nuestro país continúan optando por un selecto grupo de carreras. En el 2003, a nivel nacional, las carreras de derecho, administración y contaduría pública, aglutinaban el 29.3% de la matrícula total en ese nivel educativo, mientras que, en conjunto, las licenciaturas administrativas y de ciencias sociales agrupaban el 48.3 % de los alumnos inscritos (ANUIES, 2003). Por qué los jóvenes optan por esas opciones, si, por ejemplo, sabemos que algunas de ellas no corresponden a los sectores de conocimiento que podrían encontrar una mejor remuneración y demanda en el mercado de trabajo. Tal como lo señala la OCDE, no todo tipo de conocimiento está relacionado con crecimiento económico y con la posibilidad de encontrar un trabajo bien remunerado. Es sólo un tipo de conocimiento, especialmente el científico que se asocia a los sectores de alta tecnología, el que está siendo altamente demandado como un activo central para el crecimiento, sobre todo de las empresas. (OECD, 2001 y 2000) ¿Cuáles son, entonces, los sentidos que encuentran los jóvenes en el estudio de determinadas carreras? ¿Cómo se valora las posibilidades de una inserción bien remunerada en el mercado de trabajo, frente a otros referentes como el reconocimiento social o el gusto e interés por una determinada opción profesional?

Por otra parte, el territorio de Milpa Alta, como mencioné anteriormente, es considerado en su totalidad como *suelo de conservación*. La Ciudad de México se divide, para fines administrativos, en *suelo urbano* y *suelo de conservación*. Para sorpresa de muchos de los que habitamos esta gran urbe, el *suelo de conservación* ocupa 88,442 hectáreas (59% del D.F.). 38,252 hectáreas están cubiertas por bosques, 500 hectáreas de matorrales y 28,599 hectáreas de uso agrícola. Tres delegaciones políticas abarcan la mayor proporción del *suelo de conservación*. Más de dos terceras partes se ubican en las

---

<sup>7</sup> Por ejemplo se encuentra el libro de María de Ibarrola *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*, el cual está centrado en el estudio del nivel medio, y en donde un capítulo está dedicado a “la visión de futuro” de los alumnos del CBTA y a sus expectativas al momento de egresar.

delegaciones Milpa Alta (32%), Tlalpan (29%) y Xochimilco (12%)([www.sma.df.gob.mx/bibliov/modules](http://www.sma.df.gob.mx/bibliov/modules). Doc. electrónico). Pero el *suelo de conservación* no sólo satisface necesidades ambientales, sino económico-comerciales, laborales, de autoconsumo y culturales. Es decir, las zonas rurales del DF tienen una importancia casi estratégica para la viabilidad de esta gran ciudad. No obstante, como en otras regiones rurales del país y del mundo, la relación entre educación media y desarrollo local se ve envuelta en medio de una serie de disyuntivas, de las cuales me gustaría resaltar dos. La primera tiene que ver con el cuestionamiento hacia la educación media y superior como un mecanismo para conseguir un buen trabajo. Por ejemplo, en su libro *Escuela y Trabajo en el Sector Agropecuario en México*, María de Ibarrola recoge algunos testimonios de estudiantes de los bachilleratos tecnológicos agropecuarios de cuatro mini regiones rurales del país, que han decidido no continuar con estudios de nivel superior (46% de los egresados del estudio):

Le voy a decir una cosa, en estos tiempos no gana más el que sabe más o el que estudia más. Gana más el que es más vivaracho, el que le busque... Según aquí como se da, los que siguen estudiando a veces se les dificulta más tener esas posibilidades de empleo [...] (Alumno del CBTA 66, en De Ibarrola, 1994, p. 260)

Esta disyuntiva está íntimamente ligada a otra señalada por Michael Corbett en su análisis realizado en una comunidad pesquera de Canadá, la cual versa sobre la relación que él encuentra entre estudiar el nivel medio y emigrar de la zona. Es decir, el estudio del bachillerato cobra sentido en la medida en que se vincula a redes que se encuentran fuera de las zonas rurales (Corbett, 2004), ya sea a través de trayectorias académicas profesionales, cuyos centros de formación están en áreas urbanas, o mercados laborales que no están relacionados con las actividades económicas de la región.

Evidentemente dar respuesta a estas disyuntivas no es nada fácil, entre otras cosas, porque no tienen que ver únicamente con la escuela, sino con problemáticas en otras esferas de lo social a las que está vinculada, e implican al mismo tiempo un posicionamiento sobre cuál es el sentido que debiera perseguir la educación media en las zonas rurales, el cual, en mi opinión, tampoco puede reducirse a la relación entre escuela y trabajo. No obstante, no pretendo profundizar aquí en tan complejo debate, sino enmarcar una problemática a la que se vincula la tesis que presento. Por un lado, porque muestra cómo los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata plasman éstas y otras disyuntivas en sus representaciones de futuro, y, por el otro, por que nos aproxima, al mismo tiempo, a diversas formas en que pretenden relajar dichas tensiones.

#### **IV. CONTENIDO**

El cuerpo de la tesis que presento a continuación está dividido en tres capítulos. En el primero de ellos analizo las diferentes formas mediante las cuales los estudiantes de la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) construyen sus representaciones de futuro. Para tal efecto, el capítulo cuenta con dos grandes partes. En la primera se analizan y definen algunos conceptos clave para comprender dichas representaciones y su relación con el entramado cultural en el cual se desenvuelven los alumnos de la PEZ, los cuales serán utilizados en el transcurso de la tesis. La segunda está integrada por seis categorías en las que se analizan algunas características distintivas entre las diversas representaciones que, sobre su futuro, compartieron conmigo los jóvenes de esta preparatoria. El capítulo arroja dos grandes cuestiones fundamentales. Una de ellas es entender que las representaciones de futuro son construcciones simbólicas realizadas por los estudiantes a través de la apropiación de flujos culturales diversos, externalizados y asociados a diferentes ámbitos de experiencia de estos jóvenes. La otra tiene que ver con comprender que dichas construcciones son un proceso con distintos niveles de heterogeneidad en los alumnos. Por ello, se señalan algunas de las formas de construcción más relevantes y lo que en cada una de ellas se privilegia.

Una vez que se mostraron los ámbitos de experiencia de mayor importancia para la construcción de representaciones de futuro en los estudiantes, en el Capítulo 2 se establece la particular preeminencia de la preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) como contexto que articula ciertos flujos culturales presentes en la mayoría de dichas representaciones. La intención es arrojar algunas respuestas a la pregunta: ¿Cómo participa la escuela en el proceso de construcción de representaciones de futuro? Para ello, el capítulo profundiza en los siguientes aspectos: I) la PEZ como ámbito que posibilita la experiencia de la diferencia; II) la PEZ como ámbito de experiencia articulador de ciertos flujos culturales; III) Tensiones relacionadas con las representaciones de futuro de los estudiantes y el ámbito de la PEZ. La idea es comprender que esta preparatoria cuenta con ciertas características constitutivas y distintivas que permiten la confluencia de referencias culturales diversas y condiciones de interacción para su externalización y confrontación. No obstante, este ámbito también articula y privilegia ciertos significados culturales sobre otros, los cuales están presentes en las representaciones de futuro de sus estudiantes. La apropiación de dichos significados al ser contrastados con otros que se asocian a ámbitos de experiencia fuera de la escuela, resulta además en una serie de

tensiones identificables en esas representaciones, en cuanto a: a) la disyuntiva entre concebir o no a los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social, y como trayectoria meritocrática; b) la información o desinformación sobre las carreras y el mercado de trabajo; c) el dilema que encierra la realización profesional en un contexto como el de Milpa Alta; y d) la confrontación de las identificaciones de género, sobre todo en el caso de las mujeres.

El Capítulo 3 está íntimamente vinculado a lo planteado en el capítulo anterior. Las tensiones identificables en las representaciones de futuro de los estudiantes son relajadas por algunos de ellos, mediante la construcción de un sentido propio sobre algunas cuestiones que encierran dichas disyuntivas. Por ello, el capítulo abarca tres grandes aspectos: a) significados sobre los estudios superiores: más allá de la movilidad social y la meritocracia; b) Milpa Alta y la realización profesional de los estudiantes de la PEZ: algunos caminos para la relajación de la tensión; y c) identificaciones de género: sobrepasando la confrontación entre dos modelos de mujer. A través del análisis de estos elementos, la intención es comprender que si bien la construcción de representaciones de futuro es un proceso diferenciado entre los estudiantes, existen algunas tensiones comunes entre ellos, las cuales son relajadas nuevamente de forma diferenciada, lo cual significa que todo proceso de construcción de representaciones de futuro al mismo tiempo que vincula con diferentes referencias culturales y ámbitos de experiencia, también conlleva un proceso de elaboración de un sentido personal, a través del cual se les pretende dar viabilidad.

## **FLUJOS CULTURALES Y FORMAS DE CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES DE FUTURO**

El capítulo que presento a continuación tiene la intención de analizar las diferentes formas mediante las cuales los estudiantes de la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) construyen sus representaciones de futuro. Para tal efecto, el capítulo cuenta con dos grandes partes. En la primera se analizan y definen algunos conceptos clave para comprender dichas representaciones y su relación con el entramado cultural en el cual se desenvuelven los alumnos de la PEZ, los cuales serán utilizados en el transcurso de la tesis. La segunda está integrada por seis categorías en las que se analizan algunas características distintivas entre las diversas representaciones que, sobre su futuro, compartieron conmigo los jóvenes de esta preparatoria.

### **I. CONCEPTOS CLAVE PARA COMPRENDER LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES DE FUTURO EN LOS ESTUDIANTES DE LA PEZ.**

Desde las primeras conversaciones que establecí con los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, resultaba evidente la referencia e identificación con significados que se asociaban a diferentes contextos o ámbitos de experiencia. Así, por ejemplo, cuando me encontraba platicando con Jenny, Elba y José sobre la música que les gustaba escuchar, el espectro se extendía desde la música de banda, predilecta de Jenny, hasta el “metal” (*heavy metal* y sus variantes), género favorito de José, pasando por Britney Spears y la “nueva trova” que era lo que Elba más disfrutaba. La misma amplitud me apareció la primera vez que platiqué con Ramón e Isidro. El primero, un fanático del básquetbol en especial de los equipos profesionales de la NBA<sup>8</sup> en Estados Unidos, de ahí que frecuentemente vistiera la playera de alguno de ellos. No obstante, nuestros temas de conversación iban desde los problemas de “*raiting*” televisivo de la NBA, hasta las dificultades de la producción de nopal en Santa Ana Tlacotenco, ya que su papá se dedica a esa actividad. El segundo, Isidro, cuya vestimenta lo hacía identificable para maestros y compañeros como el alumno “*dark*”, disfruta de ir seguido a “la ciudad”, al bazar del “chopo”, a alguna exposición, o simplemente “de reventón” con sus amigos. Sin embargo, el gusto por algunos aspectos de la vida urbana, no están enfrentados con su disfrute de “la tranquilidad” y el “aire puro” que se respira en la zona de Milpa Alta.

---

<sup>8</sup> La liga profesional de básquetbol en Estados Unidos.

De tal manera que, para acercarme a la comprensión de esas múltiples referencias culturales, así como a las formas en que los estudiantes las apropian y las utilizan para construir sus representaciones de futuro, es necesario trabajar con una noción de cultura que no la conciba como una serie de prácticas, artefactos o significados estáticos, contenidos en una “comunidad”, creados dentro de ella y sólo para ella. Por tanto, para comprender el entramado cultural de los estudiantes de la PEZ, el cual contiene significados que ellos asocian con “la ciudad”, con sus pueblos, con sus familias, con los medios de comunicación, con los Estados Unidos, etc., utilizaré la noción de *flujos culturales*.

### **1. Breve análisis sobre algunas teorías de la cultura**

Antes de explicar algunas características del concepto de flujos culturales, es necesario ubicarlo dentro del amplio espectro de concepciones y debates alrededor de *la cultura* y, sobre todo, especificar las diferencias y virtudes que encuentro en dicha noción en oposición a otras. El concepto de *cultura* es sin duda uno de esos mega conceptos de las ciencias sociales, es probablemente el rey de los conceptos en la antropología, sin embargo, tal como lo señala Alessandro Duranti, quizá “nunca hasta ahora el concepto de cultura había sido tan controvertido ni tan duramente criticado desde todos los puntos de vista.” (Duranti, 2000: 47) De ahí que, realizar una revisión de todas las teorías y aproximaciones que hasta ahora se han hecho sobre la noción de cultura es una tarea que en sí misma podría abarcar una tesis. Por ello, he tomado como base una clasificación realizada por Duranti sobre algunas de las perspectivas más relevantes, con la intención de ubicar las principales diferencias que existen entre éstas y la noción de *flujos culturales*.

En su libro *Antropología Lingüística*, Alessandro Duranti realiza una revisión de lo que él considera seis de las más notables teorías de la cultura. La primera de ellas es la que concibe la cultura como algo distinto de la naturaleza. La cultura se entiende como algo que se hereda, se aprende “de generación en generación a través de las acciones humanas, casi siempre tomando la forma de una interacción cara a cara” (Duranti, 2000: 48). Esta concepción fue introducida por antropólogos de origen alemán como Franz Boas, y retomada por otros como Wendell Oswalt, cuya definición presento:

En antropología, una cultura son los modelos de conducta aprendida y compartida característicos de una comunidad determinada. La cultura se aprende de los parientes y otros miembros de la comunidad, así como de

varias formas materiales como libros y programas de televisión. No has nacido con una cultura sino con la habilidad de adquirirla por medios tales como la observación, la imitación, el ensayo y el error. (Oswalt, 1986: 25; citado en Duranti, 2000: 49)

Me interesa resaltar de esta concepción dos ideas que se presentan también en otras nociones de cultura. La primera es que la cultura caracteriza a una comunidad determinada, es decir, “modelos de conducta” que se aprenden dentro de una comunidad y permanecen en ella. Esta idea cierra la posibilidad de que la cultura de un sujeto colectivo o individual esté constituida por prácticas y significados vinculados a otras “comunidades”. La cultura aparece encapsulada dentro de un determinado grupo social. El segundo aspecto tiene que ver con la pasividad que dentro de esta perspectiva caracteriza al sujeto individual. El sujeto “adquiere” cultura mediante la observación y la imitación, aparece como una entidad reproductora de lo que otras generaciones construyeron en su “comunidad”. Es decir, esta perspectiva parece cancelar la posibilidad de agencia del sujeto individual en cuanto a la apropiación de ciertas prácticas y significados, lo cual no implicaría únicamente reproducción, sino también la construcción de un sentido propio.

Si en esta teoría sobre *la cultura*, las prácticas y significados aparecen como contenidos dentro de una comunidad y “asegurados” mediante la reproducción que sus miembros llevan a cabo a través de la imitación y el aprendizaje, la siguiente corriente descrita por Duranti ubica la cultura como algo que se encuentra “dentro” del sujeto individual. Esta perspectiva clasificada por el autor como “*La cultura como conocimiento*” puede sintetizarse en la siguiente frase de uno de sus más notables representantes, Ward Goodenough:

...la cultura de una sociedad consiste en todo lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros [...] La cultura, entendida como aquello que diferencia lo que aprendemos de nuestra herencia cultural, debe consistir en el producto final del aprendizaje, que es el conocimiento en un sentido más general y relativo. Obsérvese, según esta definición, que la cultura no es un fenómeno material; no trata de las cosas, la gente, la conducta o las emociones, sino de una organización de todas ellas. Lo que la gente guarda en su cabeza son las formas de las cosas, modelos para percibir las, y en todo caso, interpretarlas. (Goodenough, [1957] 1964: 38; citado en Duranti, 2000: 53)

Desde esta óptica, la cultura consiste en el conocimiento individual que le permite a un sujeto concebir el mundo que le rodea de una manera “aceptable” para la sociedad a

la que pertenece. La frase “lo que la gente guarda en su cabeza” implica una concepción del conocimiento como una propiedad privada y ubicarlo “dentro” de la mente del sujeto individual, lo cual parece sustraerle a la cultura su carácter público y relacional. Frente a esta posición, se han presentado trabajos más recientes (Lave y Wenger, 1991; Nespors, 1994) que se refieren al conocimiento como algo que está socialmente distribuido, en donde “el individuo no es siempre el punto final de los procesos de adquisición”, por lo tanto, el “conocimiento no se encuentra del todo en la mente del individuo; también reside en las herramientas que la persona utiliza, en el entorno que permite que sean posibles determinadas soluciones, en la actividad conjunta de varias mentes y cuerpos [...] en las instituciones que regulan las funciones de los individuos y sus interacciones.” (Duranti, 2000: 57)

Por otra parte, el hecho de ubicar la cultura en el individuo no significa, necesariamente, reconocer su capacidad de agencia, ya que dicho conocimiento se sujeta por completo a las concepciones “aceptadas” en la sociedad de la que forma parte. Así, al igual que en la teoría anterior, la cultura de un sujeto colectivo o individual aparece completamente circunscrita a, y determinada por la sociedad o comunidad a la que pertenece –o que creemos pertenece.

Otra de las teorías referidas por Duranti es la que concibe “la cultura como comunicación”. Dentro de ella se destacan dos corrientes importantes: el enfoque semiótico representado por Lévi-Strauss, y el enfoque interpretativo de Clifford Geertz. Para Lévi-Strauss “todas las culturas son sistemas de signos que expresan predisposiciones básicas cognitivas profundamente enraizadas, que categorizan el mundo en términos de oposiciones binarias.” (Duranti, 2000: 60) Esas “predisposiciones básicas profundamente enraizadas” significan, desde la perspectiva de Lévi-Strauss (1968), ciertas estructuras mentales comunes a todos los seres humanos a partir de las cuales se edifican sistemas semióticos distintivos de cada “cultura”. El interés del antropólogo francés estaba en analizar asociaciones semióticas en sociedades históricamente no relacionadas para encontrar “*categorías universales del pensamiento humano*”.

Una de las críticas centrales que Duranti realiza a la postura de Lévi-Strauss es que “el ser humano concreto, el ser histórico [...] desaparece en favor de un sujeto trascendental, acultural y ahistórico.”(Duranti, 2000: 63) Por otro lado, la referencia a sistemas de signos que se construyen dentro de un determinado grupo social nos remite nuevamente a una noción de culturas cerradas. Es decir, el planteamiento sistémico en

esta perspectiva no se refiere a sistemas abiertos<sup>9</sup>, sino a elementos semióticos relacionados entre sí, los cuales solo tienen sentido dentro una sociedad particular.

En contraste con la búsqueda de Lévi-Strauss para entender estructuras cognitivas subyacentes entre distintas sociedades en diferentes dimensiones espacio-temporales, Clifford Geertz

se ha interesado más en crear un método de investigación que ponga de relieve el infinito proceso interpretativo que caracteriza a la experiencia humana, una perspectiva que comparte con la filosofía hermenéutica. Su objetivo es encontrar caminos de comprensión de la cultura humana antes que intentar explicarlos por medio de teorías causales que utilicen leyes de conducta. (Duranti, 2000, 64)

El énfasis que pone Geertz en la significación se aprecia claramente en su multicitada concepción de cultura:

El concepto de cultura que propugno es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la misma ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, 1973, 5)

No obstante, la idea de Geertz de entender la cultura como redes de significación, al momento en que la lleva al análisis de un suceso particular<sup>10</sup> en el que intenta mostrar cómo la significación de un mismo acontecimiento es diferente según la “estructura de interpretación” del grupo desde el cual se interprete, efectivamente el énfasis está puesto en las diferencias y no en las posibles similitudes o imbricaciones de dichas “estructuras”<sup>11</sup>, las cuales nos harían pensar que, en efecto, esas redes de significación son eso, y no entramados con límites claros delineados por una determinada afiliación a un grupo, como por ejemplo la religiosa o la nacional. Es decir, la visión de red en Geertz parece continuar, al igual que en otras teorías, circunscrita exclusivamente a un grupo social definido con base en una identificación primaria como puede ser “el judaísmo”, ser francés o ser berebere –por mencionar las categorías que Geertz utiliza en su ejemplo.

---

<sup>9</sup> Me refiero aquí a teorías como la de Niklas Luhmann en las que constantemente se hace referencia a sistemas abiertos (Luhmann, 1997)

<sup>10</sup> Me refiero al ejemplo sumamente interesante que aparece en el primer capítulo de su libro *La interpretación de las culturas* (Geertz, 1973, 22-23), en el cual, Geertz narra el conflicto entre judíos, una tribu berébere, y los franceses colonizadores en la región de Marmusha, en el cual se exhibe las distintas interpretaciones sobre un mismo acontecimiento desde distintos posiciones según la pertenencia a dichos grupos.

<sup>11</sup> Aunque Geertz reconoce que “muchas de [esas estructuras de interpretación] están superpuestas o entrelazadas entre sí”, su análisis no se refiere a este aspecto, sino a las diferencias de significación entre grupos sociales definidos con base en una identidad primaria.

Por otra parte, una de las críticas que se le ha hecho a la postura de Geertz es que, a pesar de reconocer la importancia de ubicar dentro de un momento histórico particular esas redes de significación, su análisis parece omitir que los significados que se construyen en dichas redes no son únicamente creaciones libres que nos diferencian a unos de otros, sino que se han consolidado históricamente y como producto de determinadas relaciones de poder (Roseberry, 1991; Kessing, 1994), las cuales los han posicionado dentro de un grupo particular. Tomar en cuenta este factor, implica reconocer la existencia de significados impuestos y con fuerzas diferenciadas.

Por último, me gustaría señalar algunos aspectos de otra de las teorías analizadas por Duranti, la cual, desde su perspectiva, concibe “la cultura como un sistema de prácticas”. Esta noción, frecuentemente relacionada con el movimiento postestructuralista de finales de los años 60 y principios de los 70, se caracterizó en parte:

por una oposición a las generalizaciones sobre el conjunto de la cultura y las abstracciones que se basaban en oposiciones simbólicas —como las que utilizaba Lévi-Strauss— [que] fueron tildadas de «esencialistas» o «metafísicas» y se despertó un mayor interés en una construcción diacrónica y momento a momento de las interpretaciones. El retorno a la diacronía e historicidad reemplazó el interés por los aspectos estables de los sistemas culturales. La búsqueda de sociedades donde aún era posible encontrar formas «primitivas» e intactas de organización y de pensamiento dio paso a un amplio reconocimiento de que las culturas fluyen, y de que la contaminación es inherente a su naturaleza. (Duranti, 2000, 72-73)

Uno de los exponentes centrales de esta corriente es Pierre Bourdieu, quien con su noción de *habitus* pretende superar la dicotomía estructura/agencia o, si se prefiere, subjetivación/objetivación tan presente en algunas de las teorías sobre la cultura que he mencionado. Desde su perspectiva, los actores sociales no son solo el producto de las condiciones materiales de existencia, ni tampoco los sujetos intencionales cuyas acciones y representaciones son autosuficientes.

La teoría de la práctica, en tanto que práctica recuerda, en contra del materialismo positivista, que los objetos del conocimiento son construidos y no pasivamente registrados y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de esta construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes, el *habitus*, que se constituye en la práctica y se orienta hacia funciones prácticas. [...] Historia incorporada, naturalizada y, por ello, olvidada como tal historia, el *habitus* es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas su «independencia relativa» en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. (Bourdieu, 1991, 91 y 98; citado en Duranti, 2000, 74)

Me parece que la teoría de la práctica pone de relieve dos aspectos casi ausentes en las otras perspectivas que he mencionado. El primero tiene que ver con el reconocimiento de lo histórico como elemento central en la conformación de un determinado entramado cultural, el cual, al mismo tiempo que está incorporado en el sujeto, le brinda la posibilidad de no estar totalmente determinado por su “sociedad” o “cultura”. El segundo aspecto es que un análisis de dicha historicidad nos abre la puerta de “las culturas” concebidas como entidades cerradas de significación, de sistemas de signos, o de conocimiento, y nos revela la posibilidad del flujo entre ellas. Sin embargo, es cierto que este último aspecto no ocupa un lugar preponderante en dicha concepción sobre *cultura*.

## 2. Flujos culturales

Después de haber realizado una breve revisión sobre algunas de las teorías más relevantes acerca de el concepto de cultura, mi intención es ubicar cuáles son los aspectos que se vinculan a una noción como la de *flujos culturales*, y cuáles, desde mi punto de vista, están ausentes, y que sí están contemplados en el concepto que pretendo utilizar, sobre todo en relación y diálogo con el trabajo empírico que he ido desarrollando.

En su libro *Cultural Complexity*, Ulf Hannerz nos aproxima al concepto de flujo cultural a manera de definición:

El flujo cultural consiste en las externalizaciones de significado que son 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.

[...]

El flujo ocurre en un tiempo y tiene direcciones. Como un todo, este es infinito; las externalizaciones dependen de interpretaciones previas. [...] Algunas externalizaciones están constantemente presentes, algunas ocurren una y otra vez, aunque en cada instante sean fenómenos de corta vida; y otras casi nunca se presentan o solamente una vez. (Hannerz, 1992:4)

Entendido de esta forma, los flujos culturales son un continuo histórico de interpretaciones y externalizaciones de significado que no están circunscritos exclusivamente a un solo contexto socio-cultural, ni mucho menos encerrados en una “comunidad”. Los flujos se constituyen como tal, porque son interpretados y externalizados “mediante arreglos sobre formas abiertas”. Es decir, los significados fluyen entre distintos contextos, “comunidades” y sociedades, siendo objeto en cada uno de

estos espacios de un proceso de interpretación que posteriormente será externalizado, de tal forma que pueda ser reinterpretado en otro contexto. La característica central de los flujos culturales es su carencia de estaticidad.

A pesar de su continuo movimiento, Hannerz señala que los flujos “ocurren en un tiempo y tienen direcciones”. O sea, en un momento específico, un significado se asocia con determinados contextos sociales de partida y de llegada. Así, por ejemplo, —y tal como se ejemplifica más adelante— “la ciudad”, “la familia”, “la escuela”, “la localidad”, “los medios de comunicación”, son identificados por los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata como los espacios de los cuales un determinado flujo proviene o en los que incluso se creó. Sin embargo, dichos *ámbitos de experiencia* no son entidades con fronteras inquebrantables, contenedores exclusivos de una serie de significados, sino más bien, canales de una compleja red, a través de los cuales transitan los flujos culturales.

Hasta este momento, la idea de flujos culturales parece estar en concordancia con el planteamiento de Clifford Geertz acerca de “la cultura” como “redes de significación”, sin embargo, la noción de red a la que me estoy refiriendo implica que, aunque un significado, noción e idea, se conozca en un ámbito social y material particular, como puede ser la escuela o una región territorial como Milpa Alta, éste es producto de previas interpretaciones y externalizaciones en otros espacios y tiempos. Es decir, los flujos transitan por distintas redes que van más allá de un determinado grupo social definido con base en una identificación primaria como puede ser la religiosa o territorial. Al hablar de red pretendo acercarme más a concepciones y problematizaciones como las que realiza Jan Nesper:

Cuando actuamos estamos interactuando simultáneamente con personas y cosas en el ambiente inmediato y con personas y cosas espacial y temporalmente alejadas de nosotros. [...] Esto requiere que miremos detenidamente cómo la actividad distante es transportada y puesta de manifiesto en espacios y situaciones particulares, y cómo la acción en esos espacios está conectada con actividades y espacios en otros sitios. (Nesper, 1994, 3)

Por ello, la noción de flujos culturales, en oposición con algunas teorías sobre la cultura que señalé previamente (Cap. I, 1.), implica que los significados, prácticas y objetos que forman parte del entramado cultural en el que se desenvuelve un sujeto colectivo o individual no están encapsulados y acotados dentro de los límites de una sociedad o comunidad, ya que éstas también son ámbitos de experiencia abiertos, son también “las formas abiertas” a las que refiere Hannerz donde los flujos se externalizan e

interpretan. Tal como lo menciona Ohnuki-Tierney en su artículo *Historization of the culture concept*, incluso los productos materiales y significados que parecieran haber sido creados y reproducirse solo dentro de una comunidad o sociedad han sido construidos históricamente y con base en flujos que van más allá de las llamadas fronteras societales o comunitarias<sup>12</sup>.

Al hablar de flujos culturales que transitan en redes compuestas por múltiples contextos o ámbitos de experiencia abiertos, se puede ser objeto de una crítica similar a la que se le ha hecho al planteamiento de Geertz, en el sentido de pensar que dichos flujos transitan libremente y en igualdad de fuerza entre unos y otros, y omitir distintas restricciones y relaciones de poder que los limitan y disminuyen, o por el contrario, los refuerzan y expanden. En la perspectiva de Ulf Hannerz no se evita esta disyuntiva. Para él la idea de libre flujo esta lejos de ser una realidad:

[Existen] restricciones relacionadas con el flujo cultural; costos (para algunos, y ganancias para otros) en el sentido de asimetrías de poder y recursos materiales, y restricciones que canalizan la distribución de significado. [Esto se refiere a] alineaciones de las distribuciones de significado con intereses materiales y de poder a través de la ideología, el secretismo, y la censura; a el uso de la cultura para hacer distinciones personales y colectivas; a diferentes restricciones y límites en el manejo de los significados en el mercado...(Hannerz,1992, 101)

Como el análisis que realiza Hannerz es de carácter macro, profundiza en lo que él considera las tres principales formas y entidades de restricción: el mercado (o la economía de la cultura), la ideología y el Estado. No obstante, ya sea en estos grandes contextos, o en ámbitos de experiencia más cercanos o de menor escala, existen determinadas relaciones que restringen los flujos. Tal como se verá más adelante, los ámbitos de experiencia de los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, por ejemplo, la familia, la escuela, sus pueblos, Milpa Alta o “la ciudad”, aparecen como espacios que permiten la externalización de ciertos flujos y de otros no, o por lo menos no con la misma fuerza. Es decir, desde los grandes poderes políticos y económicos hasta las relaciones de poder que se establecen en ámbitos de experiencia más pequeños, los flujos culturales encuentran restricciones y se someten a esas “asimetrías de poder” a las que refiere Hannerz.

---

<sup>12</sup> Por ejemplo, en el caso del cultivo del arroz en Japón —uno de los referentes que ella analiza—, la autora muestra cómo se constituyó en un elemento distintivo de ese país, pero a través de un proceso histórico de relación con otros países, particularmente con la India (Ohnuki-Tierney, 2001).

En contraste con otras teorías de la cultura como las que señale con anterioridad (Cap. I, 1.), la noción de *flujos culturales*, nos permite entonces:

a) Referimos a la cultura no como significaciones, prácticas y/o objetos, contenidos en una “comunidad” o sociedad, sino que exceden dichas fronteras transitando por distintos ámbitos o contextos en forma de red<sup>13</sup>.

b) Con base en lo anterior, la idea de flujos culturales hace posible mirar y encontrar referencias culturales distintas e incluso contradictorias dentro de lo que podríamos considerar una “comunidad”.

c) Los flujos culturales no sólo están constituidos por significados simbólicos, sino también por artefactos<sup>14</sup> y prácticas.

d) El concepto no omite las restricciones y relaciones de poder que existen en distintos contextos o ámbitos de experiencia, las cuales limitan y disminuyen, o refuerzan y expanden, sólo algunos flujos culturales. La distribución de los flujos no está concebida como libre tránsito, sino como circulación supeditada a múltiples restricciones y relaciones de poder.

e) Por último, hablar de flujos culturales permite —como profundizaré más adelante— superar la dicotomía estructura/agencia o subjetivación/objetivación, y da lugar a una concepción más dinámica entre la agencia del sujeto individual y las condiciones de carácter “estructural” en las que está inmerso.

## 2.1 Flujos culturales: una perspectiva teórica relacional

Con todo lo anterior pretendo establecer dos nociones claves para esta tesis, íntimamente relacionadas entre sí. 1) **Flujos culturales**, entendidos como significados, prácticas y artefactos en movimiento, distribuidos en forma de red, con los cuales los estudiantes de la PEZ construyen sentido sobre distintos aspectos de su vida cotidiana. Dichos flujos son producto de un continuo histórico de interpretaciones y externalizaciones sobre su contenido, realizadas con base en formas abiertas; y 2) La idea de **ámbitos de**

---

<sup>13</sup> En realidad, la propia idea de comunidad queda cuestionada con esta noción, o por lo menos el concepto de comunidades cerradas. Lo mismo sucede con la idea de fronteras, las cuales serían entendidas en muchos casos más bien como límites flexibles

<sup>14</sup> La noción de *artefacto*, utilizada entre otros por Jan Nespors (2000) refiere a los objetos materiales que adquieren un valor y significado dependiendo de su circulación en “diferentes regímenes de valor en tiempo y espacio” (Appadurai, 1986, 4; citado en Nespors, 2000). El significado de las cosas está “inscrito en sus formas, usos y trayectorias” (Appadurai, 1986, 5; citado en Nespors, 2000). La idea es enmarcar que los objetos no tienen un significado sólo desde su materialidad, sino que, en gran parte, lo adquieren dependiendo de las redes de significación social en las que se encuentran y de los usos que se les dan en determinadas condiciones espacio-temporales.

**experiencia**, como esas formas abiertas que más que constituir entidades rígidas y cerradas, son los canales de la red por la que los flujos culturales transitan; espacios que posibilitan el encuentro con distintos significados, pero que al mismo tiempo permiten su externalización. Estos *ámbitos de experiencia* son de diferente escala. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes de la PEZ, las referencias van desde espacios como “la Ciudad de México” o los medios de comunicación, hasta ámbitos más pequeños y cercanos como la escuela o la familia. Ambas nociones están íntimamente relacionadas, en la medida en que cada una de ellas da sentido o posibilita la coherencia de la otra. Es decir, es difícil concebir la noción de flujos culturales si se está pensando en contextos, grupos, comunidades y sociedades herméticas, desconectadas entre sí. Igualmente, la noción de *ámbitos de experiencia*, como canales abiertos dentro una red, perdería sentido si se está pensado en significados estáticos.

No obstante, la intención de esbozar estos conceptos es relacionarlos con mi trabajo empírico para —como lo dice Jan Nesper— “ponerlo en movimiento”. “Las teorías son maneras de hablar sobre distintos mundos que pueden ser trasladadas y usadas en diferentes situaciones para diferentes propósitos.” (Nesper, 1994, 2) En este sentido, la teoría siempre tiene un carácter relacional con el trabajo empírico. “La teoría no subsume ni explica el trabajo empírico, es simplemente una forma de moverlo [...] de poner en contacto distintas redes de conocimiento-trabajo”. (Nesper, 1994, 2) Por ello, los conceptos que presento ahora y en el transcurso de la tesis intentan ser puestos en relación con los datos que he recabado en el trabajo de campo y con las preguntas que me ocupan en esta tesis.

Antes de poner en juego las nociones de flujos culturales y ámbitos de experiencia abiertos, me gustaría señalar dos aspectos que han surgido al relacionar la noción de flujos culturales con mi objeto de estudio (cómo construyen los estudiantes de la PEZ sus representaciones de futuro). El primero es que a pesar de que los flujos no están compuestos sólo por significados, sino también por prácticas y artefactos materiales, en el transcurso de la tesis el énfasis está puesto en significados más que en prácticas o artefactos. Ello se debe a que, aunque realicé algunas observaciones, la mayoría de mis datos fueron recabados mediante conversaciones y entrevistas con los estudiantes. Es decir, el análisis está hecho desde lo discursivo. Sin embargo, es importante señalar que dichos significados, manifestados en una situación discursiva particular, no se refieren a entidades abstractas, sino que guardan una estrecha relación con el sentido que los

estudiantes le dan a determinadas prácticas y artefactos, probablemente no accesibles para mí en su forma material, pero sí en su significación discursiva. El segundo aspecto tiene que ver con la dificultad de delimitar la amplitud de un cierto flujo cultural. Es decir, concebir los flujos culturales en forma de red, implica una dificultad al momento de delimitar dónde empieza uno y termina el otro. Por ejemplo, el flujo que otorga un significado a los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social, puede ser visto como parte de un flujo más amplio, como puede ser una cierta concepción del progreso, o un significado alrededor de la idea de profesionalismo. Igualmente está íntimamente vinculado con el significado del esfuerzo personal y la meritocracia. No obstante, las delimitaciones que en lo sucesivo realizaré tienen una intención de ser utilizadas más como una herramienta conceptual, que referirse a que exactamente así sean delimitados por los estudiantes, o a que de esa forma tan esquemática se externalicen en un determinado ámbito de experiencia. Hago esta observación, para aclarar que al momento de identificar un determinado flujo cultural, por más rígido o esquemático que parezca, no ignoro que, por estar vinculados en forma de red, se presenten en realidad de una manera mucho más imbricada de lo que analíticamente puedo mostrar.

Una vez hechas estas aclaraciones, retomo que la idea de plantear ambas nociones —*flujos culturales* y *ámbitos de experiencia abiertos*— surge como una necesidad para entender la configuración cultural de las representaciones de futuro que durante el trabajo de campo compartieron conmigo los alumnos de la PEZ. Todas ellas presentaban la característica de no estar construidas sobre una referencia cultural estática, identificada única y exclusivamente con un contexto determinado. Por el contrario, dichas representaciones dejaban ver la variedad de significados asociados a diferentes ámbitos de experiencia que eran conciliados, confrontados y/o jerarquizados para otorgar sentido a sus proyecciones futuras. Tomaré como ejemplo el caso de Eva. Ella vive en Santa Ana Tlacotenco, su pueblo natal, tiene 17 años y quiere estudiar filosofía o historia. Su decisión de irse enfocando hacia esas opciones profesionales surgió dentro de la preparatoria Emiliano Zapata:

*...pues cuando entré a la prepa no me gustaba la filosofía en nada, entonces ya después el maestro me iba explicando más o menos de qué se trata. Y ya como que le fui tomando más interés desde ahí, y ya los demás semestres se me...bueno sí se me hace muy sencillo lo de filosofía y me gusta mucho...*  
(Anexo, p.i, EGA 2)

En relación a su estilo de vida en un futuro, ella pretende seguir viviendo en Santa

Ana:

*Sí. Bueno sí a mi me gusta mucho vivir aquí y no me gustaría salir de aquí la verdad. A mi también me gusta...pues el lugar donde vivo pues está muy bien, me gusta dónde vivo, la gente con la que convivo. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Sin embargo, se está planteando una opción que es muy poco frecuente para una mujer de Santa Ana. Según el propio discurso de algunas alumnas, lo que se acostumbra para una mujer en Santa Ana es casarse y formar una familia. No obstante, Eva quiere vivir sola:

Leonel: *...Cómo ves...te ves ansiosa por participar Eva (risas)...Por qué dijiste hace rato...dije "bueno vivir sola"...luego luego dijiste "Sí" ¿Te gustaría plantearte eso?*

Eva: *Sí ...me gustaría mucho...bueno he pensado muchas veces que salir de tu casa para formar una familia luego luego es un problema, una responsabilidad muy grande, entonces yo quisiera salir de mi casa pero para tener menos responsabilidades y darme más momentos de fijarte más en ti, en lo que quieres, en lo que necesitas realmente. Y plantearte que cuando tengas una familia ya no vas a poder salir a distraerte, ya no vas a poder salir con los amigos, entonces necesitas un tiempo para poder sacar todo eso...y no hacerlo cuando te... ya tengas ...hijos...¿no?...más que nada. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Pero el hecho de no identificarse con una forma de vida para la mujer que podría tener mucho arraigo en Santa Ana, no implica que niegue otros aspectos que ella relaciona con su pueblo, como las ganas de querer mantener una relación con la tierra mediante el trabajo agrícola para el autoconsumo:

L: *Tu Eva ¿tienes alguna parte de tu familia que se dedique al campo...?*

E: *Sí...ellos siembran maíz y frijol...entonces en las temporadas de vacaciones pues voy y les ayudo y sí...tienen mucha razón...es mucho el trabajo y poco lo que se gana realmente...En sí, a mi también sí me gustaría tener una parte no sé en donde sembrar y todo eso...pero ya más que nada sería para...para que comiera mi familia ¿no?...ya no tanto para ir a vender o trabajar...no. (Anexo, p.i, EGA 2)*

En estos pequeños fragmentos de la conversación con Eva, podemos identificar algunos flujos culturales asociados a ámbitos de experiencia diferentes que son

expuestos en su discurso al momento de representarse en el futuro. Por un lado, aquel que está vinculado a la PEZ e interpretado por ella misma a través de la interacción con un profesor dentro de ese contexto. Me refiero al significado de una carrera profesional, en este caso la filosofía, como un quehacer de interés personal y gusto. Con este flujo ella construye una representación futura en relación a sus estudios posteriores. Por otro lado, está el flujo cultural relacionado con una noción de mujer, proyectado en el futuro en forma de una práctica concreta como es “vivir sola”. La idea de vivir sola forma parte de una serie de características que algunas alumnas de la PEZ asocian con lo que ellas llaman “la mujer moderna” o “feminismo”. Esta noción frecuentemente es contrapuesta con la idea de una “mujer tradicional”, relacionada en un primer momento con sus localidades de origen o con sus familias.<sup>15</sup> No obstante, me interesa hacer notar que el flujo cultural de una mujer que se opone a “la mujer tradicional” pudo haber sido interpretado por Eva dentro de la escuela, con sus amigas, mediante el contacto con los medios de comunicación masiva, en fin, en distintos ámbitos de experiencia en los que ella se desenvuelve, sin embargo, sería difícil afirmar que en alguno de ellos este significado fue creado de origen. Lo mismo sucedería con el modelo de “la mujer tradicional” que, aunque en un primer momento se relacione con su pueblo o con su familia, muchas de sus características —como la idea de que la mujer tiene que vivir con su familia o esposo— no se crearon ni se presentan sólo en esos ámbitos de experiencia. Si nuestra intención fuera encontrar dónde se originó ese flujo, tendríamos que realizar un estudio histórico que nos llevaría a diferentes contextos y épocas dónde algunas de esas características están también presentes, y sin embargo, muy probablemente después de ese rastreo a través del tiempo, siga siendo difícil establecer dónde y cuándo se originan ciertos significados y prácticas asociados a la idea de “la mujer tradicional”.

El discurso de Eva, al igual que el de los demás estudiantes, no revela orígenes puros, ámbitos de experiencia, comunidades o sociedades, en las cuales los significados se crean, sino más bien muestra un complejo proceso histórico de tránsito y reinterpretaciones de flujos culturales entre sociedades, comunidades y contextos distintos; una red de significados sostenida por ámbitos de experiencia abiertos. Por lo tanto, en lo subsecuente no me interesará rastrear el origen de los flujos culturales con los cuales los jóvenes de la PEZ construyen sus representaciones de futuro, sino los ámbitos

---

<sup>15</sup> El tema de la redefinición identitaria de género para el caso de las mujeres, será tratado a profundidad en el capítulo II

de experiencia en donde han encontrado e interpretado distintos flujos y a los cuales aparecen fuertemente asociados, así como las formas en que se los apropian para otorgar sentido a dichas representaciones.

Retomando el ejemplo de Eva, quedaría mencionar el flujo cultural relacionado con el significado del trabajo agrícola, el cual parece estar asociado con el contexto familiar y el ámbito de Santa Ana y Milpa Alta. No obstante, la idea de continuar trabajando la tierra es un buen ejemplo para ilustrar dos momentos claves señalados por Hannerz en su concepto de flujos culturales: *interpretación* —que entendiéndolos como un continuo histórico diríamos *reinterpretación*— y otro de *externalización*, o viceversa. Es decir, el flujo se externaliza en un contexto, en este caso el familiar, ahí se interpreta y posteriormente se externaliza nuevamente, en esta ocasión en forma de un discurso en el marco de una entrevista etnográfica realizada en la preparatoria Emiliano Zapata. En este proceso de interpretación —que por distintas razones posteriormente definiré como *apropiación*— la idea de trabajar la tierra externalizada por Eva, parece perder una parte del significado que su familia le ha otorgado —ser una fuente de obtención de recursos económicos a través de la comercialización de los productos resultantes de dicho trabajo— y adquirir otro: “*más que nada sería para...para que comiera mi familia ¿no?...ya no tanto para ir a vender o trabajar*”.

### **3. Construcción de identificaciones culturales y representaciones de futuro.**

En el ejemplo de Eva, intenté resaltar tres flujos culturales —el significado de una carrera profesional, una noción particular sobre su forma de vida como mujer y el significado de trabajar la tierra— relacionados con diferentes ámbitos de experiencia en los que ella se desenvuelve. Frente a cada uno de ellos, Eva ha construido una identificación manifestada a través de su discurso. Es decir, las representaciones de futuro que los estudiantes compartieron conmigo se presentan a manera de proyecciones identitarias en el futuro, las cuales, a su vez, parten y dialogan con sus identificaciones del presente.

Al hablar de identificaciones, pretendo desligarme de la noción de Identidad, entendida como una única identificación igualada con el sujeto. En su libro *The Monkey's Mask*, Chris Kearney se refiere a esta concepción como “identidades delimitadas” (*bounded identities*): “donde se cree tener una identidad individual fija con una relación teóricamente no problemática con su cultura y comunidad” (Kearney, 2003, 36)

Resulta interesante la relación de concepciones que se desprenden de esa noción de Identidad. Por un lado, una identidad individual fija, que mantiene una relación unívoca y no problemática con una cultura, la cual, a su vez, corresponde a una comunidad. Es decir, el concepto de Identidad estable y fija que define totalmente al sujeto, se corresponde con una noción de cultura igualmente fija, circunscrita y contenida en una comunidad. Nada más alejado del planteamiento teórico que he tratado de establecer al abordar la noción de cultura desde la perspectiva de *flujos culturales* que transitan por una *red* sostenida por *ámbitos de experiencia abiertos*, en donde no cabe la idea de una comunidad cerrada.

Ante una concepción fija sobre la Identidad que define totalmente al sujeto, me adscribo a un planteamiento que concibe a un sujeto descentrado de sí mismo, el cual construye múltiples *identificaciones culturales* creadas dialógicamente y de forma conflictiva.<sup>16</sup>

En su artículo *Problematizing Self*, Jerrold Seigel (1999) realiza una especie de estado del arte sobre múltiples concepciones sobre el *self* antes de plantear su propia postura. En dicha revisión, se muestra cómo desde Nietzsche hasta Derridá, ha existido una crítica a la idea de un *self* estable y fijo. Igualmente desde la perspectiva psicológica a partir de los planteamientos de Freud se presenta a un “yo” descentrado de sí mismo. De la misma manera, la sociología, la psicología social y la antropología han apuntado en una dirección similar desde su propia mirada. Recientemente, trabajos como el de Chris Kearney (2003), Dorothy Holland y Jean Lave (2001), han tomado como base los planteamientos de Mikhail Bakhtin para abordar desde un enfoque antropológico y etnográfico la problemática del *self*<sup>17</sup>, suscribiéndose a una concepción abierta y descentrada del sujeto individual. Kearney (2003) utiliza la idea de Bakhtin (1981) acerca de que

la conciencia individual resulta del interjuego de tres elementos o perspectivas:

**1. Otros para el self:** Cómo somos influenciados por otras personas o narrativas dominantes.

---

<sup>16</sup> He preferido utilizar la noción de identificaciones en lugar de identidades. No obstante, aunque pueda existir un debate entre cuál categoría utilizar, ambas comparten una serie de preceptos, entre los cuales destaca la idea de no concebir a los sujetos individuales o colectivos con una identidad fija que se corresponda únicamente a una adscripción social (o identidad primaria), como la religiosa o nacional. Algunos autores, a parte de los señalados en este trabajo, que profundizan sobre dicha concepción son Reygadas, (2002); Banks, (2001); Maalouf, (1994).

<sup>17</sup> Es difícil encontrar una traducción exacta al español de la categoría “self”. Algunas veces se traduce como “yo” o como “sí mismo”. Sin embargo, en este trabajo utilizaré la noción de “sujeto” para referirme a ella.

**2. El self para los Otros:** Cómo nos presentamos a nosotros mismos ante el mundo. Nuestra persona social.

**3. Self para Self:** Cómo nos vemos a nosotros mismos desde dentro. (Kearney, 2003, 54)

Es decir, el sujeto individual no es una sola entidad, sino que está desdoblado en estas tres dimensiones. Es a su vez dinámico y no estático, en el sentido en que constantemente somos influenciados por los otros; continuamente la presentación de nosotros mismos sufre transformaciones dependiendo ante quienes nos mostremos y en qué situación; e igualmente cambiante es la percepción que tenemos de nosotros mismos a través del tiempo y el espacio.

Si bien la tercera dimensión a la que se refiere Kearney tiene un carácter más bien reflexivo, en la medida en que refleja la cualidad del sujeto de ser objeto de sí mismo (Seigel, 1999), los otros dos elementos se desenvuelven en la interacción con los *otros*. No obstante, como las tres dimensiones son dialógicas entre sí, el “*self* para el *self*” no es una observación entre esencias individuales, sino que está inevitablemente permeado de la interacción con los demás como aspecto constitutivo de los otros dos ámbitos. De ahí que, esta concepción del “*self*” no se refiera a un sujeto abstraído de la práctica, sino que, por el contrario, su permanente constitución se realiza a través de la práctica cotidiana de interacción con los otros.

Por ello, en su trabajo *History in Person*, Dorothy Holland y Jean Lave plantean el proceso de construcción identitaria como “una práctica cotidiana y situada de conflicto o contención” (Holland y Lave, 2001). Para ellas, es en esa práctica en donde la “historia colectiva” se transforma en “historia en persona”. Es decir, en donde se desenvuelven las tres dimensiones del “*self*” a las que se refiere Kearney. Mediante una práctica situada el sujeto se encuentra con las “voces de los otros”.

Desde mi perspectiva, esas “voces de los otros” —noción que Holland y Lave toman de Bakhtin (1981) — son precisamente los múltiples flujos culturales constituidos a través de un proceso histórico, a los que me he referido previamente. Son esos flujos culturales los que contienen los significados de la(s) historia(s) colectiva(s) con los que el sujeto se encuentra y se enfrenta en ámbitos de experiencia específicos para construir sus propios significados. Y es ahí donde el conflicto acontece. Aunque Holland y Lave se refieren a conflictos entre grupos sociales, muchos de ellos de carácter violento, su idea del conflicto como elemento fundamental en el proceso de construcción de identificaciones me parece un aporte central que se opone a esa noción de Identidad

inmutable y a-problemática. Tal como lo señalan las autoras, parafraseando nuevamente a Bakhtin:

Debido a que el *self* es el nexo de un flujo en marcha de actividad social y necesariamente participa en esta actividad, no puede ser delimitado o definido en sí mismo, en sus propios términos. «Para poder ser conocido, ser percibido como una figura que puede ser ‘vista’, una persona o cosa debe ponerse dentro de las categorías de otro, categorías que reducen, delimitan y consuman.» [Holquist, 1990:84] (Holland y Lave, 2001:11)

Es decir, el *sujeto* se encuentra en una tensión irresoluble entre la necesidad insoslayable de utilizar los lenguajes y categorías del *otro* y al mismo tiempo la exigencia de diferenciarse de él. De esa manera, la identidad deja de ser una entidad estable y relacionada unívocamente con una cultura cerrada y específica. El sujeto individual utiliza las categorías de los otros y al mismo tiempo, a través de su reflexividad constitutiva, las modifica para diferenciarse. Por tanto, el resultado no es la construcción de una identidad, sino de múltiples identificaciones edificadas a partir de las voces de muchos otros, y relacionadas con distintos contextos y ámbitos de experiencia.

Como se verá más adelante, en el caso de los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata es posible encontrar en su discurso las “voces” de sus familias, de sus maestros, de sus pueblos, de “la ciudad”, de los medios de comunicación, en fin, múltiples flujos culturales asociados a esos ámbitos de experiencia que se hacen presentes al momento de representarse en el futuro. Sin embargo, debido a la tensión constitutiva del proceso de construcción de identificaciones, lo que acontece no es una reproducción total de dichos significados, sino el resultado de su *apropiación*. La noción de apropiación tal como la describe Elsie Rockwell en su artículo *Keys to Appropriation: Rural Schooling in México* “simultáneamente transmite un sentido de la naturaleza activa/transformadora de la agencia humana, y el carácter restrictivo/permisible de la cultura.” (Rockwell, 1996, 302) Tomando esta idea como punto de partida para interpretar lo que sucede con los estudiantes de la PEZ, diría que mediante la *apropiación*, los alumnos construyen identificaciones culturales que los vinculan a múltiples ámbitos de experiencia, los cuales restringen o posibilitan la externalización de determinados flujos culturales, pero también transforman esos significados. La apropiación “siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier, 1991, 19; citado en Rockwell, 1996, 302). La noción de apropiación nos ayuda a entender de otra forma la tensión constitutiva del proceso de construcción de

identificaciones, en donde éstas al mismo tiempo que reproducen las “voces de los otros”, también expresan una transformación o reformulación de su significado.

Todo lo anterior, resulta de la necesidad de comprender cómo los estudiantes de la PEZ construyen representaciones de futuro diferenciadas individualmente. Es decir, aunque existen elementos comunes entre los alumnos que entrevisté, cada uno de ellos ha tenido procesos distintos de apropiación, por lo cual también es posible encontrar una gran diversidad entre ellos. Asimismo, concebir las identificaciones culturales de los estudiantes desde esta perspectiva abre la posibilidad no sólo a identificar ciertos flujos presentes en sus representaciones de futuro, sino las transformaciones que dichos significados sufren al ser apropiados por cada uno de ellos.

El caso de Eva, presentado anteriormente, ejemplifica cómo ha construido una serie de identificaciones partiendo de flujos culturales con los que se ha encontrado en diferentes ámbitos de experiencia –la escuela y la familia- y que son portadores de las “voces de los otros”. Sin embargo, al momento de compartir conmigo sus representaciones de futuro, es posible identificar un sentido propio sobre esos significados como consecuencia de su apropiación. Así lo deja ver, por ejemplo, la forma en que ella pretende mantener una relación con el trabajo agrícola. Por un lado, se percibe el flujo cultural con el que se ha encontrado dentro de su familia, el cual le otorga un sentido de autoconsumo a la práctica de trabajar la tierra, así como la idea de que el producto de dicho trabajo puede ser comercializado para obtener una ganancia monetaria aparte. No obstante, la identificación de Eva con ese flujo, ya no contempla ese último aspecto. Esta presentación de sí misma resulta de un proceso tensionado. Por un lado, la contraposición entre ese significado y lo que ella ha podido observar en cuanto a la viabilidad de seguir manteniendo la idea de que el trabajo agrícola puede servir para obtener un ingreso: “...es mucho el trabajo y poco lo que se gana realmente...”. Asimismo, la contraposición entre ese flujo cultural y otro que se refiere al significado que tiene el quehacer profesional, en específico la filosofía, como una posibilidad de hacer lo que le gusta y le provoca interés. Es decir, si el trabajo agrícola es desgastante y agotador es preferible realizar un trabajo que le interese y guste, el cual no represente ese desgaste físico y que probablemente le reditúe en un ingreso similar o mayor. Estamos frente a la contraposición de distintas voces ajenas, aquellas contenidas en el flujo cultural externalizado en el ámbito familiar, y otras externalizadas en su preparatoria, a partir de las cuales Eva construye un sentido particular.

#### 4. Representaciones de futuro

Probablemente parezca extraño que aborde hasta este punto una de las nociones centrales de mi trabajo que incluso define mi objeto de estudio: la construcción de *representaciones de futuro* en los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata. Sin embargo, me parece que después de haber analizado los conceptos de *flujos culturales*, *ámbitos de experiencia*, *construcción de identificaciones culturales* y *apropiación*, la noción de *representaciones de futuro* que pretendo delinear a continuación puede cobrar mayor sentido, sobre todo en cuanto a su relación con el caso de los alumnos de la PEZ.

Al referirme a las representaciones de futuro tiendo un vínculo inevitable con un concepto sumamente trabajado y cuestionado desde distintos ámbitos de las ciencias sociales: las representaciones sociales. Quizá la primera aproximación al concepto se encuentra en el trabajo de uno de los grandes clásicos de la sociología: Emile Durkheim. El término utilizado por el sociólogo francés en su libro *Las formas elementales de la vida religiosa* es el de “representaciones colectivas”, entendidas como formas de conocimiento o ideación construidas socialmente y que no pueden explicarse como epifenómenos de la vida individual o recurriendo a una psicología individual:

Las representaciones colectivas expresan realidades colectivas; los ritos son maneras de actuar que no surgen sino en el seno de grupos reunidos, y que están destinados a suscitar, a mantener o rehacer ciertas situaciones mentales de ese grupo. [...] Las representaciones colectivas son el producto de una inmensa cooperación extendida no sólo en el tiempo, sino también en el espacio; una multitud de espíritus diferentes han asociado, mezclado, combinado sus ideas y sentimiento para elaborarlas; amplias series de generaciones han acumulado en ellas su experiencia y su saber. Se concentra en ellas algo así como un capital intelectual muy particular, infinitamente más rico y complejo que el individual. (Durkheim, [1912] 1982, 8 y 14)

Encuentro algunos elementos en la perspectiva de Durkheim sobre las representaciones colectivas que coinciden con ciertos planteamientos hechos en el transcurso de este trabajo. Me parece que la concepción sobre las representaciones como “cooperación extendida no sólo en el tiempo, sino también en el espacio” resulta sumamente coherente con la idea de que los significados que encierran los flujos culturales son producto de un continuo histórico de interpretaciones y externalización sobre su contenido en diferentes espacios. Sin embargo, la noción de las representaciones colectivas como “destinadas a suscitar ciertas situaciones mentales” en un grupo determinado implica una concepción en la que el sujeto individual aparece como

recipiente de lo que se genera en una estructura social que lo sobrepasa y determina. En ese sentido, dicha noción parece poco útil para referirse a las representaciones de futuro de los estudiantes de la PEZ, las cuales, como ya mencioné, presentan sensibles distinciones a nivel individual, lo que no quiere decir tampoco que sean creaciones “individuales”. Es precisamente esta idea, uno de los aspectos principales que intenta superar Moscovici en relación al planteamiento de Durkheim.

Desde una postura más ligada a la psicología social, Moscovici introduce nuevamente en la década de los setenta el concepto de representaciones sociales —ya no “representaciones colectivas”— entendidas como construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales:

conjuntos de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común. (Moscovici, 1981, 181)

Las representaciones aparecen ahora como resultado de las interacciones individuales. El punto en donde se originan es la interacción y no en una especie de superorganismo social que posteriormente las transfiere a “las mentes” individuales. De esta forma, el concepto se vuelve un poco más dinámico en comparación con la concepción de Durkheim. Ubicarlo en la interacción y no en la sociedad como totalidad, implica reconocer que las representaciones sociales son recreadas y transformadas en las relaciones más cercanas que tenemos los sujetos en el curso de nuestra vida cotidiana. La referencia de Moscovici al “sentido común” nos remite a que estas formas simbólicas no sólo son medios para adquirir o reproducir un conocimiento social, sino que son construcciones a través de las cuales los sujetos dotamos de sentido la realidad social en la que interactuamos, su finalidad es la de “transformar lo desconocido en algo familiar”.

Después de los planteamientos de Moscovici han surgido distintos autores que han trabajado la noción de representaciones sociales desde diferentes perspectivas, en las cuales se deja ver algunos elementos de la concepción de este autor. Por ejemplo, desde el ámbito de las artes Goody (1999) refiere que “representar es ‘traer hacia el presente algo previamente ausente’, es una presentación nueva del objeto, como la pintura de un perro, que no es el perro mismo, pero que tiene una disposición de elementos visuales sobresalientes de ese animal.” (Naranjo, 2005, 2). Desde una mirada constructivista Campos y Gaspar (1999)

plantean que la representación es una configuración imaginario-categorial de carácter simbólico, es un conjunto concatenado de significados acerca de un objeto material ideacional. En la representación se reúnen un significador y un significado, el primero permite evocar al segundo, de esta manera dicha representación se constituye en sustituto del objeto. Esta reunión siempre opera sobre conocimiento previo...(Naranjo, 2005, 3)

En su trabajo *La representación*, Gabriela B. Naranjo, realiza un análisis de estos y otros autores que le permite plantear su propia postura:

La representación es la presentación simbólica de un objeto, ya que se elabora a través de un sistema o conjunto de sistemas de signos que le dan significado. Se trata de una presentación nueva, diferente, que sustituye al objeto con un significador y que permite conservar algo de la experiencia y transportarla a través del tiempo y el espacio [...] dicha presentación nueva y diferente del objeto de hecho implica un proceso de construcción y reconstrucción del mismo. (Naranjo, 2005, 5)

Al referirse a un objeto, la autora no está haciendo mención exclusiva de un objeto material. Basada en la noción de realidad establecida por Berger y Luckman (1968) en la que ésta se entiende como una construcción social, Naranjo plantea que “el objeto de la representación puede ser todo aquello que sea parte de la realidad, incluye los objetos materiales o ideacionales, los acontecimientos, fenómenos, procesos y entidades.”(Naranjo, 2005, 4)

Cuando Gabriela Naranjo se refiere a un significador, se podría pensar que ahora nos encontramos en el otro extremo del planteamiento de Durkheim, es decir, entender las representaciones como una construcción meramente individual. No obstante, la autora es enfática al recalcar que toda representación es de carácter social. Con base en el trabajo de Jan Nesper (1994) establece:

Los sujetos nunca actúan solos, la producción de sus representaciones sólo puede ser entendida si tomamos en cuenta que ellos participan en complejas redes de relaciones sociales que se extienden más allá del tiempo y el espacio. La actividad representativa no es una propiedad de los sujetos aislados sino que está distribuida y fluye a través de redes extensas. (Naranjo, 2005, 5)

Me parece que la concepción de Naranjo es sumamente útil para delinear lo que entiendo por representaciones de futuro, y coherente con algunos planteamientos teóricos que hasta el momento he intentado establecer. Desde dicha concepción, me interesa señalar que las representaciones de futuro que los estudiantes de la preparatoria Emiliano

Zapata compartieron conmigo son presentaciones simbólicas sobre un objeto ideacional —su propio futuro— construidas por los propios jóvenes a través de la apropiación de los distintos flujos culturales que transitan por las redes sociales en las que están inmersos.

Existen algunas características de las representaciones que son delineadas por Naranjo, de las cuales me gustaría resaltar tres. La primera es que las representaciones tienen una “*intencionalidad* ya sea implícita o explícita [...] Las representaciones se elaboran para algo, ya sea, comunicar, organizar, pensar, compartir, disentir, etc.” De ahí deviene un segundo aspecto: “la representación es siempre *selectiva y sintética*, es decir, en ella no se incluye todo lo que tiene que ver con el objeto representado.”(Naranjo, 2005, 6) Esto es bastante notorio, sobre todo al comparar entre sí las representaciones de futuro de los estudiantes. Algunos se centran completamente en lo que quisieran estudiar, mientras que otros profundizan más en sus relaciones de pareja o en sus perspectivas de trabajo en el futuro. Más aún, dentro de cada uno de esos ámbitos, solo se privilegian algunos elementos al momento en que se representan. De tal forma que, dichas representaciones futuras siempre presentarán, como se verá más adelante, ese carácter selectivo y sintético. Por último, me gustaría referirme a que las representaciones siempre tienen cierta “*materialidad*”:

Las representaciones se elaboran utilizando sonidos, papel y lápiz, arcilla, movimientos corporales, imágenes, etc. [...] Todo proceso de representación implica actividad “interna”, sin embargo, no puede ser reductible a ella, ésta solo es posible cuando se pone en juego al participar de la vida social, ya sea a través del habla, la escritura, las maquetas, los dibujos o los movimientos corporales. (Naranjo, 2005, 7)

Para el caso de las representaciones de futuro que analizaré más adelante, es importante considerar que fueron “materializadas” fundamentalmente a través del habla, o para ser más preciso, es con esta parte de su materialidad con la que voy a trabajar principalmente.

En resumen, las representaciones de futuro que los estudiantes de la PEZ compartieron conmigo, son entendidas aquí como construcciones simbólicas sobre un objeto ideacional amplio —el futuro— construidas por los propios jóvenes a través de la apropiación de los distintos flujos culturales que transitan por las redes sociales en las que están inmersos. Dichas construcciones tienen una “intencionalidad”, son “selectivas y sintéticas” y fueron socializadas y materializadas fundamentalmente mediante el habla.

Por último, existe otra característica de las representaciones de futuro que es importante señalar: “la representación no es necesariamente consciente, precisa, explícita o clara” (Campos y Gaspar, 1999; citada en Naranjo, 2005, 4) para quien la construye. De hecho, esto sucede frecuentemente en el caso de los estudiantes de la PEZ, a veces el futuro aparece bastante claro para algunos, y menos para otros. O sucede que algunas esferas de su vida futura son más claras y representadas de forma más nítida que otras. Esta es una de las razones por las que utilizo la noción de representación de futuro y no otras como por ejemplo proyecto de futuro. La idea de proyecto refiere a una racionalidad de medios y fines, a construcciones sobre el futuro siempre conscientes, precisas, explícitas y claras. En ese sentido, la noción de representación es mucho más abierta y nos sirve para identificar e interpretar distintos elementos sobre el futuro de los alumnos que no se presentan de esa manera.

Existen otros trabajos que se refieren a *expectativas* o *aspiraciones* de los estudiantes (Khattab, 2003; Gollete y Xie, 1999; Kao y Tienda, 1998; Gottfredson 1981; Sewell y Hauser, 1980). Sin embargo, me parece que tanto aspiraciones como expectativas se engloban dentro de las representaciones de futuro junto a otros aspectos, como por ejemplo los problemas laborales o de pareja, que no precisamente se manifiestan como algo que se *aspire* a tener, sino como un elemento que forma parte de sus representaciones sobre su futuro. En suma, me parece que la noción de representaciones de futuro abre el campo de análisis para comprender cómo es que los estudiantes de esta preparatoria ven su futuro. Además, la forma en que he pretendido concebir las representaciones de futuro, implica reconocerlas como construcciones personales, pero constantemente vinculadas a distintos flujos culturales que transitan en distintas redes sociales. La idea de representación como se ha expuesto nos remite a un sustrato social de forma más clara que otras categorías como proyecto o aspiración.

#### 4.1 Representaciones de futuro como posicionamientos identitarios diferenciales

Uno de los intereses centrales de este trabajo es comprender cuáles son los flujos culturales que están presentes en las representaciones de futuro de los estudiantes de la PEZ, cómo son apropiados por los estudiantes para dotar de sentido dichas construcciones y cómo establecen una determinada identificación con cada uno de ellos. Las representaciones de futuro aparecen entonces como proyecciones identitarias de los jóvenes con respecto a ciertos flujos culturales y a los ámbitos de experiencia en que

estos son externalizados. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que esas identificaciones están contenidas en representaciones que fueron “materializadas” en una situación particular y de una forma determinada. Es decir, las representaciones con las que trabajo son aquellas a las que tuve acceso mediante el discurso de los estudiantes en el entorno de una entrevista semiestructurada, o plática informal dentro o fuera de la preparatoria Emiliano Zapata. Además dichas representaciones fueron elaboradas en parte con la “intencionalidad” de comunicármelas, a mi, un sujeto no del todo familiar para la mayoría de ellos, sobre quien seguramente tienen una impresión particular. Por ello, estas representaciones tienen ciertas condiciones espacio-temporales y de presentación que en cierto grado las determinan.

Si tomamos en cuenta que una de las formas en las que llevamos a la práctica nuestras identificaciones con ciertos flujos, ámbitos de experiencia y grupos sociales es mediante la construcción de distintos tipos de representaciones sociales, ello implica que éstas no son totalmente estables y ajenas a las condiciones explicadas anteriormente. Si bien la construcción de una determinada identificación involucra ya un posicionamiento del sujeto, éste se posiciona diferencialmente ante cada una de sus identificaciones según las condiciones espacio-temporales, y ante quién o quiénes se esté presentando. De esta manera, me parece necesario tomar en consideración que las representaciones de futuro de los estudiantes de la PEZ contienen un determinado posicionamiento identitario de ellos como sujetos, influido en cierta medida por el lugar y el momento en que fueron manifestadas y por el hecho de ser compartidas específicamente conmigo<sup>18</sup>.

De esta manera, las características de las representaciones de futuro que los estudiantes compartieron conmigo conllevan una reflexión metodológica sobre el alcance y las limitaciones de los datos obtenidos. Es necesario tomar en cuenta que, por su *intencionalidad*, la forma en que son *materializadas*, su carácter *selectivo* y *sintético*, y la situación espacio-temporal y frente a quién o quiénes se presenten, cuentan con un grado de variabilidad. Es decir, la información que se presenta obtenida por medio de entrevistas y pláticas informales, puede variar en distintos niveles si la intención de los estudiantes cambia, si son materializadas por ejemplo, a través de la escritura, si cambia la situación espacio-temporal en que son externalizadas, y si son compartidas frente a otra u otras personas.

---

<sup>18</sup> En el apartado II, 3. de este capítulo realizó una reflexión sobre cómo se presenta dicho posicionamiento identitario diferencial en el caso de una entrevista que sostuve con Alejandra.

Me interesa hacer esta acotación, porque si bien no es restrictiva del enfoque metodológico que he utilizado ni de las técnicas particulares<sup>19</sup>, otras perspectivas no siempre son claras en los parámetros de dicha variabilidad. No obstante, el hecho de haber estado un tiempo en la preparatoria y platicar en distintas ocasiones con los estudiantes me permitió controlar algunos aspectos de tal variación. Por ejemplo, el poderme dar cuenta si lo que me estaban diciendo respondía a lo que ellos creían que yo quería escuchar, o a notar cambios de actitud al momento de ser grabados en comparación con otra plática menos formal. Igualmente, me parece que la forma en que las representaciones fueron materializadas y compartidas brindó en muchas ocasiones una riqueza cualitativa de la información muy diferente a la que se puede obtener, por ejemplo, en una encuesta o con entrevistas que se realizan sin permanecer un tiempo en un ámbito de experiencia cotidiano de los informantes.

## 5. Recapitulación teórica

A lo largo de la primera parte de este capítulo, he intentando plantear cinco nociones centrales —*flujos culturales, ámbitos de experiencia abiertos, construcción de identificaciones, apropiación y representaciones de futuro*— para comprender cómo construyen los estudiantes de la PEZ sus representaciones de futuro, las cuales serán puestas en juego no sólo en el presente capítulo, sino a través de toda la tesis. Primeramente, y como profundizaremos más adelante, dichas representaciones no se construyen con base en una única referencia cultural, que a su vez, se corresponda con una comunidad o sociedad determinada. Por ello, opté por una concepción abierta de cultura bajo el concepto de *flujos culturales* (Hannerz, 1992; Onuki-Tierney, 2001), entendidos como redes de significados, prácticas y artefactos con los cuales los estudiantes de la PEZ construyen sentido sobre distintos aspectos de su vida cotidiana. Dichos flujos son producto de un continuo histórico de interpretaciones y externalizaciones sobre su contenido, realizadas con base en formas abiertas. Éstos son externalizados e interpretados por los estudiantes en *ámbitos de experiencia* de diferente escala —la familia, la escuela, los amigos, el trabajo, los medios de comunicación, sus pueblos, la ciudad, entre otros—. Los *ámbitos de experiencia*, han sido delineados como esas formas abiertas que más que constituir entidades rígidas y cerradas, son los canales de la red por

---

<sup>19</sup> Es decir, la variabilidad en la información es una característica constitutiva de cualquier forma conocida de recolección de datos en las ciencias sociales.

la que los flujos culturales transitan; espacios que posibilitan el encuentro con distintos significados, pero que al mismo tiempo permiten su externalización.

Las nociones de *flujos culturales y contextos abiertos* relacionados en forma de *red* (Hannerz, 1992; Nespór, 1994), requieren una postura en cuanto al papel de los estudiantes como sujetos individuales. Por ello, pretendí alejarme de la noción de *identidad* como identificación única que en sí misma define al sujeto, y que se presenta como si existiera una relación unidireccional y a-problemática con una cultura cerrada, la cual, a su vez, está contenida en una comunidad. Contrariamente, partiendo de la idea de que el sujeto se encuentra descentrado de sí mismo y cuenta con diversas dimensiones constitutivas indisolubles de la práctica de interacción con los otros (Kearney 2003), me referiré a la Identidad como *identificaciones culturales* que los estudiantes han construido utilizando las “*voces de los otros*” (Bakhtin, 1981; Holland y Lave, 2001). Estas “*voces de los otros*” las entiendo análogamente como esos flujos culturales asociados a determinados ámbitos de experiencia en los que se desenvuelven los estudiantes de la PEZ. El proceso de construcción de identificaciones es un proceso conflictivo o tensionado en cuanto que el sujeto individual se encuentra en una tensión irresoluble entre la necesidad insoslayable de utilizar los lenguajes y categorías del *otro* y al mismo tiempo la exigencia de diferenciarse de él. (Holland y Lave, 2001)

La tensión constitutiva del proceso de construcción de identificaciones es posibilitada en gran medida porque existe un proceso de *apropiación*, mediante el cual los estudiantes se identifican con distintos flujos y ámbitos de experiencia no sólo reproduciendo prácticas y significados, sino también reformulándolos, transformándolos o rebasándolos. (Rockwell, 1997; Chartier, 1991). Lo anterior permite concebir la relación entre estructura socio cultural —entendida aquí ya en una forma bastante dinámica mediante la noción de redes de flujos culturales que transitan por distintos ámbitos de experiencia— y la agencia del sujeto individual, no como una determinación de la primera sobre la segunda, tampoco como una autonomía y creación total por parte del sujeto, sino más bien de una forma dialéctica, en donde el sujeto es restringido por una estructura, pero ésta no es totalmente estática, sino constantemente reformulada por los sujetos individuales.

Por último, las identificaciones que los estudiantes construyen con distintos flujos culturales y ámbitos de experiencia están plasmadas en sus *representaciones de futuro*: construcciones simbólicas sobre un objeto ideacional amplio —el futuro— construidas por

los propios jóvenes a través de la apropiación de los distintos flujos culturales que transitan por las redes sociales en las que están inmersos. Dichas construcciones tienen una “intencionalidad”, son “selectivas y sintéticas”, no siempre explícitas, consientes o claras para quien las construye y tienen una naturaleza social. Estas representaciones de futuro de los estudiantes de la PEZ fueron socializadas y materializadas (Naranjo, 2005) fundamentalmente mediante el habla, en una situación particular en la cual los estudiantes realizaban un posicionamiento ante la situación y frente a mí.

## **II. DIFERENTES FORMAS EN QUE LOS ESTUDIANTES DE LA PEZ CONSTRUYEN SUS REPRESENTACIONES DE FUTURO.**

Como señalé anteriormente, la construcción de representaciones de futuro en los alumnos de la preparatoria *Emiliano Zapata* es un proceso que tiene un cierto grado de diferenciación y particularidades a nivel personal. Por ello, las categorías que se presentan a continuación no están planteadas desde un procedimiento tradicional de categorización en el que, bajo determinadas nomenclaturas agrupamos procesos y personas, y por medio de ella distinguimos a unos de otros, más bien están pensadas como herramientas de análisis para comprender algunos elementos que están presentes en las configuraciones que crean los jóvenes, y que no necesariamente son mutuamente excluyentes. De ahí que, existan algunos estudiantes y representaciones que pertenezcan simultáneamente a dos o tres categorías. Estas categorías se refieren a distintas formas en las que los estudiantes construyen y articulan sus representaciones de futuro.

Por otra parte, en cada una de las agrupaciones que proceden me referiré a algunos de los flujos culturales con los que se identifican los estudiantes y que están presentes en estas formas de representarse en el futuro. Asimismo, intentaré distinguir diversas maneras en las cuales dichos flujos son apropiados para construir ciertas identificaciones a las que se suma un sentido propio otorgado por los alumnos de la PEZ.

### **1. Las representaciones de futuro como profesionalización de algunos saberes locales**

Desde mi punto de vista este resulta ser uno de las formas más interesantes en los procesos de construcción de representaciones futuras que realizan algunos estudiantes de la preparatoria. Son configuraciones particularmente relacionadas con la profesión o la

ocupación, en las que diversos conocimientos que se asocian al ámbito de Milpa Alta o de los pueblos donde han vivido —el uso de plantas medicinales, el trabajo agrícola, ó, como en el caso de Julián, la pertenencia a una familia que tradicionalmente ha practicado la albañilería— se vinculan a una opción profesional de formación académica; saberes considerados por ellos como locales que a través de estos jóvenes encuentran vida futura y una vinculación a otro conocimiento de corte “científico”. Son representaciones en las que se aprecia con claridad la confluencia de diversos flujos culturales, fundamentalmente aquellos que se identifican con la localidad y el ámbito experiencial de la familia, y los que se externalizan e interpretan en la PEZ.

El caso de Luciana es quizá el que representa más nítidamente este tipo de proceso. Ella va en sexto semestre, tiene 17 años, pretendía finalizar en diciembre del 2005. Cuenta con tres opciones de futuro en relación a lo que le gustaría estudiar. La primera, y que ella ve como más probable, es estudiar medicina, la segunda chef y la tercera robótica. Pero, como ella misma lo dice “no me gustaría ser doctora, así como de hospital, sino más bien como investigadora”. En lo que está interesada es en el estudio científico sobre las propiedades curativas de las plantas medicinales con las que ha estado en contacto desde su infancia:

*“...Es que...o sea...desde chiquita yo veía que mi abuelita curaba a mi mamá y a nosotras con diferentes tipos plantas ¿no?... Así...cuando...teníamos fiebre, llegaba mi abuelita...y nos envolvía (risas)...sí así toda...todo el cuerpo nos ponía...y ya...después de un rato...la calentura como que se nos empezaba a bajar [...] O en otra ocasión...me acuerdo que me dio como...o sea...como que me enfermé del estómago e igual...mi mamá me dio un té con una planta de las de aquí...y ya al poco rato como que...o sea...como que me empecé a sentir mejor”. (Anexo, p.iv, EIN 1)*

A raíz de su entrada a la PEZ y de haberse enrolado en los cursos de Lengua y Cultura Náhuatl I y II, Luciana manifiesta cómo se dio cuenta de que el conocimiento que distintas personas de San Pedro, su actual localidad de residencia, tenían sobre las propiedades de diferentes plantas era un conocimiento “que se tiene desde hace mucho”. Partiendo de su interés, el profesor de Náhuatl le consiguió algunas referencias sobre estudios acerca de las plantas medicinales, y en el momento en el que platicamos estaba realizando su “proyecto eje”<sup>20</sup> bajo su asesoría, precisamente sobre ese tema. Cabe recalcar que los trabajos en los que está basando su investigación son abordajes desde la

---

<sup>20</sup> En el último semestre y como requisito para egresar, los alumnos deben realizar un trabajo de investigación que lleva el nombre de “proyecto eje”. Éste lo realizan bajo la tutoría de un profesor que ellos escogen y sobre un tema de su interés y que ellos definen.

biología y la medicina como disciplinas científicas. Su intención es realizar un análisis científico sobre algunas características de las plantas medicinales con las que ha estado en contacto desde su niñez.

Similar es el sentido que ella pretende darle a su formación profesional futura. Es decir, estudiar las propiedades de las plantas medicinales desde una perspectiva científica, para, como ella dice, “entender por qué sirven para curar y que otros también lo puedan saber.” Esta adherencia e interés por el conocimiento científico y algunas de sus disciplinas, se ha desarrollado en ella significativamente a partir de su experiencia dentro de la PEZ:

*“...como que aquí me han gustado...o sea...como interesado más las matemáticas...Hay algunos maestros...que... como que explican muy bien...como que sí se les entiende [...] También...otra que me ha gustado mucho es biología...por eso como que me interesa la medicina”. (Anexo, p.iv, EIN 1)*

Otro caso que parece plasmar en sus representaciones de futuro saberes adquiridos en el ámbito de la familia y la localidad, así como el conocimiento científico aprendido en la escuela, es el de Julián. Al igual que Luciana, son de los alumnos que decidieron cursar la clase de Nahuatl<sup>21</sup>. Su abuelo era albañil, su papá es albañil y él, desde su temprana adolescencia ha trabajado también en la construcción. Es originario de Santa Ana Tlacotenco, y fue ahí, con su familia con quienes aprendió el oficio y donde mayoritariamente lo ha ejercido. Ahora, como está finalizando el bachillerato, pretende estudiar arquitectura. Una de las materias que más le gusta desde que está en la preparatoria son las matemáticas, para él la arquitectura se presenta como una opción en la que confluyen tanto su gusto por la construcción y su conocimiento previo, y su interés por la matemática. “*Voy a poder tener lo que pocos tiene ¿no?...o sea voy a ser un arquitecto que además sabe construir... así con sus manitas y un albañil que pueda entender por qué esto o porque el otro.*” (Anexo, p.iv, EIN 2)

La experiencia de Elena es por demás particular. Ella no es originaria de Milpa Alta, sin embargo desde hace cuatro años, cuando entró a la preparatoria, vive en esta delegación. Los primeros dos años, antes de casarse con un joven que conoció en la “prepa”, vivió con su abuelo en el pueblo de San Lorenzo. Él sí es oriundo de la zona y se dedica al trabajo rural tanto agrícola como ganadero. “Tiene sus vaquitas, sus borreguitos,

---

<sup>21</sup> La materia de Lengua y Cultura Náhuatl forma parte del currículo de la preparatoria Emiliano Zapata como materia de humanidades opcional en cuarto y quinto semestre. De ahí que no todos los alumnos cursen esta asignatura.

sus gallinas” y un terreno que “en parte es huerta y en parte es milpa”. Desde que llegó a vivir con él se empezó a dar cuenta de que le gustaba mucho el campo y los animales: “yo me iba así con mi abuelito y lo acompañaba a su tierra y a pasear a los animales y a todo lo que él hacía...me gustaba mucho”.

Cuando le pregunté cómo fue que decidió estudiar biología, me contestó:

*...bueno lo que pasa es que la maestra de biología que tuvimos, como que siempre nos hacía ver que aquí teníamos pues mucha riqueza natural ¿no?... o sea que nosotros podíamos ver muchas cosas que tenían que ver con la clase pues así como que no todos tienen...Y entonces yo decía: “pues sí” ¿no?...y me iba con mi abuelo y como que empezaba a ver todo, así, los animales, el campo y pues todo lo que él sabía también...y como que cada vez me interesaba más...y como pues también me gustaba. (Anexo, p.ii, EIA 1)*

La trayectoria académica que Elena está prefigurando para sí, no termina en estudiar biología, su interés es especializarse en biología marina. Dicho interés surgió porque cuando estaba descubriendo su inquietud por el mundo natural, fue a ayudarlo a trabajar a su primo, quien vende peces en la Ciudad de México. “Me empecé a dar cuenta de todos los cuidados que se necesitan para mantener vivos a los peces...y sanos ¿no?”.

En la experiencia de Elena también las vivencias y el conocimiento que comenzó a compartir con su abuelo han sido vinculados tanto al conocimiento relacionado con la materia de biología y ciertas interacciones con su maestra, así como a la experiencia de ayudarlo a su primo en su trabajo con los peces. Los saberes aprendidos con su abuelo en San Lorenzo motivaron una representación de futuro que pretende profundizar en ese ámbito del conocimiento, pero ahora desde una perspectiva científico-profesional. Es un caso muy parecido al de Fabricio, quien pretende estudiar agronomía<sup>22</sup> porque para él “el futuro está en el campo...sólo que hay que saberlo trabajar”.

*Yo desde niño...como que siempre he estado en el campo y me gusta [...] Mi familia siempre ha tenido su parcela...y además...como que... pues yo siempre he visto que la gente desde temprano se va al campo a trabajar...yo creo...que el campo sí es una opción de trabajo ¿no?...lo que pasa es que... como que a veces nos falta... como saber bien cómo hacerle...o sea...como aprovecharlo [...] o sea...en sí.. la gente de aquí sabe mucho sobre la tierra...y...en sí...cómo trabajarla...mmm....pero....como que también nos falta...saber de nuevas cosas....por que la tierra...pus...ya no es la misma. (Anexo, p.ii, EGA 4)*

---

<sup>22</sup> Enfatizo único, porque me ha llamado la atención que en una zona de mucha actividad agrícola y en la que un gran porcentaje de la población trabaja la tierra aunque sea sólo para el autoconsumo o de forma complementaria a su principal actividad económica, dedicarse al campo profesionalmente no ha sido una de las opciones más recurrentes. Algunas razones que expliquen este fenómeno serán abordadas posteriormente.

Para él, poder “aprovecharlo” requiere de una formación aparte de la que se tiene a través de la práctica. Al igual que Luciana o Julián, la opción de estudiar una carrera en agronomía que le brinde una serie de herramientas científicas, se presenta como una posibilidad de enriquecer un conocimiento con el que ha crecido vinculado fuertemente al ámbito de su localidad, Milpa Alta.

## 2.1 Cuáles son flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son apropiados por los estudiantes

En esta forma que comparten Luciana, Julián, Elena, y Fabricio de construir determinadas representaciones de futuro, es posible identificar dos flujos culturales principalmente. Por un lado, una serie de saberes y significados con los que ellos se han encontrado a través de su experiencia en el ámbito familiar, pero que se relacionan con un conocimiento compartido también en sus pueblos o en toda la zona de Milpa Alta. Por el otro, un flujo cultural relacionado con el valor y la utilidad del conocimiento científico-profesional y que se asocia principalmente al contexto de la preparatoria Emiliano Zapata y a una continuidad dentro de otro ámbito educativo formal.

El encuentro con ambos flujos se da en ámbitos de experiencia en donde éstos se han externalizado, pero en la mayoría de los casos se asocia también a interacciones específicas dentro de ellos. Es decir, los flujos no aparecen como si hubieran sido externalizados e interpretados en abstracto, sino mediante la interacción con los sujetos que constituyen dichos grupos y espacios de experiencia: la abuelita, los miembros de la familia, los maestros, etc. Asimismo, es claro cómo esos significados tienen un carácter de flujo, porque no han sido creados espontáneamente en los ámbitos donde los estudiantes los ubican. El conocimiento y la práctica de curación mediante plantas medicinales no es una creación de la abuelita y la mamá de Luciana, sino que, dicho saber resulta de un proceso histórico que probablemente se remonte a los primeros pueblos nahuatl que habitaron la zona. De ahí que, aunque los asocien al contexto familiar, exista también una percepción de que es un flujo cultural de su zona o pueblo.

Lo mismo ocurre con el conocimiento científico-profesional, el cual constituye un flujo cultural que ahora se asocia a la preparatoria Emiliano Zapata, pero que al mismo tiempo se le reconoce su tránsito a través de diferentes espacios y momentos. Tan es así, que se relaciona con un ámbito de experiencia futuro como puede ser la Universidad. El

caso de este significado pone al descubierto la dificultad de delimitar un determinado flujo cultural (Cap. 1, I, 2.1). Debido a que estos significados y prácticas están relacionados entre sí a manera de red y confluyen en distintos ámbitos, es notorio cómo lo que podría definir como el flujo alrededor del conocimiento científico, está sumamente imbricado con un significado quizá un poco más amplio que gira en torno a “lo profesional”.

Por otra parte, puede percibirse también cómo cada uno de los estudiantes ha pasado por un proceso de apropiación de ambos flujos culturales para construir las identificaciones que tienen con ellos. Por ejemplo, en el caso de Julián, el flujo cultural constituido por el significado y conocimiento de la albañilería, el cual ha sido externalizado e interpretado principalmente en su familia, es ampliado por él como resultado de la intención de combinarlo con la arquitectura. Así, al mismo tiempo que tiende un vínculo con su familia también se diferencia de ella. Es probable, desde luego, que la opción de la arquitectura también sea una idea elaborada en la familia. No obstante, el sentido que para Julián tiene su futura opción profesional denota la incorporación de otros significados asociados a ámbitos de experiencia distintos, como su gusto por las matemáticas y la experiencia con el conocimiento científico tenida en la preparatoria.

Llama la atención que ambos flujos son apropiados uno frente al otro. Es decir, el significado que tiene la arquitectura para Julián depende, en gran medida, de enfrentarlo al flujo cultural de la albañilería como conocimiento y significado familiar y local. Sin embargo, en el caso particular de Luciana y Julián, lo interesante es que la apropiación que hacen de ambos flujos culturales asociados a ámbitos de experiencia diferentes, no se queda en el enfrentamiento entre ellos, aquí lo característico del proceso es la *conciliación* entre ambos. Es decir, Arquitectura y albañilería; o Medicina y curación con plantas medicinales, no se aniquilan uno al otro, o se minimiza y subestima uno de los dos tipos de conocimiento, sino que más bien, cada uno de ellos parece enriquecerse del otro.

## **2. El camino de la realización personal: “Yo sé que muy probablemente lo tenga que dejar”**

La frase citada en el título de este apartado fue utilizada por Elena cuando le pregunté cómo iba a conciliar su deseo de estudiar biología y después especializarse en biología marina, con su actual relación de pareja que, aunque legalmente no es un matrimonio, ella siempre manifiesta que está casada. En Elena el futuro es ante todo la realización de su vida profesional: “eso es lo que quiero hacer y yo sé que lo tengo que hacer ¿no?” La

pareja de Elena es un joven que se salió de la preparatoria y actualmente está trabajando. Sabe que para él no es tan fácil aceptar que ella tenga una trayectoria escolar superior. “Para qué te quieres ir me dice” en relación a su plan de irse a otro lugar a especializarse en biología marina. “*Pero yo sé que si lo tengo que dejar... pues lo voy a la dejar*”. (Anexo, p.ii, EIA 1)

Es un futuro que aunque se centra en el desarrollo profesional, implica también una forma de entenderse como mujer distinta a la que, como ella lo menciona, “tiene mi chavo y su familia”. “No entienden cómo estando con él tenga la necesidad de otras cosas...que siga estudiando.” (Anexo, p.ii, EIA 1)

De manera similar se presenta el futuro para Lourdes, quien cursa quinto semestre. Quiere estudiar filosofía, para ella eso es lo que le “apasiona”:

*Yo sí decidí estudiar filosofía por un gusto ¿no? o sea, porque...una vez me decían qué quieres estudiar ¿no? y les decía hígole es que qué ¿no?... y me dijeron... “contéstate la pregunta ¿qué harías aunque no te pagaran?” Y le dije ah órale ¿no? y me puse a analizarlo, y yo dije...por ejemplo a mi me apasiona escribir, me apasiona leer ¿no? y estar así como en debates, y cosas así y...este... me apasiona ¿no? Entonces... este... yo fue lo que dije, esto es lo que haría aunque no me pagaran.* (Anexo, p.i, EGA 1)

Al igual que en el caso de Elena la realización profesional está por encima de otras esferas de su futuro, como por ejemplo casarse y tener una familia:

*No pues en mi caso...o sea, nunca he pensado así como que en cierta manera tener una familia ¿no? No, o sea, sí me da miedo quedarme sola ¿no?, [...] pero...no.... o sea, no tampoco que dijera a pues sí ¿no?... este...pensar así como que, en cierta manera formar una familia... ¿no? [...] Si se trata de ponerlo así como qué es más importante, pues sí para mí es realizarme con mi carrera más que tener una familia o algo así. [...]Pues sí, tener la carrera...eso es lo que me fascina, o sea, así como que, o sea, yo lo veo, así no sé, en ocho o nueve años... y yo no veo casada no, o sea, por ejemplo todas mis hermanas se han casado muy grandes ¿no? o sea, tengo una hermana que tiene treinta años...y decía “ ay no yo casarme...ni loca” y tengo otra que se casó como a los treinta y cinco.....y de hecho, o sea, ya tiene 39 y tiene un hijo, que apenas va a tener dos años ¿no?, entonces yo me pongo a ver, porque a veces me dice no pues cuida a toñito ¿no? o así, y yo me pongo a ver las cosas y digo no, o sea de plano no (risas), y sí, no, o sea, digo no, es que no... (Anexo, p.i, EGA 1)*

Asimismo, también resulta interesante que en esta forma de representarse en el futuro, la realización personal a través de una carrera profesional aparece por encima incluso de conseguir un trabajo con dicha profesión:

LOURDES: ...es que yo haría esto [se refiere a ser filósofa], porque esto es lo que me gusta ¿no?" y dije "es que finalmente el trabajar,..el estudiar más bien no te garantiza nada, o sea no te garantiza tener un campo de trabajo ¿no?, porque pues mi hermana en un tiempo fue coordinadora de un CENDI... y ...bueno ella es psicóloga, y de repente se tuvo que ir a vender ¿no?, entonces yo dije "yo creo que es muy bueno trabajar en lo que a ti te gusta ¿no?, pero aparte...por ejemplo, en mi caso de filosofía yo creo sería algo muy bueno, porque si en algún momento dado...este... no tengo un trabajo de eso, tampoco sería así como que mi perdición ¿no?, o sea, porque creo que la educación te abre muchas puertas, y no te abre muchas puertas en el sentido de tener una economía alta, sino en el sentido en que ves... o sea ver la vida de otra manera...y...o sea, igual a lo mejor te puedes ir a vender ¿no?, pero no...o sea, no vas a ver la vida igual ¿no?, o sea, no vas a ver un libro, por ejemplo, yo... yo vi una vez una chava, que le fueron [a entregar] una enciclopedias muy caras...y le dijo a su hermana... "oye qué...qué color combina para la sala" ¿no?...entonces dices (risas) como ¿¡qué!?! ¡O sea! O sea, yo fui a comer a ese ¿no?...porque es un puesto de licuados, y me quedé así ¿no? O sea...dije no...o sea y yo me puse a pensar y dije "sí es cierto, igual y después me voy a venir a vender licuados, pero yo voy a decir: yo escojo esto por esto...y no porque se vea bonito...y de qué me va a servir tener el dinero...Entonces por eso, o sea yo ya decidí que es esta carrera y no tanto por la economía ¿no?...si trabajo y me va muy bien....mil maravillas...y si no en un momento dado....no tendría mucho problema. (Anexo, p.i, EGA 1)

En el caso de Elena sucede lo mismo. Una parte de su familia son comerciantes y ya ha trabajado con ellos en distintos momentos de su vida: "así que si no encuentro trabajo con mi carrera pues no sé o sea me puedo poner a vender ropa o algo así que ya lo he hecho...pero mi carrera y lo que aprendí pues nadie me lo va a quitar ¿no?"

2.1 Cuáles son los flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son apropiados por los estudiantes

Como mencioné previamente, tanto Lourdes como Elena, están construyendo representaciones sobre su futuro en donde el desarrollarse como profesionistas en las áreas que les interesan y gustan tiene un papel preponderante. Sin embargo, llama la atención que, al mismo tiempo, dicha prioridad parece estar íntimamente relacionada con una identificación de género particular. Por ello, identifico dos flujos culturales centrales que son apropiados por ambas en esta forma de representarse en el futuro. Por un lado, el flujo que le otorga un significado al conocimiento científico y a la profesión centrado en el gusto e interés. Por el otro, aquel constituido por una concepción sobre la mujer que, como ellas mismas manifiestan, se opone a la idea de "la mujer tradicional"<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Esta noción será tratada a profundidad en el CAPITULO II

Ambos flujos parecen estar relacionados en primera instancia con el contexto de la preparatoria Emiliano Zapata. Tal como lo expresa Elena, las interacciones con los maestros<sup>24</sup> han sido centrales para la interpretación de ese significado de gusto e interés por el conocimiento científico y por una profesión en particular:

*Ella (se refiere a su maestra de biología) nos animaba a que nos diéramos cuenta de que estábamos en un lugar donde hay mucha vida animal y además pues mucho campo ¿no? [...] Ahí... pues... me empecé a dar cuenta de que la biología estaba mas cerca de mi de lo que yo creía ¿no?... y así como que... la empecé a ver como... más cercana ¿no?, y me empezó a gustar mucho más.[...] Ya después platicando con ella pues me dijo como que ramas había, y así como ...pues....más de cerca qué era ser bióloga ¿no? (Anexo, p.ii, EIA 1)*

En cuanto a las identificaciones de género, esas mismas profesoras se convierten en referentes de un estilo de vida como mujeres<sup>25</sup> que en primera instancia aparece como opuesto al modelo “tradicional”, frecuentemente ubicado en la familia y sus localidades. En el caso de Elena, se puede observar en los comentarios que he citado previamente, cómo parece haber una confrontación entre la forma en que ella está construyendo su identificación de género y cómo pretende vivir su feminidad, y su esposo y la familia de éste: “No entienden cómo estando con él tenga la necesidad de otras cosas...que siga estudiando.”

El ejemplo más referido en cuanto a esta aparente confrontación entre su identificación de género y la idea de una “mujer tradicional” asociada al ámbito familiar, es la prioridad de estudiar y desarrollarse profesionalmente sobre la idea de casarse y/o tener hijos. Así lo expresa Lourdes:

*...ellos me decían [se refiere a su familia] es que tú qué quieres hacer en tu carrera ¿no?, y yo, es que yo quiero tener, yo quiero hacer un libro ¿no?...y ellos me decían: “ah como tu hijo ¿no?”, como si fuera tu hijo...y yo le dije: “ándale exacto ¿no?” (risas)...o sea, así como que a veces te apasiona más eso ¿no?...y sí, o sea, como te vuelvo a repetir, a veces te da miedo quedarte solo ¿no?...y entonces mis papas, o sea, por que o sea mi mamá es algo que me ha dicho no, “no es que piensa si algún día tienes la oportunidad de casarte, pues mejor cástate, ¿no?...o sea, termina la carrera, pero cuando tengas la oportunidad de casarte, o sea, no te cierres como que a tu carrera ¿no?...cástate, por que es muy feo quedarte solo...y cuando yo me muera, tú vas a tener que reconstruir toda tu vida, porque estás acostumbrada a estar conmigo, y si ya estás casada ya no... porque ya estás con alguna persona, y*

---

<sup>24</sup> En el CAPÍTULO II se aborda con más profundidad el tipo de relaciones que se establecen entre alumnos y maestros en la PEZ, las cuales son bastante cercanas y frecuentes.

<sup>25</sup> El papel de las profesoras en la externalización e interpretación de un cierto significado sobre lo que es ser mujer se trata con mayor especificidad en el CAPÍTULO II

*pues ya no, o sea ya no estás aquí en la casa y te puedes ir con la persona y ya...y a veces eso te da miedo ¿no?...pero...o sea, de principio así, como que...como muchos dicen ¿no?...no es que realizarte como mujer es tener un hijo ¿no?...pues no, en mi caso no es así no...así como que no...no sería mi prioridad...o sea, en algún momento de mi vida a lo mejor sí, sería algo así, pues bueno importante, pero...mi prioridad no. (Anexo, p.i, EGA 1)*

No obstante, me he referido a la contraposición que existe entre el significado de su identificación de género y la idea de una “mujer tradicional” relacionada fuertemente ámbito de experiencia familiar, como aparente. Es decir, puede parecer que este ámbito solo permitiera la externalización de una sola noción identitaria de mujer, sin embargo, como se estableció con anterioridad, los ámbitos de experiencia están relacionados entre sí a manera de una red. De ahí que, la propia Lourdes exprese cómo dentro de su familia también encontró resonancia su idea de estudiar filosofía:

*...O sea porque una hermana que es psicóloga y así como que todos tienen campo [de trabajo] ¿no?...y me dice “no pues que cómo crees cómo vas a estudiar filosofía, te vas a morir de hambre” y cosas así....Incluso yo creo que la única persona que me apoyó fue otra de mis hermanas, me dijo: “es que lo que tu quieras”... (Anexo, p.i, EGA 1)*

Es interesante cómo el significado que puede asociarse a un ámbito de experiencia determinado, depende en gran medida de con quién o quienes se establezca interacción dentro de él. Los propios ámbitos de experiencia son heterogéneos, precisamente porque no son herméticos y cada uno de los sujetos que los compone está vinculado a distintas redes de flujos culturales y a experiencias y prácticas en ámbitos diversos. Esto puede ser visto en la cita anterior en el caso de las hermanas, cada una de ellas tenía una opinión diferente sobre la opción profesional de Lourdes. Resulta entonces, que en el ámbito familiar no todo era oposición, sino que dentro de él confluyen ambos flujos.

Por otra parte, a diferencia de la categoría anterior en donde pudimos identificar un proceso de apropiación principalmente a través de la conciliación entre distintos flujos asociados a ámbitos de experiencia diversos, en el caso de Elena y Lourdes la apropiación parece suceder más a manera de una *superposición* de un flujo sobre otro, en donde este último se minimiza, casi hasta el punto de no manifestarse como una identificación. Es decir, los dos flujos preponderantes en esta forma de construcción de representaciones de futuro –significado del conocimiento científico-profesional y una concepción sobre la mujer que como ellas mismas manifiestan se opone a la idea de “la

mujer tradicional”- son apropiados oponiéndose a otro flujo cultural constituido por una noción de mujer en donde el desarrollo profesional en una profesión científica no tiene valor y no se entiende cómo puede generar gusto e interés, en la cual la realización femenina se concibe principalmente a través del matrimonio y la maternidad. Es esta *superposición* la que permite una construcción de sentido más personal, que si bien parte de las identificaciones con ciertos flujos culturales que se asocian al contexto de la PEZ, también presenta distintas particularidades como, por ejemplo, el no vincular la carrera profesional con un ejercicio laboral<sup>26</sup>.

### **3. “Los artistas se mueren de hambre”. Un futuro que garantice la inserción bien remunerada en el mercado de trabajo.**

Entre los casos señalados hasta ahora, no pareciera haber entre los jóvenes de la preparatoria EZ una preocupación especial o prioritaria sobre las posibilidades de trabajo y remuneración que podrían tener sus probables elecciones futuras en cuanto a lo profesional. Sin embargo, Isidro y Alexa se distinguen de los casos expuestos hasta ahora, en cuanto que para ellos el gusto e interés por una determinada profesión no basta para que ésta se convierta en una representación de futuro viable. Para ellos, es esencial que la carrera profesional que elijan les garantice la posibilidad de obtener un trabajo bien remunerado. Tan es así que, en ambos casos dichas representaciones de futuro profesional se presentan como opuestas a otras que son las que les gustan e interesan, pero que, desde su punto de vista, no ofrecen posibilidades de remuneración económica. Estas profesiones que en sus palabras aparecen como negadas para ofrecer posibilidades atractivas de trabajo en términos de obtención de ingresos, están relacionadas con el arte. Su poca viabilidad para convertirse en opciones profesionales de futuro se expresa con la frase: “los artistas se mueren de hambre”:

ISIDRO: *...talvez me meta a estudiar...eh...algo de sistemas de computadora...no sé como que me agrada estarle ahí moviendo a la computadora, pero...a la vez no, porque está lleno de matemáticas y química y creo que hasta tiene una materia de óptica o algo así, y como que las materias así de ciencia como que no me agradan tanto,...son muy exactas, no me gustan, como que soy más artista yo.*

---

<sup>26</sup> Un análisis sobre este y otros significados que adquiere la educación superior, será realizado con más profundidad en el Capítulo III

LEONEL: *¿Y por qué si te consideras más artista te estás planteando esa posibilidad?*

I: *Ah...pues porque los artistas se mueren de hambre (risas). Sí, o sea, un pintor...tiene que pintar mucho mucho y ya...hace exposición tras exposición y de ahí tienes que...bueno estar buscando espacios ¿no? Y ya hasta el último pues si a alguien le interesa tu obra pues ya te la va comprando, pero lo primero es como...como que le inviertes mucho.*

L: *...y no recibes...*

I: *...ajá, o sea sí me gustaría hacer eso pero después de una carrera que me dejara dinero. (Anexo, p.iii, EGN 2)*

La misma visión sobre una profesión artística se manifiesta en el caso de Alexa:

*...yo quiero estudiar odontología, es porque pues no sé....es una carrera que me gusta.... y es una carrera que de cierta manera...o sea....sí tu quieres es una carrera que si tu quieres te puede dejar mucho económicamente....[...]  
Por decir... este....yo hasta hace un mes tenía pensado estudiar teatro...pero después dije pues de teatro pues me voy a morir de hambre ¿no?...Me gusta me gusta mucho...este... no sé, para mí, si... es más...si no gano un peso no me importa. Pero empiezas a ver, empiezas a ver a futuro y te das cuenta que no... (Anexo, p.i, EGA 1)*

En este caso, la opción de odontología no se manifiesta con un sentido instrumental únicamente, es decir, como un medio para ganar dinero, sino que sí existe un gusto por dicha profesión. Sin embargo, presenta la ventaja de que “si tu quieres te puede dejar mucho económicamente”. Resulta interesante cómo después de haber tenido la experiencia de hacer teatro, algo que “me gusta, me gusta mucho”, no se puede pensar en dedicarse a una profesión totalmente despojada de ese sentido, o quizá sea difícil manifestar una opción profesional cuyo beneficio sea únicamente económico.

Quiero profundizar aquí en cómo un determinado posicionamiento identitario frente a una opción de futuro puede modificarse dependiendo ante quiénes se externalice. En este caso, Alexa estaba compartiendo su representación de futuro conmigo, sabiendo que me dedico profesionalmente a la sociología y a la música, es decir, dos profesiones que no precisamente figurarían desde su perspectiva como generadoras de buenos ingresos. Es muy probable que yo apareciera ante ella como alguien que estudió algo pensando fundamentalmente en que le interesa y le gusta. Alguien que posiblemente no comprenda cómo se puede privilegiar el ingreso sobre el interés o el gusto, o más aún, que la pudiera cuestionar sobre su decisión. Y en efecto fue lo que sucedió.

Cuando le pregunté por qué consideraba que los actores “se mueren de hambre”, o qué información tenía para afirmarlo, primero hubo un silencio, y luego dijo: “*pues es que de qué puede trabajar un actor, o sea, al teatro pues casi nadie va...y es que a la gente no le interesa... o sea todo lo que sea cultura...no van.*” Entonces pregunté que a cuáles obras había ido recientemente y en qué teatros, me di cuenta que no solía ir muy seguido al teatro y que prácticamente desconocía algunos centros teatrales y de formación actoral que, desde mi perspectiva, son bastante frecuentados por el público y los distintos artistas y trabajadores que laboran en ámbito teatral. Es importante señalar que en este punto de la conversación mi tono estaba impregnado de un grado considerable de emocionalidad. Llevo aproximadamente 10 años trabajando como músico en ámbitos muy diversos, no puedo dejar de considerarme parte del gremio del arte, y la frase “los artistas se mueren de hambre” siempre me ha incomodado, porque desde mi punto de vista, la mayoría de las veces está dicha desde un desconocimiento bastante grande sobre el mercado de trabajo de músicos, actores, artistas plásticos, bailarines, entre otros. Además, no dejo de sentir en ella un tono despectivo por el trabajo artístico. Entre las experiencias de trabajo que he tenido ha habido algunas que han sido dentro del teatro, lo que me ha permitido acercarme al mundo de los actores y del quehacer teatral en la Ciudad de México. Por ello, comencé a hacer esas preguntas y a expresar mi punto de vista. Así, cuando ella estaba argumentando que el problema radicaba en la gente que no iba a ningún “evento cultural”, mencionó: “*la mayoría sólo está viendo la televisión*”. Entonces pregunté: a quiénes se contrata en la televisión para las telenovelas, anuncios, programas de entretenimiento, educativos y hasta deportivos. Agregué que conocía a algunos actores profesionales que combinaban su trabajo en teatro con trabajos en televisión, publicidad y radio. Sucedió otro silencio de tipo pensativo y dijo: “...no pues entonces sí...yo creo que el teatro no es tan mala opción”.

Cito la experiencia, primero para no olvidar que todo lo que aparece en esta tesis en voz de los estudiantes fue expresado en un entorno particular de una conversación o entrevista conmigo (ver Cap. I, I, 4.). Segundo, para mostrar que dentro del trabajo etnográfico, la idea no es involucrarse en el velo de supuesta neutralidad y objetividad del “investigador”, sino que, tomando ciertas precauciones, es importante mostrar nuestra propia subjetividad y tenerla en cuenta durante todo el proceso y en el diálogo con los estudiantes, así como considerar nuestro papel en un contexto al que no pertenecemos. Tercero, para ilustrar cómo un determinado posicionamiento de los estudiantes puede

variar según las condiciones de tiempo, espacio, y ante quienes se esté externalizando. Cuarto, me parece un claro ejemplo de cómo la interacción con los otros en diferentes ámbitos de experiencia juega un papel central en las configuraciones que sobre su futuro van construyendo los alumnos, y cómo mediante la interacción, los flujos culturales son externalizados e interpretados. En este caso, yo estaba externalizando un significado sobre el trabajo artístico, ella lo interpretó, y casi de inmediato ya tenía una postura: “...no pues entonces sí...yo creo que el teatro no es tan mala opción”. Y por último, pretendo hacer notar que no todas las representaciones de futuro que los jóvenes construyen son edificaciones sólidas e inquebrantables, sino que cada una de ellas presenta distintos niveles de convencimiento, seguridad y concreción. (Ver. Cap. I, I, 4.)

### 3.1 Cuáles son los flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son apropiados por los estudiantes

Existen en esta forma de representarse en el futuro, dos flujos culturales que juegan un papel central. Por un lado, el significado vertido sobre las disciplinas artísticas, como profesiones sin futuro laboral y, por así decirlo, “idealistas”; y por el otro, el flujo cultural que otorga valor a los estudios superiores en función de la retribución económica que estos puedan arrojar en el futuro y la estabilidad laboral que prometan.

A diferencia de las categorías presentadas anteriormente, cada uno de los estudiantes asocia y ha interpretado dichos flujos en ámbitos de experiencia diferentes. En el caso de Alexa, el flujo cultural que otorga valor a los estudios superiores, en función de la retribución económica que estos puedan arrojar en el futuro y la estabilidad laboral que prometan, está fuertemente asociado al espacio familiar, sobre todo en cuanto a la importancia de un trabajo estable. Sus papás son maestros de educación básica, y para ella ese referente es sumamente importante, incluso se planteó en algún momento ser maestra por los beneficios que ella encuentra en la profesión docente:

*Pues es que lo que pasa es que mira... yo hice...cuando fui a hacer...ir a dejar ir únicamente mi solicitud a la normal, yo lo hice porque yo sé que es un campo de trabajo donde siempre vas a tener empleo ¿no? ....siempre. (Anexo, p.i, EGA 1)*

Asimismo, la percepción que tiene Alexa es que en toda su vida a ella y a su familia no les ha faltado lo necesario, y considera que viven “tranquilos” en cuanto a lo económico. De ahí que, la experiencia de su familia sea el principal referente del significado y los beneficios de elegir una determinada profesión.

En cuanto al flujo cultural constituido por el significado de las disciplinas artísticas como profesiones sin futuro laboral, parece estar asociada a la percepción que sobre el teatro se tiene en la zona de Milpa Alta. Cuando le pregunte a cuáles teatros solía ir, me di cuenta que la mayoría de las veces que iba al teatro, que por cierto no era muy frecuentemente, eran espacios dentro de Milpa Alta, a los cuáles generalmente iba “poca gente”. Este hecho parece ser muy significativo para ella, en cuanto que si la gente no va al Teatro, pues quiere decir que el trabajo para los actores y actrices es escaso. Además, esta percepción parece tener una resonancia en su familia, ya que a sus papás no les convence que ella se dedique al teatro, por las mismas razones que Alexa ve: “te vas a morir de hambre”. De ahí que, se puede decir que este flujo cultural se ha externalizado e interpretado por Alexa, en el contexto de su localidad y de su familia.

En el caso de Isidro, ambos flujos parecen estar relacionados, por un lado, con el contexto de la PEZ, y por el otro, con ciertas informaciones que no quedan del todo claras de dónde las obtuvo, como por ejemplo, en cuanto al valor a los estudios superiores en función de la retribución económica que estos puedan arrojar en el futuro y la estabilidad laboral que prometan:

*...pues según sé los...este...los que son muy chingones... en informática, pueden crear software y todo eso. Y hay muchas empresas que se dedican a infinidad de cosas que necesitan exactamente un software para ellas solas, dependiendo de sus necesidades...y ellas generalmente agarran a un ingeniero...y... se lo quedan, lo adoptan...casi casi, para que él diseñe ese software y para que si sale alguna...alguna...cómo se diría...bueno para que si necesita otro más, pues ahí lo tengo ¿no? y a él es el que pongo a chamber. O...este te digo...no sé, vería las posibilidades de poner un negocio o algo así. Me gustaría emprender algo...sería bueno. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Cuando le pregunté cómo o quién le había dado esa información sobre las posibilidades de trabajo en la informática<sup>27</sup> para saber de donde venía ese “pues según sé”, me contestó: “...pues así...o sea me han dicho...y yo también he visto aquí y allá ¿no?...O sea una vez me dijo un tío...ah y también un amigo que tengo que se dedica a eso”. (Anexo, p.i, EGA 2) Por eso me parece que no podemos hablar de un ámbito de experiencia principal en donde Isidro se haya encontrado con este significado. No obstante, parece tener una resonancia dentro del de la preparatoria Emiliano Zapata y en especial en la interacción con uno de sus profesores:

LEONEL:           ¿Cómo les fueron surgiendo estas ideas sobre su futuro?

---

<sup>27</sup> En el capítulo II se trata con mayor profundidad el problema de la información que tienen los estudiantes sobre las opciones profesionales que están prefigurando.

ISIDRO: *Eh, no sé...a mi... este... hace poco me...se cayó el sistema de mi computadora y un maestro de aquí me dijo cómo ponerlo...y tuve que ponerlo desde el MS-Dos, porque no tenía sistema... Y me agradó...y...sé que es una tontería ¿no? porque todas las cosas que me enseñan en la escuela van a ser mucho más difíciles cosas...pero...yo creo que se pueden. Y además el maestro que me enseñó es...bueno el que me dijo cómo ponerlo es...este filósofo y es...este...ingeniero en informática...y entonces este...también se puede tener dos carreras a la vez si quiero... (Anexo, p.i, EGA 2)*

A raíz de ese encuentro Isidro ha seguido manteniendo la relación con ese profesor, y le ha comentado de las posibilidades de trabajo que ofrece la informática y, además, se ha convertido en un referente para la posibilidad de tener dos carreras, “*una que me deje dinero [...] y otra que me guste ¿no?*”

La manera en que los flujos culturales son apropiados en esta forma de representarse en el futuro, se presenta como una *jerarquización*. Es decir, parece haber en primera instancia una oposición entre ambos flujos que, sin embargo, no resulta en la superposición de uno sobre el otro, sino que ambos se mantienen, pero al momento de presentarse en una representación de futuro como la de Isidro o Alexa, se les otorga un valor diferenciado según su importancia, a manera de jerarquía.

#### **4. El servicio a los demás. El ideal del derecho**

Frente a las opciones previas (Alexa e Isidro) que pueden ser vistas como instrumentales, están los futuros abogados. Esta es quizá la opción profesional específica que ha sido un poco más frecuente, estoy hablando de cuatro casos, todas mujeres, que desean estudiar derecho: Rosa, Nadia, Leticia y Daniela. En todas ellas, la argumentación que sustenta esta representación de su futuro es la idea de la carrera y el ejercicio profesional como una acción de ayuda y defensa de los demás. Por ejemplo:

ROSA: *Quiero estudiar derecho no para hacerme rica, sino para ayudar a otros. Lo decidí, porque tuvimos algunos problemas familiares... y me di cuenta... de que... otros se quieren aprovechar de aquellos que no saben.... O sea, me di cuenta de que se pueden resolver muchas cosas.....y además evitar que se aprovechen de ti. (Anexo, p.iii, EGN 3)*

-----

LETICIA

LEONEL: *¿qué te gustaría estudiar...?*

LETICIA: *derecho...no sé me gusta mucho defender a la gente...*  
(Anexo, p.ii, EGA 5)

No obstante, me parece que en esta opción subyace también el reconocimiento que ciertas carreras tienen como opciones que garantizan un futuro próspero. Sin embargo, llama la atención que, al mismo tiempo que parece existir la conciencia de la existencia de dicho reconocimiento social, también las estudiantes perciben que la realidad del ejercicio profesional puede estar lejana a esa concepción que ubica la abogacía como garante de un futuro próspero sobre todo en términos económicos. El caso de Daniela ilustra dicho desfase:

*Ay...pues es que por ejemplo...no sé a lo mejor porque es el gobierno, pero en mi familia todos estudiaron...derecho... ¡y les pagan bien poquito!...hasta mi papa es...este...es abogado y trabaja en la procuraduría y ¡les pagan bien poquito! Y creen que porque están ahí ya ganas mucho...o será porque...nada más se quedó con su título y todo...y a lo mejor si hubiera estudiado un poquito más...le hubieran pagado, pero...o sea...yo pienso que...que no....de todos modos pagan igual... (Anexo, p.i, EGA 3)*

Cuando Daniela se refiere a que “todos creen que por que estás ahí ya ganas mucho” está haciendo conciencia de que existe un reconocimiento en distintos ámbitos acerca del quehacer de un abogado, y al mismo tiempo, es categórica al reconocer la distancia entre dicha creencia y ciertas realidades laborales. No obstante, ese reconocimiento, aunque probablemente lejano de la realidad, puede seguir siendo un buen motivo para prefigurar esa opción. Es decir, aunque no se manifieste explícitamente, como el argumento de la ayuda y defensa de los demás, está en juego. Pero, el reconocimiento social no es el único factor que acompaña implícitamente el argumento del servicio, es posible identificar otras ventajas de escoger esta consagrada profesión liberal:

DANIELA: *pues derecho ...pues ....porque ....este, a parte de que toda mi familia es así...yo he ido algunas veces a sus trabajos y te das cuenta de la forma en que trabajan, a parte que hay mucha adrenalina ahí...es así...como que te das cuenta de que las cosas son justas...y cuando nada más son por molestar al prójimo...y eso así ...pues a mi me gusta que cuando las cosas son verdaderas otras personas quiera ahí...este...meter su cucharota o algo así, no, me gusta que las cosas sean bien....Pero...también no sé...es que...porque me gusta discutir mucho con la gente (risas) y sí, siempre me gusta hacer...o sea hacer lo que digo yo...pero...pues, no sé, a veces siento que no tengo la actitud para poder ser un buen abogado. (Anexo, p.i, EGA 3)*

Al principio de su relato, Daniela, al igual que otras de sus compañeras, basa, en primera instancia, su idea de estudiar derecho sobre el argumento de la justicia y la defensa del “prójimo”. Sin embargo, a parte de ser una profesión donde “hay mucha adrenalina”, también es un espacio para mostrar una personalidad fuerte y para ejercer cierta autoridad: “*me gusta discutir mucho con la gente y sí, siempre me gusta hacer...o sea, hacer lo que digo yo...*” Aunado a esto, la abogacía aparece como una profesión que requiere una actitud especial que no cualquiera la tiene si quiere ser “un buen abogado”.

Me interesa resaltar entonces, que algunas representaciones de futuro pueden en primera instancia sustentarse explícitamente sobre ciertos argumentos “incuestionables”, o socialmente aceptados, como la idea del servicio a los demás, la “defensa de la gente” o la ayuda a quien se encuentra en problemas. No obstante, en este caso es notorio que aunado a la idea de servicio a los demás, se encuentran las ventajas del reconocimiento social de dicha profesión —inclusive cuando se exprese el desfase entre éste y ciertas realidades laborales—, la posibilidad de ejercer autoridad y el saber que no cualquiera logra dedicarse a ciertas profesiones. El grado del carácter explícito o implícito de estos otros factores depende, en gran medida de la “intencionalidad” de la representación, y nuevamente, del contexto espacio-temporal en el que ésta se externaliza y frente a quién se ponga de manifiesto.

#### 4.1 Cuáles son los flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son resignificados por los estudiantes

Existen dos flujos culturales, sumamente imbricados, fundamentales para la construcción de significado que alrededor del derecho han realizado las estudiantes. 1) El significado sobre ciertas profesiones como garantes de un futuro próspero y 2) El servicio a los demás como un valor reconocido socialmente.

Cuando me refiero al derecho como garante de un futuro próspero, no hago mención únicamente de la idea que de esa profesión se pueda tener como exitosa económicamente, sino también a otras ventajas señaladas con anterioridad, como la posibilidad de mostrar cierta personalidad y ejercer autoridad. En los comentarios de las estudiantes es difícil identificar algún ámbito de experiencia al que dicho flujo se asocie primordialmente, más bien aparece como presente en distintos espacios: la familia, los amigos y la localidad. En el caso de Daniela es interesante ver cómo esta idea se pone en juego en el ámbito familiar, ya que, aunque para ella la experiencia de su familia de

abogados sea un ejemplo de que no siempre “les pagan bien”, ha podido identificar otras ventajas en la abogacía.

Lo mismo sucede con el valor del servicio o la defensa de los demás, es decir, algunos flujos, precisamente por su carencia de estaticidad, a veces no se manifiestan con una clara asociación a un ámbito de experiencia determinado. La idea de la defensa o el servicio a los otros a veces aparece relacionada con el ámbito de sus pueblos, por ejemplo, en el caso de Rosa: “*me he dado cuenta de que aquí [Santa Ana Tlacotenco, de donde es ella] a mucha gente le toman el pelo...y como no conocen, pues hay muchos que se pasan de listos...y creo que siendo abogada yo podría ayudar a esa gente y pues servirle ¿no?*” (Anexo, p.iii, EGN 3) Sin embargo, en su caso, el servicio a los demás también ha encontrado un espacio de externalización en la preparatoria Emiliano Zapata, así me lo compartió cuando estábamos platicando sobre qué le parecía la prepa en la que estaba: “*entrar aquí me ha servido, o te cambia la perspectiva de que no sólo piensas en tí sino también en los demás.*” (Anexo, p.iii, EGN 3)

Al estar relacionado con distintos ámbitos de experiencia, la idea del servicio y defensa de los demás presenta la ventaja de tener una amplia aceptación como un valor deseable. Es decir, es difícil encontrar que alguien se manifieste abiertamente en su contra.

Me referí previamente a que ambos flujos estaban sumamente imbricados, porque podrían ser considerados como todo un significado vertido sobre algunas profesiones como la medicina y el derecho, dos de la llamadas profesiones liberales, que tienen la virtud de aglutinar, por un lado, una imagen de cierta prosperidad económica, autoridad y determinación personal, ya que “no todo el mundo” puede ser médico o abogado, y por el otro, la percepción de ser profesiones sostenidas en la idea del servicio a los demás.

De tal forma que, ambos flujos parecen ser apropiados por las estudiantes a través de un proceso de *conciliación*, es decir, el reconocimiento social, la idea de prosperidad económica, el ejercicio de la autoridad, la búsqueda de cierta personalidad, se concilia con la idea del servicio y la defensa de los demás. Sin embargo, si pretendiéramos comprender la forma en que son apropiados con base en cómo se externaliza el significado que para ellas tiene dicha opción profesional, diría que ambos flujos se superponen. O sea, lo que siempre queda de manifiesto explícitamente es el argumento de la defensa y ayuda a los otros, sería difícil que alguna de ellas dijera: yo quiero ser abogada porque es una profesión que deja mucho dinero, que todo el mundo respeta y

reconoce, que te da la posibilidad de tener cierta autoridad y mostrar una personalidad fuerte y con agallas. Lo que sucede es que todos estos otros significados aparecen por debajo de la idea de servir y ayudar a los demás.

##### **5. “Modas, viajes, negocios, giras”: la presencia de los medios de comunicación**

Hasta el momento, los flujos culturales con los que los estudiantes construyen sus representaciones de futuro parecen estar asociados a tres ámbitos de experiencia principalmente: la familia, la escuela y los pueblos de los estudiantes o la zona de Milpa Alta.

Sin embargo, existen algunos estudiantes en los cuales los flujos culturales presentes en sus representaciones de futuro se encuentran asociados principalmente a los medios de comunicación. Tal es el caso de Ramón, Jenny y Elba. El primero desea dedicarse en un futuro a ser entrenador deportivo profesional. No obstante, su objetivo está puesto en llegar a ser entrenador de un equipo profesional en el extranjero:

*...o sea te podría decir que me veo...este no sé...ya dirigiendo a un equipo profesional ¿no? algo así, pero más que nada el destino da varias vueltas y...de hecho no puedes saber qué es lo que puede pasar de aquí a unos diez minutos. Pero, así ya viendo en este caso...pues eh... te diría que me veo en el extranjero...este...no sé dirigiendo un equipo profesional... (Anexo, p.i, EGA 2)*

Ramón, es un joven de 18 años que frecuentemente viste con playeras de equipos de básquetbol de la liga profesional de los Estados Unidos de los cuales conoce bastante, es decir, inmediatamente es posible darse cuenta de lo involucrado que está con el básquetbol de la NBA. No es posible entender dicho involucramiento sin la interacción con algunos medios de comunicación y en especial la televisión. Así se deja ver en su siguiente respuesta, cuando le pregunté cómo fue que decidió llegar a ser entrenador deportivo profesional:

*...eso fue como a los doce años, quizás menos, como a los once, eso porque mi papa jugaba con un equipo de básquetbol y yo iba, yo veía nomás como un simple juego. Y ahí...y el nunca, a pesar de que nunca me enseñó, nunca me enseñó a jugar y...ahorita lo veo eso por todo el conflicto que se lleva dentro de la cancha, o sea desde los golpes, hasta una lesión muy fuerte, una lesión muy grave puede parar todo...Este....pero pues... desde ahí...y luego o sea, mis primos, más que nada varios primos me hablaban de varios deportistas, y desde niño siempre hacíamos deporte, o sea, nosotros salíamos de la primaria y corriendo a a un deportivo que está aquí cerca...y o sea...pues desde ahí....desde la niñez...simplemente así: jugar, jugar. Pero después ya me empecé a enfocar un poquito más en lo que era básquetbol...y este...ya*

*empezaba a ver los partidos por la tele y a conocer ¿no?...de los equipos...y sí, me empezó a agradar. (Anexo, p.i, EGA 2)*

A pesar de la referencia a la televisión, es interesante el vínculo que se hace con toda una experiencia previa en los ámbitos de la familia y los amigos. Es frecuente cuando se habla de los flujos culturales que transitan por los medios de comunicación, caer en la tentación de pensar que al expandirse en distintos espacios y grupos sociales estos se interpretan de la misma manera creando una especie de “homogeneidad cultural”, en la que dicha referencia es la primordial. Sin embargo, el caso de Ramón nos recuerda lo señalado por Lila Abu-Lughod en su trabajo *The interpretation of Culture(s) after Televisión*, quien en un estudio etnográfico sobre la relación entre las mujeres de un poblado al norte de Egipto y las telenovelas transmitidas por la televisión, apunta:

Lo que es clave es que los significados de la televisión son producidos en algún lugar —para muchos televidentes en otra parte— y consumidos localmente en una variedad de localidades. [...] la televisión es más interesante debido a la forma en que provee un material, el cual es después insertado en, interpretado con, y mezclado con conocimientos, discursos, y sistemas de significado locales, pero en sí mismos diferenciados socialmente. (Abu-Lughod, 1999, 123)

En el caso de Ramón es notorio cómo lo que ha visto en la televisión acerca de lo que es un entrenador deportivo, no es lo único que ha generado dicha representación de futuro, sino que se mezcla con una experiencia en el ámbito familiar tanto con su papá como sus primos. Lo mismo sucede en el caso de Jenny, quién desea estudiar diseño de modas, una profesión que fácilmente también puede vincularse a ciertos flujos que transitan por los medios de comunicación. Sin embargo, la idea del diseño de modas como puede ser presentada en la televisión, se mezcla con su experiencia de haber estudiado en una academia llamada “*El ABC del corte*”, y con la participación en una serie de festivales que se realizaron en su secundaria. De ahí que, una de sus intenciones es dedicarse a la creación de vestidos de novia que puedan ser utilizados por las mujeres que se casan en Milpa Alta. Es decir, el contacto con los desfiles de moda y la publicidad que se transmite por la televisión o las revistas, no se traduce en una representación futura imitativa, sino construida con base en otras experiencias y significados que forman parte de ámbitos de experiencia más cotidianos. No quiero decir con esto que los medios de comunicación no constituyan en sí mismos un ámbito de experiencia de los estudiantes igual de cotidiano que el familiar o escolar, sin embargo, los contenidos de los

programas, reportajes, anuncios, etc., sí pueden ser, en muchas ocasiones, lejanos o poco frecuentes no sólo para estos jóvenes, sino para cualquier televidente.

Otra característica de estas representaciones de futuro en donde se presentan algunos flujos asociados fuertemente a los medios de comunicación, es que, a pesar de que dichos significados se insertan o mezclan con experiencias en otros ámbitos, las construcciones sobre la realización profesional futura se presentan de forma cercana a ciertos modelos de “éxito” profesional que se pueden encontrar en los flujos de los medios de comunicación. Por ejemplo, cuando le pregunté a Ramón por qué no ser entrenador deportivo en Santa Ana y sí en el extranjero, esto fue lo que me contestó:

*¿Un entrenador aquí en Santa Ana?... ¡híjole! por las posibilidades más que nada, o sea, y el apoyo, te digo está cañón, más que nada. Y sobre todo porque...este, primero tienes que plantear todo bien. O sea, ya siendo un entrenador profesional, o sea, tú inmediatamente te vas a las grandes ligas, de inmediato. Tu ya sabes lo que se trata [...] que viajes, negocios, y todo lo demás...giras...este...quizasmente después ya haya una gran, buena posibilidad de estar aquí y apoyar a chavos que en verdad les agrada hacer deporte, ¿pues por qué no? igual sería algo muy bueno. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Llama la atención la idea de la inmediatez, es decir, basta con ser profesional para que “inmediatamente te vayas a las grandes ligas”. Una vez ahí, todo es “viajes negocios y giras”. Independientemente de que eso pueda suceder o no, es relevante que los medios de comunicación, en este caso la televisión, muestran ciertos modelos de éxito profesional encarnados en sujetos que para el televidente carecen de historia, es decir, sólo se percibe el momento del “éxito”. Si bien la carencia de información sobre el mercado de trabajo y las condiciones de realización de las profesiones que forman parte de las representaciones de futuro de los estudiantes parece ser una constante<sup>28</sup>, la televisión y otros medios presentan muchas veces la particularidad de imposibilitar una interacción con los sujetos, mediante la cual se construye la identificación con ciertos flujos y grupos sociales. Aquellos cuyas identificaciones profesionales se asocian más al contexto familiar o escolar, tienen, la mayoría de las veces, la herramienta de la interacción cara a cara, a través de la que se puede conocer algunos aspectos sobre la historia y proceso particular de esa persona que aparece como referente de tal o cual carrera profesional. En cambio, en el caso de Ramón, por ejemplo, esa posibilidad es más remota.

---

<sup>28</sup> El tema de la información sobre el mercado de trabajo y las condiciones de realización de las profesiones será tratado con mayor profundidad en el Capítulo 2

Algo similar sucede con Elba. Una de las opciones principales en relación a su futura profesión es, al igual que Jenny, el diseño de modas. Sin embargo, sus perspectivas son otras:

*O sea, me gusta mucho la moda, y así, como que cada vez que veo un desfile...o por decir...así en las revistas y todo, como que pienso que ese puede ser un buen trabajo ¿no?... O sea, porque en parte usas tu creatividad...pero además pues ya siendo diseñadora...pues...los desfiles y todo...vender tu ropa...pues como que sí está bien. (Anexo, p.iii, EGN 1)*

Parecido a la forma en que Ramón ve su futura realización profesional, Elba parece dar por hecho que el escenario que se presenta en los medios como modelo de éxito profesional para una diseñadora es el que aplica a todo aquél que escoja ese camino.

#### 5.1 Cuáles son los flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son apropiados por los estudiantes

Como se pudo apreciar, algunos de los flujos culturales presentes en estas representaciones de futuro son aquellos que se externalizan en ciertos medios de comunicación, como por ejemplo, los modelos de éxito profesional de algunas carreras. Sin embargo, como se dejó ver en el caso de Ramón y Jenny, estos no son las únicas referencias que entraron en juego al momento de construir una identificación con ciertas profesiones. También se asociaron otras prácticas y significados relacionados con el ámbito familiar, como la relación de Ramón y sus primos, o con un ámbito escolarizado, como la experiencia de Jenny en la academia “El ABC del corte”.

No obstante, parece haber distintas formas en que los flujos culturales vinculados a los medios de comunicación son apropiados por estos jóvenes y externalizados en sus representaciones de futuro. Por un lado, se presenta un proceso de *conciliación*, como en el caso de Jenny, en donde la idea de ser diseñadora de modas no implica plantear un escenario futuro de realización laboral igual al que podría encontrarse más frecuentemente en la televisión o en las revistas, sino que se concilia con una experiencia de aprendizaje en “El ABC del corte”, donde probablemente pudo conocer otras realidades laborales, y también con la idea de trabajar en Milpa Alta en la elaboración de vestidos de novia. Por otro lado, en el caso de Ramón y Elba, cuando comparten su identificación con ciertos modelos de éxito profesional, parece haber una apropiación a manera de *superposición*, en la que los flujos asociados a la televisión o a otros medios

aparecen por encima de otras referencias culturales que también están vinculadas a su representación profesional en el futuro, haciéndolas casi imperceptibles. Por ejemplo, en el caso de Ramón, quien fue muy claro al narrar cómo desde los doce años se comenzó a plantear la idea de ser entrenador deportivo mediante la experiencia con su padre y sus primos, y en el deportivo de Santa Ana, y quién además conoce bastante de otros espacios de realización profesional para un entrenador deportivo como la Escuela Nacional de Educación Física, o el Comité Olímpico Mexicano; al momento de representar su futura realización profesional, todas estas referencias se opacan frente al modelo de éxito de un entrenador profesional en los Estados Unidos, flujo que ha sido externalizado principalmente a través de la televisión.

## **6. La estabilidad moral sobre las vicisitudes profesionales: la importancia de “estar bien”**

En las categorías precedentes el eje articulador o central de las representaciones de futuro de los estudiantes era el aspecto profesional, ya sea lo que querían estudiar, o la realización laboral de dichas opciones. Esto no quiere decir que las representaciones de futuro que he analizado estén acotadas únicamente a esta esfera, de hecho se ha podido ver cómo se vinculan con otras áreas de la vida de los jóvenes de la PEZ, como por ejemplo, sus identificaciones de género. No obstante, existen algunos alumnos para quienes lo profesional no se presenta en el centro de sus representaciones de futuro

Fabricio tiene 19 años, cuando le pregunto cómo se imagina su vida dentro de diez años, antes de abordar sus inclinaciones profesionales su primera respuesta es:

*...pues ya mucho más estable ¿no? [...] no sé... o sea... mucho más consciente...como menos voluble...sabiendo mejor lo que quieres [...] lo que está bien y lo que está mal ¿no? [...] para mí la estabilidad es como no sé ya tener tu familia, [...] o sea, como que a veces no es tan importante tanto lo que hagas sino como poder conducirte mejor como persona. (Anexo, p.ii, EGA 4)*

Me llamó mucho la atención en esta plática que, a diferencia de otros estudiantes, Fabricio comenzara a hablarme acerca de sus representaciones de futuro desde una esfera que no se vinculaba directamente con los estudios futuros o sus intenciones profesionales. Parece haber en él una preocupación por alcanzar cierta estabilidad emocional y moral que, desde su perspectiva, está ausente actualmente. Dicha preocupación por “saber conducirse mejor como persona”, saber “lo que está bien o esta mal”, estar “más consciente” o ser “menos voluble”, es un ejemplo de cómo en las

representaciones de futuro de los jóvenes de la PEZ, entran en juego otras preocupaciones más allá de las profesionales o de trayectoria escolar.

Algo similar ocurre con Jesús. En una entrevista que realicé con él y con Marta, Mariana y Leticia, cuando le pregunte cómo se veía él en unos 8 años, esto fue lo que sucedió:

LEONEL: *Tu así...Jesús, ¿cómo te ves por ejemplo en 8 años?...un poco con esto que estamos platicando.... ¿cómo ves a Jesús dentro de unos 8 años?*

JESÚS: *...ser...más ...amar las c...ser más centrado...porque pues sí...pues como dice Mariana...como dicen aquí...somos hijos de papi y mami...y pues sí, que....dejar de ser un desmadre...Entonces...este nos tenemos que formar uno mismo porque no siempre vamos a depender de nuestros papás...O sea, estudie o no estudie tengo que ...que buscar una persona con quien compartir...con quien llevar a cabo mi vida o pasar mi vida...y sí...más centrado... (Anexo, p.ii, EGA 5)*

Hay dos aspectos en esta cita que me interesan resaltar. Primero, que al igual que Fabricio, el énfasis no está puesto en la esfera profesional, sino en una especie de madurez emocional y moral: “dejar de ser un desmadre” para “ser más centrado”; “amar más cosas” y dejar de ser “hijo de papi y mami”. Segundo, que esta intención parece estar sujeta o sujeta a una vida futura en pareja. Similar al caso de Fabricio donde la idea de formar una familia tiene un lugar preponderante en el escenario de la estabilidad y la madurez, Jesús establece una relación entre la independencia de sus padres y “buscar una persona con quien compartir, con quien llevar a cabo mi vida”. Este hecho resulta de tal importancia que claramente se presenta como una prioridad frente a la intención de estudiar una carrera universitaria: “estudie o no, tengo que buscar a una persona con quien compartir.”

La relación entre alcanzar cierta madurez, estabilidad moral y emocional, y la formación de una familia o la búsqueda de una pareja, está también presente en el caso de Mariana, ella hace referencia constante a Marta (29 años) —quien estaba participando también en la entrevista y que ya está casada—, para compartir su punto de vista:

LEONEL: *Esas bases de las que hablan que tiene Marta ¿cuáles son? O ¿les gustaría tener esas mismas bases? O... por qué....por qué hablan como de Marta como si ya hubiera llegado a un punto en el que....o sea, otro paso ¿no?*

MARIANA: *....exactamente....*

L: ...pero, ¿cuál es ese paso? Les gustaría que llegara ese paso...

M: ...es complicado llegar a ese paso...

L: ... ¿cuál es ese?...definamos ese paso...

M: ...ajá...ese paso es el estar con una persona...o sea...estar casada...

L: ...casada...

M: ...ese es el paso...o sea, fundamental...Ese paso que Marta tiene... y que gracias a eso pues ya quieras o no... pues tu pareja pues te va a apoyar...si es que te quiere pues el te apoya, a todo lo que quieras te va a apoyar... Con Marta lo vemos, y sí es así...o sea, afortunadamente se encontró una persona que la apoya, que está con ella...que no le... inmuta sus cosas en cuanto al desmadre...O sea, Marta puede ser casada pero ...ella se lleva con nosotros y pues no hay bronca ¿no?...ella sabe hasta dónde llega...y lo que sabe... y nosotros no, o sea, nosotros...pues nos vale gorro...o sea, tenemos noviecitos aquí, noviecitos acá...Entonces obviamente como que nosotros estamos caminando solos... ¿por qué?...pues porque no hay nadie que nos esté diciendo: “pues échale ganas....o sea ándale, ándale...ya se que cuesta trabajo pero pues se puede” ¿no? (Anexo, p.ii, EGA 5)

Una vez casada, uno “sabe hasta donde llega”. Casarse resulta ser “el paso fundamental” si lo que se pretende es tener cierta estabilidad emocional y moral, dejar de tener “noviecitos aquí, noviecitos acá”, o como dice Fabricio, “conducirse mejor”.

6.1 Cuáles son los flujos culturales que están presentes en estas representaciones de futuro y cómo son apropiados por los estudiantes

Me parece que en esta forma de representarse en el futuro sobresalen 3 flujos culturales, que por su cualidad de red se presentan sumamente vinculados entre sí. El primero tiene que ver con una idea de juventud como adolescencia. Es decir, la etapa y la edad en la que ellos están se caracteriza por “el desmadre” y la inestabilidad, ellos mismos se presentan como *adolescentes* de ciertas “virtudes”. El segundo está relacionado con otorgar a la estabilidad emocional y moral un valor positivo y a manera de meta, es decir, así como “ahora” es la etapa de lo inestable, existe otra que es la de la madurez y la estabilidad, la cual hay que alcanzar. Por último, un flujo cultural que involucra un valor preponderante a la familia, como espacio social necesario para una vida futura moral y emocionalmente estable.

A diferencia de otros rasgos señalados en los procesos de apropiación, tanto Fabricio como Mariana y Jesús parecen ir sumando cada uno de los significados de los flujos previamente delineados. O sea, a la idea de juventud como carencia o adolescencia se suma la noción de la madurez y la estabilidad emocional y moral como un valor. Igualmente, la idea de la familia como ámbito de realización de sus identificaciones de género, y como valor central, se suma a los otros dos. A diferencia de los procesos de *conciliación* entre distintos flujos culturales que han sido delineados en el caso de otros estudiantes, en donde antes de la conciliación los flujos aparecen como opuestos o contradictorios entre sí, ahora dicha oposición parece nunca presentarse, más bien cada uno de los significados se suma al otro a manera de un *reforzamiento* o *complementación* de su contenido

### **III. CONSIDERACIONES FINALES**

El presente capítulo estuvo compuesto por dos grandes partes. La primera de ellas pretendió delinear ciertos conceptos clave que no sólo fueron utilizados en este capítulo, sino que estarán presentes en el transcurso de toda la tesis. La segunda constituyó una primera aproximación a las representaciones de futuro que los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata compartieron conmigo. El énfasis en el análisis estuvo puesto en tres grandes aspectos: a) características de las diferentes formas en que los estudiantes construyen sus representaciones de futuro, b) los flujos culturales presentes en cada una de ellas, y c) distintas formas en que dichos flujos son apropiados. Los conceptos trabajados en la primera parte fueron puestos en juego en el análisis realizado en la segunda. Mediante este ejercicio se han destacado distintos aspectos que me interesa resaltar a continuación, más a manera de consideraciones finales, que como afirmaciones totalmente conclusivas.

1. *Las representaciones de futuro son construcciones simbólicas realizadas por los estudiantes a través de la apropiación de distintos flujos culturales externalizados en ámbitos de experiencia diversos: canales de una compleja red por la que dichos significados transitan.* Este es uno de los puntos centrales de la tesis, las representaciones de futuro no son construidas con base en una referencia cultural única o sobre una identidad primaria, relacionada exclusivamente con un solo entorno sociocultural como puede ser el lugar en dónde estos jóvenes viven. Por ello, opté por

referirme a “la cultura” como *flujos culturales* (Hannerz, 1992; Onuki-Tierney, 2001) que transitan por distintos *ámbitos de experiencia* de los estudiantes de la PEZ: la familia, “la ciudad”, los medios de comunicación, la escuela, Milpa Alta, o sus respectivos pueblos, etc. Aunque frecuentemente los flujos culturales se asocian a estos ámbitos de experiencia, me interesó resaltar que dichos significados no son creados en esos espacios, sino que su contenido evoca otros espacios y tiempos (Nespor, 1994). Los flujos culturales no son estáticos, sino un continuo histórico de externalizaciones e interpretaciones sobre su contenido, realizadas en ámbitos sociales abiertos.

2. *Las representaciones de futuro manifiestan las identificaciones que, mediante un proceso de apropiación, los estudiantes han construido con ciertos flujos culturales, así como con los ámbitos de experiencia a los que éstos se asocian.* En este sentido, las representaciones aparecen como proyecciones identitarias que, más que manifestar una adscripción a un solo grupo social, definida bajo una única identidad primaria, como puede ser la religiosa o territorial, representan diversas identificaciones de los estudiantes, entendidos como sujetos individuales inmersos en un entramado de flujos culturales asociados a diferentes grupos sociales y ámbitos de experiencia.

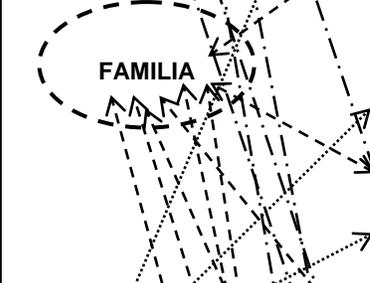
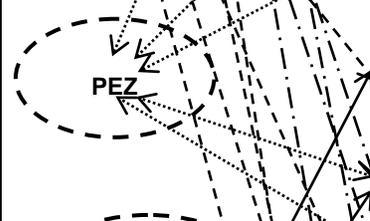
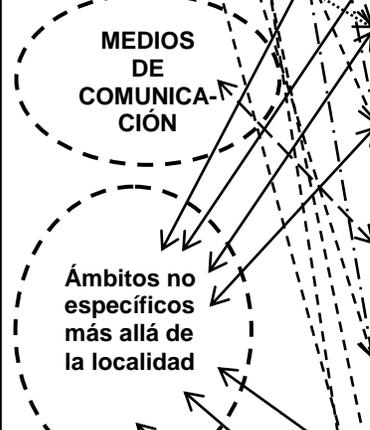
3. *La construcción de representaciones de futuro no es un proceso homogéneo en los estudiantes de la PEZ, sino que presenta distintos niveles de heterogeneidad en sus formas de construcción.* La construcción de identificaciones con ciertos flujos culturales sobre las que se edifican sus representaciones del futuro sucede a través de un proceso de *apropiación* de dichos flujos. Tal como se mencionó en la primera parte del capítulo, la noción de *apropiación* (Rockwell, 1997), al mismo tiempo que reconoce el carácter restrictivo/permisible de una estructura cultural, implica también la posibilidad de agencia del sujeto individual; mediante la apropiación los estudiantes “reformulan, transforman o exceden” (Chartier, 1991; citado en Rockwell, 1997) los flujos culturales que están presentes en sus diferentes ámbitos de experiencia. Por ello, cada uno de los estudiantes presenta en mayor o menor medida distinciones en la forma en que construye sus representaciones de futuro. Partiendo de este hecho, se presentaron seis categorías que intentaron reflejar esas variadas formas de construcción. No pretendí analizar todas las distinciones a nivel individual, sino agrupar algunas características comunes entre tres o cuatro estudiantes, sensiblemente distintas a las que forman parte de otra categoría.

Tomando el riesgo que representa toda esquematización y, al mismo tiempo reconociendo la claridad analítica que implica, presento a continuación un cuadro en el que, de manera sumamente sintética y esquemática, se presentan las diferencias que existen entre las diversas formas de construcción de representaciones de futuro que fueron analizadas<sup>29</sup>, en cuanto a flujos culturales presentes en ellas, ámbitos de experiencia a los que se asocian, formas de apropiación, y algunos aspectos de lo que en cada una de ellas se privilegia.

---

<sup>29</sup> Me gustaría señalar que la intención de presentar dicho cuadro es que sirva como un recurso analítico que, por su cualidad esquemática y sintética coadyuve al planteamiento de aspectos conclusivos. Señalo esto como una prevención para no caer en la frecuente tentación de reducir el análisis que se ha hecho en este capítulo a él.

CUADRO 1

<p>AMBITOS DE EXPERIENCIA</p>	<p>RED</p>	<p>FLUJOS CULTURALES</p>	<p>Formas de Apro- Piación</p>	<p>FORMAS DE CONSTRUCCIÓN RDF (Categorías y alumnos)</p>	
<p>LOCALIDAD</p> 		<p>Un flujo cultural relacionado con el valor y la utilidad del conocimiento científico-profesional y que se asocia principalmente al contexto de la preparatoria Emiliano Zapata y a una continuidad dentro de otro ámbito educativo formal.</p>	<p>CONCILIACIÓN</p>	<p><b>1. Las representaciones de futuro como profesionalización de algunos saberes locales</b> <b>Luciana, Julián, Elena, Fabricio.</b> Configuraciones particularmente relacionadas con la profesión o la ocupación, en las que diversos conocimientos que se asocian al ámbito de Milpa Alta o de sus pueblos se vinculan a una opción profesional de formación académica; saberes considerados por ellos como locales, encuentran vida futura y un nexa con otro conocimiento de corte "científico"- profesional.</p>	
<p>FAMILIA</p> 		<p>Una serie de saberes y significados con los que ellos se han encontrado a través de su experiencia en el ámbito familiar, pero que se relacionan con un conocimiento compartido también en sus pueblos o en toda la zona de Milpa Alta.</p>		<p>SUPERPOSICIÓN</p>	<p><b>2. El camino de la realización persona. "Yo sé que muy probablemente lo tenga que dejar".</b> Elena, Lourdes. Es un futuro que se centra en la realización personal, vinculada estrechamente al desarrollo profesional, entendido básicamente como un quehacer de gusto e interés. Implica una forma particular de entenderse como mujer.</p>
<p>PEZ</p> 		<p>Una concepción sobre la mujer que, como ellas mismas manifiestan, se opone a la idea de "la mujer tradicional".</p> <p>La idea de "la mujer tradicional"</p> <p>El flujo que otorga un significado al conocimiento científico y a la profesión centrado en el gusto e interés.</p>	<p>Jerarquización</p>		<p><b>3. Un futuro que garantice la inserción bien remunerada en el mercado de trabajo.</b> Alexa, Isidro. Es esencial que la carrera profesional que elijan les garantice la posibilidad de obtener un trabajo bien remunerado. Este rasgo está dissociado de otras opciones que son las de su gusto e interés.</p>
<p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN</p> 		<p>El significado vertido sobre las disciplinas artísticas, como profesiones sin futuro laboral y, por así decirlo, "idealistas".</p> <p>Valor a los estudios superiores en función de la retribución económica y la firmeza laboral que prometan</p> <p>El servicio a los demás como un valor reconocido socialmente</p>			<p>Conciliación</p>
<p>Ámbitos no específicos más allá de la localidad</p> 		<p>El significado sobre ciertas profesiones como garantes de un futuro próspero.</p> <p>Modelos de éxito profesional de algunas carreras presentes en ciertos medios de comunicación.</p> <p>Prácticas y significados que a través de la historia personal de los estudiantes se vinculan a las características distintivas de sus futuras opciones profesionales.</p>	<p>CONCILIACIÓN SUPERPOSICIÓN</p>	<p><b>5. "Modas, viajes, negocios, giras": la presencia de los medios de comunicación.</b> <b>Ramón, Jenny, Elba</b> Realización profesional cercana a modelos de "éxito" en los flujos asociados a los medios de comunicación, los cuales se vinculan con una experiencia previa en los ámbitos de la familia y los amigos.</p>	
		<p>Una idea de juventud como adolescencia. Se asumen como carentes de ciertas "virtudes" y en una etapa de "inestabilidad".</p> <p>Un flujo que otorga a la estabilidad emocional y moral un valor positivo y a manera de meta.</p> <p>Valor a la familia como ámbito vital para una vida futura moral y emocionalmente estable.</p>		<p>Complementación</p>	<p><b>6. La estabilidad moral sobre las vicisitudes profesionales: la importancia de "estar bien"</b> <b>Mariana, Fabricio, Jesús</b> El énfasis no está puesto en la esfera profesional, sino en una especie de madurez emocional y moral, íntimamente vinculada a una vida futura en familia</p>

\*--- familia \*.....pez \*--- localidad \*-- medios de com. \*— ámbitos n/e

El cuadro muestra claramente que los flujos culturales presentes en las representaciones de futuro están asociados a ámbitos de experiencia diversos en forma de *red*. Se puede apreciar también, que los ámbitos de experiencia que se encuentran asociados a un mayor número de flujos son la familia, la localidad y la PEZ, aunque existen un número significativo de flujos culturales que, al mismo tiempo, se asocian a contextos no específicos. Es decir, por su carencia de estaticidad, algunos de los significados que dan sentido a las representaciones de los estudiantes aparecen vinculados también a contextos sociales que no se pueden identificar claramente, como por ejemplo, la idea de “en la sociedad”. De ahí que, se entienda que las identificaciones culturales de los estudiantes se construyen con base en flujos culturales asociados a ámbitos de experiencia y contextos sociales de diferente escala dentro y más allá de “lo local”. Es notorio, además, que sólo unos pocos flujos culturales se asocian únicamente a un ámbito de experiencia, lo cual significa que dichos ámbitos no son entidades cerradas, sino esas formas abiertas por las que los flujos transitan, se externalizan e interpretan.

Aunado a las distinciones en las características particulares de cada una de las formas de construcción de representaciones de futuro, existen tres aspectos generales que me interesa recalcar dentro de las diferencias encontradas. El primero se refiere a que las representaciones de futuro son abarcativas de distintas esferas de la vida de los estudiantes. Así, aunque en muchas de ellas el aspecto profesional y laboral aparezca como eje articulador de la representación, también están presentes sus identificaciones de género, sus relaciones de pareja en el futuro, sus inquietudes emocionales y morales, y sus perspectivas de vivir en un determinado lugar como puede ser Milpa Alta, o los Estados Unidos. Estas diversas esferas están interrelacionados entre sí y, dependiendo los estudiantes, se les otorga diferente importancia a cada una de ellas, de tal forma que, la opción de una determinada profesión no siempre está relacionada con ciertos aspectos intrínsecos de esa área, sino con otras esferas, como por ejemplo, una determinada identificación de género. El segundo aspecto es que la mayoría de las identificaciones con las que se construyen las representaciones refieren a procesos de interacción cara a cara en los distintos ámbitos de experiencia de los estudiantes. Los flujos culturales no son apropiados en abstracto, su externalización e interpretación se da a través de una interacción con la abuelita, con la hermana, con el maestro, con el tío, con una amiga, etc. No obstante, es necesario tomar en cuenta que la interacción cara a cara no es sólo ese momento y ese espacio (Nespor, 1994), los flujos culturales que en ella se externalizan

siempre vinculan con otros lugares y tiempos. Por otro lado, esta no es la única forma en que se construye una identificación con cierto flujo cultural. Por ejemplo, en el caso de los flujos culturales asociados a los medios de comunicación, dicha interacción cara a cara está ausente, lo que implica frecuentemente no tener acceso a los procesos y trayectorias de aquellos que en los medios aparecen como referencia, por ejemplo, de una representación profesional.

Un tercer aspecto tiene que ver con las diferencias en el tiempo de construcción de las representaciones de futuro, así como la amplitud y el detalle con que me fueron compartidas. Es decir, existen estudiantes cuyas representaciones de futuro se remontan a experiencias en su niñez o temprana juventud, mientras que otros las relacionan con momentos más cercanos, como puede ser su experiencia en la preparatoria Emiliano Zapata. Asimismo, hubieron representaciones que me fueron compartidas de forma muy detallada, en las cuales los estudiantes toman en cuenta diversos aspectos y procesos que los han llevado a tomar ciertas decisiones, y caminos que pretenden seguir para llevarlas a cabo, mientras que en otros casos, se manifiestan como ideas un poco más vagas, menos explícitas. Esto no quiere decir, necesariamente, que así las conciban, sino que puede depender también de la situación en la que se manifestaron y frente a quién eran compartidas.

4. *Los flujos culturales son apropiados por los estudiantes e incorporados en las representaciones de futuro a través de diferentes procesos: conciliación, superposición, jerarquización y reforzamiento o complementación.* Independientemente de que existan otras formas de apropiarse los flujos culturales con los que se identifican e incorporarlos en sus representaciones de futuro, realicé un intento de identificar ciertos procesos que, desde mi perspectiva, eran relevantes. El primero de ellos es la *conciliación*, es decir, una apropiación en la que flujos aparentemente contradictorios u opuestos y frecuentemente asociados a ámbitos de experiencia diferentes, son conciliados por los alumnos, y presentados en una representación de futuro de forma tal, que dicha oposición parece desvanecerse (ver por ejemplo, II, 1.). En otros casos lo que se presenta es una especie de *superposición* de los flujos culturales que están en juego en una determinada representación, donde uno de ellos aparece por encima de las otras identificaciones haciéndolas casi imperceptibles (ver por ejemplo, II, 2.). En el ejemplo de Isidro o Alexa (II, 3.) se señalaron identificaciones con distintos flujos, ambas perceptibles, pero a las

que se les otorga un valor diferenciado en forma de jerarquía, por lo que nombré a esta forma de apropiación *jerarquización*. Por último, en otros estudiantes se presenta un proceso de *reforzamiento* o *complementación*. A diferencia de los procesos de *conciliación*, en donde antes de la conciliación los flujos aparecen como opuestos o contradictorios entre sí, ahora dicha oposición parece nunca presentarse, más bien cada uno de los significados contenidos en los diferentes flujos culturales, se suma al otro a manera de un *reforzamiento* o *complementación* de su contenido.

## Capítulo 2

### ESCUELA, TENSIONES Y REPRESENTACIONES DE FUTURO

En el capítulo 1 pretendí mostrar que las representaciones de futuro son construcciones simbólicas realizadas por los estudiantes a través de la apropiación de distintos flujos culturales externalizados en diferentes ámbitos de experiencia: la familia, la escuela, la localidad, los medios de comunicación, entre otros. Las representaciones de futuro que los estudiantes compartieron conmigo revelan que la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) tiene un papel muy significativo como ámbito de experiencia al cual se asocian una serie de flujos culturales de suma importancia para distintos aspectos de su vida futura. El papel relevante que juega la escuela no nos debe sorprender, varios de los alumnos con los que pude establecer una relación pasan la mayor parte de los días de la semana ahí. Como explicitaré más adelante, la particular organización del trabajo académico con la que cuenta la PEZ no establece un horario rígido, por lo que muchos de ellos van a la escuela en la mañana y en la tarde. Esta flexibilidad contribuye a que dicho espacio tenga una importancia central para los jóvenes no sólo como ámbito de estudio, sino para el encuentro y la convivencia con los amigos, y en muchos casos también con los maestros. Por ello, y por el interés especial de esta tesis en estudiar el papel que juega la escuela en la construcción de las representaciones de futuro de sus estudiantes, el presente capítulo pretende arrojar algunas respuestas a la pregunta ¿cómo participa la escuela en el proceso de construcción de representaciones de futuro? Para ello, profundizaré en los siguientes aspectos: I) *La PEZ como ámbito que posibilita la experiencia de la diferencia*; II) la PEZ como ámbito de experiencia articulador de ciertos flujos culturales; III) Tensiones relacionadas con las representaciones de futuro de los estudiantes y el ámbito de la PEZ

#### **I. LA PEZ COMO ÁMBITO QUE POSIBILITA LA EXPERIENCIA DE LA DIFERENCIA**

En el Capítulo 1 se desarrolló la noción de un “*self*” (sujeto) que se va definiendo así mismo mediante la apropiación de las “voces de los otros” (Bakhtin, 1981). Un *sujeto* que debido a la cualidad de ser objeto de sí mismo (Seigel, 1999) y a su “naturaleza colectiva” (Bakhtin, 1981), está lejos de representar ese sujeto individual centrado en sí mismo que mantiene una identidad individual fija, relacionada unívocamente y de forma no problemática con una cultura, que, a su vez, está contenida en una comunidad. Por ello, se estableció la dificultad de hablar de *Identidad* y opté por la noción de *identificaciones*

*culturales* construidas mediante la apropiación de diversos flujos culturales asociados a ámbitos de experiencia diversos (Cap. 1, I, 3.), con base en la cual se analizaron las formas en que los estudiantes de la PEZ construyen sus representaciones de futuro.

Asimismo, en el capítulo previo mencioné, con base en los planteamientos de Dorothy Holland y Jean Lave (2001), que la construcción de identificaciones culturales — es decir, aquellas que se establecen con distintos flujos culturales— es un proceso constitutivamente conflictivo. La apropiación de los flujos culturales que contienen las “voces de los otros” conlleva una tensión irresoluble para el sujeto: la necesidad insoslayable de utilizar los lenguajes y categorías del *otro* y al mismo tiempo la exigencia de diferenciarse de él. Tal como lo expresa Jerrold Seigel, en su artículo *Problematizing Self*, “la inevitable presencia [del conflicto] es un aspecto esencial de la mismidad [selfhood]” (Seigel, 1999: 294).

No obstante, es necesario recalcar lo señalado por Holland y Lave (2001) en relación a que los procesos identitarios son una “práctica situada”. Así lo he tratado de mostrar en el transcurso de la tesis al referirme a los ámbitos de experiencia en donde los estudiantes construyen sus identificaciones culturales. Sin embargo, tomando en cuenta que dicha “práctica situada” no se corresponde, en el caso de los alumnos de la PEZ, únicamente con un contexto o ámbito de experiencia, otro conflicto acontece. Me refiero a las tensiones que aparecen cuando se contraponen flujos culturales asociados a ámbitos de experiencia diferentes, pero que se relacionan a una misma referencia, como por ejemplo, el sentido de los estudios superiores, o las identificaciones femeninas o masculinas. Así, como se mostró en las diversas formas de construcción de representaciones de futuro de los estudiantes (Cap. 1, II), mediante un proceso de apropiación los estudiantes concilian, superponen, complementan o jerarquizan ambos flujos. No obstante, estos procesos no suceden en una especie de aislamiento del sujeto individual, sino en los propios ámbitos de experiencia cuando platican o discuten con sus padres, cuando dialogan con sus maestros y amigos, cuando “van a la ciudad”, incluso cuando están frente a la televisión. Pero, no todos los ámbitos de experiencia de los jóvenes de la PEZ posibilitan la aparición de estos conflictos o tensiones con la misma intensidad y frecuencia, ni posibilitan la externalización de la misma gama de flujos culturales.

Dos condiciones pueden tener impacto en la intensidad, frecuencia y amplitud de los conflictos vinculados al proceso de construcción de identificaciones culturales. La

primera tiene que ver con qué tantas diferencias, en términos de flujos culturales, convergen en un ámbito de experiencia determinado. La segunda, muy relacionada con la anterior, se refiere al tipo de interacciones que sucede regularmente en un ámbito, las cuales posibilitan la externalización y confrontación de las diferencias. Así, existen espacios en los cuales la primera condición es notoria, como el caso de las escuelas que se ubican en zonas de alta y variada inmigración, en las que estudian niños con lenguas maternas distintas, y en dónde muy probablemente la frecuencia de contraposición de significados sea alta. Sin embargo, sin ciertas condiciones de interacción las diferencias pueden no llegar a externalizarse, no llegar a contraponerse. La intensidad de los conflictos está relacionada con qué tan presentes están ambas condiciones en un determinado espacio. Es decir, en qué medida ciertos ámbitos posibilitan *la experiencia de la diferencia*.

El contexto de la preparatoria Emiliano Zapata presenta ambas condiciones. Por un lado, ciertas características estructurales permiten la convergencia de amplias diferencias en términos de flujos culturales. Por el otro, cuenta con ciertas formas de interacción que posibilitan su externalización y contraposición. A continuación presentaré algunas características de la PEZ que posibilitan la *experiencia de la diferencia*, ya sea por la presencia de una u otra condición, o ambas.

### **1. Esferas experienciales de diferencia constitutivas de la preparatoria Emiliano Zapata**

La preparatoria Emiliano Zapata está atravesada en distintos niveles por la *experiencia de la diferencia*. Cada uno de estos niveles los llamo *esferas experienciales de diferencia*, porque en todas ellas, en ciertos momentos, los estudiantes se enfrentan a una contraposición entre sus identificaciones culturales y la de los *otros*.

La primera de dichas esferas, está relacionada con la pertenencia del plantel al Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMS), del cual forman parte otras 16 preparatorias distribuidas en el territorio de la Ciudad de México. Todas ellas se rigen por un modelo educativo que cuenta con una serie de lineamientos distintivos en relación a otras opciones de educación media<sup>30</sup>. A su vez, esta diferencia organizativa y de

---

<sup>30</sup> Posteriormente serán mencionadas algunas de estas características.

orientación pedagógica, se consolida dentro del proyecto político del gobierno de la Ciudad de México, en el periodo de Andrés Manuel López Obrador. Son estos dos aspectos –modelo educativo propio y pertenencia al gobierno del DF- los que en distintos momentos han suscitado experiencias de diferencia entre los estudiantes por el hecho de pertenecer a una preparatoria que forma parte del IEMS.

En cuanto a su organización con base en un modelo educativo distinto a otras opciones de educación media, existen diversas características que podríamos clasificar en dos grandes grupos: organizativo-pedagógicas y administrativas. En el primer grupo se encuentran aspectos como las áreas de trabajo académico (clases grupales, asesorías individuales, trabajo colegiado por academias), que estructuran el trabajo docente y el de los estudiantes; el plan de estudios; y los mecanismos de evaluación. En el siguiente grupo están aspectos como el mecanismo de selección de estudiantes y las formas de certificación. Como ejemplo del primer grupo tomaremos el mecanismo de evaluación del trabajo académico de los alumnos.

El plan de estudios del IEMS cuenta con lineamientos generales para cada una de las áreas de estudio (física, matemáticas, historia, inglés, música, etc.) establecidos desde la administración central. Aunque los objetivos de cada área se elaboran para su realización en todos los planteles, existe libertad de ajuste según las realidades locales.

La evaluación de los estudiantes está íntimamente relacionada con el logro de dichos objetivos. Tiene tres esferas y momentos: la evaluación diagnóstica, que “tiene como propósito obtener información sobre las ideas, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes”; la evaluación formativa, que pretende “evidenciar avances y dificultades que se presentan en el proceso de construcción de los aprendizajes establecidos en los objetivos del programa de la asignatura”; y la evaluación compendiada, que “es la que se reporta al final del semestre tomando en cuenta el avance integral del estudiante en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados en cada uno de los programas.” (GDF, 2002: 58) La evaluación compendiada se reporta por medio de un criterio en el que se establece si el estudiante tiene determinado objetivo Cubierto (C), Parcialmente Cubierto (PC), y No cubierto (NC). Esta forma de gradar la evaluación ha implicado para muchos estudiantes una experiencia de confrontación de diferencias. Tal como lo expresa Leticia, estudiante de 6to semestre: *“quizá la diferencia más importante de las demás escuelas es que aquí te ponen una C en*

---

*lugar de un 8 o un nueve o un diez.”* Ello implica un proceso de legitimación de los estudios ante sus familias y otros entornos, por no estar evaluados de la manera tradicional, es decir, nunca llegarán a sus casa con el tradicional y anhelado “10”, o con el catastrófico “5”. En el caso de la familia, muchos de los estudiantes tienen que pasar por un periodo en que sus papás se acostumbren a la nueva forma de evaluación, mientras tanto, hay que enfrentarse a la posición de los padres, porque como me lo dijo en una ocasión una señora que trabaja en un puesto de comida en el mercado de Santa Ana y que tiene una hija que estuvo por un periodo en la prepa: “...*pues es que luego con esa forma de darles las calificaciones uno no sabe ni como van los muchachos.*” Sin embargo, al platicar con algunos estudiantes de sexto semestre, es notorio que la diferencia se ha apropiado después de haber sido confrontada:

MARTA: *El sistema yo creo que está bien...el que te califiquen con C con NC Y PC ¿no? ¿Porque?...porque...cómo decirte....no te preocupa tanto que un número... sabes que si un trabajo o un examen lo vas a hacer...este... lo vas a hacer con la convicción que no sabes que te vas a sacar un seis...te van a calificar por conocimiento no por habilidades en el examen...* (Anexo, p.ii, EGA 5)

No obstante, como ella misma reconoce, la experiencia de la diferencia está latente, y puede presentarse en otros momentos:

*...ha habido compañeros de los que ya salieron la generación pasada.....este...y dicen que les costó mucho trabajo adaptarse nuevamente a un sistema normal...porque ya ...este... te ponen seis...cuando aquí no estás acostumbrado a ver un seis ¿no?...* (Anexo, p.ii, EGA 5)

Llama la atención en este comentario de Marta, la referencia a “un sistema normal”. Tácitamente se asume que la PEZ tiene un carácter de distinción, que está fuera de la norma, se acepta que, por lo menos en el rubro de las calificaciones, se está en un espacio de *diferencia* frente a la mayoría de los *otros* estudiantes de nivel medio.

En cuanto a su pertenencia al gobierno del DF, sólo basta revisar algunas notas de periódico de 3 o 4 años atrás para corroborar la relación que se ha creado entre estas preparatorias y la orientación política del gobierno capitalino<sup>31</sup>. Los alumnos saben de su pertenencia a una institución que ha estado inmersa en la confrontación política de la Ciudad de México. Sobre todo los estudiantes de los últimos semestres, a quienes les

---

<sup>31</sup> De hecho, la cantidad de notas periodísticas que, sobretodo en los primeros años de las preparatorias, cuestionaban, politizaban y las ubicaban como “centros de reclutamiento electoral”, fue un factor en contra, para poder ingresar como investigador al plantel Emiliano Zapata. Las autoridades del IEMS tenían sus reservas, en cuanto a que una investigación de corte académico pudiera ser utilizada como fuente para el “ataque político” en los medios.

tocó vivir los primeros años de las preparatorias del IEMS, son conscientes de dicha situación. Así, por ejemplo, cuando se intentó llevar a cabo una iniciativa legislativa para minar el proyecto de las preparatorias, “*varios de nosotros –dice Mariana, estudiante de quinto semestre- fuimos a la asamblea a defender nuestra escuela de eso que sólo era política, sin saber realmente cómo se trabaja en estas prepas*”.

La razón de ubicar en una misma *esfera experiencial de diferencia* –la pertenencia al IEMS- dos rasgos característicos de la PEZ - modelo educativo propio y pertenencia al gobierno del DF- es que frecuentemente la legitimación del modelo educativo propio busca reducir la imagen de que estas preparatorias son únicamente un “arma política”. Si el modelo educativo es capaz de “demostrar” su eficacia y legitimarse socialmente, poco a poco su connotación política negativa podrá mitigarse. A través de los cuatro años de existencia de la preparatoria –según el propio testimonio del coordinador del plantel-, ésta ha llevado a cabo una lucha por su reconocimiento como opción educativa que, precisamente por su diferencia, puede constituirse como una institución de educación media tan valiosa y legítima como otras que entre los jóvenes y las comunidades de Milpa Alta gozan esa distinción. De tal manera que se encuentran en un proceso en el que han dejando de ser las “Academias López”<sup>32</sup> para irse convirtiendo en la primera opción de algunos de los jóvenes de la zona que intentan ingresar a la educación media.

Sin embargo, no son únicamente las autoridades de los planteles y del IEMS las que emprenden activamente acciones de reconocimiento y legitimación social. Sobre todo lo alumnos son los que en distintos momentos y contextos se enfrentan con la necesidad de argumentar y legitimar su *diferencia*. Así lo deja ver la siguiente experiencia relatada por Alexa (6to. Semestre):

ALEXA: *Yo no hace mucho que fui a presentar una solicitud para una escuela, y resulta que me dicen “¡no!, vienes de esas prepas.... pues no tienes oportunidad” ¿no? Entonces pues yo me quedé así (hace un gesto como de desconcertación)... ¡¿cómo?!... y dime porqué no tengo oportunidad, pues dime... dame una razón, o sea pero bien válida, para que yo te pueda dar tu solicitud por lo menos...entonces...*

LEONEL: *...era una solicitud en otra escuela...*

A: *...ajá...en otra escuela...pero pues nada que ver ¿no?*

L: *...pero te querías cambiar...o ¿por qué fuiste?*

---

<sup>32</sup> Así me comentó el coordinador que se les llamaba por la fuerte asociación que de ellas se hacía al gobierno de López Obrador.

A: *No, porque yo cuando, ahorita que ya voy a salir, yo quería entrar....*

L: *...a ya, ok...*

A: *...te das cuenta de que no hay oportunidades, y precisamente porque no existe... o talvez porque tu estás en un sistema en el que, o sea, no existen reglas, y las reglas tu las haces. Y sin embargo ahí, como que es... este... el estar siguiendo una secuencia y una secuencia, y pues no llegas a nada porque finalmente te hacen pensar como ellos quieren que pienses, y entonces ¿qué onda con lo que tu piensas? O ¿qué onda con lo que tu quieres?, y ...o sea, yo estuve en un curso que nos dieron muy pequeño...y nos dijeron “es que para que la educación aquí en México funcione...tu tienes que hacer que todos piensen igual que tú...en relación de que todos los que está allá, tienen que pensar igual que tú ¿no? Entonces a mí se me hace muy feo ¿no?, muy triste, porque entonces dónde esta tu individualidad, tu derecho de decir las cosas ¿no?... Y sí, te das cuenta que ¡no!...que es muy feo estar allá y ...como al principio para mí era el estar aquí porque quería estar o sea, o porque tenía que estudiar, ahorita ya es ...este... como.... como que yo estuve en el sistema y yo lo defiando. Entonces el tipo este se sorprendió mucho ¿no?, porque le dije: “a ver usted dígame alguna razón por la que yo no pueda inscribirme”*

*-“No es que no la tengo”*

*-“pues precisamente por gente como usted el país está como está”. Y se quedó así (hace un gesto como de sorpresa) me dice, y me da la inscripción, o sea, casi casi me la aventó, pero finalmente me la dio. Y ya cuando salí, o sea, yo sentí bien padre, porque me dice: “¿sabes qué?”, me dijo, “qué padre que puedas defender el lugar en donde tú estás estudiando”, me dijo: “qué pena me da que yo haya sido la persona a la que le hayas hecho entender eso” Y sí, o sea, porque toda la gente es igual...*

L: *... ¿Qué escuela era?*

A: *...era la escuela nacional... de...maestros*

L: *...quieres estudiar...*

A: *...no o sea fue una simple solicitud que hice...Y sí ¿no? Pero es así muy feo, es triste, porque lejos de talvez enojarme allá, como que da tristeza que te hagan pensar de esa manera, y que te digan que si tú no piensas igual, el país nunca va a salir, y dices pues ¿qué onda? ¿no?... Y te dicen que... este... es un fraude (refiriéndose a las preparatorias del IEMS), que esta es esto... y que ellos tienen el mejor sistema, ¡que porque ellos allá te regalan copias!, “¡y es que en ninguna escuela te regalan copias!”... y yo: aquí sí lo hacen (en la PEZ). Entonces así como que con lo pantalones bien puestos, se levanta el tipo y dice: “díganme aquí en qué escuela...en qué escuela regalan copias”... este... “les dan facilidades para Internet”, o sea, todo lo que tenemos aquí ¿no? (en la PEZ), para él es nuevo, y así como que ¡hello eh!...o sea si no sabes en mi escuela... ¡en mi escuela hay eso! (Anexo, p.i, EGA 1)*

Así, la pertenencia al IEMS, implica una primera esfera que posibilita la *experiencia de la diferencia*: una relación dialógica en la que se pone en juego asumir o, como en el caso de Alexa, rechazar las categorías del *otro* como una identificación viable para ella.

La segunda esfera de diferencia que pretendo delinear se vincula a las particularidades de la preparatoria Emiliano Zapata ubicada en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, que la distinguen de los otros 16 planteles del IEMS. Está localizada en una delegación que según datos de la Secretaría del Medio Ambiente del DF, es considerada como 100% rural. Esta delegación se compone por una serie de pueblos divididos entre sí por las áreas de cultivo o conservación, en donde radican los estudiantes (Santa Ana, San Pablo, San Jerónimo, San Pedro, Milpa Alta, entre los más representativos). Su ubicación geográfica sitúa a la preparatoria en un entorno social, económico, político y cultural, sumamente diferenciado en relación a otros planteles. Tanto maestros como alumnos saben que están trabajando en una escuela que tiene un carácter particular en relación a los otros planteles del IEMS. Su peculiaridad contextual, ha implicado transformaciones incluso a nivel curricular para responder a las necesidades particulares de este entorno. Así fue el caso de la incorporación al currículum de la materia Lengua y Cultura Náhuatl I y II, debido a que en Milpa Alta, y particularmente en Santa Ana Tlacotenco, existe una fuerte historia –y también presente- de la lengua Nahuatl y de construcciones simbólicas relacionadas con ella y sus hablantes.

De su ubicación geográfica resulta otro *ámbito experiencial de diferencia*, pero ahora al interior de la prepa: las diferencias, principalmente en cuanto a identificaciones culturales, entre una gran parte de la planta docente y los alumnos. La mayor parte de los maestros que laboran en la preparatoria Emiliano Zapata provienen de un contexto fundamentalmente urbano, para quienes representa una nueva experiencia relacionarse con jóvenes que, teniendo un gran conocimiento de los flujos culturales que se asocian a “la ciudad”, cuentan con una serie de identificaciones culturales relacionadas al ámbito rural y a las nutridas tradiciones que históricamente se han consolidado en la zona<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Como señalé en la Introducción de la tesis, uno de los requerimientos para ingresar a las preparatorias del DF es pertenecer a la delegación en la cual está ubicado el plantel. Por ello, aunque existen unos pocos estudiantes que pertenecen a otras delegaciones y que utilizaron otro domicilio para la inscripción, y otros, pocos también, que no son originarios de Milpa Alta, la gran mayoría pertenece a los diferentes pueblos de la zona, y han crecido con ciertas referencias culturales sustanciales particularidades en relación a otras delegaciones de la capital, entre las que destaca, la actividad agrícola, y todo el universo simbólico que gira alrededor de ella.

“Tenemos que pensar –dice un profesor del plantel– que estamos trabajando con chavos muy diferentes a nosotros, a las prepas donde nosotros estudiamos, y pues que son chavos de una zona muy marginada.” La identificación de la diferencia obviamente también la realizan los alumnos, como el caso de Marta, estudiante de sexto semestre:

*Las maestras que vienen de otros lugares y caen aquí, conviviendo una semana, no me voy a más, conviviendo una semana con la gente, con los profesores de aquí, con el mismo coordinador que no es de aquí, se hacen a la idea de que te tienen que juzgar...porque eres diferente. (Anexo, p.ii, EGA 5)*

Las experiencias con el encuentro de estas diferencias son variadas entre los alumnos. Podríamos decir que existe una opinión general bastante favorable hacia los maestros, por ejemplo, en cuanto a que los perciben como profesores que les gusta la materia que imparten:

*ISIDRO: Pero en sí...todos los maestros...son muy...como diré...como que aman la materia que tienen. Platicas con un maestro no sé de matemáticas y te hace ver cosas bellas de la matemática, que tu solito no podrías ver ¿no? O sea te platica...que...no sé...cosas....medio inusuales. También los de filosofía, todos los maestros les gusta mucho lo que hacen y se refleja y nos lo contagian. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Asimismo, también encuentran que existe mucha disponibilidad para resolver sus dudas personales y que varios de ellos muestran interés por los estudiantes más allá de su desempeño académico, promoviendo la conversación personal sobre otros temas de su interés:

*ALEXA: Como en el momento en que entramos éramos super poquitos, como que se vio mucho el acercamiento que había entre alumnos y maestros, y no como alumno y maestro, porque al principio nunca nos lo manejaron así, como que o sea y ni siquiera...como que luego luego lo puedes ver, desde la estructura de los salones, o sea no hay una plataforma que diga que... el que está arriba es el maestro ¿no? Como que siempre ha habido relación entre alumno y amigo...entonces en ocasiones, y yo siempre lo he pensado, hay cubículos que son así como que bien mágicos ¿no?, como que tu los ves en su clase y dices “¡hay no!” o sea, no das ni un peso...pero entras ahí, y entonces empiezas a relacionarte, y cuando empiezas a relacionarte tus materias con lo que tú vives...como que...yo creo que aprendes más. Porque empieza desde la confianza que te dan, hasta la que tu llegas a...este... todo lo que tu puedas llegar a platicar sin tener que decir: “Hay es que es mi profesor” ¿no?... Yo creo que la confianza siempre se nos ha dado...yo siento que eso...es lo que hace especial esto, porque hay muchos lugares donde...donde ¡no!...nada que ver...y así como que si tu eres eso “ah pues ni modo”... y no a mi sí, a mi sí se me hace bien padre que más que como profes, las pláticas que yo he tenido la mayoría de las veces con lo profes,*

*han sido como que más de qué tienes, qué te pasa, qué te sucede en la vida ¿no? (Anexo, p.i, EGA 1)*

Sin embargo, cuando se trata de los estilos de vida, de la forma de pensar de los profesores sobre algunos aspectos con los cuales pudieran disentir los estudiantes, frecuentemente porque se relacionan con cuestiones de su especificidad cultural territorialmente adquirida, las opiniones suelen ser más diversas. Hay algunos alumnos, como Elena quien cursa sexto semestre, que reconocen que el encuentro con los profesores y con su estilo de vida y forma de pensar ha influido en aspectos como su visión sobre la mujer y sus posibilidades de desarrollo, y que ha logrado establecer con algunos de ellos, como una maestra de historia, una relación de bastante confianza y empatía. Existen otras, como Marta, que han llegado a sentirse juzgados por los maestros, por que sienten que los tratan como “diferentes”. Y existen otros como Leticia, también alumna de sexto semestre y muy probablemente próxima egresada, que identificando las diferencias y sin sentirse juzgados, simplemente no se identifican con el “estilo de vida” de sus maestros: “...es que su estilo de vida [el de los maestros] es medio mmm... raro... jm... [...] piensan diferente y es muy respetable pero...no sé, no, nunca he querido ser...tener un estilo de vida como el que ellos tienen.” (Anexo, p.ii, EGA 5)

Independientemente de hacia qué polo del continuo asumir-rechazar la práctica y categorías de los profesores tiendan los estudiantes, el encuentro diario entre ellos y los maestros implica un manejo cotidiano de las diferencias. Y tan es así, que por supuesto los estudiantes no son los únicos en experimentarla. Así narra Lourdes la experiencia de un maestro con esta esfera de diferencia:

*...hace poco yo tuve una plática con un maestro, y él me decía: “es que, es que no entregan las tareas, o es que a veces no las entregan completas” o cosas así no, y yo le comentaba, pues es que hay mucha gente que llega a su casa y lo que hace a veces, si tiene hermanos mas pequeñas pues es cuidarlos ¿no? O si no está su mamá, pues hacer la comida ¿no?...o hacer quehacer, entonces, o sea la cultura de acá es muy así ¿no? De que te puedes ir a la escuela y todo pero si bien, tienes que hacer labores de la casa ¿no? Entonces a medida que han ido comprendiendo eso, como que también ellos, como que se han interesado más, así como de “qué te pasa”, “qué tienes”, “cómo esta tu familia”... (Anexo, p.i, EGA 1)*

Muy probablemente si no tuviéramos el dato de que Milpa Alta es una delegación perteneciente al Distrito Federal, nuestra conclusión al recorrerla u observarla como totalidad sería que es un municipio rural como muchos otros que dan forma al campo

mexicano. Uno de los factores que nos guiaría hacia esa conclusión sería la clara división en poblados separados entre sí y que, como muchos otros pueblos del país, cuentan con una serie de particularidades culturales: una de ellas por ejemplo, las fiestas y tradiciones que sólo ahí tienen lugar (Ver Intro. 2.1.1). Así es Milpa Alta y por eso cada uno de los estudiantes de la preparatoria EZ, al preguntarles de dónde eres, responden el nombre de su pueblo (Tecomitl, San Pablo, San Pedro, Santa Ana, San Jerónimo, Milpa Alta, San Lorenzo, entre los más citados). Cada uno de ellos tiene su propio carnaval, sus fiestas patronales, algunos sus platillos representativos, su grado de apertura hacia “lo externo” o como dice Isidro “el mundo moderno”, etc. He aquí otra fuerte distinción, ahora entre los estudiantes.

Caeríamos en un error al pensar que dichas diferencias son superfluas por que todos viven en Milpa Alta. Los puntos de vista que presento a continuación de Lourdes y Alexa nos dan una idea de qué tan significativa es esta esfera experiencial de diferencia:

ALEXA: *...el tiempo que llevo acá [se refiere al tiempo que lleva en la PEZ, ubicada en Santa Ana Tlacotenco, ya que ella es de Villa Milpa Alta] eh... me he dado cuenta de que pues la persona cerrada era yo ¿no?, que no quería conocer otro tipo de pensamiento, otro tipo de cultura, porque sí es muy distinta, y aunque no es mucha la separación entre un pueblo y otro, es así como que cambia, cambian mucho los valores que tienen. Y es divertido estar aquí, porque conoces así este, gente interesante...desde la que habla chistoso, hasta del que ves y no te imaginas una ideología bien padre ¿no?*

LEONEL: *¿A que te refieres con que hable chistoso?*

A: *Es que como que tienen un tonito así...chistoso de hablar, entonces eso era lo que me daba miedo de venir acá a la escuela. ¡No!, después voy a empezar a hablar así como ellos y no hasta se van a reír de mí ¿no?...pero ya después te vas dando cuenta que no...o sea, hay muy poca gente que tiene ese tipo de timbre ¿no? (Anexo, p.i, EGA 1)*

-----  
LOURDES

LEONEL: *...y esto que dices que hay diferencia entre los pueblos... ¿lo sienten entre todos?, o sea, por ejemplo, ¿tú sientes diferencia de cómo de la cultura de la gente de San Pedro a acá?*

LOURDES: *Sí. Sí porque generalmente por ejemplo la gente de Milpa Alta, la de Santa Ana y San Lorenzo, son los que se dedican más a vender nopal ¿no? y casi siempre se quedan aquí ¿no?...Tienen el centro de acopio del nopal que es a donde se trasladan para venderlo ¿no? Y por ejemplo la gente de San Pedro es,*

*es mole, y la mayoría de la gente sale a venderlo. Y sí cambia mucho el cómo ven las cosas de afuera y como ven las cosas de adentro.*

*L: ¿Cómo...cómo?*

*LO:...en cuanto a, por ejemplo, yo... este... acerca de allá yo decía, es que hay mucha gente que tiene mucho dinero...por ejemplo, gente que tiene bodegas muy grandes...*

*L: ... ¿en San Pedro?*

*LO:...Sí, y que bueno económicamente está bien ¿no? Y son personas de las que ellos no se pueden quedar a descansar ni medio día ¿no? O sea...ellos son de lunes a domingo irse a trabajar, todos los días. Y ellos son de irse desde la seis de la mañana y regresar hasta las nueve de la noche. Entonces a veces dejan de lado lo que por ejemplo, el estar con sus hijos ¿no? A veces ellos creen que dejándoles dinero y pues ya ¿no? Como que “ah pues yo les dejo dinero y ya”, aunque no halla que comer...pero, “pues con eso compran ¿no?” Entonces cómo dejan de lado esa parte. Y este bueno en ese aspecto, y por ejemplo yo he visto aquí a la gente de aquí [de Santa Ana], casi no, o sea, a ciertas familias que he conocido son así de que pues ah “voy a la escuela, llego y voy a vender nopal” y o están más con su familia. Viviendo de esa manera, a lo mejor sí es más benéfico, estar en un mismo lugar y poder compartir más cosas con tus hijos, que la gente que está allá y que se va y que no esta todo el día con... y entonces sí cambia, aunque sea cerca... ¡sí cambia! (Anexo, p.i, EGA 1)*

Esta esfera de diferencia se posibilita en la PEZ, porque tiene la peculiaridad de ser un espacio, muy probablemente el único, que de manera cotidiana reúne a jóvenes de la mayoría de los pueblos de Milpa Alta. Asimismo, es un ejemplo de que los ámbitos de experiencia no son entidades encerradas en sí mismas, este encuentro de flujos culturales diferenciados según los pueblos a los que cada estudiante pertenece trasciende el espacio escolar. Por ejemplo, en la temporada de carnavales, que en esta ocasión fue a finales de marzo, era frecuente ver cómo los alumnos se invitaban unos a otros a su diferentes pueblos según el carnaval que correspondiera. Por lo general, los que son de un pueblo conocen los demás y algunas de sus características. Pero aún así, el pueblo y en algunos casos, todavía más, el barrio dentro del pueblo, es un contexto que claramente los identifica a unos y otros. “No, Yo a mi pueblo no lo cambio por nada” me contestó Julián una vez que le pregunté sobre si le gustaría vivir en otro lugar. Su respuesta tan elocuente ejemplifica, quizá extremadamente, como el pueblo es un fuerte escenario de pertenencia para ellos.

Hasta ahora hemos delineado distintas *esferas experienciales de diferencia* que se refieren a escalas diversas, desde la PEZ como preparatoria perteneciente al IEMS,

hasta las diferencias entre los estudiantes según los pueblos de los que provienen. Todas estas esferas se relacionan más con la primera condición que establecí para diferenciar cuáles ámbitos de experiencia posibilitan con mayor intensidad, frecuencia o amplitud los conflictos o tensiones propios de la construcción de identificaciones culturales (Cap. 2, II). Es decir, el análisis de dichas esferas nos devela cómo existen condiciones estructurales en la PEZ que posibilitan una significativa convergencia de flujos culturales diferenciados. A continuación me referiré a una esfera *experiencial de diferencia*, cuyo énfasis está relacionado más con la segunda condición, o sea, con la estructuración de ciertas formas de interacción dentro de la escuela, que posibilitan la externalización y confrontación de esos flujos culturales diferenciados.

El modelo pedagógico de las preparatorias del DF contempla una división del trabajo docente en la cual los maestros destinan 13 horas semanales a clases grupales y 15 horas a asesorías individuales. Ello implica que los alumnos cubren los objetivos de cada asignatura con un fuerte porcentaje de asesorías individuales. Además, las clases grupales contemplan un máximo de 16 alumnos por maestro, pero, durante el periodo que realicé el trabajo de campo, la preparatoria EZ estaba por debajo de esta cifra con un promedio de 13 alumnos por profesor. Lo anterior posibilita que en las clases grupales los profesores identifiquen personalmente a sus alumnos y sus ritmos de aprendizaje. Dicha identificación es la que les permite localizar los problemas a trabajar en las asesorías individuales. A esto se suma que cada profesor tiene 12 estudiantes como asesorados, además de los que corresponden a su materia. Esta otra asesoría se enfoca al seguimiento académico de los estudiantes a través de su estancia en la escuela. Aquí la idea es trabajar en los problemas que impiden a los estudiantes tener un desempeño académico idóneo, sin embargo, es innegable que en estos espacios los temas de conversación se abran hasta los problemas personales que están experimentando los jóvenes en su vida personal y familiar. De ahí que la relación maestro-alumno sea en muchos casos, como el de Lourdes, bastante cercana y personalizada:

*LOURDES: ...porque yo así como que con un profe ...o sea, como... incluso le regalé una postal, que era así como una chava saliendo de un cuarto, y que iba tirando sus fantasmas.....incluso es de filosofía este profesor....y yo como que le vine a contar así como que muchas cosas de las que me habían pasado y así...y así como que “ay es que me siento triste por esto” y con él hubo mucha confianza ¿no?... y entonces siento que ...eh ...o sea igual y eso me lo hizo cambiar otra persona, pero él de momento me dijo... “oye, y ¿nunca has ido a un psicólogo?”...y yo le dije: “sí, pero, pues es que...el psicólogo que yo tenía ya se fue...y ya no me dan ganas de ir con otra persona ¿no? y me dijo: “no pues es que hálale” ¿no... o*

*sea, “no es que estés loca, pero, pues es bueno conocerte a ti mismo” ¿no?, y yo dije: “sí, sí es cierto” ¿no?...y busqué la forma ¿no?...te digo es como que a veces sí, sí eso es ...este... difícil, porque mucha gente dice “ay estás loca por eso vas” y ... de cierta manera esa persona me motivó a quitar mis miedos... (Anexo, p.i, EGA 1)*

Sumado a las asesorías individuales y las clases grupales, se encuentra la opción de los módulos. Éstos se abren cuando se junta un número suficiente de estudiantes que no han cubierto totalmente el objetivo de una materia en el tiempo establecido, es una opción que les permite cubrirlo sin repetir la totalidad del curso. Las tres formas de trabajo (Asesorías individuales, clases grupales y módulos) se traducen en horarios muy personalizados y en ritmos académicos bastante diferenciados. Por ello, es muy poco frecuente que los estudiantes ante la pregunta de “¿en que semestre estás?” respondan enfáticos en quinto o sexto. Lo más recurrente es una respuesta como la de Isidro: “bueno se supone que en sexto, pero en realidad llevo materias de tercero, cuarto, quinto y sexto.”

Existen entonces tres factores —trabajo personalizado con los profesores, horarios diferenciados, y ritmos académicos individualizados— que potencializan la visión de los estudiantes como jóvenes con características propias y particulares con “ritmos” diferentes. La organización del trabajo académico posibilita condiciones de interacción para la externalización y confrontación de las diferencias, como son los encuentros cara a cara con los profesores.

Con algunas de las particularidades de la preparatoria Emiliano Zapata que hemos señalado, podríamos decir que en relación a otros sistemas y planteles de educación media, éste se presenta como lo que Linda Darling llama “centro alternativo”:

Esta condición de centro alternativo le permite al profesorado estructurar la enseñanza y las prácticas escolares de manera que sean mucho más provechosas y renovadoras que las planteadas incluso por la política escolar vigente. (Darling-Hammond, 2002:39)

En efecto, me da la impresión de que el saberse en un “centro alternativo” permite a los profesores de la EZ, desarrollar una serie de actividades —no sé si realmente “más provechosas”— que salen de las establecidas en el currículum y en los requisitos que se tienen que cumplir. Una de ellas que me tocó presenciar fue una serie de mesas sobre temas de sexualidad, identidad de género, y belleza, que se llevaron a cabo en la explanada de la preparatoria. Las mesas estaban coordinadas por algún profesor del área

de filosofía, artes plásticas, historia o literatura, pero, fundamentalmente eran espacios para que los estudiantes discutieran entre sí. Dos de las más nutridas fueron en las que se abordó el tema de qué es ser hombre o ser mujer, y la que llevaba el título: “¿por qué necesitamos cánones de belleza?” Al final de la discusión se realizó un monólogo que representó Alexa, alumna de sexto semestre, sobre un poema de Rosaura Castellanos acerca de los diferentes “tipos de mujer”. Terminando el monólogo se dio entrada a un debate que fungió como embudo de las discusiones que tuvieron lugar previamente, y que posibilitó varias opiniones, de mujeres principalmente, sobre qué significaba ser mujer y cómo veían los diferentes roles que históricamente se les han asignado. Fue, desde mi perspectiva, un espacio colectivo de discusión y reflexión sobre la condición femenina con frecuentes referencias al contexto específico de las jóvenes en Milpa Alta. Cito esta experiencia, como ejemplo de una actividad extracurricular que establece formas de interacción entre los estudiantes y entre éstos y los profesores, que posibilitan la externalización de las diferencias.

A través de las 5 esferas experienciales de diferencia —1) la pertenencia de la PEZ al IEMS; 2) la particularidad de estar situada en una delegación de la Ciudad de México con sensibles características rurales; 3) las diferencias entre una planta docente mayoritariamente urbana y los estudiantes; 4) las distinciones que se establecen entre los jóvenes según los pueblos a los que pertenecen; y 5) la organización del trabajo académico— a las que me he referido como condiciones que posibilitan los conflictos o tensiones propios del proceso de construcción de identificaciones culturales, he intentado ubicar a la preparatoria Emiliano Zapata como un espacio situado en el que, tal como se refieren Holland y Lave en su trabajo *History in Person*, se lleva a cabo la práctica cotidiana de disputa, conflicto o contención, que posibilita la construcción de la *historia en persona*, es decir, la construcción de identificaciones culturales por parte del sujeto individual, producto de las diferentes tensiones que existen entre él/ella y los *otros*.

No obstante, en lo sucesivo me referiré a los distintos conflictos que son posibilitados dentro de la PEZ bajo la categoría de *tensiones*. Con ello intento mantener el sentido esencial del planteamiento de Holland y Lave acerca de “una práctica situada de disputa, conflicto o contención”, pero, al mismo tiempo, pretendo dejar en claro que dichos conflictos no tienen un carácter negativo, sino simplemente constitutivo del proceso de

construcción de identificaciones culturales<sup>34</sup>. Debido a las constantes asociaciones que realizaré entre la PEZ y esos conflictos, he preferido utilizar la idea de tensiones con la intención de resaltar que lo conflictivo, aquello que está en tensión no es negativo *per se* .

## **II. LA PEZ COMO ÁMBITO DE EXPERIENCIA ARTICULADOR DE CIERTOS FLUJOS CULTURALES**

Como mencioné anteriormente, el proceso de construcción de identificaciones que llevan a cabo los estudiantes de la PEZ está constituido por dos tensiones centrales: 1) una tensión constitutiva del *sujeto individual*: la necesidad insoslayable de utilizar los lenguajes y categorías del *otro* y al mismo tiempo la exigencia de diferenciarse de él; y 2) la confrontación de flujos culturales sobre un mismo referente entre ámbitos de experiencia diferentes. Asimismo, intenté mostrar que la PEZ es un espacio que posibilita ambas tensiones, por contar con ciertas *esferas experienciales de diferencia*, más bien estructurales, que conllevan las condiciones necesarias para que sucedan. Pero, ¿Cuáles son los flujos culturales con los que la escuela interpela a los estudiantes? ¿Cómo se encuentran los jóvenes con ellos? ¿Son exclusivos de la PEZ o se localizan también en otros contextos?

En el capítulo 1 al momento de analizar y delinear el concepto de flujos culturales, mencioné que el planteamiento de Ulf Hannerz toma en cuenta que estos significados son externalizados en ámbitos con cierta estructura y relaciones de poder que restringen ciertos flujos y permiten otros, u otorgan una relevancia mayor a algunos, mientras que minimizan los que se les oponen, es decir, la red de ámbitos de experiencia por la que los flujos se desplazan no es de libre tránsito. La preparatoria Emiliano Zapata no está exenta de dichos procesos. Puede parecer contradictorio plantear este aspecto después de haber analizado cómo en el ámbito de la PEZ están presentes distintas condiciones que posibilitan la experiencia de la diferencia, la cual implica la presencia de diversas identificaciones construidas con base en una variedad de flujos culturales. Sin embargo, no todos ellos son externalizados con la misma fuerza, ni se les otorga la misma importancia. Dentro de la preparatoria existen diversas relaciones de poder mediante las cuales estas restricciones y jerarquizaciones suceden. Por un lado, existen puestos

---

<sup>34</sup> Más aún, el hecho de referirme a la PEZ como un espacio constituido con diversas esferas experienciales de diferencia que posibilitan conflictos propios del proceso de construcción de identificaciones culturales, desde mi punto de vista representa una cualidad positiva, sin embargo, no es mi intención entrar en ese debate, tal juicio de valor prefiero dejarlo abierto al lector.

institucionalmente otorgados: maestros y alumnos, coordinadores de área, el coordinador general, etc. Pero además, maestros, alumnos, personal administrativo, trabajadores, todos ellos pertenecen a diferentes estratos socioeconómicos, algunos vienen de “la ciudad”, otros de los pueblos de Milpa Alta, los cuales históricamente han establecido entre sí determinadas relaciones en cuanto a status y poder económico o político, en fin, las relaciones de poder que atraviesan la PEZ no están contenidas en ella, sino que la trascienden, vinculándose con otras redes de restricción y jerarquización de significados y prácticas. Tal como lo señala Elsie Rockwell en su trabajo *De huellas, bardas, y veredas*:

Como institución la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de trabajo y formas de usar el poder que existen en la sociedad de las que forma parte. En la escuela se observan pautas culturales de diferenciación social; por ejemplo, a veces se define el comportamiento y el trato de manera diferente para hombres y mujeres. [...] Desde el ámbito social también entran al espacio escolar las formas sociales de resistencia. Se dan momentos en que las costumbres y los conocimientos locales se oponen a las noemas oficiales de la escuela. Se expresan dentro de la escuela las luchas sociales que se desenvuelven fuera de ella. (Rockwell, 1995, 46)

Me parece importante señalar entonces, que en la PEZ por ser un ámbito de experiencia abierto y vinculado en forma de red a múltiples “contextos sociales”, las restricciones y jerarquizaciones que sufren ciertos flujos culturales no puede reducirse, en la mayoría de los casos, a decisiones individuales o copulares desde los puestos de poder institucional, o a la enseñanza de los contenidos curriculares, sino a ese entramado complejo de relaciones de poder existentes dentro y fuera de ella.

Mediante dichas relaciones de poder, en el ámbito de la preparatoria se articulan algunos flujos culturales que tienen una importancia central en las representaciones de futuro que compartieron conmigo los estudiantes. La relación entre dichos flujos y las representaciones de futuro de los jóvenes responde, en gran medida, a una de las funciones esenciales y —tal como lo señala Rockwell— tradicionales de la escuela como institución: “formar ciudadanos para una sociedad futura” (Rockwell, 1995, 46). Dentro de esos significados asociados a la PEZ destacan dos. 1) Un flujo cultural que otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar, y particularmente a una profesión universitaria. 2) Un flujo que significa las identificaciones de género, especialmente en el caso de las mujeres, como opuestas a la idea de “la mujer tradicional”.

### **III. TENSIONES RELACIONADAS CON LAS REPRESENTACIONES DE FUTURO DE LOS ESTUDIANTES Y EL ÁMBITO DE LA PEZ**

A través de la apropiación de dichos flujos asociados a la preparatoria Emiliano Zapata se presentan una serie de tensiones identificables en varias de las representaciones de futuro que los estudiantes me compartieron. Dichas tensiones se producen en su mayoría cuando los jóvenes de la PEZ confrontan los significados asociados a ese espacio con identificaciones culturales vinculadas a otros ámbitos experienciales en los que se desenvuelven.

Si bien, en el capítulo 1 el análisis de las diferentes formas en que los alumnos construyen sus representaciones de futuro estuvo centrado en identificar las distinciones entre ellos, las tensiones que presento a continuación constituyen aspectos más generales presentes en varios de los estudiantes. Dichas tensiones son: a) la disyuntiva entre concebir o no a los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social, y como trayectoria meritocrática; b) la información o desinformación sobre las carreras y el mercado de trabajo; c) el dilema que encierra la realización profesional en un contexto local como el de Milpa Alta; y d) la confrontación de las identificaciones de género, sobre todo en el caso de las mujeres.

#### **1. La disyuntiva entre concebir o no a los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social y como trayectoria meritocrática**

Un aspecto que se ha presentado en todas y todos los estudiantes con los que platicué o entrevisté es el propósito de seguir estudiando una carrera universitaria. Enfatizo lo de universitaria, porque hasta el momento no he encontrado a algún estudiante cuya opción de estudio futuro sea una modalidad técnica. Más aún, dentro de mis entrevistados está un grupo de estudiantes de 2do semestre que tuvieron la experiencia de estudiar en un bachillerato tecnológico, incluso una de ellas, Daniela, terminó su ciclo ahí y después entro a la PEZ, ¿por qué?:

*DANIELA: No, o sea de hecho yo sí terminé la carrera así completa. Ahí te dan el título y todo como técnico nada más, pero pues el objetivo es terminar todo no quedarse así, mi mamá me dice que: "así no" (imitando a su mamá), debo de terminar o nada. Por eso entré aquí, sino ya estuviera trabajando o algo así. (Anexo, p.i, EGA 3)*

“Terminar todo” implica no quedarse “como técnico nada más”, sino terminar una licenciatura universitaria, para lo que en ese momento era necesario tener un bachillerato propedéutico como la PEZ.

Desde mi perspectiva, resulta interesante que todos los estudiantes que he entrevistado expresen su deseo de estudiar una carrera universitaria en un futuro, más allá de las posibilidades que tengan para realizarlo, o de que pretendan hacerlo inmediatamente después de terminar su bachillerato. Lo relevante para mí es cómo significan ese referente cultural y qué sentido le encuentran. El caso más significativo a este respecto es el de Isidro. Él cursa actualmente el sexto semestre, en lo formal, pero acarrea una serie de materias de semestres previos. Su condición académica no es la idónea, por el contrario, uno de sus profesores me advirtió sobre las pocas posibilidades de Isidro para terminar la preparatoria. A pesar de ello, él está construyendo representaciones sobre su futuro en donde los estudios universitarios juegan un papel relevante, incluso no sólo pretende estudiar una carrera sino probablemente dos para satisfacer necesidades que desde su perspectiva no son compatibles en una sola opción profesional. A continuación presento algunos fragmentos de su representación de futuro, la cual fue analizada también en el capítulo 1 (Cap. 1, II, 3.) con la intención de retomar algunos rasgos centrales de ésta y comprender qué sentido tiene para él estudiar una o dos carreras universitarias:

ISIDRO: *Estaba pensando...talvez me meta a estudiar...eh...algo de sistemas de computadora...no sé como que me agrada estarle ahí moviendo a la computadora, pero...a la vez no, porque está lleno de matemáticas y química y creo que hasta tiene una materia de óptica o algo así, y como que las materias así de ciencia como que no me agradan tanto...son muy exactas, no me gustan, como que soy más artista yo.*

LEONEL: *¿Y por qué si te consideras más artista te estás planteando esa posibilidad?*

I: *Ah...pus porque los artistas se mueren de hambre (risas). Sí, o sea, un pintor...tiene que pintar mucho mucho y ya...hace exposición tras exposición y de ahí tienes que...bueno estar buscando espacios ¿no? Y ya hasta el último pues si a alguien le interesa tu obra pus ya te la va comprando, pero lo primero es como...como que le inviertes mucho.*

L: *...y no recibes...*

I: ...ajá, o sea sí me gustaría hacer eso pero después de una carrera que me dejara dinero...

[...]

I: ...y además el maestro que me enseñó [se refiere al maestro que le enseñó a reactivar el sistema de su computadora] es...bueno el que me dijo cómo ponerlo es...este filósofo y es...este...ingeniero en informática...y entonces este...también se puede tener dos carreras a la vez si quiero....

L: ...como lo de artes plásticas e informática...

I: ...ajá...y es lo que decidí, que voy a...no sé todavía si sea esa opción o sea otra, pero lo que sí sé es que debo escoger una carrera que me deje dinero y otra que me guste. Porque si no me voy a morir, voy a ser un caos. Sí...porque generalmente, lo que deja dinero no es muy divertido que digamos (risas) ....y lo que es divertido no te deja dinero...quiero hacer una mezcla de las dos cosas. (Anexo, p.i, EGA 2)

Al inicio de nuestra plática la idea de Isidro de seguir estudiando aparece bastante vaga, como si apenas se le hubiera ocurrido: “estaba pensando en estudiar...” Su primera aproximación a lo que es la carrera de ingeniería en sistemas parece ser igualmente poco clara, ¿realmente está llena de química?, o cuando dice “y creo que hasta tiene una materia de óptica o algo así”. Sin embargo, conforme fue avanzando nuestra conversación van apareciendo los significados que para él tiene el hecho de estudiar una carrera universitaria. Por un lado es la posibilidad de obtener herramientas para hacer “lo que me gusta”, para poder pintar y desarrollar su “soy más artista”. Por el otro, Isidro ve en la informática un camino que garantizaría un empleo, un buen sueldo, la oportunidad de tener un nivel de vida más alto que le asegure “poder hacer lo que me gusta”. Nuevamente la creación de sentido no está constituida por una referencia cultural única. Los estudios universitarios albergan, en este caso, dos flujos culturales diferenciados. Aquel que los determina como un medio para la obtención de un empleo y para lograr movilidad socioeconómica, y otro que los constituye como la posibilidad de obtención de herramientas y habilidades para desarrollar el “ser del individuo”, como un goce. Flujos que él concibe tan diferenciados, que ni siquiera pueden coexistir en una misma opción: “lo que deja dinero no es muy divertido que digamos....y lo que es divertido no te deja dinero.”

En alguna ocasión un profesor de la preparatoria me preguntó “¿cómo era posible que Isidro me hubiera dicho que quería estudiar una carrera universitaria, si está a punto

de tronar su bachillerato?” La pregunta parecía sugerir que la opción de construir un futuro en el que una o dos carreras otorguen sentido y se constituyan como caminos para desarrollar su vida, estuviera reservada para aquellos estudiantes que están alcanzando “logros concretos “que están “alcanzando su futuro”. A mi me parece que el hecho de que actualmente no vaya bien académicamente en la prepa no es un elemento suficiente para negar la realización de sus representaciones de futuro. Lo que sí podemos decir en este momento es que los estudios superiores están presentes en las construcciones de futuro que realizan los estudiantes, aún cuando no se esté llevando a cabo una trayectoria idónea o “tradicional” que garantice su realización. *En su artículo Explaining Educational Aspirations of Minority Students: The role of Social Capital and Students Perceptions*, enfocado en los estudiantes palestinos en Israel, Nabil Khattab señala como resultados de estudio lo siguiente:

...los estudiantes palestinos en Israel desarrollan aspiraciones educativas que exceden los logros actuales de su comunidad y de hecho exceden lo que ellos pueden realizar por si mismos. El pobre éxito educativo de la población palestina adulta en Israel por un lado, y los obstáculos estructurales a los cuales están expuestos los estudiantes palestinos como una involuntaria minoría por el otro, no parecen llevar a estos estudiantes a bajar sus aspiraciones adaptándolas a la realidad. (Khattab, 2003, 295)

Cito este trabajo, porque como algunos otros han encontrado que no siempre existe una relación positiva ya sea entre condiciones sociales desfavorables y/o desempeños académicos bajos y bajas “aspiraciones” educativas para el futuro. (Morgan, 1996; Kao y Tienda, 1998; Gollete y Xie, 1999) De tal forma que lo que sucede con Isidro no es una excepción. Distintos aspectos podrían contribuir a comprender estas relaciones, dentro de los cuales destaca la posibilidad de llevar trayectorias “irregulares” de tránsito por distintos niveles del sistema educativo<sup>35</sup> y, cómo lo señala Khattab, factores relacionados con distintas formas de segregación que producen efectos contrarios a lo esperado.

Regresando a la intención que la gran mayoría de los estudiantes del grupo de estudio tiene de continuar estudiando una carrera universitaria, otro rasgo importante es que muchas de estas perspectivas se construyen a través de la interacción con un

---

<sup>35</sup> Distintos trabajos señalan cómo los estudiantes transitan de un nivel educativo a otro siguiendo trayectorias diferenciadas. Por ejemplo, Irene Guerra, en su actual tesis de doctorado, muestra cómo un grupo de jóvenes de un bachillerato tecnológico llegaron a él por diversas trayectorias, la mayoría de ellas fueron interrumpidas y estaban alejadas de una trayectoria escolar “normal”. (Guerra, 2005)

profesor de la preparatoria, tal como Isidro lo mencionó en la cita anterior. Este es un aspecto presente en una gran parte de los alumnos entrevistados:

*EVA:*

*...pues cuando entré a la prepa no me gustaba la filosofía en nada, entonces ya después el maestro me iba explicando más o menos de qué se trata. Y ya como que le fui tomando más interés desde ahí, y ya los demás semestres se me...bueno si se me hace muy sencillo lo de filosofía y me gusta mucho...Y la historia de por sí siempre me ha llamado la atención, siempre he tenido ese... (Anexo, p.i, EGA 2)*

-----

*RAMÓN:*

*....sí llega esa curiosidad de parte de los profes y creo que más que nada, no sólo curiosidad sino motivación, para que cuando nos lleguen y nos preguntan: pues oye qué piensas estudiar, o qué piensas hacer de tu vida en adelante. Y es cuando...muchos no tienen claro sus perspectiva hacia futuro, o sea, hay varios que les puedes preguntar: "qué piensas estudiar o que piensas hacer", no saben simplemente. Y con la motivación o las preguntas que nos hacen, pues sí, como que te da ganas de buscar ya algo, más que nada porque ya estás en prepa y después ya te vas a en...te tienes que enfocar en algo para seguirle ahí, seguir sobre eso y....pues sí...una buena influencia más que nada para nosotros. (Anexo, p.i, EGA 2)*

-----

*ELENA:*

*Ella (se refiere a su maestra de biología) nos animaba a que nos diéramos cuenta de que estábamos en un lugar donde hay mucha vida animal y además pues mucho campo. [...] Ahí pues me empecé a dar cuenta de que la biología estaba más cerca de mí de lo que yo creía, y así como que la empecé a ver como más cercana ¿no?, y me empezó a gustar mucho más. [...] Ya después platicando con ella pues me dijo como que ramas había, y así como más de cerca qué era ser bióloga ¿no? (Anexo, p.ii, EIA 1)*

La idea de estudiar una carrera universitaria está muy ligada a las identificaciones que se generan con los profesores dentro de la PEZ, ello contribuye sensiblemente a que este ámbito de experiencia articule ese flujo cultural que otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar, y particularmente a una profesión universitaria, y frecuentemente aparezca en la representaciones de los estudiantes, como se observa en el siguiente ejemplo:

*LOURDES: Bueno pues en mi caso yo creo, yo la carrera que quiero escoger, la había, bueno, la había adquirido aquí [en la PEZ] ¿no? Porque en un principio yo quería estudiar matemáticas, y así como empecé a ver las cosas aquí, de que podía opinar, de que podías opinar las cosas que pensabas y bueno porque*

*empecé a tomar filosofía y esto, y entonces yo pienso estudiar de hecho, filosofía... (Anexo, p.i, EGA 1)*

Cabe mencionar, que la vinculación con los profesores y la externalización de su influencia en relación a la intención de estudiar una carrera universitaria, es una de las pocas diferencias claras que se encuentran entre los estudiantes de los primeros semestres y de los últimos. En el caso de los de quinto o sexto es mucho más notorio la presencia de esta característica que en el caso de los de segundo semestre.

Por otra parte, la intención de continuar con una carrera universitaria está íntimamente vinculada a una tensión de la cual varios estudiantes son conscientes. Estudiar una carrera se manifiesta abiertamente, aunque varios de ellos reconozcan el debilitamiento de los estudios superiores como factor de movilidad social y garantizador de la obtención de un empleo. Así lo manifiestan, por ejemplo, Ramón y Daniela<sup>36</sup>:

**RAMÓN:** *O sea tu ves a un sin fin de personas que estudian y después las ves, acaban toda su carrera y los dos manejan un taxi. Las posibilidades si están...como que te ponen una buena muralla y...pues para cruzarla está cañón. Y...este... pues más que nada pues sí. Digamos sí tienes una empresa o alguna buena palanca, pues sí es la única forma que ahora vemos que puedas entrar.*  
(Anexo, p.i, EGA 1)

-----

**DANIELA:** *Ay...pues es que por ejemplo...no sé a lo mejor porque es el gobierno, pero en mi familia todos estudiaron... derecho... ¡y les pagan bien poquito!...hasta mi papá es...este...es abogado y trabaja en la procuraduría y ¡les pagan bien poquito! Y creen que porque están ahí ya ganas mucho...o será porque...nada más se quedó con su título y todo...y a lo mejor si hubiera estudiado un poquito más...le hubieran pagado, pero...o sea...yo pienso que...que no....de todos modos pagan igual... (Anexo, p.i, EGA 3)*

No obstante, y como veremos más adelante, la esperanza y creencia en la movilidad social vía una carrera universitaria está lejos de ser abandonada por los estudiantes. Son numerosos los discursos en que dicha creencia se identifica claramente a pesar de que se manifieste expresamente lo contrario. Existe, entonces, una contradicción en la concepción que algunos jóvenes tienen sobre los estudios superiores. Por un lado, hay un reconocimiento sobre el debilitamiento de los estudios superiores

---

<sup>36</sup> Véase el Capítulo 1, II, 4. y 5., para relacionar las reflexiones de Ramón y Daniela con sus propias representaciones de futuro profesional.

como factor de movilidad social y garante de la obtención de un empleo; pero al mismo tiempo todos los que he entrevistado quieren estudiar una carrera universitaria. Desde mi punto de vista esta paradoja tiene dos formas de analizarse. La primera es que los estudios universitarios tienen para los estudiantes otro sentido que la vinculación con el trabajo y la movilidad social. La segunda está relacionada con la coexistencia de dos concepciones opuestas que son utilizadas diferencialmente por los jóvenes según la situación en la que se encuentren. Es decir, confluye la creencia en la educación superior como mecanismo de movilidad social y garante de un buen empleo, y al mismo tiempo la incredulidad en ella.<sup>37</sup>

Como decía anteriormente, los estudiantes de la PEZ parecen utilizar de manera diferenciada los dos sentidos encontrados sobre la educación superior y su vigencia como mecanismo de movilidad social. Así en una misma entrevista, por ejemplo, podemos encontrar los siguientes comentarios:

LEONEL: *¿Ustedes creen que... no es necesario tener una licenciatura para obtener un buen trabajo?*

DANIELA: *No, sí...sí es importante, pero ya...o sea ¡de todos modos aunque tengas una licenciatura te pagan poquito!*

JAZMÍN: *...eso sí es cierto...*

D: *...entonces te estás ahí quemando las pestañas para lograr mi objetivo, para que me paguen ahí...como diciendo “ten confórmate”...pues no.*

L: *...y por qué dices eso... ¿por qué estás tan segura?*

J: *...YO...yo te doy mi punto de vista...porque mi tío...mi tío estudió una carrera en sistemas de comunicación, es como ingeniero, tiene una licenciatura en eso...entonces para lo que a él le pagaban no era suficiente, entonces le exigían la maestría para que le pagaran más...y él está haciendo la maestría para que le paguen más...y ahora resulta que termina la maestría y le van a pagar de seguro lo mismo...*

Hasta este momento parecía que la noción que tanto Jazmín como Daniela estaban defendiendo, era que ahora una carrera no aseguraba un trabajo bien remunerado. ¿Para qué estudiar tanto si de todas formas “te van a pagar poquito”? Sin embargo, un poco más adelante Jazmín interviene con el siguiente comentario:

---

<sup>37</sup> Vale la pena recalcar que al hablar de contradicción no se pretende establecer un tono despectivo, sino por el contrario abordar una condición bastante frecuente en los estudios etnográficos que devela la complejidad que encierra la comprensión del sentido que otros le dan a su vida, ya que el discurso cotidiano de la mayoría de nosotros no siempre es totalmente coherente.

LEONEL: ...dijiste ¿satisfacer tus necesidades?

JAZMÍN: Sí... ¿en qué forma?...en que por decir, las cosas que tu quieres o que deseas en este tiempo talvez uno no las pueda tener, pero ya así como teniendo algo o así una carrera, ya puedes adquirir tus cosas...así como que llegas "si gracias papi, te voy apoyar porque tu me apoyaste, pero ahorita yo tengo algo con que yo me pueda también mover". ..y no estar siempre ahí agarrado de la manita de tu mamá "mamá necesito esto, dámelo", o sea, no. (Anexo, p.i, EGA 3)

El comentario de Jazmín, ahora sugiere que estudiar una carrera es un buen camino para adquirir "tus cosas", es "tener algo" con lo que puede conseguir un salario incluso para apoyar a su familia e independizarse.

Asimismo, Daniela, a quién le parecía que estudiar o no una carrera, no hacía una diferencia significativa en el salario, no abandona del todo la idea si ésta se asocia a una meritocracia académica. Si uno se supera como persona a través de la escuela entonces sí puede haber diferencia:

DANIELA: ...pues es que ...es que por ejemplo ahora ya te piden que si quieres buscar un trabajo pues sepas un idioma...y por ejemplo mi papá, pus se quedó con lo mismo y ...o sea nada más concluyó su carrera y ya...pero si estudias otro idioma a lo mejor y sí. Porque tengo un tío que a parte es gerente de...Electra...y sí...sabe hablar inglés, francés e italiano y sí ha conseguido buen trabajo, y sí de hecho sí le pagan bien. Pero pues si no...no buscas superarte también como persona, no, no vas a agarrar nada.

LEONEL: Y ustedes creen que el hecho de estar aquí...de seguir estudiando ¿les ayuda a eso que dice Daniela, a superarse como persona?

D: ...Pues es que ya depende ti ¿no?..

[...]

...porque, por ejemplo, muchos compañeros tienen la posibilidad, se ve que les dan todo y nada más vienen, vienen para no entran a ninguna clase, entonces pues de ahí depende...y luego nos quejamos "no pues es que no encuentra trabajo"...pues no, nunca lo vas a encontrar porque nunca te esforzaste en agarrarte un cuaderno y un lápiz e ir a investigar algo. (Anexo, p.i, EGA 3)

Me parece que estos comentarios de Daniela develan una de las razones por las que resulta difícil desprenderse de la idea de que "si uno se esfuerza" los estudios superiores sí servirán para obtener un empleo bien remunerado y para ascender en la pirámide socioeconómica. Desprenderse por completo del "sueño meritocrático" que gira alrededor de una trayectoria escolar implica renunciar a la idea de igualdad de oportunidades, en dónde los favorecidos sólo lo serán por sus méritos académicos: los

que más se esfuercen y muestren mejores resultados en la escuela, serán los que obtengan un empleo mejor remunerado. Dicha renuncia implicaría aceptar completamente que existen condiciones de desigualdad que no se relacionan con los méritos, tal como lo expresó Ramón:

*Las posibilidades, si están...como que te ponen una buena muralla y...pues para cruzarla está cañón. Y este... pues más que nada pues sí. Digamos sí tienes una empresa o alguna buena palanca, pus sí es la única forma que ahora vemos que puedas entrar. (Anexo, p.i, EGA 1)*

Entonces, obtener un empleo bien remunerado y ascender socioeconómicamente implicaría no la búsqueda de méritos a través del estudio, sino de “palancas”, de capital para montar una “empresa”, de privilegios sobre los demás que no se relacionan precisamente con mayores capacidades, sino con mayor poder adquisitivo y mejor “posicionamiento social”. Esta idea de Ramón parece estar en plena concordia con lo que plantea Alexa con su estilo tan elocuente, particular y agudo:

*ALEXA: hay personas tituladas, hay personas que están esperando desde hace dos años su empleo y no lo tienen, precisamente porque siempre ha existido eso de que si tú conoces a alguien entras, y si no conoces a nadie pues espérate...*

LEONEL: ... ¿a los trabajos?

*A: ...ajá...y si te toca pues que bueno y si no...entonces eso luego te desanima para seguir estudiando, porque dices pues ¡qué onda!...O sea, aquí se da mucho el decir...si estás trabajando en la delegación....así yo esté vendiendo a las ocho de la mañana nopales en el mercado, a las diez mañana me voy me baño, me voy a la delegación y ya soy la licenciada ¿no? (risas)...eso es bien padre porque dices ¡qué chistoso!...o sea como que primero vendo nopales y ya después ya soy “ ¡la licenciada!” y eso te desanima y dices: “qué onda, de que me sirve estudiar si finalmente va a llegar gente como esa que me va a decir: ‘...psss...quítate que yo aquí conozco a...los picudos’.” (Anexo, p.i, EGA 1)*

Conseguir un empleo bien remunerado vía la educación superior puede significar un camino recto para ser “la licenciada”, es decir, tener acceso a cierto reconocimiento social. Abandonar por completo la idea que relaciona estudios superiores con movilidad social y la inserción bien remunerada al mercado de trabajo representa por un lado, no acceder a dicho reconocimiento, pero sobre todo, abandonar una posibilidad de avanzar en la pirámide socioeconómica que, en teoría, no está centrada en inequidades de distribución de la riqueza, de género, de acceso a cierto tipo de conocimientos y

habilidades valoradas en el mercado actual de trabajo; en diferencias incluso (o probablemente sobretodo) de “apariencia y presentación” y de formas de hablar y expresarse. Aceptar del todo las señales que ellos observan como ejemplos de que cada vez se debilita más la relación educación-empleo bien remunerado, implica, en fin, reconocer un panorama futuro más complicado, en el que una trayectoria académica no aparece como un mecanismo eficaz para equilibrar ciertas desigualdades.

Resulta interesante que la tensión existente entre la creencia en la educación superior como mecanismo de movilidad social y garante de un buen empleo, y al mismo tiempo la incredulidad en ella se compone, por un lado, de la identificación con el flujo cultural que otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar, y particularmente a una profesión universitaria, asociado al ámbito de la PEZ, y por otro, a un significado sumamente imbricado con dicho flujo, pero que se extiende por otros ámbitos de experiencia de los alumnos: la idea que concibe los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social y como un proceso meritocrático. Sin embargo, la apropiación que los estudiantes hacen de ellos, esto es, las particulares interpretaciones que surgen de contrastar ese significado con otros aspectos de su realidad que parecen contraponerlo, deviene cuestionamientos serios sobre la capacidad movilizadora de los estudios superiores. La ausencia de flujos culturales e interacciones que les permitan construir significados alternos y convincentes alrededor del sentido de las carreras, se traduce en el juego de la contradicción: utilizar discursos opuestos que respondan a las condiciones de una situación o momento discursivo particular.

Por lo tanto, el ámbito de la preparatoria Emiliano Zapata es central para que la conflicto suceda. Por un lado, articula flujos culturales y formas de interacción que promueven la opción de los estudios superiores; sin embargo, no existen condiciones para la externalización de otros flujos que pudieran dotar de un sentido claro la continuidad académica de sus estudiantes.

## **2. La información o desinformación sobre las carreras y el mercado de trabajo**

Un factor que en algunos estudiantes puede aumentar la percepción de desvinculación entre educación superior y movilidad social o empleo, es la ausencia de diversas formas que enriquezcan la información que tienen sobre el mercado de trabajo de las carreras que pretenden cursar, y sobre las propias disciplinas.

En relación a la restricción en la información sobre el campo de trabajo, existen dentro de los estudiantes que entrevisté dos grandes formas de agruparlos. Por un lado, están aquellos que han prefigurado algunas opciones profesionales que consideran como negadas para el mundo laboral, representadas por la frase “me voy a morir de hambre”, por el otro, los estudiantes que dan por hecho que su opción tiene un gran futuro laboral y de remuneración. Nuevamente, estos dos grupos no son mutuamente excluyentes, existen algunos estudiantes que se encuentran en ambos porque están pensando en dos posibles profesiones, o decidiendo entre alguna de ellas.

En el primer grupo he incluido por ejemplo, a Alexa y su intención de estudiar teatro; a Isidro con su opción de artista plástico; a Lourdes y su plan de estudiar filosofía; a Elena y su proyecto de convertirse en bióloga marina; y a Eva que quiere estudiar filosofía o historia. Todos ellos comparten la creencia de que lo que están decidiendo tiene muy poca o nula salida al mercado de trabajo. Pero, esta creencia está sustentada en una especie de estigma social sobre dichas carreras. Ninguno de ellos me ha mencionado algunas opciones laborales para los profesionales de esas áreas, las cuáles en algunos casos probablemente sean restringidas, pero existen. Es como si los actores, pintores, filósofos, historiadores y biólogos no tuvieran ni un espacio laboral para ejercitar su carrera.

El caso de Alexa ejemplifica la situación anterior. Como mencioné en el capítulo 1 ella le gusta mucho el teatro y en algún momento llegó a plantearse como una opción profesional a futuro. Sin embargo, “...pues ¿teatro? pues ¿cómo?...o sea me voy a morir de hambre.” De ahí, que haya decidido estudiar odontología. Para ella la odontología es una profesión que “sí, o sea, sí te puede ir muy bien económicamente, pero además pues es un servicio para otros ¿no?”. Me voy a permitir citar nuevamente parte de un episodio en una entrevista que tuve con ella y con Lourdes referido en el primer capítulo (Cap. 1, II, 3.), pero para ilustrar ahora el problema de la información sobre las carreras y el mercado de trabajo.

Cuando le pregunté por qué consideraba que los actores “se mueren de hambre”, o qué información tenía para afirmarlo, primero hubo un silencio, y luego dijo: “pues es que de qué puede trabajar un actor, o sea, al teatro pues casi nadie va...y es que a la gente no le interesa... o sea todo lo que sea cultura...no van.” Entonces pregunté que a cuáles obras había ido recientemente y en qué teatros, me di cuenta que no solía ir muy seguido al teatro y que prácticamente desconocía algunos centros teatrales y de

formación actoral que, desde mi perspectiva, son bastante frecuentados por el público y los distintos artistas y trabajadores que laboran en el teatro. Después de eso, y sobre todo porque cuando ella estaba argumentando que el problema radicaba en la gente que no iba a ningún “evento cultural”, mencionó: “la mayoría sólo está viendo la televisión”. Entonces pregunté que a quiénes se contrata en la televisión para las telenovelas, anuncios, programas de entretenimiento, educativos y hasta deportivos. Agregué que conocía a algunos actores profesionales que combinaban su trabajo en teatro con trabajos en televisión, publicidad y radio. Sucedió otro silencio de tipo pensativo y dijo: “...no pues entonces sí...yo creo que el teatro no es tan mala opción”.

Poco interesa si la información que yo le brindé es realmente “válida” y refleje a cabalidad el comportamiento del mercado laboral de los actores —lo más probable es que no sea así— pero nuestra conversación denotó que dentro del proceso de construcción de una representación profesional en el futuro, no había existido casi ningún acercamiento a fuentes de información que le pudieran ofrecer distintas perspectivas sobre las posibilidades laborales de los actores.

Algo similar a lo que sucede con Alexa, ocurre en los otros casos señalados. Se están prefigurando opciones profesionales cuyo estigma es tan grande que ni siquiera es necesario averiguar si realmente es así su inserción laboral, mucho menos cuál es el abanico de posibilidades ocupacionales en esas ramas.

En el otro extremo están aquellos cuyas prefiguraciones laborales se enmarcan dentro de las carreras “exitosas”, las que prometen una inserción laboral bien remunerada. Ya hemos mencionado que hay estudiantes construyendo representaciones de futuro que entrarían tanto en esta categoría como en la anterior. Dicha situación tiene bastante sentido, porque la carrera “prometedora” representa el otro lado del estigma de aquélla en la que “te mueres de hambre”. A este respecto, vale la pena retomar el caso de Isidro al que ya nos hemos referido previamente.

Una de las opciones de Isidro es estudiar dos carreras: ingeniería en sistemas y artes plásticas:

*...lo que sí sé es que debo escoger una carrera que me deje dinero y otra que me guste. Porque si no me voy a morir, voy a ser un caos. Si...porque generalmente, lo que deja dinero no es muy divertido que digamos (risas) ...y lo que es divertido no te deja dinero...quiero hacer una mezcla de las dos cosas. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Después de que me contestó que “los artistas se mueren de hambre”, le pregunte: “Y hace rato lo que dijiste que de pintor te morirías de hambre... ¿por qué con esto no?...O sea ¿por qué con la informática no?” Sus respuestas fueron las siguientes:

*Pues...este... según sé los que son muy buenos en eso los agarra alguna empresa o pueden poner su propio negocio de computadoras...pueden dar servicio a computadoras...y como ahorita está llenándose todo de computadoras...yo creo que un futuro va a haber mucha chamba...*

[...]

*...pues según sé los...este...los que son muy chingones... en informática, pueden crear software y todo eso. Y hay muchas empresas que se dedican a infinidad de cosas que necesitan exactamente un software para ellas solas, dependiendo de sus necesidades...y ellas generalmente agarran a un ingeniero...y... se lo quedan, lo adoptan...casi casi, para que él diseñe ese software y para que si sale alguna...alguna...cómo se diría...bueno para que si necesita otro más, pus ahí lo tengo ¿no? y a él es el que pongo a chambear. O...este te digo...no sé, vería las posibilidades de poner un negocio o algo así. Me gustaría emprender algo...sería bueno. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Lo que me resulta interesante es que Isidro no mencionó ninguna de sus fuentes para obtener la información que prácticamente le está asegurando una inserción laboral bien remunerada. Por fuentes no me refiero solamente a datos sobre el mercado de trabajo de los ingenieros en sistemas, sino a fuentes, por ejemplo de tipo experiencial, que en otros casos he escuchado, como “yo tengo un tío que trabaja en...” Es decir, ¿cómo está construyendo esta prefiguración positiva? ¿A qué tipo de información ha recurrido? ¿A quienes hace referencia su “pues según sé? Aunque quedan por responder estas preguntas me parece que en este caso también se muestra que la información con la que cuenta ciertamente le brinda certeza, pero no existen en ella muchos elementos que nos hagan pensar que su impresión corresponde con la dinámica de ese mercado laboral. Es decir, ¿realmente el trabajo más frecuente para los que estudian informática es el diseño y creación de software empresarial?

Existen otros jóvenes, como Ramón, que sus opciones profesionales se presentan también como exitosas laboralmente, pero no como el otro lado de la moneda a aquellas que no lo son. Ya hemos citado algunas de las percepciones de Ramón, acerca de su incredulidad en la relación “exitosa” entre educación y empleo, sin embargo, esta es una asociación que parece estar circunscrita al ámbito nacional:

*...¿Yo?... pues hójole, pues sí la veo medio cañón...bueno pero...este...yo pienso estudiar...no sé...este... entrenador deportivo o pienso estudiar*

*derecho, pero sí cualquiera de las dos la veo medio cañón....porque...más que nada aquí las posibilidades casi no hay...son muy escasas...*

[...]

*...no hay apoyo más que nada...sobretudo del gobierno, del gobierno y sobre las propias instituciones de deporte. Y pues sí... este... lo que pensaría... así viendo mis opciones de futuro... es de que... tratara de sacar una beca al extranjero y pues así ya. Allá hay mayor posibilidad... sí más que nada estudiándole. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Una vez en el extranjero, el futuro laboral como entrenador deportivo aparece bastante generoso. Así se refleja en su respuesta a la pregunta que le hice sobre ¿por qué no ser entrenador deportivo en Santa Ana Tlacotenco?:

*... ¿un entrenador aquí en Santa Ana?... ¡híjole!, por las posibilidades más que nada, o sea, y el apoyo, te digo, está cañón, más que nada. Y sobre todo porque...este... primero tienes que plantear todo bien. O sea, ya siendo un entrenador profesional, o sea, tú inmediatamente te vas a las grandes ligas, de inmediato. Tu ya sabes lo que se trata...pero...después de eso vas a ir bajando, o sea los años se van a ir acabando y ya no vas a tener el mismo rendimiento...que viajes, negocios, y todo lo demás...giras...este...quizasmente después, ya haya una gran, buena posibilidad de estar aquí y apoyar a chavos que en verdad les agrada hacer deporte, ¿pues por qué no? igual sería algo muy bueno.*

Para Ramón el mercado de trabajo para un entrenador deportivo en el extranjero no sólo es prometedor sino “inmediato”, te garantiza la inserción a “las grandes ligas”, lo que implica, entre otras cosas “viajes, negocios, y todo lo demás...giras” ¿Cómo construyó esa idea de inmediatez, ese escenario de total posibilidad, ese mercado de trabajo bien remunerado? ¿Estamos frente a un estereotipo de entrenador deportivo de un equipo de “grandes ligas” en EUA, difundido por televisión, o ante el resultado de un acercamiento a diferentes informaciones que le sugirieron dicha representación? Me parece que, con base en lo analizado en el capítulo 1 (Cap. 1, II, 5.) es más probable la primera opción.

Tanto en el caso de los que afirman “me voy a morir de hambre” como en el de “los exitosos”, me parece importante señalar que las representaciones laborales que están construyendo, pasan por procesos muy magros de búsqueda de información, de contrastación entre estigmas y acercamiento a fuentes que les provean distintas opiniones sobre el mercado de trabajo.

Como último ejemplo de esta incertidumbre me voy a referir al caso de la educación tecnológica. Anteriormente mencioné que existe dentro de mis entrevistados un grupo de estudiantes de 2do semestre, mujeres, que tuvieron la experiencia de estudiar

en un bachillerato tecnológico. Esta es la discusión que se suscitó espontáneamente al inicio de la entrevista:

DANIELA: *No, o sea de hecho yo sí terminé la carrera así completa. Ahí te dan el título y todo como técnico nada más, pero pues es el objetivo es terminar todo no quedarse así, mi mamá me dice que así no (imitando a su mamá), debo de terminar o nada. Por eso entré aquí, sino ya estuviera trabajando o algo así.*

LEONEL: *Y ahorita, o sea el hecho de que estés aquí, ¿no te ha planteado la posibilidad de hacer algo diferente, o sea además de lo que habías estudiado? (RISAS)*

D: *Pues sí, no es que ya no sé, o sea ya no sé si voy a seguir con la misma carrera o no, porque degusta la filosofía y a parte me gustaría estudiar así como derecho o algo así.*

L: *...y en tu caso Jazmín, ¿estudiabas comunicación verdad?*

JAZMÍN: *...oh sí*

L: *...y dices que todavía quisieras seguir estudiando eso...*

J: *...sí. Me gusta el ámbito, así como que relacionarme con eso, pero una vez, bueno no tiene mucho que me paso...estudiar leyes y así como que...o sea ¡yo leyes! O sea no yo quiero dedicarme a la comunicación, pero sí me gusta la comunicación, pero siento que...bueno yo creo que me voy a dedicar a la comunicación porque es lo que me gusta.*

L: *Y ¿ustedes?*

LUCRECIA: *...yo estaba estudiando enfermería, pero me salí, por el nuevo plan de estudios que empezó el CONALEP...la generación iba a tener otras materias que nosotros no llevábamos...*

L: *... ¿Estabas en el CONALEP?*

LU: *...ajá, en San Pablo...pues me salí, dije "mejor termino la prepa y hago la licenciatura"...y como técnico...pus luego como que... ahora sí ya no hay mucho trabajo para los técnicos...*

L: *¿...ah sí?...*

D y J: *...no sí hay...*

D: *...sí hay trabajo porque yo de hecho me ofrecían trabajar...*

LU: *...bueno pero es que es diferente lo tuyo...*

D: *...pero también técnico...y fíjate que les están pagando mejor...*

- J: *...bueno no mejor... ahí se van...*
- D: *...con un técnico y un profesionalista...*
- J: *...porque yo también sé que les pagan más a los técnicos.*
- D: *...ahorita requieren más técnicos que si eres profesionalista...*
- LU: *...yo conozco...yo conozco a varias personas...que igual estudiaron enfermería...y la verdad...trabajan en un particular y les pagan el sueldo mínimo...*
- D: *...a pero también el nivel de estudios, también eso cuenta...*
- LU: *...yo al menos quiero terminar bien...aquí en la prepa.*
- L: *¿Ustedes creen que... no es necesario tener una licenciatura para obtener un buen trabajo?*
- D: *No, sí...sí es importante, pero ya...o sea ¡de todos modos aunque tengas una licenciatura te pagan poquito!*
- J: *...eso sí es cierto... (Anexo, p.i, EGA 3)*

Cada una de ellas cuenta con una información distinta sobre el mercado de trabajo de los profesionales medios técnicos, pero difícilmente podríamos decir que se ofrecieron algunas informaciones convincentes que pudieran destrabar la discusión. Este hecho, puede ser una causa importante del rechazo a las opciones técnicas, que por supuesto se refuerza con otras perspectivas como la de la mamá de Daniela, que no ven en la modalidad técnica una opción viable para sus hijos.

El problema de la información sobre las carreras y el mercado de trabajo, es un conflicto, que tiene que ver también con los flujos que se externalizan en la PEZ. Es decir, mientras que en ese contexto los estudiantes se encuentran con flujos e interacciones que promueven la elección de una carrera universtaria, a su vez, ese mismo ámbito no articula aquellos flujos que pudieran informar a los estudiantes sobre las condiciones para la realización profesional de dicha elección. En esa incertidumbre la tensión continúa latente y se hace más difícil discernir sobre las posibilidades de movilidad social que una determina carrera podría brindar, o sobre qué otros flujos, ante el fracaso del anterior, podrían dotarla de sentido.

### 3. El dilema que encierra la realización profesional en un contexto local como el de Milpa Alta

El caso de Ramón expuesto previamente nos devela otra tensión presente en las representaciones que, sobre su futuro, realizan los jóvenes de la preparatoria Emiliano Zapata. Aquella que existe entre las opciones profesionales que están visualizando para su futuro y las posibilidades que ellos encuentran para llevarlas a cabo dentro del ámbito local, es decir, sus pueblos y/o Milpa Alta en su conjunto. Tal como él lo menciona: “¿Un entrenador aquí en Santa Ana?... ¡híjole!”. No obstante, la intención de Ramón de irse a otro país implica dejar Santa Ana, a pesar de todo lo que él valora del pueblo donde vive:

*Pues... sí está muy padre eh...más que nada porque te digo...aquí la gente es muy tranquila...este... a comparación de otros lugares. Muchas veces nosotros solemos por equivocación decir: “ah no manches un pueblo”...o sea nosotros lo tomamos a un pueblo como algo insignificante, y en algún momento podemos decir “y no y ya fui a tal ciudad, o a tal país” y nosotros nos creemos la gran maravilla, cuando en verdad aquí tenemos todo. De hecho lo que muchos países no tienen aquí nosotros lo tenemos y aún así saliendo, nosotros no lo disfrutamos.*

*Como a diferencia de que en la ciudad hay un sin fin de ruido, la gente es... más que nada anda siempre movida, siempre anda rápido, rápido, rápido, y aquí tenemos la libertad más que nada de darnos un pequeño momento para admirar el paisaje, y no estar allá en el centro y mirar puro smog. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Tanto los aspectos que les gustan de sus pueblos, como la tensión que existe entre éstos y las posibilidades de estudiar y desarrollar la opción profesional que prefiguran para un futuro, es posible identificarlos en el discurso de distintos estudiantes. Por ejemplo:

LUCRECIA Y DANIELA:

LEONEL: Y...y ¿les gustaría...por ejemplo seguir desarrollando su carrera o...o lo que vayan a hacer en sus pueblos?

LUCRECIA: ...claro...

DANIELA: ...a mi sí porque...a mí en lo particular yo no soy así...así originaria de San Pedro...pues no, pero a mí me gusta porque tienen muchas tradiciones.

-----  
NADIA: A mi si me gustaría seguir viviendo ahí, pero luego si aquí no hay estudiar lo que uno quiere pus uno tiene que salir a busca adónde...y eso es lo malo. (Anexo, p.i, EGA 3)  
-----

EVA

*Sí. Bueno sí a mi me gusta mucho vivir aquí y no me gustaría salir de aquí la verdad. A mi también me gusta...pues el lugar donde vivo pus está muy bien, me gusta dónde vivo, la gente con la que convivo y...pus ya te acoplas, pero luego a veces las necesidades hacen que te salgas de ese ambiente en donde estás. (Anexo, p.i, EGA 2)*

---

ISIDRO

LEONEL: *¿ustedes se ven viviendo aquí, haciendo su vida en un futuro, aquí en Milpa Alta en sus pueblos?*

ISIDRO: *Eh...yo no creo porque, aunque no se... como que me gustan mucho las casas en el campo, que no hay tanta contaminación, o sea...a mi...no creo que me consiguiera un terreno aquí exactamente, pero sí me lo conseguiría...uno en donde hubiera muchos árboles...y cosas así... y donde además pues...pueda trabajar en lo que me interesa*

L: *...te gusta la vida del campo, la vida rural...*

I: *...ajá, me gusta más que nada el paisaje, porque en sí trabajaría en lo mío y todo, pero me gustaría estar a lado de los árboles. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Por otra parte, los estudiantes también han construido ciertas identificaciones culturales que al igual que varias de sus opciones profesionales no se relacionan con el ámbito de experiencia local. Sobre todo aquellas vinculadas al entretenimiento:

JAZMÍN

*...muchas veces eso, porque aunque tu quieres estar en tu lugar, por decir donde yo vivo es muy tranquilo...así como que no... no pasa nada de lo exterior, pero sí ya sales a otros lugares y ya ves así como cosas nuevas... ¡ay! como que... “¡mi pueblo está muy tranquilo para vivir aquí!”, pero como dicen muchas veces son las necesidades que hacen que tu te vayas a vivir a otro lado. (Anexo, p.i, EGA 3)*

---

ISIDRO

*...y es que también tenemos la carga de que nos han creado necesidades ficticias ¿no? de que... los chavos quieren ir al cine y aquí no hay...pus no es tan necesario ¿no?...porque nadie se ha muerto por no ir al cine...pero sí queremos ir al cine....Entonces es también pues un obstáculo de que aquí no hay cine y porque el más cerca está hasta...Villa Coapa ¿no? o...en Xochi...creo que hay...en sí está bien chafa, pero en Xochi hay....Sí en*

*Xochi, imagínate cuánto nos hacemos...como una hora o un poco más...En sí es lo único malo de aquí que no hay cine, no hay antro, no hay todas esas cosas bellas (RISAS) que hacen -(riendo) que la vida valga la pena (risas). (Anexo, p.i, EGA 2)*

---

LUCIANA

*...mmm...bueno...a mi me gustaría tener la posibilidad de estudiar en el extranjero, porque ...a los que estudian aquí...como que les es más difícil conseguir trabajo...En cambio, si puedes estudiar en el extranjero...cuando regresas como que la gente te respeta más...y es más fácil conseguir trabajo.*

LEONEL: *Y cuando termines de estudiar, ¿te gustaría regresar aquí?*

LUCIANA *...pues...la verdad no*

L: *¿por qué?*

LUC: *...pues no sé...me gustaría conocer otros lugares... además como que siento que aquí sería más difícil conseguir trabajo...y como que...a veces me aburro. (Anexo, p.iv, EIN 1)*

Lo anterior está relacionado con la redes de distintos ámbitos de experiencia en los que se desenvuelven los estudiantes de la PEZ. Sobre todo aquí se percibe la interrelación entre sus localidades y lo que ellos llaman “la ciudad”<sup>38</sup>. Como ya se ha mencionado, las condiciones espaciales de Milpa Alta posibilitan una concepción de cierta autonomía e independencia de la zona con respecto a la ciudad, fundamentalmente por ciertos aspectos relacionados más con un contexto rural, pero al mismo tiempo los jóvenes realizan muchas actividades en la gran urbe, y varias de sus identificaciones se construyen dentro de la red entre esos dos ámbitos.

Es necesario entonces ver a estos jóvenes desde una perspectiva que diferentes estudios sobre las sociedades campesinas han abordado desde finales de la década de los ochenta, la cual rompe con distintas concepciones dicotómicas como rural/urbano, campo/ciudad, rural y campo = tradición/ ciudad y urbano = modernidad y modernización. (Kearney, 1996) La intención de disolver estas fronteras y oposiciones rígidas es acercarse a las múltiples redes de significados y prácticas que en las sociedades consideradas rurales se tienden hacia otros contextos. Tal como lo refiere Michael Kearney, en su libro *Reconceptualizing the peasantry*, ciertamente existen tres fenómenos

---

<sup>38</sup> La concepción “la ciudad” como ámbito de realización de identificaciones relacionadas con el entretenimiento, se puede ver también en otros trabajos, por ejemplo, Délano y Larrañaga (1996).

que se han intensificado a un ritmo acelerado en los últimos 20 años que han contribuido de forma fundamental a dicha disolución: a) la expansión de los medios masivos de comunicación —radio, televisión e Internet, principalmente—, b) el aumento en la intensidad, volumen y frecuencia de los flujos migratorios en diferentes escalas, y c) el aumento y la innovación en las formas de transnacionalización de las redes de producción y consumo. (Kearney, 1996) Estos aspectos han consolidado redes de distribución de flujos culturales sin las cuales es difícil acercarse a la comprensión de casi cualquier grupo social en nuestros días.

A través de estas y otras redes, los estudiantes de la PEZ construyen ciertas identificaciones culturales vinculadas a contextos que están mucho más allá del ámbito de Milpa Alta, algunos de los cuales, como “la ciudad”, también se constituyen como espacios en los que realizan diferentes prácticas. Por todo lo anterior, acercarnos a la tensión que existe entre el ámbito local y las posibilidades de realización profesional y de puesta en práctica de ciertas identificaciones culturales como las de entretenimiento, implica comprender a los estudiantes no como encapsulados en su entorno local, sino como ciudadanos *cosmopolitas*.

La idea de hablar de *cosmopolitanismo* y no referirme a los habitantes de las grandes ciudades del “primer mundo”, está basada en la concepción de Lila Abu-Lughod (1999) sobre dicha noción. Ella realiza un trabajo en una “comunidad rural” del norte de Egipto, sobre la relación entre las mujeres que ahí habitan y la televisión, en especial las telenovelas. ¿Cómo pensar a una mujer que vive ahí?:

Pensando a Zaynab [el nombre de una de las mujeres con las que estubo relacionada] mirando las telenovelas y películas egipcias, entrevistas con criminales, las transmisiones del parlamento en sesión, programas importados que la llevan al caribe o al Serengeti y publicidad de dulces, baños de cerámica, cubos de caldo de pollo, y Coca-Cola me lleva a comenzar a pensar en ella y a otros en este poblado no como miembro de un Egipto unificado, o Norte de Egipto, o cultura campesina [...] sino en cuanto al cosmopolitanismo que puede representar. La introducción del concepto de cosmopolitanismo puede parecer sorpresiva, ya que éste generalmente se asocia a aquellos que viajan, que se sienten como en casa en diferentes partes del mundo, y aquellos que son profesionales. (Abu-Lughod, 1999, 123-124)

El planteamiento de Abu-Lughod quiere decir que debido a la intensificación de las redes a las que menciona Kearney (1996), la mayoría de nosotros somos, en gran medida, cosmopolitas, ya que estamos vinculados a esa amplia gama de significados y prácticas a las que ella se refiere. Es desde ese cosmopolitanismo, donde podemos comprender las

distintas identificaciones de los estudiantes de la PEZ y la tensión que se presenta entre el ámbito local y las posibilidades de realización profesional y de puesta en práctica de ciertas identificaciones culturales como las de entretenimiento.

Por último, me gustaría recalcar que esta es una tensión asociada fuertemente a uno de los flujos que son articulados dentro del ámbito de la preparatoria, el cual otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar, y particularmente a una profesión universitaria, pero al mismo tiempo esta articulación parece ir acompañada de una incógnita en cuanto las posibilidades de su realización en el ámbito de experiencia local.

#### **4. La confrontación de las identidades de género en el caso de las mujeres.**

Para algunas de las estudiantes, su llegada y estancia en la PEZ ha significado un proceso de redefinición de sus identificaciones de género; un proceso conflictivo, resultado de la contraposición de dos flujos culturales asociados a ámbitos de experiencia diferentes. Por un lado, aquel que se relaciona con el contexto de la preparatoria y la interacción con un grupo de maestras, y por el otro, un flujo cultural que lo vinculan al contexto de la familia y de sus pueblos.

La gran mayoría de las alumnas con las que estuve en contacto, me compartieron que en sus pueblos se tiene una idea de la mujer “muy conservadora”, y que se refleja, según ellas, todavía en muchas de las estudiantes de la preparatoria: “*Es que algunas – dice Elena- como que no andan pensando en qué hacer de su vida, sino que pues si se embarazan o si les proponen matrimonio pues ya está bien y pues se casan*” (Anexo, p.ii, EIA 1). La oposición a un matrimonio joven, como elemento de la concepción sobre la mujer que frecuentemente denominan como “tradicional” ha sido un aspecto muy recurrente entre las mujeres que he entrevistado. “*Yo no me casaría –dice Rosaura que tiene 19 años, y que dentro del “modelo tradicional” ya estaría en edad de poderse casar- [...] En un futuro...mmm...pues...talvez....pero ahorita no.*” (Anexo, p.iii, EGN 2) O más aún, aceptar caer en ese modelo puede implicar el derrumbamiento de lo que ellas están pretendiendo ser, tal como lo expresa la siguiente frase elocuente de Luciana: “*Yo creo que si me casara ahorita, me desgraciaría la vida.*” (Anexo, p.iii, EGN 2)

Oponerse a un matrimonio joven se relaciona íntimamente con el cuestionamiento a una maternidad temprana. Así lo expresan, por ejemplo, Jazmín y Daniela, estudiantes de segundo semestre:

JAZMÍN: Son muy bonitos los niños pero...son mucha responsabilidad...así como que...ahorita a estas alturas tener un niño pues no, porque es mucha responsabilidad para uno.

DANIELA: ...Y además ¿qué le puedes ofrecer? Mas que viva así, que lo prives de todo...así de que “quiero esto”, pues no te lo puedo dar porque no hay dinero o “¿cómo te compro!” y entonces pues no, a mi no me gustaría...Y a parte me da mucho miedo, a lo mejor miedo a la responsabilidad porque ya estás tratando con un ser humano que tienes que cuidar para toda tu vida...y entonces así el no poderle ofrecer lo mejor que tú puedas dar...pues no... como que no me gustaría...Sí, a lo mejor más adelante, pero así ¡muy adelante! (Anexo, p.i, EGA 3)

Replantear la maternidad temprana implica que existen una serie de perspectivas a realizar en ámbitos distintos de sus vidas, la realización de su feminidad encuentra otros caminos alternos al ser madre. El siguiente comentario de Lourdes manifiesta dicha concepción:

LOURDES: ...o sea, de principio así como que...como muchos dicen ¿no?...no, es que realizarte como mujer es tener un hijo ¿no?...pues no. En mi caso no es así ¿no?...así como que no.....no sería mi prioridad....o sea, en algún momento de mi vida a lo mejor sí, sería algo así, pues bueno importante, pero...mi prioridad no.

LEONEL: ...pero qué sería como más importante para ti ¿no?...tener tu familia o desarrollarte en tu carrera, en este caso lo que quieres hacer: filosofía... eh...digamos cuál sería lo que te anima, lo que te anima más... ¿no?

LO: Pues sí, tener la carrera...eso es lo que me fascina, o sea, así como que... o sea yo lo veo así, no sé... en ocho o nueve años... y yo no veo casada no, o sea...

Para Lourdes, plantearse la prioridad de un desarrollo profesional ha significado un enfrentamiento con la percepción que su madre tiene sobre la mujer y el matrimonio:

...y entonces mis papas, o sea por que o sea, mi mamá es algo que me ha dicho ¿no?: “no es que piensa si algún día tienes la oportunidad de casarte, pues mejor cástate”, ¿no?...o sea... “termina la carrera, pero cuando tengas la oportunidad de casarte, o sea, no te cierres como que a tu carrera, ¿no?...cástate, por que es muy feo quedarte solo...y cuando yo me muera, tu vas a tener que reconstruir toda tu vida, porque estás acostumbrada a estar conmigo, y si ya estás casada ya no... porque ya estás con alguna persona, y pues ya no, o sea ya no estás aquí en la casa y te puedes ir con la persona y ya... (Anexo, p.i, EGA 1)

Es decir, su noción se construye en contraposición con un flujo cultural que contiene una construcción particular sobre lo que significa ser mujer (aquella que las estudiantes citadas relacionan con el modelo “tradicional”), y que en este caso se externaliza desde el ámbito experiencial de la familia.

Sin embargo, la noción de ámbitos de experiencia abiertos y en red (Cap. 1, I, 2.) implica la posibilidad de encontrar en un mismo espacio flujos contradictorios entre sí. La experiencia de Lourdes ejemplifica esta posibilidad, su familia no es solamente la contenedora y reproductora de una noción “tradicional” de mujer, ahí mismo, ella ha encontrado elementos para construir un significado alterno, en este caso, en la relación con su padre:

*..o sea, es que también es mucho cómo te educa tu familia ¿no?...y en mi caso por ejemplo, o sea, mi papá, siempre quiso que fuéramos hombres ¿no?... el primero pues es hombre, pero o sea, como que después, fuimos cuatro y somos mujeres ¿no?...entonces como yo soy la más chica...como que, o sea, el otro día estaba yo platicando con una de mis hermanas, y es que me dijo: “es que cuando tu naciste todos dijeron: otra vieja” ¿no?’, (risas), o sea, sí ¿no?, o sea porque, o sea mi papá quería un hijo, a parte del mayor ¿no?...entonces este...pero mi papá, yo siento que en ese sentido siempre nos ha hecho muy fuertes ¿no?...o sea en el sentido en que, de que este....ningún pendejo te tiene que gritar ¿no?... “porque si no te dejas gritar por mí., no tienes porque dejar a nadie”.....y es como que este.....como y siempre ¿no?...o sea, [...] porque él sí me ha dicho “es que tu mamá trabaja”...o esa, porque yo lo he visto con mis hermanas ¿no?...porque, por ejemplo, ellas a veces están en la depre...no sé por alguien....y es así como que mi papá no...este... “es que tu no tienes porque sentirte mal, porque si esa persona no quiere estar...pues...a la chingada” ¿no?, o sea, como vulgarmente se dice....porque “finalmente para ti nadie es indispensable, o sea, tu por eso tienes manos, tienes cerebro, y no naciste pegado” ¿no?... (Anexo, p.i, EGA 1)*

Realizar, o mejor dicho, realizarse como mujeres en otras esferas distintas a la maternidad, conlleva una percepción propia sobre las relaciones entre hombres y mujeres. Ellas están pensando en una relación de pareja más equitativa en la que no se centre el rol de la mujer en “las labores del hogar”, resulta importante encontrar a una pareja con quien no sea un conflicto trabajar fuera de casa:

*LUCRECIA (segundo semestre): ...también depende...depende la persona con quién convivas...y con quien estés...o sea, si te dice: “no, no estudies o deja de trabajar”, o sea tampoco...si te apoya y te dice “no pues échale ganas, o sea mira haz esto...no seas tonta....sigue estudiando, échale ganas” y pues así. Pero si te encuentras uno que te dice: “ya no estudies, ya no trabajes” pues...o sea, ni al caso... (Anexo, p.i, EGA 3)*

Tal como lo referí en el primer capítulo (Cap. 1, II, 2.) en el caso de Elena, la determinación de realizar su proyecto profesional —convertirse en bióloga marina— la ha llevado a pensar que si su actual pareja no estuviera de acuerdo con ella en ese sentido, su decisión sería dejarlo: “Para qué te quieres ir me dice [en relación a su plan de irse a otro lugar a especializarse en biología marina]. [...] Pero yo sé que si lo tengo que dejar, pues lo voy a la dejar”. (Anexo, p.ii, EIA 1)

Prefiero pensar en esta construcción de identificaciones de género como un proceso tensionado de redefinición de identificaciones, porque como señalan Claude Dubar (2002) y Gilberto Giménez (2002), los momentos de “crisis de identidad” se caracterizan por la coexistencia de ambos “paradigmas” —como se refiere a ellos Giménez. Aunque no comparto la noción de crisis, por sus implicaciones negativas, me parece importante resaltar la “coexistencia de paradigmas”, que significa para este caso, que la construcción de sus identificaciones como mujeres pasa por un proceso de confrontación entre diversos flujos culturales. Principalmente, existen dos nociones que parecen contraponerse: el flujo de “la mujer tradicional”, y el del “feminismo o la mujer liberada”. Ambos, encuentran, desde la perspectiva de ellas, ámbitos de experiencia más o menos identificables para su externalización. En el caso del primero, parecen ser sus localidades y el contexto de Milpa Alta en general, y las familias. En cuanto al segundo, el ámbito de la propia preparatoria Emiliano Zapata, y en especial a través de la interacción con un grupo de profesoras.

Resulta importante recalcar en este punto, que lo anterior no quiere decir que esos significados nazcan, o se hayan construido íntegramente en dichos contextos, ambos flujos tienen una historia que puede encontrar referentes en múltiples contextos (Cap. 1, I, 1.), incluso en una redefinición y discusión global sobre la mujer, de la que se derivan los términos con los que ellas definen ambos flujos: “feminismo”, “liberación” y “tradición”. Como lo señala Alan J. De Young, en su artículo *Constructing and Staffing the Cultural Bridge: The School as Change Agent in Rural Appalachia*, “las interacciones cotidianas en la vida metropolitana, y el acceso a los medios masivos de comunicación y a las fuentes de información son agentes críticos inmersos en la creación de individuos ‘modernos’ y sociedades ‘modernas’ internacionalmente” (De Young, 1995). Pese a que no me gustaría plantear la relación moderno=urbano, rural=tradición, el señalamiento de De Young encaja muy bien con lo que sucede con muchos jóvenes de Milpa Alta. Como

mencioné con anterioridad (Cap. 2, III, 3.), aunque los pueblos a los que pertenecen se encuentran en una zona significativamente rural, ésta es una delegación que pertenece a la Ciudad de México, por lo que los jóvenes están en un constante contacto con las formas de vida de la gran urbe. Además, tienen acceso a múltiples fuentes de información y comunicación que trascienden por mucho su localidad, como los medios electrónicos y el Internet.

Sin embargo, a pesar de que las estudiantes conozcan los flujos en múltiples espacios de diferente escala, la externalización de los significados y su confrontación sucede mayoritariamente en contextos cercanos, en esa “práctica local de conflicto o contención” a la que se refieren Holland y Lave (2001), en la que ellas se encuentran con dichos flujos y los apropian.

Todo lo anterior refuerza la idea de que los ámbitos de experiencia están más abiertos a diversos flujos culturales que los que aparentan en primera instancia. Esto se puede apreciar en el siguiente comentario de Alexa, quien aunque relaciona el “modelo tradicional” con su localidad y la familia, ejemplifica la apertura del contexto de Milpa Alta:

*..Es que yo creo que la ventaja que existe, por decir, en el lugar en que vivimos, es porque...bueno, la gran ventaja que yo veo, es que puedes ser muy crítica, pero así como puedes ser de crítica, puedes conservar tus valores como tales ¿no? (Anexo, p.i, EGA 1)*

Su localidad, ese “lugar en que vivimos”, es el espacio que conserva los valores, pero en el cual es posible la crítica. Me parece que para Alexa resulta muy claro lo anterior, porque ella, como habitante de Milpa Alta, ha experimentado en su localidad la posibilidad de apropiarse ambos flujos y construir una representación de sí misma que parece estar en medio de la tensión entre los dos polos:

*...porque tampoco se vale decir que vas a encontrar siempre un machito, y que pues tu no quieres estar detrás de los pantalones de ese machito....yo creo que se puede compartir, y es algo que como que aquí (se refiere particularmente a las alumnas y profesoras de la preparatoria)...no logran diferenciar, o dicen o soy sumisa o soy bien cabrona...entonces...pues...optan por cualquiera de las dos...cuando se puede mediar algo ¿no? (Anexo, p.i, EGA 1)*

A pesar de que ella se reconoce en la mediación entre las dos nociones sobre la mujer, no percibe lo mismo de sus compañeras y profesoras, o son “sumisas” o son “cabronas”. Los adjetivos utilizados resultan ser quizá los más radicales para referirse a lo que ella también llama “tradicción” y “feminismo”, los cuales desde su perspectiva son posibles de identificar con ámbitos particulares. El caso del “feminismo” y su encuentro

con parece tener lugar en la PEZ, y sobre todo a través de la interacción con algunas profesoras:

*Yo creo que después de los tres años que he estado aquí, como que sí me he sentido así como que más liberada en el aspecto de ser mujer, porque, ya llega un momento en ya ves en otro concepto...este... los diferentes términos con, con los que...no sé, comúnmente se refiere un hombre hacia una mujer...Porque...al igual que con ella (Lourdes)...este...viv...o sea, como que mi papá siempre ha sido...no ha sido machista, pero siempre ha sido como que muy...muy duro ¿no?, en su manera de enseñarte cosas, o sea las cosas de la vida, porque también al igual que ella, quería que todos fueran hombres ¿no?...entonces resulta que de los...de los...como desde los tres años a..hasta los que te gusta...hasta los dieciii...seis, yo creo, que hasta que entré aquí, como que era el compórtate como un hombre, porque, no sé, tú tienes que ser así, y tienes que aprender todo, porque o sea nadie es indispensable, Entonces...cuando yo entro aquí, me doy cuenta que...cómo está bien marcado lo que es el feminismo aquí...como que te das cuenta y dices “qué padre”, porque ahora las cosas que yo quiero hacer, o sea, ya las puedo hacer, o sea más libremente...Este, luego me comentaban aquí algunos profesores...aquí mis amigos, que decían “lo que pasa es que luego así como que te arreglas y todo”, sí, sí lo hago, pero es porque tiempo atrás no lo hice, o no lo pude hacer...y por lo menos ahorita, ya tengo el valor de decirle a mi papá “sabes que, pues yo lo quiero hacer porque, pues a mí me gusta ¿no?*

[...]

*...como que siento que así, aquí...este... hay ...este...la mayoría de las maestras y maestras jóvenes, son las que luchan más por eso(se refiere al feminismo)...y como que te hacen sentir más...este, como que más liberada...todo eso...porque...llega un momento en que dices “ay yo me voy con ella porque sé que ella digo algo y me defiende” y sí...muchas maestras son así, y eso es lo que te da más confianza de decir las cosas...o de abrir la boca delante de un hombre, porque los hombres siempre piensan que dicen toda la verdad...y que todo lo mágico es lo que sale de sus labios (risas)...y no es cierto porque en ocasiones no la hacen así (risas)...*

L: Oye... ¿y a eso te referías cuando dijiste que aquí en la prepa... como que el feminismo tenía como mucho peso?

A: Sí...

L: ... ¿por...esas maestras?

A: Sí...y luego no son las maestras, es de que, como tu ya sientes un respaldo, o sea ya sientes que... que el costalito te lo van a ayudar a cargar, como que ya este, ya tienes más posibilidad de decir las cosas cuando tu las quieres...Porque antes no eh, antes todos hablaban..y todos los hombres hablaban, y todo mundo hablaba, y tú te quedabas callada porque decías “uh pues son un montón y yo qué voy a decir”...Pero después te vas dando cuenta, que de lo que tu escuchas de los hombres, tu te pones analizarlo...y puedes

*dar mejores argumentos de lo que puede dar un hombre, porque un hombre ...yo siento que...sí piensa las cosas... pero como que no las analiza minuciosamente como lo hace una mujer...como que un hombre piensa...y...una mujer razona...(risas) (Anexo, p.i, EGA 1)*

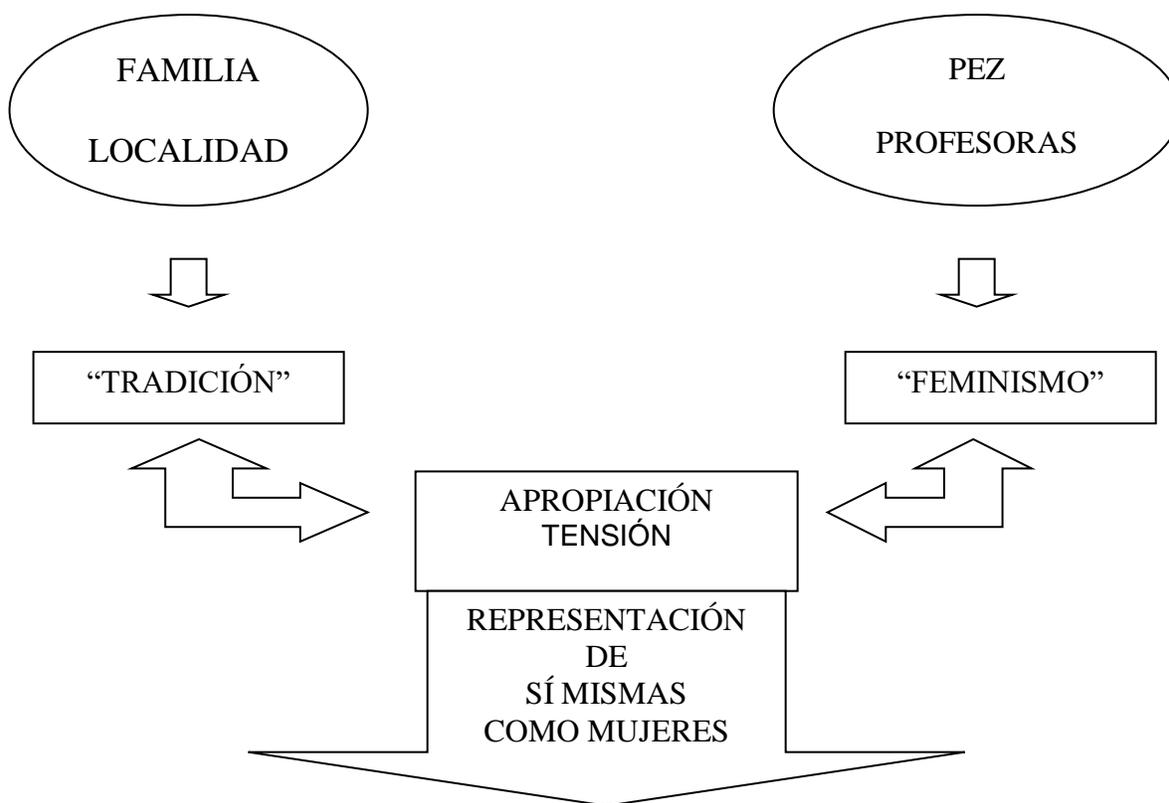
Este encuentro y transformación que ella ha vivenciado en su estancia en la PEZ, la hace aparecer como una de las estudiantes más “cabrona” –como ella dice –, sin embargo, existe una concepción sobre la familia, y una representación de sí misma a este respecto que dista significativamente de esta identificación y de su concepción particular del “feminismo”:

*...mucho gente... que a mi me conoce...piensa que...uf...yo voy a ser la mujer liberal...y la mujer equis ¿no? O sea, la mujer que uh...la feminista, pero...o sea yo lo he analizado muchas veces y se me hace algo bien interesante analizar algo así...porque...por decir yo...este...vengo de una familia muy unida, una familia bien padre, que a pesar que los dos trabajan, a pesar de que talvez no nos dedican todo el tiempo...pues hay una armonía así bien padre ¿no?...entonces...como...yo una vez lo comentaba con mis...con mis compañeras, y les decía que ...que...o sea que fuera del ámbito laboral...a ellas qué les gustaría de...o sea su futuro?...y todas ¡no pues que ...que viajar y irte para acá y para allá y ser...ser bien liberal...y ...cómo que tener hijos y que ..nunca...o sea algo así ¿no?...Entonces yo me puse a analizar y dije no...o sea es que esto no es para mí, porque...o sea sí se ha tenido unas...un este...un concepto muy padre de lo que son las mujeres, y puedas defender cierto tipo de cosas, que ajusten a lo que es tu sexo...o sea ...no tiene porque cambiar ¿no?...la manera...este...de ser, o la manera de actuar en cuanto...en cuanto a ti como mujer...*

[...]

*...me dicen (sus amigas) “ay oye...es que a ti no te dejan salir...es que a ti nada...es que a ti...a las ocho de la noche ya es de madrugada...te dicen tus papas...Y es que mi mamá se sale y acá...” y yo lo que me puse a analizarlo, y dije “Sí...qué padre no” y a veces me gustaría estar en su situación, porque qué padre que las dejen salir toda la noche...pero son de familias que son separadas...familias así...madres liberales...y yo una vez se los comenté, porque me dio mucha tristeza...el que ellas te dijeran que...que mi mamá era así como que muy tradicionalista...y yo dije...o sea ellas pensaron que yo me iba a apenar por eso...yo les dije: “saben que...pues no ...porque yo prefiero...y mil veces...agradezco que mi mamá...no haya sido liberal...porque yo tengo una familia bien padre” ¿no? Y yo creo que antes que...yo creo que para que tú puedas desenvolverte como mujer...o acabar todas...este... las metas que tu tienes...yo creo que también hay que estar bien con lo que es tu familia ¿no?...yo siempre he pensado que...estar pensando en que por ejemplo, qué es lo que vas a estudiar, por que tu dices si yo me meto a una carrera donde tengo que aplicar todo mi tiempo, o sea puedo ganar mucho, pero qué onda con mi vida personal ¿no? Entonces como que debes de equilibrar...de decir quiero mi carrera pero también quiero mi familia. (Anexo, p.i, EGA 1)*

Alexa ejemplifica muy claramente, la percepción general de las estudiantes con las que tuvo contacto, en relación a los ámbitos de experiencia donde se externalizan los flujos culturales con los que ellas construyen la representación de sí mismas como mujeres:



No obstante, este esquema ignora la confluencia de los dos flujos en un mismo ámbito de experiencia, el diálogo y la contradicción entre ellos, y el ir y venir entre la percepción que ellas mismas tienen de ellos a veces como espacios cerrados y otras como abiertos. La misma Alexa, al darse cuenta que los ámbitos y los flujos dialogan más de lo esperado, narra su sorpresa, partiendo de su experiencia como única alumna del taller de teatro:

*... hace poco yo había realizado una obra...este acerca, bueno... este... se llamaba: las muertas de ciudad Juárez. Era una obra en la que yo me tenía que quitar el brasier, entonces aquí....pues este....según mi ideología bien fea ¿no?...de que....o sea, como que tienen una ideología muy fea...*

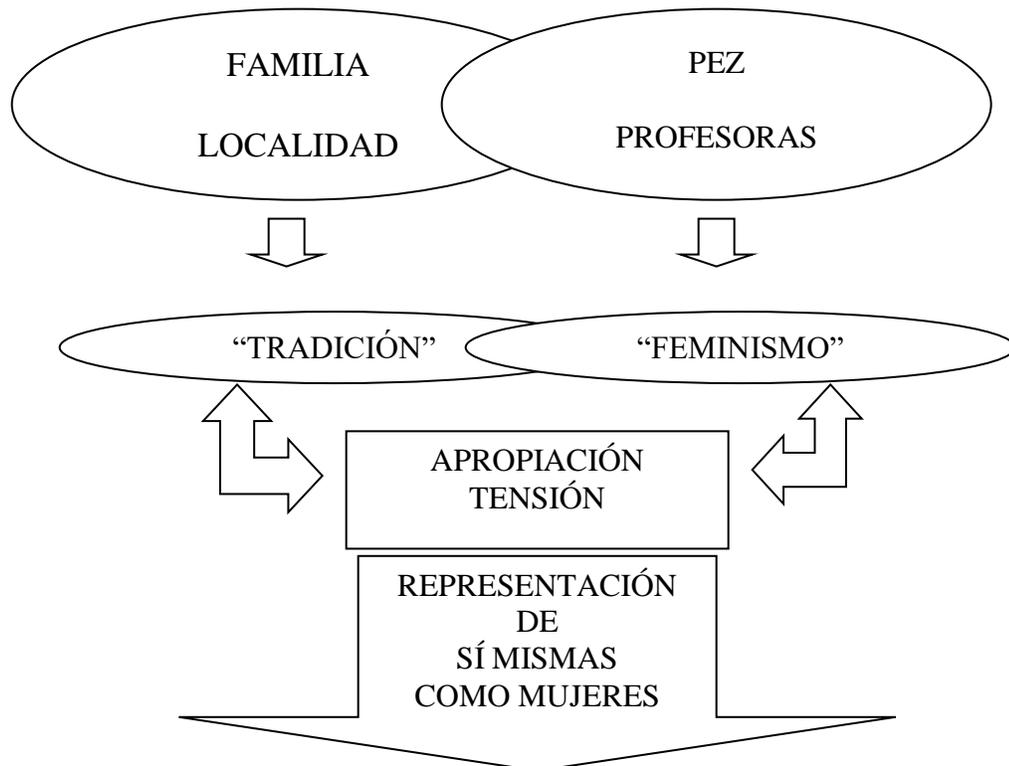
LEONEL: ... ¿aquí?... ¿quienes?..

A: ...toda la gente de aquí...

L: ... ¿de aquí, de dónde?

A: ...de Santa Ana...y profesores que están aquí, pues a mi me da mucha pena que estén aquí verdad, pues la verdad, o sea, como que nada que ver con el sistema, y llegan y le dicen al profesor: “sabías que después de que ella presente su obra y se quite el brasier no se va a volver a casar...no (corrigiendo)...no se va a casar... ¡ya nunca!”...y yo me quedé así (sorprendida)... dije: ¿por qué?, o sea, ¿porque ellos lo dicen?, porque talvez, porque ellos piensan que es...este...pues se haga algo que no está bien ¿no?...[...]pues resulta que... este...que siempre te encuentras con la respuesta que menos pensabas...porque yo lo hice...acá me quité el brasier y todo, y tú esperas que pues los chavos...después de que tu sales de...de escena te vean con morbo ¿no?...y ¿sabes cual fue la sorpresa?, que todos lo vieron así como que “ay qué padre...viste...hizo un semidesnudo artístico”...o sea y te das cuenta de que toda la gente o sea no piensa igual... (Anexo, p.i, EGA 1)

Todos aquellos que reaccionaron de la forma en que ella menos lo esperaba son, igualmente, habitantes de Milpa Alta y estudiantes de la PEZ. Alexa pensaba que por ser habitantes de Milpa Alta su reacción iba a ser totalmente distinta. Esto muestra cómo las tensiones entre ambos flujos sobre identificaciones femeninas son posibles porque los ámbitos de experiencia están abiertos y conectados entre sí. Entonces, la esquematización del proceso tensionado de construcción de identificaciones sobre la mujer, a través del cual construyen una representación de sí mismas sería, más bien, de esta forma:



La redefinición en las identificaciones de género, en el caso de las estudiantes es un proceso tensionado que es posible gracias a los flujos que se articulan, externalizan y confrontan en la PEZ, los cuales se contraponen con aquellos que se asocian a el contexto familiar y local. Sin embargo, no habría posibilidad de conflicto si ambos contextos no estuvieran abiertos en mayor o menor medida a aquellos flujos a los que aparentemente se oponen.

Esta es una tensión íntimamente vinculada con la construcción de representaciones de futuro que llevan a cabo las estudiantes de la PEZ. Para muchas de ellas las identificaciones genéricas tienen un papel central y articulador de otras dimensiones de su futuro, como se pudo ver en el Capítulo I, en el caso de Elena, Alexa y Lourdes. (Cap. 1, II) Esta es una de las razones por las que destaco el caso de las mujeres y no el de los hombres. Es decir, aunque existen referencias de los estudiantes a redefiniciones de sus identificaciones de género —que incluso pueden ser percibidas en los testimonios de las mujeres — muchas de ellas eran implícitas y además no tenían el grado de importancia en sus representaciones de futuro como en caso de las mujeres, quienes casi siempre relevaban en ellas dicha dimensión.

#### **IV. CONSIDERACIONES FINALES**

A lo largo de este capítulo pretendí dar algunas respuestas a la pregunta ¿Cómo participa el ámbito de experiencia de la PEZ en el proceso de construcción de representaciones de futuro que realizan sus estudiantes? Algunos de los aspectos más sobresalientes a considerar en ese sentido y que fueron trabajados en este capítulo 2 son los siguientes:

1. *La preparatoria Emiliano Zapata es un ámbito de experiencia que posibilita la presencia de tensiones constitutivas del proceso de construcción de identificaciones culturales, sobre el cual se construyen las representaciones de futuro de los estudiantes.* Esta preparatoria, desde su pertenencia al Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, hasta el tipo de interacciones que se llevan a cabo entre alumnos y maestros, está atravesada por lo que llamé *esferas experienciales de diferencia*. Es decir, distintos niveles constitutivos de la PEZ que hacen posible la presencia de flujos culturales

diversos en ese mismo espacio y la estructuración de ciertas condiciones de interacción que permiten la externalización y contraposición de las diferencias. De esta forma, la PEZ es un espacio que posibilita tanto la tensión irresoluble para el sujeto individual, constituida por la necesidad insoslayable de utilizar los lenguajes y categorías del *otro* y al mismo tiempo la exigencia de diferenciarse de él, como la contraposición de flujos culturales asociados a ámbitos de experiencia diferentes, pero que se relacionan a una misma referencia, como por ejemplo, el sentido de los estudios superiores, o las identificaciones femeninas o masculinas. Estas dos condiciones son constitutivas del proceso de construcción de identificaciones culturales con las que los estudiantes edifican sus representaciones de futuro.

2. *La pez es un ámbito de experiencia articulador de ciertos flujos culturales.* Mediante las relaciones de poder que tienen lugar en la preparatoria y que se vinculan a otras presentes en diversas instancias sociales, este ámbito de experiencia restringe ciertos flujos y permite otros, y/o los jerarquiza en distintos niveles de importancia. Dentro de esos significados articulados destacan dos por la importancia que tienen para las representaciones de futuro de los estudiantes: 1) Un flujo cultural que otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar, y particularmente a una profesión universitaria; y 2) Un flujo que significa las identificaciones de género, especialmente en el caso de las mujeres, como opuestas a la idea de “la mujer tradicional”.

3. *A través de la apropiación de dichos flujos asociados a la preparatoria Emiliano Zapata se presentan una serie de tensiones identificables en varias de las representaciones de futuro de los alumnos.* Como parte de esa apropiación, los estudiantes contraponen los flujos asociados a la PEZ con otros que se vinculan a ámbitos diferentes. Dicha contraposición no resulta en un proceso de conciliación o complementación —como en algunos casos referidos en el Capítulo 1 (Cap. 1, II) —, sino en una serie de tensiones presentes en varias de las representaciones de futuro que los jóvenes de la PEZ me compartieron. Estas tensiones son:

a) *La disyuntiva entre concebir o no a los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social, y como trayectoria meritocrática.* La gran mayoría de los estudiantes tiene la intención de estudiar una carrera universitaria. Esta idea esta

presente en las construcciones de futuro que realizan los estudiantes, aún cuando no se esté llevando a cabo una trayectoria idónea o “tradicional” que garantice su realización. Asimismo, otro rasgo importante es que muchas de estas perspectivas se construyen a través de la interacción con un profesor de la preparatoria. La vinculación con los profesores y la externalización de su influencia en relación a la intención de estudiar una carrera universitaria, es una de las pocas diferencias claras que se encuentran entre los estudiantes de los primeros semestres y de los últimos. En el caso de los de quinto o sexto es mucho más notorio la presencia de esta característica que en el caso de los de segundo semestre. Por otra parte, esta representación se ve envuelta en una paradoja que ellos mismos manifiestan: la tensión existente entre la creencia en la educación superior como mecanismo de movilidad social y garante de un buen empleo, y al mismo tiempo la incredulidad en ella. Esta tensión se compone, por un lado, de la identificación con el flujo cultural que otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar, y particularmente a una profesión universitaria, asociado al ámbito de la PEZ, y por otro, a un significado sumamente imbricado con dicho flujo, pero que se extiende por otros ámbitos de experiencia de los alumnos: la idea que concibe los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social y como un proceso meritocrático. Sin embargo, la apropiación que los estudiantes hacen de ellos, esto es, las particulares interpretaciones que surgen de contrastar ese significado con otros aspectos de su realidad que parecen contraponerlo, deviene cuestionamientos serios sobre la capacidad movilizadora de los estudios superiores. La ausencia de flujos culturales e interacciones que les permitan construir significados alternos y convincentes alrededor del sentido de las carreras, se traduce en el juego de la contradicción: utilizar discursos opuestos que respondan a las condiciones de una situación o momento discursivo particular. El ámbito de la preparatoria Emiliano Zapata es central para que la tensión suceda. Por un lado, articula flujos culturales y formas de interacción que promueven la opción de los estudios superiores; sin embargo, no existen condiciones para la externalización de otros flujos que pudieran dar otro sentido a la continuidad académica de algunos de sus estudiantes.

b) *La información o desinformación sobre las carreras y el mercado de trabajo.* Un factor que en algunos estudiantes puede aumentar la percepción de desvinculación entre educación superior y movilidad social o empleo, es la ausencia de diversas formas que enriquezcan la información que tienen sobre el mercado de trabajo de las carreras que pretenden cursar, y sobre las propias disciplinas. El problema de la información sobre las carreras y el mercado de trabajo es un conflicto que tiene que ver también con los flujos que se externalizan en la PEZ. Es decir, mientras que en ese contexto los estudiantes se encuentran con flujos e interacciones que promueven la elección de una carrera universitaria, a su vez, ese mismo ámbito no articula aquellos flujos que pudieran informar a los estudiantes sobre las condiciones para la realización profesional de dicha elección. En esa incertidumbre la tensión continúa latente y se hace más difícil discernir sobre las posibilidades de movilidad social que una determinada carrera podría brindar, o sobre qué otros flujos, ante el fracaso del anterior, podrían dotarla de sentido.

c) *El dilema que encierra la realización profesional en un contexto local como el de Milpa Alta.* La intención de estudiar una determinada carrera remite a muchos estudiantes a preguntarse sobre las posibilidades de realización que ésta tendría en el ámbito de Milpa Alta. De esta forma se enfrentan a la disyuntiva de reconocer distintos aspectos que les gustan de su localidad y por lo cual les interesaría permanecer ahí, pero por el otro lado, identificar un ámbito de realización profesional externo a ella. Dicha tensión se refuerza con ciertas identificaciones culturales que no encuentran su realización dentro de Milpa Alta, fundamentalmente las relacionadas con el entretenimiento, las cuales se asocian más a la ciudad o a otros contextos más allá de su localidad. Con base en el concepto de cosmopolitanismo entendido desde la perspectiva de Lila Abu-Luhgod (1999), pretendí establecer que para comprender esta tensión es necesario concebir que a través de varias redes consolidadas, como son los medios masivos de comunicación, la migración y la transnacionalización de todo tipo de productos y consumos, los estudiantes se identifican con significados y prácticas que van mucho más allá de su localidad.

d) *La confrontación de las identificaciones de género en el caso de las mujeres.* Para varias estudiantes de la preparatoria la cuestión de las identificaciones de género es un elemento central de sus representaciones de futuro, el cual muchas veces articula otras esferas de su vida presentes en ellas. Dichas identificaciones se construyen con base en distintas referencias, entre las que destacan, una asociada al ámbito de la PEZ y frecuentemente externalizada como “feminismo” o “mujer moderna”, y otra vinculada al contexto familiar y local, referida habitualmente como “tradicional”, las cuales en distintos momentos entran en tensión tanto con ellas mismas —en cuanto a saberse identificadas con algunos aspectos de ambos modelos que en determinados momentos aparecen como contradictorios—, como con las distintas personas que forman parte de sus ámbitos de interacción, por ejemplo, sus papas, sus maestros o sus compañeros.

Las aportaciones que brinda este capítulo amplían la visión expuesta en el Capítulo 1 y de alguna manera la vuelven más compleja, en cuanto a cómo construyen los estudiantes sus representaciones de futuro y cómo participa la PEZ en dicho proceso.

En las consideraciones finales del capítulo previo se presentó un cuadro (Cap. 1, IV, Cuadro 1), que de manera sumamente sintética y esquemática, intentó mostrar el proceso de construcción de los diferentes tipos de representaciones de futuro que en él fueron expuestas y analizadas. No obstante, lo expuesto en el capítulo 2, implica tomar en cuenta que esas diversas formas de construcción están atravesadas por las distintas tensiones que he señalado, las cuales develan la presencia de otros flujos culturales, así como de ámbitos de experiencia y contextos sociales a los que éstos se asocian. Por ejemplo, el ámbito de “la ciudad” al que se vinculan ciertas identificaciones relacionadas con el entretenimiento, o su concepción como espacio para la realización profesional.

Capítulo 3  
**RELAJACIÓN DE LAS TENSIONES VINCULADAS A LAS REPRESENTACIONES DE  
FUTURO DE LOS ESTUDIANTES DE LA PEZ**

En el capítulo anterior se intentó profundizar en una serie de tensiones relacionadas con las representaciones de futuro de los estudiantes, en las cuales la preparatoria Emiliano Zapata juega un papel importante como ámbito de experiencia que, por sus características constitutivas y las cualidades de las interacciones que en ella tienen lugar, funge como articulador de una serie de flujos culturales. El proceso es tensionado, porque por un lado, como señalé en el capítulo 1, la construcción de identificaciones en el sujeto individual está siempre en tensión entre la necesidad de utilizar las categorías de los otros y la exigencia de diferenciarse de ellos, y por el otro, porque esos flujos que se articulan en la PEZ frecuentemente se contraponen con otros que son externalizados en contextos diferentes como la familia y la localidad (Cap. 2, I). Si bien puede existir una identificación tanto con los flujos que se articulan en la PEZ, como con aquellos que aparecen como contrapuestos, los estudiantes se apropian de ambos construyendo un sentido que, al mismo tiempo que los vincula con ellos, los diferencia.

El presente capítulo pretende ahondar en dichos significados diferenciables. En ese sentido, se relaciona a las diversas formas de construcción de representaciones de futuro que fueron analizadas en el capítulo 1, las cuales fueron entendidas como resultado de distintos procesos de apropiación. Con base en lo expuesto en dichas categorías, se analiza el caso de algunos estudiantes cuyas representaciones implican la construcción de ciertos significados, que se presentan como una forma de relajar las tensiones analizadas en el capítulo 2. En particular profundizaré en tres ámbitos vinculados íntimamente a dichos aspectos tensionados trabajados en el capítulo anterior:

- a) Significados de los estudios superiores: más allá de la movilidad social y la meritocracia
  
- b) Milpa Alta y la realización profesional de los estudiantes de la PEZ: algunos caminos para la relajación de la tensión

- c) Identificaciones de género: sobrepasar la confrontación entre dos modelos de mujer

Cabe mencionar que el presente capítulo es un análisis sobre todo a partir de los datos empíricos. No obstante, es necesario considerar que –como se podrá apreciar– está sustentado en los conceptos trabajados en los dos capítulos previos y en la elaboración teórica que en ellos se realizó.

## **I. ENCONTRANDO SIGNIFICADOS SOBRE LOS ESTUDIOS SUPERIORES: MÁS ALLÁ DE LA MOVILIDAD SOCIAL Y LA MERITOCRACIA**

En el capítulo previo, señalé que todos los estudiantes con los que platicué quieren estudiar una carrera universitaria. No obstante, esta representación se ve envuelta en una contradicción, ya que al mismo tiempo se reconoce el debilitamiento de los estudios superiores como factor de movilidad social y garante de la obtención de un empleo. Igualmente, mostré cómo muchos de ellos utilizan un discurso ambivalente al respecto, es decir, confluye la creencia en la educación superior como mecanismo de movilidad social y garante de un buen empleo, y al mismo tiempo la incredulidad en ella. Cada una de estas posturas se presenta diferencialmente según la situación en la que se encuentren (Cap.2, III, 2.). Sin embargo, para romper esta ambivalencia, existen estudiantes que han construido un sentido sobre los estudios universitarios que difiere de concebirlos prioritariamente como un mecanismo de movilidad social y garante para la obtención de un empleo bien remunerado. De esta forma, la tensión entre el deseo de continuar estudiando y la incredulidad en la educación superior como factor de movilidad social, parece relajarse. A continuación analizaré distintos significados que los estudios superiores tienen para los estudiantes de la PEZ, y cómo cada uno de ellos suaviza de diferente forma la tensión previamente señalada.

### **1. La educación superior como realización personal desvinculada del mundo del trabajo**

En el capítulo 1 se elaboraron un grupo de categorías para identificar distintas formas en las que los estudiantes construyen sus representaciones de futuro (Cap 1, II.). Una de ellas enfatizaba “el camino de la realización personal” (Cap 1, II, 2.), es decir, representaciones en las cuales la realización personal y, sobre todo la realización

profesional, aparecen por encima de otras esferas de su vida. En el caso de Elena y Lourdes, esta superposición de prioridades se apreciaba vinculada a una apropiación particular de las identificaciones de género. Sin embargo, dicha realización profesional resulta ser bastante peculiar, puesto que lo esperado sería concebir la realización de una determinada profesión a través de un trabajo en el que ésta se ejerza y por el cual se reciba una buena remuneración. Por el contrario, para ellas el sentido de estudiar biología o filosofía no está supeditado a la obtención de un empleo, ni mucho menos a una remuneración económica significativa. La realización se entiende como la oportunidad de un enriquecimiento personal en términos de aprendizaje, conocimiento y obtención de nuevas habilidades y herramientas, aunque, paradójicamente, no se encuentre en el futuro un espacio laboral para ponerlas en práctica.

*LOURDES: creo que la educación te abre muchas puertas, y no te abre muchas puertas en el sentido de tener una economía alta, sino en el sentido en que ves... o sea ver la vida de otra manera....y....o esa igual a lo mejor te puedes ir a vender ¿no?, pero no...o sea, no vas a ver la vida igual no?, o sea, no vas a ver un libro, por ejemplo, yo, yo vi una vez una chava, que le fueron una enciclopedias muy caras....y le dijo a su hermana... “oye que...que color combina para la sala” ¿no?...entonces dices (risas) como ¡qué! ¡O sea! O sea, yo fui a comer a ese ¿no?...porque es un puesto de licuados, y me quedé así ¿no? [sorprendida] O sea...dije no...o sea, y yo me puse a pensar y dije “sí es cierto, igual y después me voy a venir a vender licuados, pero yo voy a decir: yo escojo esto por esto...y no porque se vea bonito....y de qué me va a servir tener el dinero....entonces por eso, o sea yo ya decidí que es esta carrera y no tanto por la economía ¿no?...si trabajo y me va muy bien...mil maravillas...y si no en un momento dado....no tendría mucho problema. (Anexo, p.i, EGA 1)*

En el caso de Lourdes, el espacio en el que se realiza lo adquirido en una formación profesional no es el laboral, sino en su forma de concebir “la vida de otra manera”. Su formación de filósofa cobra sentido en cuanto que con ella puede otorgarle un significado a las cosas y una razón a su acción: “yo escojo esto por esto...y no porque se vea bonito”.

Al igual que Lourdes, para Elena el mundo del trabajo, entendido éste como una forma de obtener un ingreso, se deslinda de su realización profesional: “...si no encuentro trabajo con mi carrera...pues...no sé...o sea, me puedo poner a vender ropa...o algo así que ya lo he hecho...pero mi carrera y lo que aprendí pues nadie me lo va a quitar ¿no?”.

(Anexo, p.ii, EIA 1) Es decir, lo que obtenga de su formación profesional será satisfactorio para ella, independientemente de que como bióloga pueda conseguir un trabajo.

Tanto en Elena como en Lourdes, percibí mucha seguridad al momento de reconocer que probablemente con sus carreras no conseguirían un trabajo, así como al señalar las posibilidades que podrían tener para obtener un ingreso en el futuro, como “ir a vender”. Esto se puede deber a sus experiencias previas de trabajo. Cuando Elena dice: “me puedo poner a vender o algo así que ya lo he hecho”, está haciendo mención de la experiencia anterior de colaborar con su familia en el comercio. Cabe señalar que, tanto Elena como Lourdes parecen sentirse cómodas con su nivel socioeconómico, el cual, en gran parte, ha sido resultado del trabajo de sus padres. Es decir, ambas han experimentado a lo largo de su vida que para obtener un ingreso no es necesario contar con una formación profesional, así que, por qué no seguir con ese empleo que les podría brindar un ingreso parecido al que hasta ahora han tenido sus padres, con la ventaja de recibir una formación que, desde su punto de vista, significa un enriquecimiento personal que se traducirá en una concepción distinta de “la vida”.

El significado que para ellas tiene continuar con una carrera universitaria se construye íntimamente con un sentido que se le adjudica al trabajo, no como espacio de desarrollo personal, sino fundamentalmente como actividad para conseguir un ingreso. Por ello, el tipo de trabajo que se lleve a cabo parece no tener mucha importancia: “...no sé...o sea, me puedo poner a vender ropa...o algo así...” Vender ropa o algo así, siempre y cuando se obtenga de las distintas opciones el mismo resultado.

Nuevamente —como se ha intentado mostrar en el transcurso de la tesis— es notorio que el sentido que adquiere la educación superior, se ha construido mediante la apropiación de significados vinculados a contextos diferentes, en este caso, el familiar y el ámbito de la PEZ. No obstante, el posicionamiento que ellas manifiestan frente a dichos flujos, en lugar de negar uno frente al otro, o superponerlos, los concilia. Es decir, el significado del trabajo que han experimentado en su experiencia familiar no niega el sentido que para ellas tienen carreras como la biología o la filosofía que, cómo se señaló en el capítulo 1, se vincula mucho a su experiencia en la PEZ (Cap. I, II, 2.). Por el contrario, lo que se presenta es una conciliación: el significado de una carrera profesional como realización personal, es posible, en gran medida, por que el trabajo se concibe como una actividad X, que sirve para obtener un ingreso.

La tensión entre el deseo de continuar estudiando y el reconocimiento del detrimento de los estudios superiores como factor de movilidad social, se relaja en estos casos de dos formas. La primera, al otorgarle a la educación universitaria un sentido de “realización personal”, desvinculado de su ejercicio profesional en un empleo. La segunda, dejando de lado la pretensión de la movilidad social. O sea, no parece haber una preocupación en ellas por subir su nivel socioeconómico, el significado del trabajo no está en obtener cada vez más, sino en recibir el ingreso necesario para mantener un nivel de vida similar al que tienen ahora. La formación profesional se presenta como una posibilidad de desarrollo individual, más que como un vehículo para avanzar en la pirámide socioeconómica.

## **2. Una de dos: empleo o gusto**

Para algunos estudiantes, la contradicción entre la creencia en la educación superior como mecanismo de movilidad social y garante de un buen empleo, y al mismo tiempo la incredulidad en ella, se distensiona otorgando dos sentidos opuestos a la opciones universitarias. Por un lado, existen carreras para asegurar una exitosa inserción laboral en términos de remuneración económica, y por el otro, licenciaturas en las cuales podrían realizar sus gustos y otros intereses individuales no relacionados con el deseo de obtener un empleo bien remunerado que se traduzca en una posible movilidad socioeconómica. Este doble significado se presenta en aquellos estudiantes cuyas representaciones de futuro fueron analizadas en el Capítulo I bajo la categoría “*Los artistas se mueren de hambre*”. *Un futuro que garantice una inserción bien remunerada en el mercado de trabajo* (Cap. 1, II, 3.). Tanto Alexa como Isidro son jóvenes que tienen un gusto e interés particular por las artes, sin embargo, sus opciones de carreras universitarias no apuntan hacia ese campo, sino a la odontología y a la ingeniería en sistemas, respectivamente. Uno de los argumentos centrales se expresaba en ambos casos con la frase “los artistas se mueren de hambre”. En cambio, desde su perspectiva, sus otras opciones aparecen como un medio exitoso para la obtención de un empleo bien remunerado:

*Isidro: Pues...este... según sé los que son muy buenos en eso los agarra alguna empresa o pueden poner su propio negocio de computadoras...pueden dar servicio a computadoras...y como ahorita está llenándose todo de computadoras...yo creo que un futuro va a haber mucha chamba... (Anexo, p.i, EGA 2)*

A pesar de eso, Isidro se considera “más artista”. En la siguiente cita así lo expresa al contarme algunas de las dificultades académicas con las que se encontraría al estudiar sistemas:

*...está lleno de matemáticas y química y creo que hasta tiene una materia de óptica o algo así, y como que las materias así de ciencia como que no me agradan tanto...son muy exactas, no me gustan, como que soy más artista yo. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Quizá por esa percepción de sí mismo, una de las expectativas para su futuro es poder hacer dos carreras:

*...también se puede tener dos carreras a la vez si quiero [...] no sé todavía si sea esa opción o sea otra, pero lo que sí sé es que debo escoger una carrera que me deje dinero y otra que me guste. Porque si no me voy a morir, voy a ser un caos. Sí...porque generalmente, lo que deja dinero no es muy divertido que digamos (risas) ...y lo que es divertido no te deja dinero... (Anexo, p.i, EGA 2)*

Para Isidro, la posibilidad de encontrar una opción profesional que satisfaga sus dos inquietudes es remota: existen carreras para ganar dinero, y otras para divertirse. La segunda opción significa hacer lo que le interesa y gusta, pero renunciar a la posibilidad de un buen ingreso, la primera implica desistirse de hacer lo que le gusta, con la ventaja de conseguir un beneficio económico que, desde su perspectiva, significa la posibilidad de avanzar en la pirámide socioeconómica:

*ISIDRO: quiero un trabajo que me deje dinero y pueda yo poner un negocio...para que el negocio dé dinero y ya con ese yo me dé mis viajes y todo. (Anexo, p.i, EGA 2)*

“Darse sus viajes y todo”, quiere decir, elevar con su trabajo su poder adquisitivo, un nivel socioeconómico más alto al que tiene actualmente. Isidro es el menor de sus hermanos, su madre es empleada doméstica, y tal como él lo señala, para ella sería un logro importante que su hijo terminara la prepa, a diferencia de sus hermanos:

*...Bueno mi mamá lo único que espera es que acabe la prepa, porque como de todos mis hermanos, los mayores decidieron no estudiar...y como que eso sí le decepcionó...y ahorita que yo acabe la prepa...pues sería estar un poco más actual que ellos...y como ya le he dicho que quiero estudiar la universidad...pues se le hace fantástico. Lo único que ella esperaría yo creo, es que yo fuera una persona independiente, que ella después de la universidad ya no me tenga que estar diciendo qué haga o qué no haga. Y*

*ya de ahí todos mis logros yo creo que le agradecerían...serían como una recompensa para ella. (Anexo, p.i, EGA 2)*

En esta cita se puede leer que las perspectivas laborales y socioeconómicas que Isidro desea para su futuro significan un logro que hasta el momento es inédito dentro de su familia; es por lo tanto, un sí a la movilidad social, y un reconocimiento de que el medio para obtenerlo es una carrera como la de ingeniería en sistemas. Es notorio también, cómo la identificación con una trayectoria de movilidad social se refuerza dentro de su familia, especialmente en la relación con su mamá y en comparación con las trayectorias escolares de sus hermanos.

En el caso de Alexa, es posible apreciar los mismos sentidos opuestos en las carreras que ha contemplado para su futuro, sin embargo, su manifestación no es tan clara y tajante como en Isidro:

*ALEXA: ...yo quiero estudiar odontología, es porque pues no sé...es una carrera que me gusta... es una carrera que de cierta manera...o sea...si tu quieres es una carrera que... si tu quieres te puede dejar mucho económicamente...pero yo siento que lo más importante, se hace cuando a ti te gustan ¿no? Por decir...este...yo hasta hace unos meses tenía pensado estudiar teatro...pero después dije: “pues de teatro pues me voy a morir de hambre” ¿no?...Me gusta... me gusta mucho...este... no sé para mí si...es más....si no gano un peso no me importa. Pero empiezas a ver, empiezas a ver a futuro y te das cuenta que no... [...] Y sí hay muchas carreras que sí son bien interesantes, pero luego te das cuenta y no hay campo de trabajo. Es más existe mucha gente que trabaja en otras escuelas CCH, UNAM, que no tiene porque estar ahí y está, y hay personas tituladas, hay personas que están esperando desde hace dos años su empleo y no lo tienen. (Anexo, p.i, EGA 1)*

Esta cita es por demás ilustrativa de las múltiples contradicciones que se encuentran en los relatos de los estudiantes al compartir sus expectativas de futuro —y en general en la gran mayoría de los registros etnográficos, porque la mayoría de los sujetos en nuestro mundo cotidiano no nos expresamos en todo momento con total certeza—. Es cierto que, la claridad con la que Isidro manifestó los sentidos que para él tienen los estudios superiores podría suponer una identificación ante esos referentes mucho más definida, y por lo tanto, una relajación de la tensión más exitosa. No obstante, en el caso de Alexa también es posible identificar una construcción identitaria, aunque su expresión discursiva no se tan clara y organizada. Lo primero que llama la atención en Alexa es su referencia a la odontología cómo una profesión que “*si tu quieres te puede dejar mucho económicamente*”, es decir, hay un reconocimiento de esa opción profesional como un

vehículo para obtener un empleo bien remunerado. Posteriormente, afirma que lo importante es hacer “lo que a ti te gusta”. Sin embargo, conforme avanza su plática, viene un reconocimiento de que a ella lo que más le gusta no es la odontología sino el teatro. Asimismo, después me da una explicación de por qué dedicarse a lo que “te gusta” es “morirse de hambre”, reconociendo que, si se analiza detenidamente, las opciones en donde los gustos se realizan no tienen un futuro laboral. Finalmente, este significado se refuerza con la idea de que existen carreras muy interesantes, pero, la gente que las estudia se enfrenta a grandes dificultades para encontrar un trabajo. Entonces, ¿Alexa va a estudiar odontología por que le gusta, o porque es una opción para conseguir un trabajo bien pagado? Desgraciadamente no cuento con datos en donde esta pregunta se conteste. No obstante, al igual que Isidro, queda claro que existe un grupo de carreras en las cuales se realizarían sus gustos e intereses, pero que no significan una oportunidad para obtener un buen ingreso, y otras, como la odontología que, aunque no le disguste del todo, promete una buena retribución económica.

Al igual que Isidro, la posibilidad de ser odontóloga significa para Alexa un factor de movilidad socioeconómica en relación a la situación en la que ha vivido con su familia. Ella es hija de dos profesores de primaria. La opción de ser maestra estuvo en algún momento dentro de sus opciones de futuro, por ser una profesión que, desde su punto de vista, permite equilibrar entre una profesión y la atención a la familia:

*ALEXA: Entonces como que debes de equilibrar...de decir quiero mi carrera pero también quiero mi familia, entonces, o sea hay que escoger algo que se equilibre ¿no? y precisamente fue por eso...y como yo me di cuenta que mis papas sí equilibran muy bien eso, pues yo dije, pues de maestra, pues también ¿no? (risas)*

*L: ...ahí esta la, la fórmula...*

*A: ...sí ahí está la fórmula... (Anexo, p.i, EGA 1)*

Aunado a esta intención abandonada, en general Alexa se manifiesta favorablemente acerca de la profesión de sus padres. Sin embargo, llama la atención que, al mismo tiempo, la profesión docente se conciba como una carrera menor que tiene poco que ofrecer económicamente, y que se representa con la frase “va a terminar de maestro”. Así se expresó cuando platicábamos acerca de las posibilidades laborales dentro de las disciplinas artísticas:

*...cuantas personas de todas las que entran tienen la oportunidad....o sea... no muchas....porque hay gente que termina siendo maestro del IEMS [Instituto de Educación Media Superior del DF]... ¡del IEMS!...*

LEONEL: *...pero, ¿termina? Por ejemplo termina se te hace que es algo así como...*

ALEXA: *...pues es que lo comentan así...así como que...estudié música...y terminé siendo, o sea, estudié música y mi carrera así era como más enfocada a algún instrumento, y termina siendo maestro del IEMS... (Anexo, p.i, EGA 1)*

La opción de estudiar teatro involucra ese riesgo de “terminar” como maestra, por el contrario, la odontología implica evitar esa posibilidad, y al mismo tiempo obtener algo más de lo que le redituaria una profesión como la de sus padres.

Tal como se analizó en el capítulo 2, los sentidos opuestos que se otorgan a los estudios superiores, son resultado de un proceso de apropiación de ciertos flujos culturales vinculados a distintos ámbitos de experiencia, como la escuela y la familia, que se expresa en un determinado posicionamiento ante ellos. Sin embargo, pareciera que en sus diferentes ámbitos de experiencia los estudiantes no cuentan con diversas informaciones que pudieran ampliar su visión sobre las posibilidades que cada una de ellas ofrece, en cuanto al mercado de trabajo (Cap. 2, III, 3.). De esta manera, los estudiantes conciben la realización laboral de algunas profesiones de forma ciertamente estigmatizada. Cuando Alexa se expresa sobre la profesión docente en el caso del IEMS como “terminar de maestro”, parece demeritarla y descartarla como una buena opción en términos de ingreso. Lo paradójico es que un maestro del IEMS gana alrededor de 17,000 pesos al mes, es decir, un salario que muchos profesionales envidiarían. Es cierto que es un caso excepcional entre los maestros de educación media en nuestro país, pero aún así, llama la atención la generalización desvalorizante que hace Alexa de la profesión docente, la cual parece ignorar la realidad laboral de los maestros con los que ha convivido los últimos cuatro años.

En general, lo anterior sucede con distintas concepciones que los estudiantes tienen del mercado de trabajo de sus futuras carreras, pero sobre todo algunas, como el caso anterior, o las disciplinas artísticas y su contraparte las carreras de naturaleza “exitosa” y bien remunerada, como el caso de la informática, parecen mantener un cierto estigma, que aunque existan en su experiencia cercanos datos o ejemplos que lo contrapongan o cuestionen, se mantiene.

Anteriormente, mencioné que tanto en el caso de Isidro como en Alexa, la creencia en la educación superior como mecanismo de movilidad social, y al mismo tiempo la incredulidad en ella, se resuelve reconociendo en un cierto grupo de carreras un potencial de movilidad socioeconómica, y en otras una total carencia del mismo. Cabe mencionar que el significado que tiene el primer grupo de opciones profesionales va acompañado de su contraparte meritocrática, es decir, aceptar que la educación funge como factor de movilidad social implica reconocer la posibilidad de un mecanismo que garantice dicha trayectoria ascendente, centrada en el “esfuerzo personal” y no en distintos privilegios. Sin embargo, dentro del esquema meritocrático, ese esfuerzo personal requiere ser exitoso en un ámbito de competencia:

ISIDRO: *es que llegando a la universidad te tienes que fijar metas, de decir: “si me metí a esta carrera es porque voy a ser el mejor en esta carrera”, para que si hay alguna competencia ¿no? en la demanda de trabajo pues ya te escojan a ti ¿no?...bueno es lo que yo digo...* (Anexo, p.i, EGA 2)

### 3. El servicio a los demás

En el capítulo I, se analizó un grupo de representaciones de futuro centradas en una opción profesional como el derecho. La argumentación central que sustenta dicha elección es la ayuda y defensa de los demás (Cap. 1, II .4):

ROSA: *Quiero estudiar derecho no para hacerme rica, sino para ayudar a otros. Lo decidí, porque tuvimos algunos problemas familiares... y me di cuenta... de que... otros se quieren aprovechar de aquellos que no saben... O sea, me di cuenta de que se pueden resolver muchas cosas...y además evitar que se aprovechen de ti.* (Anexo, p.iii, EGN 3)

-----  
LETICIA

LEONEL: *¿qué te gustaría estudiar?*

LETICIA: *Derecho...no sé me gusta mucho defender a la gente...* (Anexo, p.ii, EGA 5)

-----  
DANIELA: *...pues derecho ...pues ...porque ...este, a parte de que toda mi familia es así...yo he ido algunas veces a sus trabajos y te das cuenta de la forma en que trabajan, a parte que hay mucha adrenalina ahí...es así...como que te das cuenta de que las cosas son justas...y cuando na más son por molestar al prójimo...y eso así ...pues a mi me gusta que cuando las cosas son verdaderas otras personas quiera ahí...este...meter su cucharota o algo así, no, me gusta que las cosas sean bien...* (Anexo, p.i, EGA 3)

NADIA: *Pues ahorita bien, bien ya no sé ni lo que quiero estudiar, pero mi última opción...bueno quería estudiar derecho...Bueno yo quería eso porque luego al ver la prepotencia de la policía, cómo trataban a la gente...dije: "ah no... yo quiero ser abogada para defender a las personas"... cómo las trataban mal...o sea, no sé... (Anexo, p.i, EGA 3)*

Asimismo, en el Capítulo I se señaló la existencia de un reconocimiento sobre el debilitamiento de algunas de las clásicas profesiones liberales como el derecho, como un medio para obtener un trabajo bien remunerado. La más vehemente en ese sentido es Daniela:

*Ay...pues es que por ejemplo...no sé a lo mejor porque es el gobierno, pero en mi familia todos estudiaron...derecho... ¡y les pagan bien poquito!...hasta mi papá es...este...es abogado y trabaja en la procuraduría y ¡les pagan bien poquito! Y creen que porque están ahí ya ganas mucho... (Anexo, p.i, EGA 3)*

En este relato se puede leer que, por un lado, ella se da cuenta, a partir de su experiencia familiar, de que ser abogado no es ninguna garantía para conseguir un buen ingreso, y por otro, que a pesar de eso, los demás piensan que es una carrera con la que "ganas mucho". Lo mismo sucede con Rosa. En la primera cita de este apartado, ella comienza a darme sus razones de por qué derecho, y lo primero que aclara es: "*Quiero estudiar derecho no para hacerme rica...*" Es decir, indirectamente se apela a una concepción que otros tienen sobre esa profesión, en la cual se le contempla como un medio para tener un ingreso alto. De tal forma que ellas admiten que no es una profesión que garantice un buen ingreso, pero son consientes que en sus distintos ámbitos de experiencia se tiene una concepción contraria. Este reconocimiento social se refuerza con un significado incuestionable socialmente, y que es el otorgado por ellas a esta carrera: el servicio, la defensa, o ayuda a los demás.

Lo que me interesa resaltar, entonces, es que, en estos casos, la contradicción entre el valor que para los estudiantes tienen los estudios superiores y al mismo tiempo el reconocimiento sobre su debilitamiento como factor de movilidad social se distensiona reconociendo dicho debilitamiento sin perder uno de los beneficios más representativos de la movilidad socioeconómica: el reconocimiento social, que en este caso, no se obtiene con un ingreso sobresaliente, sino con acciones de "defensa" "servicio" o "ayuda" a los demás, y manteniendo o satisfaciendo las expectativas que en su familia, localidad y otros contextos se tienen sobre esta profesión. La pregunta que me lleva a afirmar lo anterior es ¿por qué el derecho es la única carrera en la que ellas vierten el sentido de servicio,

ayuda y/o defensa de los demás? ¿Por qué ninguna quiere estudiar enfermería, o ser policía? Probablemente la respuesta esté en que a la profesión policíaca todavía le hace falta tiempo, por lo menos en Milpa Alta y en todo México, para conseguir un reconocimiento cercano al de “ser abogado”.

## **II. MILPA ALTA Y LA REALIZACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA PEZ: ALGUNOS CAMINOS PARA LA RELAJACIÓN DE LA TENSIÓN.**

Tal como se analizó en el Capítulo II, otra de las tensiones relacionadas con las representaciones de futuro de los estudiantes de la PEZ, y en la que ese contexto juega un papel importante —debido a que la mayoría de las representaciones profesionales futuras de los jóvenes se construyen con base en una identificación frente a ciertos flujos culturales asociados al ámbito experiencial de la preparatoria (Cap. 2, II y III)—, es la que se da entre los múltiples aspectos que se valoran de su localidad —ya sea sus pueblos o la zona de Milpa Alta—, y las posibilidades que ésta brinda para la realización profesional de una determina carrera. Es decir, muchos de ellos reconocen que las condiciones del mercado de trabajo dentro de su región son poco favorables para sus opciones profesionales futuras, aunque al mismo tiempo existen distintos aspectos por los que les gustaría continuar viviendo ahí. Asimismo, se señaló que esa tensión se refuerza con otras características de sus localidades que no les atraen, y que no tienen que ver con el ámbito profesional, como por ejemplo, la ausencia de espacios de entretenimiento que satisfagan sus inquietudes. Partiendo de la noción de *cosmopolitanismo*, desarrollada por Lila Abu-Lughod (1999), pretendí establecer que una de las razones de dicha insatisfacción reside en que los flujos culturales con los que los jóvenes de la PEZ se identifican se asocian a contextos sobrepasan el ámbito local, lo que impide comprenderlos dentro de pares conceptuales dicotómicos como jóvenes rurales o ciudadanos, o tradicionales o modernos —o sea, campo = rural = tradición = locales vs. ciudad = urbano = moderno = cosmopolita ciudad (Kearney, 1996).

La intención de este apartado, es mostrar diferentes formas en las cuales algunos estudiantes relajan esta tensión en sus perspectivas de futuro.

## 1. Los que se van

Existen algunos estudiantes para quienes el conflicto entre los múltiples aspectos que se valoran de su localidad, y las posibilidades que esta brinda tanto para la realización profesional de una determinada carrera, como para la práctica de algunas de sus identificaciones culturales, se pretende distensionar emigrando. Sin embargo, el por qué y para qué irse, varía según los alumnos.

1.1 Ramón: “¿Un entrenador aquí en Santa Ana?... ¡híjole!”.

En el caso de Ramón, su intención de ser entrenador deportivo profesional parece estar sujeta a la posibilidad de estudiar y trabajar por un tiempo en el extranjero:

RAMÓN: *¿Yo?... pues híjole, pues sí la veo medio cañón [...] más que nada aquí las posibilidades casi no hay...son muy escasas...*

LEONEL: *... ¿aquí dónde?*

R: *Aquí... hablando de todo México... sí ya totalmente...este... digamos sí hay oportunidades, pero el sueldo es...híjole...está muy escaso [...] no hay apoyo más que nada...sobretudo del gobierno, del gobierno y sobre las propias instituciones de deporte. Y pues sí... este... lo que pensaría... así viendo mis opciones de futuro... es de que... tratara de sacar una beca al extranjero y pues así ya. Allá hay mayor posibilidad... sí más que nada estudiándole.*

[...]

*...podría sacar una beca al extranjero o de ahí titularme...eh podría tener la oportunidad de que un cazador de talentos va y me agarre y me lleve de aquí... (Anexo, p.i, EGA 2)*

La intención de Ramón de irse a otro país implica dejar Santa Ana, a pesar de que, como se señaló en el capítulo 2 (Cap. 2, III, 4.) existan diferentes aspectos que él valora del pueblo y la zona en la que vive. Sucede, entonces, que la intención de realizar un estudio de nivel superior así como realizarlo profesionalmente, parece estar sujeta a irse al extranjero, porque además, estando allá, el futuro se presenta como totalmente “exitoso”: “O sea, ya siendo un entrenador profesional, o sea tu inmediatamente te vas a las grandes ligas, de inmediato [...] que viajes, negocios, y todo lo demás...giras...” (Véase Cap. 2, III, 3.)

La relación que está estableciendo Ramón concuerda con lo señalado por Michael Corbett en su artículo “*It was fine if you want to leave*”: *Educational Ambivalence in a*

*Nova Scotia Coastal Community 1963-1998*”, en cuanto a la percepción en una comunidad pesquera sobre la relación entre educación, emigración y status:

...en Digby Neck [seudónimo con el que se refiera a la comunidad pesquera] las aspiraciones educativas formales y sus logros están íntimamente ligados con dejar la comunidad y con distintos vínculos con redes sociales y económicas en las cuales estos jóvenes rurales pretenden adquirir status [...] y frecuentemente salarios más altos que los estándares locales. (Corbett, 2004)

En relación al status, la posibilidad de ser un entrenador deportivo en Santa Ana parece en primera instancia un poco sorprendente desde el punto de vista de Ramón, y promete un futuro considerablemente más austero:

LEONEL: Esto que estás planteando como de irte al extranjero...eh...pues ¿por qué no ser un entrenador deportivo aquí en Santa Ana?...

RAMÓN: ... ¿un entrenador aquí en Santa Ana?... ¡híjole!... por las posibilidades más que nada, o sea y el apoyo, te digo, está cañón, más que nada. Y sobre todo porque...este... primero tienes que plantear todo bien. O sea, ya siendo un entrenador profesional, o sea tu inmediatamente te vas a las grandes ligas [...] pero...después de eso vas a ir bajando, o sea los años se van a ir acabando y [...] este... quizás después, ya haya una gran, buena posibilidad de estar aquí y apoyar a chavos que en verdad les agrada hacer deporte, ¿pues por qué no? igual sería algo muy bueno. (Anexo, p.i, EGA 2)

En cuanto al segundo factor señalado por Corbett, la obtención de un ingreso más alto al del promedio local, el futuro que Ramón concibe como entrenador deportivo en el extranjero, sugiere una remuneración mayor, por lo menos a lo que él percibe en uno de los campos de trabajo más consolidados en la zona: la producción de nopal:

RAMÓN: ¿por qué no dedicarse al campo?...híjole...porque más que nada es un...hay muchas cuestiones que van sobre ello...porque, primero, digamos el campo sí es un trabajo muy pesado...y este...ahorita nosotros digamos en el nopal...este...más que nada por el precio...o sea, no se mantiene un precio estable, sube, baja, sube y baja...y ...imagínate ir a romperte la espalda cinco horas na más para que ganes diez pesos, en verdad no vale la pena...En verdad...enfocándonos más a una carrera como que sería muchísimo mejor...no estar chambeando tanto para que no ganes casi nada.

Status y obtención de un ingreso mayor al promedio que se recibe localmente, nos remiten a la idea de la movilidad social. Una movilidad que se vincula íntimamente a la educación superior. Tal como se citó y analizó en el Capítulo II, Ramón reconoce ciertos factores que cuestionan la capacidad de los estudios superiores como factor de movilidad social, tanto en su zona como en todo el país, sin embargo, en el extranjero el escenario se presenta de forma muy diferente. Es decir, mediante su representación de futuro profesional, Ramón relaja la tensión entre la intención de estudiar una determinada carrera y las posibilidades de llevarla a cabo en su localidad, a través de una asociación positiva entre educación superior y movilidad social, pero en un contexto –el extranjero– donde, desde su percepción, dicha relación sí resulta exitosa. Por ello, la construcción de significado hecha por Ramón, parece reflejar el planteamiento desarrollado por Corbett, acerca del sentido de la escolaridad media, en algunos contextos rurales: “estaba bien, si lo que querías era irte” (Corbett, 2004)

#### 1.2 Luciana: permanecer o regresar

Luciana es una estudiante de 17 años, originaria de San Pedro Atocpan, la forma en que está construyendo su representación de futuro fue analizada en el Capítulo I. Ella quiere estudiar medicina, pero especializarse en investigación, donde uno de sus intereses centrales sería el estudio sobre las propiedades de las plantas medicinales utilizadas por su familia y en su localidad, con las que desde niña ha estado en contacto (Cap. 1, II, 1.). Al igual que Ramón, Luciana pretende ir a estudiar al extranjero:

LUCIANA: *...mmm...bueno...a mi me gustaría tener la posibilidad de estudiar en el extranjero, porque ...a los que estudian aquí...como que les es más difícil conseguir trabajo...En cambio, si puedes estudiar en el extranjero...cuando regresas como que la gente te respeta más...y es más fácil conseguir trabajo.*

LEONEL: *Y cuando termines de estudiar, ¿te gustaría regresar aquí?*

LUC: *...pues...la verdad no.*

L: *¿por qué?*

LUC: *...pues no sé...me gustaría conocer otros lugares... además como que siento que aquí sería más difícil conseguir trabajo...y como que...a veces me aburro. (Anexo, p.iv, EIN 1)*

Existen, dentro del sentido que Luciana le da al hecho de irse al extranjero, algunos factores muy similares a los que se analizaron en el caso de Ramón. Fundamentalmente, la percepción de que en otro país se dan condiciones favorables para una relación positiva entre la educación superior y la obtención de un empleo. No obstante, a diferencia de Ramón, Luciana todavía no tiene muy claro si le interesaría trabajar en el extranjero o “regresar”. En esta segunda posibilidad, parece que estudiar en el extranjero se convierte en una herramienta para conseguir trabajo más fácilmente al volver, por ser considerada por “la gente” como una cualidad que se respeta.

Aunado a lo anterior, es posible identificar en el relato de Luciana, que las razones para irse no se vinculan únicamente a lo educativo ni a lo laboral, sino que, como se señaló en el Capítulo II, existen una serie de identificaciones culturales que no se realizan en la práctica local, como por ejemplo, las vinculadas al entretenimiento, cuya irrealización se manifiesta en la frase: “...como que a veces me aburro”

De tal manera que, los significados con los que Luciana argumenta su perspectiva de estudios superiores y de lugar de residencia principalmente son tres. En primer lugar, una asociación positiva entre educación superior y movilidad social, pero en un contexto —el extranjero— donde, desde su percepción, dicha relación sí resulta exitosa. En segundo lugar, un significado que le otorga valor a los estudios superiores en el extranjero como un factor de reconocimiento social, que al mismo tiempo significa una forma de obtener empleo más fácil dentro de su país. Por último, la necesidad de vivir en un contexto que le permita realizar en la práctica algunas de sus identificaciones culturales.

Cabe mencionar que Luciana parece mostrar un interés e identificación con ciertos flujos culturales asociados fuertemente a su localidad. Uno de ellos se analizó en el primer capítulo, y es aquel que otorga un valor al conocimiento local que no se genera a través de la escolarización, cuyo referente más claro es el uso de plantas con fines curativos y de sanación. Otro flujo con el que se identifica es el de la lengua náhuatl. Ella es de las alumnas que cursó los dos niveles de la materia Lengua y cultura náhuatl, y, en palabras del profesor, era una de las estudiantes más interesadas. Además la familia de Luciana se dedica a la venta de mole, el platillo distintivo de San Pedro Atocpan, y como muchos de los estudiantes colabora en el negocio familiar. Señalo esto, porque me interesa resaltar que la intención de Luciana de vivir en el extranjero no significa la ausencia de fuertes identificaciones con flujos asociados a su localidad.

A partir de lo anterior, surge la pregunta: ¿por qué existiendo una serie de identificaciones asociadas a su localidad, la opción de emigrar se manifiesta de forma no problemática? Es decir, no estamos frente a una migración que persigue un empleo y mejores condiciones de vida, la cual pudiera ser manifestada como un sacrificio, sino que, se acerca más a un desplazamiento deseado que sí busca la posibilidad de un buen empleo para su realización profesional, pero, además, la posibilidad de vivir en un contexto que responda a otros intereses vinculados a sus identificaciones culturales. Otro aspecto que contribuye a una concepción a-problemática de la posibilidad de emigrar es la doble alternativa que se percibe en la representación de futuro de Luciana. O sea, está la posibilidad de estudiar y permanecer en el extranjero y también la opción de estudiar en otro país y utilizar dicha preparación como ventaja para obtener un empleo en su región. Esta libertad de futuros ámbitos de experiencia laboral puede ser interpretada como identificaciones culturales relacionadas con espacios *descentralizados*. La idea de un espacio descentralizado la retomo de Michael Kearney, en su libro *Reconceptualizing the peasantry*:

Este espacio descentralizado es comparable con el espacio de la ecología y el ambientalismo, en los cuales los ecotonos y las transiciones graduales son más comunes que las fronteras rígidas y los centros distintivos, y en los cuales las especies son constituidas por interacciones adaptativas complejas situadas en redes de relaciones que irradian bastante más allá de los espacios de vida locales. (Kearney, 1996: 118)

La noción es congruente con el planteamiento que se ha hecho acerca de los contextos como ámbitos de experiencia abiertos vinculados entre sí en forma de red (CAP I, 1.1 y 1.3; Nespór, 1994). Esta concepción no se refiere únicamente a un aspecto simbólico, sino que, como en el caso de Luciana, implica la apertura y laxitud de fronteras que demarcan referentes materiales como los territoriales, ya que estos no son espacios que alberguen flujos culturales exclusivos sino que, la identificación con dichos flujos demanda la flexibilidad de los límites. Flexibilidad que no quiere decir desaparición, ya que, en el caso de Luciana es notorio que existen intereses e identificaciones que parecen estar circunscritas a un determinado ámbito de experiencia para su realización, y al mismo tiempo, otros que no están supeditados a uno u otro. Es decir, algunas identificaciones culturales de Luciana involucran una apropiación que jerarquiza un ámbito de experiencia —extranjero o Milpa Alta— sobre otro para su realización y al mismo tiempo, otras identificaciones, como la que otorga un valor a los estudios en el extranjero

como mecanismo para la obtención de un empleo bien remunerado, pueden llevarse a cabo en un ámbito u en otro.

Por ello, en el caso de Luciana, me parece que la tensión entre los múltiples aspectos que se valoran de su localidad y las posibilidades que ésta brinda tanto para la realización profesional de una determina carrera, como para la práctica de algunas de sus identificaciones culturales, se relaja, por un lado, otorgando a la idea de irse los tres significados anteriormente descritos, pero, también a través de la descentralización de los contextos local y extranjero, en el que ninguno es centro o periferia de otro (Kearney, 1996), sino espacios con fronteras flexibles, que permiten la no sujeción a ellos de algunas de sus identificaciones culturales.

### 1.3. Isidro: la ciudad como escenario futuro

A diferencia de Ramón y Luciana, Isidro no contempla dentro de sus perspectivas de futuro la posibilidad de estudiar o trabajar en el extranjero. Sin embargo, tampoco pretende continuar viviendo en su localidad. Para él, la ciudad aparece como el escenario futuro. Aunque no necesariamente se refiere a la Ciudad de México, sino más bien a la idea de “la ciudad”:

*ISIDRO: ...pues yo creo que para mí más bien sería la ciudad ¿no?...o sea, porque...como te decía...los que sí son buenos en la informática...pues los agarra alguna empresa...o también como que puede estar la idea de poner mi propio negocio...que les diera el servicio que ellas requieren...pero pues como que aquí...pues como que sí estaría medio cañón ¿no?...Entonces por eso pues como que en mi caso sí sería más la ciudad. (Anexo, p.i, EGA 2)*

No obstante, algunos de los significados que para él adquiere irse de su localidad se comparten con Luciana y Ramón. El primero, compartido por sus dos compañeros, es la asociación positiva entre educación superior y movilidad social, pero en un contexto — en este caso, la ciudad—donde, desde su percepción, dicha relación sí resulta exitosa. Anteriormente (Cap. 2, III, 3.), se analizó la concepción de Isidro sobre la opción profesional de ingeniería en sistemas, en la cual ésta se presenta como exitosa para la obtención de un empleo bien remunerado, es decir, una carrera que responde a la promesa de la movilidad, sin embargo, en un contexto como el de Milpa Alta, resulta, desde su perspectiva, poco probable de realizar. Un segundo sentido que para Isidro tiene emigrar a “la ciudad”, es, como en el caso de Luciana, la posibilidad de satisfacer otras necesidad relacionadas con sus identificaciones culturales: “...*En sí es lo único malo de*

*aquí que no hay cine, no hay antro, no hay todas esas cosas bellas (RISAS) que hacen - (riendo) que la vida valga la pena (risas).*” Entonces “la ciudad” se constituye para Isidro como un espacio en el cual realizar exitosamente su profesión, y poder tener acceso a una serie de formas de entretenimiento con las que está identificado, y que están ausentes en Milpa Alta.

#### 1.4 ELENA: ¿biología marina en Milpa Alta?

Quiero mencionar brevemente el caso de Elena, porque para ella los motivos para irse de Milpa Alta no están relacionados ni con la asociación positiva entre educación y movilidad social, ni con una particular necesidad de vivir en un contexto en el cual realizar en la práctica algunas de sus identificaciones culturales. Anteriormente (Cap. 1, II, 2.; Cap. 3, I, 1.) he citado el ejemplo de Elena como uno de los casos en el que el sentido de la educación superior no está vinculado con una preocupación especial por conseguir con ella un empleo bien remunerado, sino fundamentalmente con la búsqueda de una realización personal. Como se analizó en el Capítulo 1, la idea de Elena es estudiar biología y posteriormente especializarse en biología marina (Cap. 1, II, 2.). La razón de salir de Milpa Alta responde simplemente a la ubicación en que obviamente se encuentran las escuelas que ofrecen dicha especialización, ya que ella no tiene una especial preocupación por salir de su localidad para satisfacer otras necesidades como las de entretenimiento.

No obstante, cuando se citó el caso de Elena con la intención de comprender la forma en la que construye sus representaciones de futuro (Cap. I, II, 2.), señalé que el significado de la realización personal es tan fuerte que ella estaba dispuesta a dejar a su esposo, si eso era necesario para llevarla a cabo:

*ELENA: Yo sé que ...este...si se me da la oportunidad de ir a estudiar biología marina...pues muy probablemente, como que él no estaría así tan de acuerdo...o sea...que talvez no estaría dispuesto a irse conmigo... “Para qué te quieres ir me dice” [...] Pero yo sé que si lo tengo que dejar... pus lo voy a la dejar. (Anexo, p.ii, EIA 1)*

Asimismo, se mencionó que el sentido de la realización personal implicaba un posicionamiento frente a la identificación de género, que significaba un enfrentamiento con la idea de mujer que tenían en la familia de su esposo, el cual estaba totalmente dispuesta a afrontar. De tal manera que, además de la necesidad de salir por la

naturaleza de la especialización que desea realizar, emigrar conlleva un sentido de realización y congruencia con una construcción de significado sobre “ser mujer”.

## **2. Los que se quedan**

Dentro de los estudiantes que entrevisté se encuentran dos casos, Fabricio y Julián, para quienes el conflicto entre los múltiples aspectos que se valoran de su localidad y las posibilidades que ésta brinda tanto para la realización profesional de una determinada carrera, como para la práctica de algunas de sus identificaciones culturales, parece no existir. Es decir, sus representaciones de futuro profesional están enfocadas en carreras que pretenden desempeñar dentro de la zona de Milpa Alta, sin una preocupación prioritaria por obtener de ellas un ingreso alto que signifique una movilidad socioeconómica con respecto a la que tienen actualmente. Igualmente, parece no existir una insatisfacción con su localidad en cuanto a contexto de práctica para algunas de sus identificaciones culturales. Tal como lo expresa Fabricio, para quien la fotografía es uno de sus intereses:

*Pues...una de las cosas buenas de aquí es que...estamos en el campo...respiramos como otro aire ¿no?, pero tampoco estamos muy lejos de la ciudad....O sea, el cine...por decir...pues si queremos ir pues...vamos aquí a Xochimilco....o si un día quiero ir a tomar fotos...o ver...un exposición...pues aprovecho el fin de semana y voy con tiempo ¿no? (Anexo, p.ii, EGA 4)*

Tanto en el caso de Julián como en el de Fabricio, relajar la tensión estudio-profesión-localidad implicó optar por opciones profesionales vinculadas a trabajos consolidados en la zona o dentro de sus familias. Como se mencionó en el Capítulo I, Fabricio pretende estudiar para ingeniero agrónomo (Cap. 1, II, 1.), opción que en su representación de futuro se vincula al trabajo agrícola y específicamente a la producción de nopal, distintiva de Milpa Alta. Por su parte, Julián quiere estudiar arquitectura y desea relacionarla con la albañilería, ocupación que varios miembros de su familia realizan desde hace tiempo (Cap. 1, II, 1.). No obstante, para cada uno de ellos concebir su futuro profesional dentro de Milpa Alta involucra un significado particular sobre sus futuras profesiones.

Para Julián, la arquitectura representa una forma de enriquecer la ocupación que ejerce desde los 12 años: la albañilería, al mismo tiempo ésta significaría la posibilidad de enriquecerse como arquitecto al brindarle la experiencia práctica que como él dice

“muchos arquitectos no tienen”. A diferencia de otros estudiantes, para quienes los estudios profesionales significan la llave que abre las posibilidades del empleo, para Julián el campo de trabajo que a través de los años han desarrollado él y su familia dentro de la zona y también “en la ciudad” es lo que le brindaría la oportunidad de aplicar sus conocimientos profesionales. Más aún, la formación profesional parece estar supeditada a las posibilidades prácticas de su aplicación:

*O sea, quizá no voy a ser un arquitecto de esos que andan en su escritorio haciendo cálculos y planos...como que... más bien...mi idea es utilizar lo que sirva en mi trabajo...pues porque ahí esta la chamba ¿no?...y pues ay que trabajar...ni modo. (Anexo, p.iv, EIN 2)*

Es decir, mientras otros de sus compañeros de escuela manifiestan una preocupación por encontrar un mercado de trabajo en el que realicen su formación profesional al máximo, en el caso de Julián ya existe un trabajo, y si en él sirven algunos conocimientos de su formación como arquitecto son bienvenidos, y los que no, pues “ni modo”. Quedarse en Santa Ana implica lo que quizá para otros sería sacrificar algunos aspectos de su formación profesional por un trabajo que no significa un medio para obtener un ingreso mayor. Por el contrario, para Julián significa la oportunidad de enriquecer el trabajo que le ha permitido a él y a su familia vivir durante muchos años.

Otro aspecto que refuerza la perspectiva de Julián centrada en hacer su vida en Santa Ana, es la política. Su mamá se ha dedicado al quehacer político en su pueblo y en general en Milpa Alta, y probablemente por esa influencia él también participa activamente dentro de las filas del PRD en su localidad. De hecho, la primera vez que le pregunté qué quería hacer en el futuro su respuesta fue:

*Bueno pues...en realidad... yo voy a estudiar arquitectura en la UAM-Xochimilco, pero también me interesa dedicarme a la política [...] Lo que pasa es que la familia de mi mamá se dedica a la política y la familia del lado de mi padre siempre se ha dedicado a la albañilería. (Anexo, p.iv, EIN 2)*

Es el único de los estudiantes con los que tuve contacto, para quien el ámbito político tenía un papel preponderante en sus representaciones de futuro. Lo distintivo es también que ello no solo implica una postura política, ni tampoco se tiene la intención de estudiar ciencia política, sino “dedicarme a la política”, entendida no como una profesión – significado que se lo atribuye sobre todo a la arquitectura- sino como una práctica que

como habitante de Santa Ana es menester realizar: “*Es que yo pienso...que pues si tu eres parte de una comunidad...pues te tienes que preocupar por lo que pase en ella ¿no?*”

Dicha preocupación que se traduce en participación política no está restringida a esa esfera. Uno de los días que decidí ir a Santa Ana, mi intención era conocer el carnaval del pueblo que, afortunadamente coincidió con el periodo de mi trabajo de campo. El único estudiante que reconocí participando activamente en el carnaval, bailando la música de banda representativa de Santa Ana, era Julián. En medio de la gente que forma la fila en los bordes de las calles para ver la fiesta pasar, ahí estaba él con un grupo de jóvenes, hombres todos, atrás de uno de los carros alegóricos, mostrando los pasos característicos de uno de los bailes tradicionales del carnaval de Santa Ana Tlacotenco. Por otro lado, él también es, como Luciana, uno de los estudiantes que cursó los dos niveles de la materia Lengua y Cultura Nahuatl. Estas son algunas de las razones que lo llevaron a escoger esa opción:

*Me metí a la clase de nahuatl porque esta lengua se está perdiendo...y forma parte de nuestra cultura desde hace mucho tiempo [...] Si nosotros no aprendemos a hablarla ¿quién? [...] Yo digo que como antes había muy poca gente que hablaba el Latín y...era considerada gente erudita, pues así también...en un futuro la gente que hable el nahuatl va a ser la gente culta...pues porque esa fue nuestra primera lengua...y la más antigua. (Anexo, p.iv, EIN 2)*

La comparación con el latín refleja cómo para Julián el hecho de aprender nahuatl significa una cualidad que merece reconocimiento social<sup>39</sup>. Algo parecido sucede con la participación en el carnaval, son identificaciones con flujos culturales asociados fuertemente a Santa Ana y Milpa Alta, los cuales, en la práctica, significan también acciones que involucran un cierto reconocimiento de los otros. Mientras para algunos estudiantes el reconocimiento social está en la posibilidad de estudiar en el extranjero, en conseguir un buen ingreso, en estudiar una carrera como derecho, o en sobresalir en el mundo del deporte en los Estados Unidos, para Julián está en mostrar su identificación con flujos culturales que se consideran propios de Santa Ana Tlacotenco o Milpa Alta.

---

<sup>39</sup> El hecho de comparar el latín con el náhuatl refleja cómo algunas identificaciones con flujos asociados fuertemente al ámbito local, han pasado por valorizaciones que vienen de “fuera”. Lo mismo sucede por ejemplo, con algunas de las valorizaciones que los estudiantes realizan sobre las ventajas de vivir en un lugar como Milpa Alta. Por ejemplo al referirse a ella como un “lugar tranquilo” y de “áreas verdes”, con “aire puro”, está presente una percepción muy asociada a “la ciudad” de lo que es “valioso” del “campo”. Ello demuestra que las identificaciones culturales de los estudiantes van más allá de “lo local”, lo que produce este tipo de efectos: referirse a aspectos de su localidad con categorías asociadas a contextos fuera de ella.

Es verdad que en Julián el conflicto entre los múltiples aspectos que se valoran de su localidad y las posibilidades que ésta brinda tanto para la realización profesional de una determinada carrera, como para la práctica de algunas de sus identificaciones culturales, parece estar ausente. Es decir, la identificación con flujos culturales que se asocian a la PEZ y que otorgan un cierto significado a los estudios superiores — arquitectura — no entra en conflicto con las posibilidades que ofrece su localidad para realizar su profesión, y tampoco parece reforzarse con una insatisfacción por la imposibilidad de llevar a cabo en ese contexto algunas identificaciones culturales. Por lo tanto, podría ser poco pertinente su caso, cuando lo que se ha analizado a través del apartado II de este capítulo son las distintas formas en las que los estudiantes relajan dicha tensión. Sin embargo, los ejemplos de Julián y Fabricio tienen sentido, desde mi punto de vista, por dos razones. Primero, porque la ausencia de conflicto no quiere decir que éste nunca se haya presentado; si esto es así, sus casos significarían un proceso de conciliación que a través del tiempo se ha ido configurando. Segundo, para comprender cuáles y qué significado tienen las características de sus configuraciones de futuro, sobre todo en términos de identificaciones culturales y construcción de sentido que, a diferencia de otros estudiantes, no los enfrenta con las contradicciones constitutivas de la tensión en cuestión.

Retomando el caso de Julián, y partiendo de la explicación anterior, diría que la ausencia de tensión no sólo es resultado de la conciliación entre profesión, ocupación previa (albañilería) y posibilidades locales de trabajo, sino que, como intenté mostrar, implica una fuerte identificación en la práctica con flujos culturales vinculados íntimamente a Santa Ana y Milpa Alta; la obtención a través de dicha identificación de un cierto reconocimiento social; y la participación política como reflejo de una preocupación por el lugar en donde vive y la gente que lo habita.

En cuanto a Fabricio, uno de los sentidos fundamentales para representar su futuro profesional dentro de su localidad es la concepción de la agronomía como una posibilidad para abrir nuevas alternativas de trabajo o transformar ciertas condiciones que favorezcan la estabilidad en la producción agrícola.

Ya se han mencionado en el transcurso de la tesis distintos aspectos negativos que los estudiantes asocian a la agricultura. Fundamentalmente se refieren a ella como una labor que involucra mucho trabajo, el cual no corresponde con la remuneración que de él se obtiene, y como una actividad inestable en cuanto al precio del producto y

sumamente dependiente del azar que implican las condiciones ambientales. Sin embargo, Fabricio tiene otra postura:

*El futuro está en el campo...lo que pasa es que lo que hace falta es saber un poco más, para que cuando ...por ejemplo...cuando no haya lluvias en el tiempo que se espera...buscar la manera de que no afecte a lo que estamos cultivando. [...] Lo que pasa también es que aquí pues como que mucha gente ya tiene....ya sabe su forma de trabajar....y como que no se preocupa...por conocer otras formas. (Anexo, p.ii, EGA 4)*

Es decir, una de las preocupaciones de Fabricio tiene que ver con conocer, mediante su formación, distintas formas tanto para contrarrestar las cada vez menos predecibles condiciones ambientales, así como para mejorar la forma de producir. A diferencia de Julián, no estamos frente a una opción que se sustente en un trabajo que él ya haya desempeñado o el cual garantice cierta estabilidad laboral. Para Fabricio la conciliación entre su formación profesional y el deseo de ejercerla y continuar viviendo en Milpa Alta pasa por la transformación y/o construcción de ciertas condiciones que retribuyan en el mejoramiento del campo de trabajo agrícola. Este sentido que adquiere su formación profesional es sumamente distinto a la mayoría de los casos que hemos analizado en este capítulo. Una constante en muchos estudiantes es concebir la relación educación y trabajo como una en la que existen condiciones del mercado de trabajo dadas, a las cuales hay que responder con una determinada formación. Por ejemplo, estudiar en el extranjero puede concebirse como un valor agregado a la formación superior, que contribuye a la obtención de un buen empleo en el competitivo y complicado mercado de trabajo ya establecido. La idea es sumar todo el valor que se pueda a la educación superior para responder a lo que el mundo del trabajo demanda. Por el contrario, en el caso de Fabricio, ese mundo laboral no es estático ni predeterminado: las opciones de trabajo también son posibles de construir.

Me parece que el sentido de creación y transformación es un elemento central para que la tensión entre los múltiples aspectos que se valoran de su localidad, y las posibilidades que ésta brinda para la realización profesional de una determinada carrera, sea prácticamente imperceptible en Fabricio. El razonamiento parece ser: si se quieren condiciones favorables, hay que crearlas.

### 3. Viviendo aquí, trabajando allá

Después de estar un tiempo en Milpa Alta, me sucedía que de pronto dejaba de tomar en cuenta que esta zona pertenece a la Ciudad de México, una de las urbes más grandes y complejas del mundo. A pesar de los múltiples factores distintivos de Milpa Alta –como pueden ser sus extensas áreas de cultivo y conservación, su distribución poblacional y la más baja densidad poblacional de la ciudad, entre muchos otros aspectos- la pertenencia al DF no es solamente una cuestión de demarcación territorial arbitraria. Existen múltiples formas de vinculación, desde las institucionales –la policía, la PEZ, los partidos políticos, etc.-, las económico-comerciales, hasta los diferentes vínculos que cada estudiante realiza entre los dos espacios. No obstante, una de las cosas que reforzaba mi sensación de distanciamiento era la constante referencia de los alumnos de la PEZ a “la ciudad” o a nombrarla como “allá”. Es decir, me parece que en distintas citas de este trabajo se puede percibir una identificación de los estudiantes que los ubica como “distintos” a la ciudad. Sin embargo, como el posicionamiento frente a una identificación varía según las condiciones del discurso (Cap. 1, I, 4.), existen ocasiones en que Milpa Alta y “la ciudad” aparecen como un continuo. Esta ambivalencia se aprecia en la respuesta de Jazmín, quien pretende estudiar comunicación, cuando le pregunté si pretendía trabajar “aquí” en un futuro:

*...bueno aquí, aquí en Milpa Alta pues probablemente no...o sea, ...pero como que... bueno...todavía como que no sé bien, bien como en qué...así como específicamente quiero trabajar como con la comunicación, pero...o sea, sí sería aquí en la ciudad ¿no? (Anexo, p.i, EGA 3)*

Es interesante en este comentario la relatividad y amplitud del “aquí”. Es decir, aquí es Milpa Alta, y también la Ciudad de México. La opción de vivir en Milpa Alta y trabajar “en la ciudad” es una de las formas más recurrentes con cuales los estudiantes relajan la tensión entre los múltiples aspectos que se valoran de su localidad, y las posibilidades que ésta brinda para la realización profesional de una determina carrera, tal como lo señala Nadia:

*A mi si me gustaría seguir viviendo aquí, pero luego si aquí no hay donde estudiar o trabajar en lo que uno quiere, pues uno tiene que salir a busca adónde... [...] y pues así mucha gente de aquí le hace ¿no? [...] viven aquí y trabajan allá. (Anexo, p.i, EGA 3)*

De tal manera que, nuevamente, la percepción de los ámbitos de experiencia en red, en lugar de entidades opuestas y/o subordinadas una a la otra que encierran sus propias lógicas, (Nespor, 1994; Kearney 1996) nos sirve para entender ese ir y venir entre Milpa Alta y la ciudad, como una forma de continuar viviendo en un ámbito del cual valoran distintos aspectos, y trabajar en donde se encuentran, desde su perspectiva, las posibilidades de trabajo que buscan, con el agregado de aprovechar también ese contexto para la realización de otras identificaciones culturales.

### III. CONSTRUYENDO IDENTIFICACIONES DE GÉNERO: SOBREPASAR LA CONFRONTACIÓN ENTRE DOS MODELOS DE MUJER

En el Capítulo II se analizó la tensión que existe en torno a las identificaciones de género, especialmente en el caso de las mujeres. Dicho conflicto, se relaciona con la identificación de dos grandes flujos culturales que atribuyen significados distintos sobre un mismo referente: “la mujer” (Cap. 2, III, 1.). Para referirme a cada uno de ellos se utilizó las categorías con las cuales las estudiantes de la PEZ suelen nombrarlos. Así, por un lado se encontraba la mujer “tradicional”, y por el otro, la idea del “feminismo” o “mujer moderna”. Cada uno de estos flujos está compuesto por distintos aspectos que se presentan como contradictorios:

<b>“Mujer tradicional”</b>	<b>“Mujer Moderna”</b>
Matrimonio joven	1-. Matrimonio después de terminar la carrera.  2-. Vivir sola
Ser mamá muy joven	1-. Oposición a la idea de ser mamá muy joven (entre los 15 y 20 años)  2-. La posibilidad de estar bien sin tener hijos
“La mujer en su casa”	Mujer profesionalista que genera su propio ingreso

Dependencia del hombre	1-. Independencia del Hombre. Si se quiere juntos, “pero cada quien su vida”.  2-. Independencia no es igual a “mujer alocada”
Menor autodeterminación que los hombres.	Autodeterminación tanto en la esfera pública como en la privada.
Inequidad entre la mujer y su esposo.	Equidad en la relación de pareja

Asimismo, cada uno de estos flujos frecuentemente se asocian a ámbitos de experiencia diferentes. La idea de la “mujer tradicional” aparece vinculada al ámbito familiar y al contexto de su localidad (ya sea su pueblo o toda la zona de Milpa Alta), mientras que la noción de la “mujer moderna” se relaciona con el contexto de la PEZ.

No obstante, dos aspectos fueron analizados que matizan las asociaciones anteriores (Cap. 2, III, 1.). Primero, retomando la noción de flujos culturales se señala que tanto en el caso de la “mujer tradicional” como en de “mujer moderna”, la asociación a un determinado espacio social no quiere decir –como a veces se aprecia en el discurso de las estudiantes- que estos sean exclusivos de dicho ámbito experiencial, ni mucho menos que dentro de él se hayan creado, por el contrario, son una construcción histórica continua a través de su apropiación en ámbitos de experiencia diversos. Por ejemplo, muchos de los aspectos vinculados al flujo de “mujer tradicional” no se pueden relacionar únicamente con Milpa Alta o con sus familias, es posible encontrarlos en múltiples contextos sociales. Segundo, debido a esa naturaleza de los flujos culturales, se intentó mostrar cómo los ámbitos de experiencia familiar-local por un lado, y PEZ por otro, en realidad también permiten la externalización de ciertas concepciones sobre la mujer que pudieran estar asociadas en un primer momento sólo a uno de ellos. Lo anterior es posible porque como ámbitos de experiencia abiertos, la PEZ, la familia y la localidad mantienen redes entre sí.

La tensión que existe entre los dos flujos culturales es relajada por algunas estudiantes de formas diversas, incorporando en sus propias identificaciones elementos que se acercan más a uno que a otro. Sin embargo, como ya se mencionó (Cap.1, I, 3.) la

construcción de identificaciones culturales no implica una reproducción total de los flujos culturales, sino un proceso de apropiación que “siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier, 1991; citado en Rockwell, 1996: 302). A través de ésta, las estudiantes al mismo tiempo que se vinculan a ambos significados sobre ser mujer, también se distinguen de ellos.

### **1. Elena y Lourdes: la prioridad de la realización profesional**

El caso de Elena y Lourdes fue analizado en el capítulo I bajo la categoría de *El camino de la realización personal*: “Yo sé que muy probablemente lo tenga que dejar”. Ahí, se señaló cómo la idea de la realización personal está por encima de otras esferas de su vida como la familia:

LOURDES: *...o sea, de principio así como que...como muchos dicen ¿no?...no, es que realizarte como mujer es tener un hijo ¿no?...pues no. En mi caso no es así ¿no?... así como que no.....no sería mi prioridad....o sea, en algún momento de mi vida a lo mejor sí, sería algo así, pues bueno importante, pero...mi prioridad no.*

LEONEL: *...pero qué sería como más importante para ti ¿no?.....tener tu familia o desarrollarte en tu carrera, en este caso lo que quieres hacer: filosofía... eh...digamos cuál sería lo que te anima, lo que te anima más... ¿no?*

LO: *Pues sí, tener la carrera...eso es lo que me fascina, o sea, así como que... o sea yo lo veo así, no sé... en ocho o nueve años... y yo no veo casada no, o sea... (Anexo, p.i, EGA 1)*

De la misma manera, ya he mencionado en diferentes ocasiones, la intención de Elena de estudiar biología y posteriormente especializarse en biología marina, como una prioridad que puede llegar a implicar dejar a su actual esposo.

Esta forma de construir una identificación de género, me parece que relaja la tensión entre los dos modelos de mujer, posicionándose cerca de la noción de “mujer moderna”. Es decir, aquí se presentan distintos elementos relacionados con ese flujo. Primero, la noción de la mujer profesionista, como una realización prioritaria asociada a la mujer y la oposición a la idea de maternidad como la forma por excelencia de realización femenina. Segundo, la oposición a un matrimonio joven, lo cual podría involucrar la obstaculización de la realización profesional. Tercero, la fuerte presencia de la idea de independencia y autodeterminación, como una forma de equidad en la relación de pareja.

No obstante, algo que ayuda a relajar la tensión es la identificación de algunos de estos elementos con contextos a los cuales aparentemente se oponían, como el familiar.

Lo anterior es notorio en el siguiente comentario de Lourdes, vinculado con la autodeterminación e independencia de la mujer, cuando ella misma cita un comentario de su padre:

**LOURDES:** *...yo lo he visto con mis hermanas ¿no?...porque, por ejemplo, ellas a veces están en la depre...no sé por alguien...y es así como que mi papá no...este... “es que tu no tienes porque sentirte mal, porque si esa persona no quiere estar...pues...a la chingada” ¿no?, o sea, como vulgarmente se dice...porque “finalmente para ti nadie es indispensable, o sea, tu por eso tienes manos, tienes cerebro, y no naciste pegado” ¿no?... (Anexo, p.i, EGA 1)*

## **2. Eva: identificaciones distribuidas sucesivamente a través del tiempo**

En el caso de Eva, sus identificaciones de género parecen ubicarse más al centro de las dos concepciones sobre la mujer, que en los ejemplos de Elena y Lourdes. Por un lado, existe un fuerte deseo de vivir sola por un tiempo antes de casarse. Por el otro, el matrimonio aparece como una relación que restringirá su independencia y autodeterminación.

**LEONEL:** *...Cómo ves...te ves ansiosa por participar Eva (risas)...Por qué dijiste hace rato...dije “bueno vivir sola”...luego luego dijiste Sí ¿Te gustaría plantearte eso?*

**EVA:** *Sí ...me gustaría mucho...bueno he pensado muchas veces que salir de tu casa para formar una familia luego es un problema, una responsabilidad muy grande, entonces yo quisiera salir de mi casa pero para tener menos responsabilidades y darme más momentos de fijarte más en ti, en lo que quieres, en lo que necesitas realmente. Y plantearte que cuando tengas una familia, ya no vas a poder salir a distraerte, ya no vas a poder salir con los amigos, entonces, necesitas un tiempo par poder sacar todo eso...y no hacerlo cuando te... ya tengas...hijos... ¿no?...más que nada. (Anexo, p.i, EGA 2)*

Llama la atención que en la realización futura de sus identificaciones de género, parece haber una afinidad con ambos modelos de identificación femenina, pero distribuidos sucesivamente en el tiempo. En lugar de conciliar algunos aspectos de lo que se considera “la mujer moderna” con otros de “la mujer tradicional”, Eva desea primero vivir sola y luego casarse. Obviamente lo interesante no es esta sucesión lógica de acontecimientos, sino el significado tan opuesto que se construye sobre cada una de ellas, en cuanto a las nociones de independencia y autodeterminación. Es decir, la intención de vivir sola implica para Eva, “fijarse” en ella, “en lo que quiere”. Un espacio de autodeterminación donde se hace lo que se piensa y desea. Sin embargo, cuando comienza a hablar sobre el matrimonio se hace una referencia a la etapa previa, como un

tiempo que “necesitas [...] para poder sacar todo eso”, una especie de terapia adelantada para enfrentar las restricciones de estar casada: “ya no vas a poder salir a distraerte, ya no vas a poder salir con los amigos”. Optar por vivir sola que parece no transformar una concepción de la mujer dentro del matrimonio fuertemente asociada al flujo de “la mujer tradicional”, ni viceversa. La tensión no se relaja conciliando, sino, mediante una apropiación que asume una distribución sucesiva de dos significados opuestos a través del tiempo —uno más cercano a la identificación con el flujo de la “mujer moderna” y otro al de “la mujer tradicional”—.

### 3. Alexa: “De lo que se trata es de equilibrar”

En el caso de Alexa existe una palabra clave, que nos ayuda a comprender la forma en que ella y otras estudiantes relajan la tensión relacionada con las identificaciones de género: “equilibrar”. La idea se refiere a la búsqueda de la conciliación entre las identificaciones que a veces se presentan de forma dicotómica, por acercarse más a uno u otro modelo de mujer,

*Entonces como que debes de equilibrar...de decir quiero mi carrera pero también quiero mi familia, entonces, o sea hay que escoger algo que se equilibre ¿no? y precisamente fue por eso...y como yo me di cuenta que mis papas sí equilibran muy bien eso, pues yo dije, pues de maestra, pues también ¿no? (risas)*

LEONEL:           ...Ahí esta la, la fórmula...

A:                   ...sí ahí está la fórmula, porque si te das cuenta en otras carreras dedicas un buen de tiempo, y la mayor parte de la gente que yo conozco y que tiene una carrera...administración de empresas y todo así, carreras así muy acá...es gente que tiene treinta años y no conoce nada, o sea que se dedica a su carrera y...este...y bueno eh, también es bien válido, si lo hacen pues es porque a veces a muchos les llena más su carrera que otra cosa.... Pero, sí, a mi se me hace como que...como que no...yo si quiero tener familia...y no tampoco meterme así en un rollo tan feminista...porque.....luego eso te lleva a quedarte sola...y a no poder...o sea...cuando bien que se puede compartir ¿no? ...siempre y cuando tu encuentres una persona que sea inteligente, y que tenga una manera de pensar muy....muy...este...muy acorde a lo que tu piensas.... porque tampoco se vale decir que vas a encontrar siempre un machito, y que pues tu no quieres estar detrás de los pantalones de ese machito... yo creo que se puede compartir, y es algo que como que aquí... no logran diferenciar, o dicen o soy sumisa o soy bien cabrona....entonces...pues...optan por cualquiera de las dos...cuando se puede mediar algo ¿no? (Anexo, p.i, EGA 1)

La intención parece ser no identificarse con un “*rollo tan feminista...porque...luego eso te lleva a quedarte sola*”, ni tampoco “*estar detrás de los pantalones de ese machito*”. Existen dos elementos centrales a conciliar en esta idea de “equilibrar”: la mujer como profesionista y un matrimonio que implique una relación equitativa con su pareja. Así, en la primera parte de este relato, Alexa manifiesta la necesidad de dedicarse a una profesión que le brinde tiempo para poder estar con su familia, de ahí la mención a la profesión docente de sus padres. Sin embargo, la perspectiva no contempla la renuncia de lo laboral por lo familiar. La posibilidad de satisfacer ambas necesidades no sólo se supedita a las características de la profesión, sino también, a una relación de pareja dentro del matrimonio que esté centrada en “compartir”, y en distintas formas de equidad, como por ejemplo, que los dos trabajen y obtengan un ingreso. Este significado es compartido por otras estudiantes como Lucrecia y Jazmín:

*JAZMÍN: Por que no digo “nunca me voy a casar o no voy a conocer a nadie”...yo sé que va a llegar un determinado momento que me voy a casar y voy a formar una familia, pero que los dos sean así como un apoyo, que ambos se ayuden. No nada más así “yo gano y tu quédate en la casa” (Anexo, p.i, EGA 3)*

-----

*LUCRECIA:...también depende....depende la personas con quién convivas...y con quien estés...o sea si te dice “no, no estudies o deja de trabajar”, o sea tampoco...si te apoya y te dice “no pus échale gana, o sea mira haz esto...no seas tonta....sigue estudiando, échale ganas” y pues así. Pero si te encuentras uno que te dice: “ya no estudies, ya no trabajes” pues...o sea ni al caso... (Anexo, p.i, EGA 3)*

Al igual que Alexa, además de la idea de un matrimonio en el que se comparta y haya equidad, es importante que exista apoyo de su pareja a las decisiones personales.

En estos casos que fueron los más frecuentes en las mujeres que entrevisté y con las que platiqué, la relajación de la tensión entre las identificaciones que existen tanto con la idea de “la mujer moderna” como con “la mujer tradicional”, se da a través de la conciliación entre dos aspectos centrales: la realización profesional y una relación de pareja más equitativa y no restringida. La conciliación permite incorporar a este posicionamiento identitario características de ambos “modelos” de mujer: el matrimonio, la realización profesional, la independencia y autodeterminación, y la maternidad.

#### IV. CONSIDERACIONES FINALES

La intención central de este capítulo fue establecer que en ciertos estudiantes es posible encontrar en sus representaciones de futuro formas de relajar las tensiones que se presentan al apropiarse ciertos flujos culturales fuertemente asociados al ámbito experiencial de la preparatoria Emiliano Zapata y contraponerlos con significados asociados a otros ámbitos en los que los jóvenes de la PEZ se desenvuelven (Cap. 2, III). Esto es posible, precisamente porque ese proceso de apropiación significa, en mayor o menor medida, la construcción de sentidos propios, a partir de la reformulación, transformación y contraposición de los flujos culturales que son externalizados tanto en la PEZ como fuera de ella. A continuación presento algunos aspectos claves a considerar en la comprensión de cómo a través de la construcción de esos sentidos propios se relajan ciertas tensiones presentes en las representaciones de futuro.

1. *La tensión existente entre la creencia en la educación superior como mecanismo de movilidad social y garante de un buen empleo, y al mismo tiempo la incredulidad en ella se relaja a través de la construcción de ciertos significados sobre los estudios universitarios que difieren de concebirlas prioritariamente como un mecanismo de movilidad social.* De esta manera, algunos estudiantes han desvinculado los estudios superiores del mundo del trabajo, concibiéndolos casi exclusivamente como una experiencia de realización personal a través de carreras profesionales que les gustan e interesan, y que entienden como una oportunidad de un enriquecimiento personal en términos de aprendizaje, conocimiento y obtención de nuevas habilidades y herramientas, pero no como un instrumento para conseguir un trabajo, ni mucho menos bien remunerado. Otros estudiantes, han optado por relacionar que, por un lado existen ciertas opciones profesionales para realizar gustos e intereses, y por el otro, estudios superiores que son una herramienta para la obtención de un empleo bien remunerado y la posibilidad de ascender a otro nivel socioeconómico. Por último, algunas estudiantes han construido un significado alrededor de los estudios superiores, en el cual parecen sustraer de la concepción de *movilidad social* el reconocimiento social que podría brindar, pero no a través de una opción que les garantice una buena remuneración económica, sino concibiéndola principalmente sobre la idea de la defensa, ayuda y servicio a los demás.

2. *Los estudiantes construyen representaciones de futuro con base en ciertos significados, mediante los cuales pretenden relajar la tensión existente entre distintos aspectos que valoran su localidad (Milpa Alta) y las posibilidades de realización profesional y de satisfacción de otras identificaciones culturales.* Este proceso se realiza principalmente de 3 formas diferentes. La primera se refiere a aquellos estudiantes que han optado por emigrar de su localidad ya sea al extranjero o a “la ciudad”, fundamentalmente por que esos contextos aparecen como futuros ámbitos de experiencia que presentan distintas ventajas: a) dentro de ellos sí es posible llevar a cabo una relación positiva entre educación superior y movilidad social; b) ahí sí es posible realizar ciertas identificaciones culturales, sobre todo las relacionadas con el entretenimiento; c) adquirir un status mediante el estudio de una carrera en el extranjero, el cual se convertirá posteriormente en un instrumento para la obtención de un empleo bien remunerado, ya sea dentro o fuera del país; y d) “sólo ahí es posible estudiar y trabajar en lo que yo quiero”. La segunda está representada por los estudiantes que pretenden permanecer en Milpa Alta. De hecho, en ellos la tensión es casi imperceptible, porque las opciones profesionales que prefiguran para su futuro están vinculadas a trabajos consolidados en la zona o en sus familias, como por ejemplo la producción agrícola, que por la mayoría de los estudiantes es entendida como una ocupación de gran desgaste, mucho riesgo, y poca ganancia. No obstante, aunado a estas opciones destacan dos aspectos: a) la ausencia de una necesidad imperante de realización de ciertas identificaciones culturales —como las relacionadas con el entretenimiento— en un ámbito más allá de su localidad; b) un significado que concibe los estudios superiores como una herramienta para la creación de nuevas condiciones y espacios laborales, y no únicamente como la adquisición de un conjunto de “competencias” para la inserción en mercados laborales ya establecidos. Por último se encuentran los estudiantes que, con base en las múltiples redes construidas entre “la Ciudad de México” y Milpa Alta, relajan la tensión concibiendo a su localidad como el espacio para vivir y a la ciudad como el ámbito para la realización profesional: “vivir aquí y trabajar allá”.

3. *Algunas estudiantes de la PEZ relajan la tensión existente entre las identificaciones que han relacionado con dos modelos dicotómicos de “mujer”, “mujer tradicional” / “mujer moderna”, posicionándose en distintos puntos del continuo que de hecho existe entre ambos.* Así existen alumnas que se identifican prioritariamente con aspectos

relacionados con las características que ellas mismas asocian como parte de la idea de “mujer moderna”. Otras, como Eva, han construido identificaciones con aspectos característicos opuestos de un modelo a otro, pero distribuyendo ambas identificaciones de forma sucesiva a través del tiempo. Por último, otro grupo de estudiantes suaviza la tensión mediante la conciliación entre dos aspectos centrales: la realización profesional y una relación de pareja más equitativa y no restringida. Dicha conciliación permite incorporar a esta identificación de género características de ambos “modelos” de mujer: el matrimonio, la realización profesional, la independencia y autodeterminación, y la maternidad.

## CONCLUSIONES

Uno de los aspectos más interesantes de la etnografía como enfoque teórico-metodológico es la concepción de un objeto de estudio en permanente construcción a través del proceso de investigación. Ello implica un diálogo constante entre el andamiaje teórico y los datos recabados en el trabajo de campo. Igualmente, las preguntas que guiaron esta investigación —parte fundamental en la construcción del objeto— no son estáticas. Tal como mencioné en la introducción, éstas se han reformulado en momentos clave del desarrollo de la tesis hasta quedar expresadas en la forma en la que se plantearon al inicio del presente trabajo. A través de los capítulos, se pueden identificar una serie de afirmaciones producto del análisis realizado, las cuales podrían ser interpretadas como respuestas a dichas preguntas. No obstante, en pocos momentos he referido explícitamente el análisis a las preguntas de investigación. Considero que el momento de realizar dicha relación de forma explícita significa acercarse al final de ese proceso permanente de construcción del objeto. Por ello, pretendo abordar a continuación las conclusiones de este trabajo en relación explícita y directa con mis preguntas de investigación. Sin embargo, sería bastante pretencioso creer que el análisis que he realizado constituye una respuesta total y exhaustiva a las preguntas planteadas. Tal como lo señala Clifford Geertz:

El análisis cultural es intrínsecamente incompleto. Y, lo que es peor, cuanto más profundamente se lo realiza menos completo es [...] La antropología, o por lo menos la antropología interpretativa, es una ciencia cuyo progreso se caracteriza menos por un perfeccionamiento del consenso que por el refinamiento del debate. (Geertz, 1973, 39)

De tal manera que, las conclusiones que presento a continuación son un camino que va de preguntas a preguntas, con la intención de ser una pequeña aportación al “refinamiento del debate”.

### **1. ¿Cómo construyen los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) sus representaciones de futuro?**

Con base en el análisis realizado en el transcurso de la tesis puedo señalar que las representaciones de futuro no son construidas con base en una referencia cultural única, o sobre una identidad primaria relacionada exclusivamente con un sólo entorno sociocultural como puede ser el lugar en dónde estos jóvenes viven. Las representaciones de futuro son construcciones simbólicas realizadas por los estudiantes a través de la apropiación de distintos *flujos culturales* (Cap. 1, I., 2.) externalizados en *ámbitos de experiencia* diversos (Cap. 1, I., 2.): canales de una compleja red por la que dichos

significados transitan. Lo anterior implica que la construcción de representaciones de futuro es un proceso social, no son creaciones totalmente individuales; en ellas los estudiantes vierten diferentes *identificaciones culturales* (Cap. 1, I., 3.) que los vinculan a significados, prácticas y artefactos, asociados a distintos ámbitos de su experiencia cotidiana, los cuales van desde la familia, la escuela y Milpa Alta, hasta “la ciudad”, México y los medios de comunicación, entre otros. Más aún, el carácter dinámico de dichos flujos culturales conlleva el hecho de que los estudiantes se identifiquen con ciertos significados asociados a contextos sociales que no han sido parte de su experiencia, en un sentido físico o territorial, como el caso de los Estados Unidos, o la relación con “el extranjero”.

Desde esta perspectiva, las representaciones aparecen como proyecciones identitarias que, más que manifestar una adscripción a un sólo grupo social definida bajo una única identidad primaria, como puede ser la religiosa o territorial, representan diversas identificaciones de los estudiantes con flujos culturales asociados a grupos sociales y ámbitos de experiencia diversos.

Por otra parte, si bien la construcción de representaciones de futuro es un proceso social, y éstas no son creaciones totalmente individuales, tampoco están completamente determinadas por una estructura cultural, es decir, esa red de flujos culturales que transita por diferentes ámbitos y grupos sociales, los cuales, a su vez, también cuentan con una cierta estructura social, económica y política. Lo anterior se debe a que la construcción de identificaciones con ciertos flujos culturales, sobre las que se edifican sus representaciones de futuro, sucede a través de un proceso de *apropiación* de dichos flujos. Tal como se mencionó en el capítulo 1, la noción de *apropiación* (Rockwell, 1997), al mismo tiempo que reconoce el carácter restrictivo/permissible de una estructura cultural, implica también la posibilidad de agencia del sujeto individual; mediante la apropiación, los estudiantes “reformulan, transforman o exceden” (Chartier, 1991; citado en Rockwell, 1997) los flujos culturales que están presentes en sus diferentes ámbitos de experiencia. Por tanto, la construcción de representaciones de futuro no es un proceso homogéneo en los estudiantes de la PEZ, sino que cuenta con distintos niveles de heterogeneidad en sus formas de construcción. Partiendo de este hecho, se presentaron en el capítulo 1 seis categorías que intentaron reflejar esas variadas formas de construcción (Cap. 1, II.). Me permito presentar nuevamente el cuadro expuesto en las consideraciones finales del Capítulo 1, por su carácter conclusivo, esquemático y sintético de esas diferencias y del proceso de su construcción:

AMBITOS DE EXPERIENCIA	 <b>FLUJOS CULTURALES</b>	Formas de Apropiación	FORMAS DE CONSTRUCCIÓN RDF (Categorías y alumnos)
	<p>Un flujo cultural relacionado con el valor y la utilidad del conocimiento científico-profesional y que se asocia principalmente al contexto de la preparatoria Emiliano Zapata y a una continuidad dentro de otro ámbito educativo formal.</p>	CONCILIACIÓN	<p><b>1. Las representaciones de futuro como profesionalización de algunos saberes locales</b>  <b>Luciana, Julián, Elena, Fabricio.</b>            Configuraciones particularmente relacionadas con la profesión o la ocupación, en las que diversos conocimientos que se asocian al ámbito de Milpa Alta o de sus pueblos se vinculan a una opción profesional de formación académica; saberes considerados por ellos como locales, encuentran vida futura y un nexo con otro conocimiento de corte "científico"- profesional.</p>
	<p>Una serie de saberes y significados con los que ellos se han encontrado a través de su experiencia en el ámbito familiar, pero que se relacionan con un conocimiento compartido también en sus pueblos o en toda la zona de Milpa Alta.</p> <p>Una concepción sobre la mujer que, como ellas mismas manifiestan, se opone a la idea de "la mujer tradicional".</p> <p>La idea de "la mujer tradicional"</p> <p>El flujo que otorga un significado al conocimiento científico y a la profesión centrado en el gusto e interés.</p>		SUPERPOSICIÓN
	<p>El significado vertido sobre las disciplinas artísticas, como profesiones sin futuro laboral y, por así decirlo, "idealistas".</p> <p>Valor a los estudios superiores en función de la retribución económica y la firmeza laboral que prometan</p>	Jerarquización	
	<p>El servicio a los demás como un valor reconocido socialmente</p> <p>El significado sobre ciertas profesiones como garantes de un futuro próspero.</p>	Conciliación	<p><b>4. El servicio a los demás. El ideal del derecho.</b> <b>Daniela, Rosa, Nancy, Leticia.</b> El reconocimiento social, prosperidad económica, ejercicio de la autoridad, búsqueda de una personalidad, se concilian con la idea del servicio a los demás. Lo que siempre queda de manifiesto es "la defensa y ayuda a los otros".</p>
	<p>Modelos de éxito profesional de algunas carreras presentes en ciertos medios de comunicación.</p> <p>Prácticas y significados que a través de la historia personal de los estudiantes se vinculan a las características distintivas de sus futuras opciones profesionales.</p>	CONCILIACIÓN SUPERPOSICIÓN	<p><b>5. "Modas, viajes, negocios, giras": la presencia de los medios de comunicación.</b>  <b>Ramón, Jenny, Elba</b>            Realización profesional cercana a modelos de "éxito" en los flujos asociados a los medios de comunicación, los cuales se vinculan con una experiencia previa en los ámbitos de la familia y los amigos.</p>
	<p>Una idea de juventud como adolescencia. Se asumen como carentes de ciertas "virtudes" y en una etapa de "inestabilidad".</p> <p>Un flujo que otorga a la estabilidad emocional y moral un valor positivo y a manera de meta.</p> <p>Valor a la familia como ámbito vital para una vida futura moral y emocionalmente estable.</p>	Complementación	<p><b>6. La estabilidad moral sobre las vicisitudes profesionales: la importancia de "estar bien"</b>  <b>Mariana, Fabricio, Jesús</b>            El énfasis no está puesto en la esfera profesional, sino en una especie de madurez emocional y moral, íntimamente vinculada a una vida futura en familia</p>

--- Familia ..... Pez \*... Localidad \*... Medios de com.\*... Ámbitos n/e

En el cuadro se puede apreciar claramente que las formas de construcción se diferencian tanto en los flujos con los que se identifican y sobre los cuales construyen sus representaciones, los ámbitos de experiencia a los que se asocian, las formas de apropiárselos para construir con ellos un sentido particular, y los aspectos que en cada una de ellas se privilegian. Además, se muestra claramente que los flujos culturales presentes en las representaciones de futuro están asociados a ámbitos de experiencia diversos en forma de *red*. Se puede apreciar también, que los ámbitos de experiencia asociados a un mayor número de flujos son la familia, la localidad y la PEZ, aunque existen un número significativo de flujos culturales que, al mismo tiempo, se asocian a contextos no específicos. Es decir, por su carencia de estaticidad, algunos de los significados que dan sentido a las representaciones de los estudiantes aparecen vinculados también a contextos sociales que, a partir de lo dicho por los estudiantes, no se pueden identificar claramente, como por ejemplo, la idea de “en la sociedad”. De ahí que, se entienda que las identificaciones culturales de los estudiantes se construyen con base en flujos culturales asociados a ámbitos de experiencia y contextos sociales de diferente escala dentro y más allá de “lo local”.

No obstante, a pesar de estas diferenciaciones en las formas de construcción, las representaciones de futuro de la mayoría de los estudiantes están atravesadas por diferentes tensiones, entre las que destacan: 1) la disyuntiva entre concebir o no a los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social, y como trayectoria meritocrática; 2) la información o desinformación sobre las carreras y el mercado de trabajo; 3) el dilema que encierra la realización profesional en un contexto local como el de Milpa Alta; y 4) la confrontación de las identificaciones de género, sobre todo en el caso de las mujeres. La presencia de estas tensiones complejiza el proceso que se esquematiza en el cuadro. Primero, por que se presentan como aspectos transversales a las diferentes formas de construcción. Segundo, porque develan la presencia de otros flujos culturales, así como de ámbitos de experiencia y contextos sociales a los que éstos se asocian. Por ejemplo, el ámbito de “la ciudad” al que se vinculan ciertas identificaciones relacionadas con el entretenimiento, o su concepción como espacio para la realización profesional.

Algunos estudiantes, a pesar de manifestar en su discurso la presencia de dichas tensiones, han construido ciertos significados sobre los estudios superiores, la relación entre localidad y realización profesional, y las identificaciones de género en el caso de las mujeres, a través de los cuales algunas de las tensiones señaladas se relajan. La

profundización en estos sentidos propios que se encuentran precisamente en esas formas diferenciadas de construcción de representaciones presentadas en el cuadro anterior, amplía nuevamente el espectro de flujos culturales y ámbitos de experiencia vinculados a dichas configuraciones de futuro. Por ejemplo, el contexto de “el extranjero” al que se asocia un significado sobre los estudios superiores como un mecanismo poderoso de movilidad social.

Por otra parte, existen tres aspectos generales que me interesó recalcar dentro de las diferencias encontradas, independientemente de las distinciones que ya se han presentado:

a) Las representaciones de futuro son abarcativas de distintas esferas de la vida de los estudiantes. Así, aunque en muchas de ellas el aspecto profesional y laboral aparezca como eje articulador de la representación, también están presentes sus identificaciones de género, sus relaciones de pareja en el futuro, sus inquietudes emocionales y morales, y sus perspectivas de vivir en un determinado lugar como puede ser Milpa Alta, o los Estados Unidos. Estas diversas esferas están interrelacionadas entre sí y, dependiendo los estudiantes, se les otorga diferente importancia a cada una de ellas. De tal forma que, la opción de una determinada profesión no siempre está relacionada con ciertos aspectos intrínsecos de esa área, sino con otras esferas, como por ejemplo, una determinada identificación de género.

b) La mayoría de las identificaciones con las que se construyen las representaciones refieren a procesos de interacción cara a cara en los distintos ámbitos de experiencia de los estudiantes. Los flujos culturales no son apropiados en abstracto, su externalización e interpretación se da a través de una interacción con la abuelita, con la hermana, con el maestro, con el tío, con una amiga, etc. No obstante, es necesario tomar en cuenta que la interacción cara a cara no es sólo ese momento y ese espacio (Nespor, 1994), los flujos culturales que en ella se externalizan siempre vinculan con otros lugares y tiempos. Por otro lado, esta no es la única forma en que se construye una identificación con cierto flujo cultural. Por ejemplo, en el caso de los flujos culturales asociados a los medios de comunicación, dicha interacción cara a cara está ausente, lo que implica frecuentemente no tener acceso a los procesos y trayectorias de aquellos que en los medios aparecen como referencia, por ejemplo, de una representación profesional (Cap. 1, Il., 5.).

c) Se presentan diferencias entre las representaciones de futuro de los jóvenes de la PEZ en cuanto al tiempo de construcción, así como la amplitud y el detalle con que me fueron compartidas. Es decir, existen estudiantes cuyas representaciones de futuro se remontan a experiencias en su niñez o temprana juventud, mientras que otros las relacionan con momentos más cercanos, como puede ser su experiencia en la preparatoria Emiliano Zapata. Asimismo, existen representaciones que me fueron compartidas de forma muy detallada, en las cuales los estudiantes toman en cuenta diversos aspectos y procesos que los han llevado a tomar ciertas decisiones, y señalan caminos que pretenden seguir para llevarlas a cabo, mientras que, en otros casos, se manifiestan como ideas un poco más vagas, menos explícitas. Esto no quiere decir, necesariamente, que así las conciben, sino que puede depender también de la situación en la que se manifestaron y frente a quién eran compartidas. En ese sentido, las representaciones de futuro involucran, al ser *materializadas* y comunicadas, un posicionamiento identitario diferencial, determinado en gran parte por la forma de dicha materialización —en este caso a través del habla—, la situación espacio-temporal en que son externalizadas, y frente a quién o quiénes se presenten. (Cap.1, l., 4.)

### 1.1 ¿Cómo significan los estudiantes sus múltiples referentes culturales al representarse en el futuro?

Para comprender con mayor profundidad cómo construyen los estudiantes sus representaciones de futuro, fue necesario analizar, una vez que éstas fueron entendidas como proyecciones de las identificaciones que los estudiantes tienen con diferentes flujos culturales asociados a distintos ámbitos de experiencia, cómo esos múltiples significados cobran un sentido particular dentro de dichas representaciones, y cómo se les atribuye una importancia mayor a algunos de ellos.

Poder arrojar algunas luces a estas interrogantes implicó, como primer paso, deslindarse de la idea de una identidad fija del sujeto individual, en la cual éste se identifica completamente con una cultura contenida dentro de un grupo social claramente delimitado. Por el contrario, más que hablar de una identidad, me he referido constantemente a la construcción de *identificaciones culturales*, por medio de las cuales el sujeto se vincula a las “voces de los otros” y al mismo tiempo pretende diferenciarse. Esas “voces” no están contenidas en su totalidad en un grupo social fijo, sino que son, desde mi perspectiva, los flujos culturales producto de un continuo histórico de interpretaciones y

externalizaciones sobre su significado, los cuales transitan por múltiples grupos sociales y ámbitos de experiencia.

Por otra parte, este proceso de construcción de identificaciones culturales está constitutivamente tensionado. Por un lado, el sujeto individual está en una tensión irresoluble entre la necesidad insoslayable de utilizar los lenguajes y categorías del *otro* y al mismo tiempo la exigencia de diferenciarse de él, y, por el otro, la tensión que genera la contraposición que llevan a cabo los estudiantes de la PEZ entre flujos culturales asociados a ámbitos de experiencia diferentes, pero que se relacionan a una misma referencia, como por ejemplo, el sentido de los estudios superiores, o las identificaciones femeninas o masculinas.

Cualquier identificación con los flujos culturales que forman parte del entramado social en el que se desenvuelven los estudiantes pasa por estas tensiones. No obstante, las representaciones de futuro de los estudiantes develan que existen distintas maneras de apropiación de dichos flujos para la construcción de identificaciones, en algunas de ellas dichas tensiones aparecen más claramente, mientras que en otras parecen relajarse. A través del análisis de las distintas representaciones de futuro expuestas en el capítulo 1 se establecieron algunas de estas formas de apropiación: *conciliación*, *superposición*, *jerarquización* y *reforzamiento o complementación*. Independientemente de que existan otras, realicé un intento de identificar ciertos procesos que, desde mi perspectiva, eran relevantes. El primero de ellos es la *conciliación*, es decir, una apropiación en la que flujos aparentemente contradictorios u opuestos y frecuentemente asociados a ámbitos de experiencia diferentes, por ejemplo la familia y la escuela, son conciliados por los alumnos, y presentados en una representación de futuro de forma tal, que dicha oposición parece desvanecerse (ver por ejemplo, Cap. 1, II., 1.). En otros casos lo que se presenta es una especie de *superposición* de los flujos culturales que están en juego en una determinada representación, donde uno de ellos aparece por encima de las otras identificaciones haciéndolas casi imperceptibles (ver por ejemplo, Cap. 1, II., 2.). En el ejemplo de Isidro o Alexa (Cap. 1, II., 3.) se señaló cómo existen identificaciones con distintos flujos, ambas perceptibles, pero a las que se les otorga un valor diferenciado en forma de jerarquía, por lo que nombré a esta forma de apropiación *jerarquización*. Por último, en otros estudiantes se presenta un proceso de *reforzamiento o complementación*. A diferencia de los procesos de *conciliación*, en donde antes de la conciliación los flujos aparecen como opuestos o contradictorios entre sí, ahora dicha oposición parece nunca presentarse, más bien, cada uno de los significados contenidos en los diferentes flujos

culturales, se suma al otro a manera de un *reforzamiento o complementación* de su contenido.

Hasta este punto puedo concluir que las representaciones de futuro de los estudiantes de la PEZ:

- a) Son construcciones simbólicas realizadas por los estudiantes a través de la apropiación de distintos *flujos culturales* asociados a diferentes *ámbitos de experiencia*: la familia, la escuela, Milpa Alta, sus pueblos, “la ciudad”, México, los medios de comunicación, entre otros.
- b) Por lo anterior, están edificadas con base en las diferentes identificaciones culturales de los jóvenes de la PEZ.
- c) Por estar construidas con base en sus identificaciones culturales, representan un proceso constitutivamente tensionado.
- d) No es un proceso homogéneo en los estudiantes, sino que cuenta con distintos niveles de heterogeneidad en sus formas de construcción.
- e) Se diferencian tanto en los flujos con los que se identifican y sobre los cuales construyen sus representaciones, los ámbitos de experiencia a los que se asocian, y las formas de apropiárselos para construir con ellos un sentido particular.
- f) Por depender de un proceso de apropiación de sus múltiples flujos culturales, las representaciones de futuro vinculan a los estudiantes con distintos ámbitos de experiencia y grupos sociales, y al mismo tiempo representan, en mayor o menor medida, la construcción de un sentido particular.
- g) Dicho sentido depende en gran parte de las formas en que los flujos culturales son apropiados. Entre éstas destacan: *la conciliación, la superposición, la jerarquización y el reforzamiento o complementación*.
- h) Son abarcativas de diversas esferas de la vida de los estudiantes: estudios, trabajo, identidades de género, relaciones de pareja, inquietudes morales y emocionales, lugar y estilo de vida, entre otras. Dependiendo de los estudiantes algunas de estas esferas se privilegian sobre otras y se construye un significado propio sobre ellas.
- i) A pesar de su diferenciación, están atravesadas por diversas tensiones presentes en la mayoría de los estudiantes, entre las que destacan: 1) la disyuntiva entre concebir o no a los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social, y como trayectoria meritocrática; 2) la información o desinformación sobre las carreras y el mercado de trabajo; 3) el dilema que encierra la realización

profesional en un contexto local como el de Milpa Alta; y 4) la confrontación de las identificaciones de género, sobre todo en el caso de las mujeres

- j) Son determinadas en gran parte por la forma en que son *materializadas*, la situación espacio-temporal en que son externalizadas, y frente a quién o quiénes se presenten.

## **2. ¿Cómo participa la escuela en el proceso de construcción de las representaciones de futuro de sus estudiantes?**

La preparatoria Emiliano Zapata constituye uno de los ámbitos de experiencia más recurrentes en las representaciones de futuro de los estudiantes. A este espacio social se asocian distintos flujos culturales presentes en la gran mayoría de ellas. Existen tres rasgos característicos desarrollados en el capítulo II que nos ayudan a comprender cómo participa la PEZ en el proceso de construcción de las representaciones de futuro de sus estudiantes, y por qué adquiere tal relevancia.

- a) La preparatoria Emiliano Zapata es un ámbito de experiencia que posibilita la presencia de tensiones constitutivas del proceso de construcción de identificaciones culturales, sobre el cual se construyen las representaciones de futuro de los estudiantes. Esta preparatoria, desde su pertenencia al Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, hasta el tipo de interacciones que se llevan a cabo entre alumnos y maestros, está atravesada por lo que llamé esferas experienciales de diferencia. Es decir, distintos niveles constitutivos de la PEZ, que hacen posible la presencia de diferentes flujos culturales en ese mismo espacio y la estructuración de ciertas condiciones de interacción que permiten la externalización y contraposición de las diferencias.
- b) La PEZ es un ámbito de experiencia articulador de ciertos flujos culturales. Mediante las relaciones de poder que tienen lugar en la preparatoria y que se vinculan a otras presentes en diversas instancias sociales, este ámbito de experiencia restringe ciertos flujos y permite otros, y/o los jerarquiza en distintos niveles de importancia. Dentro de esos significados articulados destacan dos, por la importancia que tienen para las representaciones de futuro de los estudiantes:
  - 1) Un flujo cultural que otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar, y particularmente a una profesión universitaria; y
  - 2) Un flujo que significa las

identificaciones de género, especialmente en el caso de las mujeres, como opuestas a la idea de “la mujer tradicional”.

- c) A través de la apropiación de dichos flujos asociados a la preparatoria Emiliano Zapata se presentan una serie de tensiones identificables en varias de las representaciones de futuro de los alumnos. Como parte de esa apropiación, los estudiantes contraponen los flujos asociados a la PEZ con otros que se vinculan a ámbitos diferentes. Dicha contraposición no resulta en un proceso de conciliación o complementación —como en algunos casos referidos en el Capítulo 1 (Cap. 1, II)—, sino en una serie de tensiones presentes en varias de las representaciones de futuro de los jóvenes de la PEZ, vinculadas a la construcción de las identificaciones de género, particularmente en el caso de las mujeres, el sentido de los estudios superiores como mecanismo de movilidad social, y la relación entre su localidad y las posibilidades de realización profesional.

### **3. ¿Cómo construyen los estudiantes el sentido que le otorgan a los estudios de nivel superior y a su relación con el mundo del trabajo?**

La construcción del sentido que los estudiantes le otorgan a los estudios superiores y a su relación con el mundo del trabajo está íntimamente vinculado con una de las tensiones que se generan a partir de la apropiación de los flujos que se articulan con mayor fuerza dentro de la PEZ, aquella que tiene que ver con la creencia en la educación superior como mecanismo de movilidad social y garante de un buen empleo, y al mismo tiempo la incredulidad en ella. Esta tensión se compone, por un lado, de la identificación con el flujo cultural que otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar, y particularmente a una profesión universitaria, asociado al ámbito de la PEZ, y por otro, a un significado sumamente imbricado con dicho flujo, pero que se extiende por otros ámbitos de experiencia de los alumnos: la idea que concibe los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social y como un proceso meritocrático. Sin embargo, la apropiación que los estudiantes hacen de ellos, esto es, las particulares interpretaciones que surgen de contrastar ese significado con otros aspectos de su realidad que parecen contraponerlo, deviene cuestionamientos serios sobre la capacidad movilizadora de los estudios superiores. Un factor que en algunos estudiantes puede aumentar la percepción de desvinculación entre educación superior y movilidad social o empleo, es la ausencia de diversas formas que enriquezcan la información que tienen sobre el mercado de trabajo de las carreras que pretenden cursar, y sobre las propias disciplinas. El problema de la

información sobre las carreras y el mercado de trabajo es un conflicto que tiene que ver también con los flujos que se externalizan en la PEZ. Es decir, mientras que en ese contexto los estudiantes se encuentran con flujos e interacciones que promueven la elección de una carrera universitaria, a su vez, en ese mismo ámbito no se articulan aquellos flujos que pudieran informar a los estudiantes sobre las condiciones para la realización profesional de dicha elección. En esa incertidumbre la tensión continúa latente y se hace más difícil discernir sobre las posibilidades de movilidad social que una determina carrera podría brindar, o sobre qué otros flujos, ante el fracaso del anterior, podrían dotarla de sentido.

No obstante, para relajar esta tensión, algunos estudiantes han construido ciertos significados sobre los estudios universitarios que difieren de concebirllos prioritariamente como un mecanismo de *movilidad social*. Así, existe un grupo de alumnos que han desvinculado los estudios superiores del mundo del trabajo, concibiéndolos casi exclusivamente como una experiencia de realización personal a través de carreras profesionales que les gustan e interesan, y que entienden como una oportunidad de un enriquecimiento personal en términos de aprendizaje, conocimiento y obtención de nuevas habilidades y herramientas, pero no como un instrumento para conseguir un trabajo, ni mucho menos bien remunerado. Otros estudiantes han optado por relacionar que, por un lado existen ciertas opciones profesionales para realizar gustos e intereses, y por el otro, estudios superiores que son una herramienta para la obtención de un empleo bien remunerado y la posibilidad de ascender a otro nivel socioeconómico. Por último, algunas estudiantes han construido un significado alrededor de los estudios superiores, en el cual parecen sustraer de la concepción de *movilidad social* el reconocimiento social que podría brindar, pero no a través de una opción que les garantice una buena remuneración económica, sino concibiéndola principalmente sobre la idea de la defensa, ayuda y servicio a los demás.

#### **4. ¿Cómo se relacionan las representaciones de futuro de los jóvenes de la PEZ con su ámbito *local*—sus pueblos y Milpa Alta?**

Las representaciones de futuro de los estudiantes parecen estar en distintos aspectos relacionadas de una forma tensionada con su ámbito local. Para comprender esta tensión es necesario concebir que, a través de varias redes consolidadas, como son los medios masivos de comunicación, la migración y la transnacionalización de todo tipo de productos y consumos, los estudiantes se identifican con significados y prácticas que van mucho más allá de su localidad.

Una de las tensiones centrales tiene que ver con que la intención de estudiar una determinada carrera remite a muchos estudiantes a preguntarse sobre las posibilidades de realización que ésta tendría en el ámbito de Milpa Alta. Así, se enfrentan a la disyuntiva de reconocer distintos aspectos que les gustan de su localidad y por lo cual les interesaría permanecer ahí, pero por el otro lado, identificar un ámbito de realización profesional externo a ella. Dicha tensión se refuerza con ciertas identificaciones culturales que no encuentran su realización dentro de Milpa Alta, fundamentalmente las relacionadas con el entretenimiento, las cuales se asocian más a la ciudad o a otros contextos más allá de su localidad. Esta es una tensión asociada fuertemente a uno de los flujos que son articulados dentro del ámbito de la preparatoria, el cual otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar, y particularmente a una profesión universitaria, pero al mismo tiempo esta articulación parece ir acompañada de una incógnita en cuanto las posibilidades de su realización en el ámbito de experiencia local.

No obstante, algunos estudiantes construyen representaciones de futuro con base en ciertos significados, mediante los cuales pretenden relajar la tensión existente entre distintos aspectos que valoran de su localidad (Milpa Alta) y las posibilidades de realización profesional y de satisfacción de otras identificaciones culturales. Este proceso se realiza principalmente de tres formas. La primera se refiere a aquellos estudiantes que tienen la idea de emigrar de su localidad ya sea al extranjero o a “la ciudad”, fundamentalmente por que esos contextos aparecen como futuros ámbitos de experiencia que presentan distintas ventajas: a) dentro de ellos sí es posible llevar a cabo una relación positiva entre educación superior y movilidad social; b) ahí sí es posible realizar ciertas identificaciones culturales, sobre todo las relacionadas con el entretenimiento; c) adquirir un status mediante el estudio de una carrera en el extranjero, el cual se convertirá posteriormente en un instrumento para la obtención de un empleo bien remunerado, ya sea dentro o fuera del país; y d) “sólo ahí es posible estudiar y trabajar en lo que yo quiero”. La segunda está representada por lo estudiantes que pretenden permanecer en Milpa Alta. De hecho, en ellos la tensión es casi imperceptible, porque las opciones profesionales que prefiguran para su futuro están vinculadas a trabajos consolidados en la zona o en sus familias. No obstante, destacan dos aspectos: a) la ausencia de una necesidad imperante de realización de ciertas identificaciones culturales —como las relacionadas con el entretenimiento— en un ámbito más allá de su localidad; b) un significado que concibe los estudios superiores como una herramienta para la creación de nuevas condiciones y espacios laborales, y no únicamente como la adquisición de un conjunto de “competencias” para la inserción en mercados laborales ya establecidos. Por

último se encuentran los estudiantes que, con base en las múltiples redes construidas entre “la Ciudad de México” y Milpa Alta, relajan la tensión concibiendo a su localidad como el espacio para vivir y a la ciudad como el ámbito para la realización profesional: “vivir aquí y trabajar allá”.

Como mencioné al principio de esta sección, una de las la intenciones de haber planteado algunos aspectos conclusivos de mi investigación es reconocer los alcances y limitaciones de ésta y concebirla como un camino hacia otras interrogantes. En cuanto a la pregunta central ¿Cómo construyen los estudiantes de la PEZ sus representaciones de futuro?, me parece que lo expuesto en esta tesis abre la discusión y la profundización en diferentes aspectos, por ejemplo:

- a) Si una de las características centrales de las representaciones de futuro es que son determinadas en gran parte por la forma en que son *materializadas*, la situación espacio-temporal en que son externalizadas, y frente a quién o quiénes se presenten, sería pertinente preguntarse ¿qué aspectos permanecen cuando dichos factores varían? Es decir, las representaciones aquí analizadas fueron *materializadas* fundamentalmente mediante el habla, en el contexto de una entrevista semiestructurada o plática informal sostenida conmigo la mayoría de las veces dentro de la preparatoria Emiliano Zapata. Por ello, cabe preguntarse cómo se presentan dichas representaciones *materializadas* de otra manera; cómo son puestas en juego fuera de una entrevista o conversación que versa sobre ellas, es decir, en diferentes prácticas sociales de los estudiantes; qué aspectos se mantienen y transforman al ser externalizadas a través del discurso o la práctica en sus ámbitos de experiencia más referidos como la familia o en sus experiencias dentro de “la ciudad”.
- b) Si bien intenté, a través del concepto de *apropiación*, comprender las representaciones de futuro como un proceso en el que entran en juego aspectos estructurales y al mismo tiempo la agencia del sujeto, el énfasis de mi trabajo estuvo puesto en el segundo aspecto, y los elementos estructurales que se señalaron tenían que ver con flujos culturales que a través de las relaciones de poder existentes en un determinado ámbito de experiencia se restringen o jerarquizan, en ese sentido se profundizó en cómo la PEZ estructura ciertos flujos. Sin embargo, cabría preguntar cómo se relacionan otros aspectos más de índole

estructural, como por ejemplo la clase social o estrato socioeconómico con las representaciones de futuro que realizan los estudiantes.

En relación a ¿cómo participa la escuela en el proceso de construcción de representaciones de futuro? me parece que este trabajo puso de relieve las diferentes tensiones que se suscitan a partir de las identificaciones que los estudiantes tienen con los flujos culturales que se socializan en la PEZ. Sin embargo, cabría preguntarse sobre si existe una intencionalidad para desatarlas. Es decir, qué elementos curriculares están diseñados para orientar ciertas representaciones de futuro, qué intencionalidad por parte de los docentes existe para trabajar este aspecto con sus estudiantes y qué tipo de actividades “extracurriculares” se llevan a cabo para profundizar en las representaciones de futuro de los estudiantes. Por otro lado, la presente investigación deja abierto un camino al estudio de por qué los estudiantes cuentan muchas veces con poca información sobre las opciones profesionales que pretenden estudiar; cómo la escuela participa o se aleja de dicho proceso; por qué si dentro de ella se promueve una continuidad académica no se constituye como un canal para el tránsito de diversas informaciones sobre las carreras y su campo de trabajo.

Asimismo, esta tesis, al señalar ciertas tensiones que se identifican en las representaciones de futuro de los estudiantes de la PEZ, se suma a otros trabajos que han planteado algunas disyuntivas en relación a la educación media en contextos rurales, por ejemplo, en cuanto a su vinculación o desvinculación con el mercado de trabajo propio del sector agropecuario (Ibarrola, 1997), o a su constitución como una institución en donde lo que se enseña y se socializa dentro de ella está íntimamente vinculado con emigrar de la zona (Corbett, 2004). Me parece que el estudio de las representaciones de futuro que construyen los estudiantes abre muchas posibilidades para comprender el sentido de la educación media en contextos rurales.

Ligado a lo anterior se encuentra la pregunta: ¿cómo se relacionan las representaciones de futuro de los jóvenes de la PEZ con su ámbito local? Además de continuar profundizando en las disyuntivas que plantea la tensión existente en las posibilidades locales de realización de las profesiones que los alumnos quisieran estudiar, y cómo lo local aparece muchas veces como negado para la realización de otras identificaciones culturales, como las relacionadas con el entretenimiento, desde mi punto de vista, resulta importante preguntarse cómo el contexto particular de Milpa Alta, es decir, su pertenencia a la Ciudad de México y sus múltiples características rurales, influye en la construcción de las representaciones de futuro de los jóvenes que ahí viven

y estudian. Lo anterior abre la puerta a la posibilidad de comparación con otras localidades cercanas a grandes centros urbanos, así como a las diferencias que en ellas se presentan en relación a otras zonas rurales más apartadas.

Por último, y recalcando la idea de Geertz acerca de que el análisis interpretativo “se caracteriza menos por un perfeccionamiento del consenso que por el refinamiento del debate”, me parece que esta tesis llama la atención sobre la importancia de estudiar las representaciones de futuro de los estudiantes de educación media desde enfoques diferentes a los planteados por la orientación educativa, con la intención de ampliar el debate en aras de una mejor comprensión sobre esta importante esfera de la vida de los jóvenes de ese nivel, la cual está relacionada —tal como lo refieren Bradley Levinson y Dorothy Holland (1997) en la introducción del libro *The Cultural Production of Educated Person*— con las luchas cotidianas que llevan a cabo para encontrar sentido a la escolaridad.

## ANEXO

La intención de este anexo es ubicar algunas características generales de los estudiantes, así como ciertos rasgos a tomar en cuenta sobre las entrevistas de las cuales provienen los fragmentos que se presentan a través de la tesis.

En la primera parte se enlistan las entrevistas que se llevaron a cabo y se describen ciertas características de su realización. Como mencioné en la introducción de esta tesis, las entrevistas fueron semiestructuradas, por lo que una parte de las preguntas fueron elaboradas en el momento. Éstas fueron clasificadas en 4 grupos: a) grupales y grabadas en audio (EGA), b) individuales y grabadas en audio (EIA), c) grupales y reconstruidas al momento de su finalización (EGN), y d) individuales y reconstruidas al momento de su finalización (EIN). Cada una de las entrevistas cuenta con una referencia de identificación, la cual fue presentada al final de los fragmentos que de ella se expusieron en el cuerpo de la tesis, con la intención de, si se desea, ser localizadas en este anexo.

La segunda parte está integrada por un cuadro en el que se encuentran cada uno de los estudiantes que formaron parte del grupo de estudio, algunas características generales de ellos, y ciertas observaciones sobre su familia, lugar de residencia o estudios, fundamentalmente. La idea es que este cuadro pueda ser consultado si se desea ubicar de mejor forma a un estudiante en particular.

## PARTE I

### ❖ ENTREVISTAS GRUPALES GRABADAS EN AUDIO (**EGA**):

#### **EGA 1:** ALEXA Y LOURDES

La entrevista se realizó dentro de la preparatoria Emiliano Zapata, en uno de los espacios destinados al trabajo de los estudiantes frente a los cubículos de los profesores. Por lo que pude apreciar tanto en la entrevista como en otras oportunidades en que platicar con ellas por separado, ambas parecen tener una relación de amistad, por lo que la entrevista fue bastante dinámica y con diálogo entre ellas. Fue una de las entrevistas más extensas (90 min) y también más nutridas porque ambas hablaban con mucha soltura y mediante participaciones prolongadas. La división del tiempo fue bastante equilibrada entre las

participaciones de las dos y bastante respetuosa en los momentos en que profundizamos en la experiencia de sólo una de ellas.

**EGA 2: ISIDRO, EVA Y RAMÓN**

Esta fue la primera vez que platicué con estos tres estudiantes al mismo tiempo. Con Ramón e Isidro ya había platicado un par de veces anteriores a la entrevista, una de ellas en una fonda que está a las afueras del plantel. La entrevista se llevó a cabo también en uno de los espacios destinados al trabajo de los estudiantes frente a los cubículos de los profesores. Los más participativos fueron Isidro y Ramón, mientras que Eva, a pesar de que estaba interesada en la plática, fue un poco más reservada, quizá porque, a pesar de que explícitamente me comentaron que los tres eran amigos, percibí una relación más cercana entre ellos dos. La entrevista duró alrededor de una hora, aunque Isidro tuvo que retirarse como a diez minutos de su finalización.

**EGA 3: DANIELA, NADIA, LUCRECIA Y JAZMÍN**

Al igual que las anteriores, esta entrevista se realizó en uno de los espacios destinados al trabajo de los estudiantes frente a los cubículos de los profesores. Cabe mencionar, que estos espacios, además de ser utilizados para el trabajo académico relacionado con las asesorías individuales o para las hacer sus tareas, se aprovechan por los estudiantes para platicar de otras cosas y para la convivencia. Las 4 estudiantes pertenecían a un grupo de segundo semestre, con el cual había participado como observador en dos clases grupales de la materia *Programación y organización del estudio*, por lo que ya nos conocíamos un poco a raíz de las pláticas que pudimos mantener. En el caso de Nadia, además existía ya una relación porque formaba parte también del grupo de la materia Lengua y cultura nahuatl, a la cual asistí en tres ocasiones. Las más participativas dentro de la entrevista fueron Daniela y Jazmín, quizá porque, según la impresión que me dio, Nadia no se llevaba tanto con este grupo, y Lucrecia era un poco más reservada. La entrevista duró alrededor de 50 min. Fue una entrevista en la que frecuentemente los temas se desviaban por que se vinculaban o algunas bromas que hacían o a anécdotas que les recordaban otros temas. No obstante, algunas de estas “desviaciones” resultaron ser muy ricas e ilustrativas.

**EGA 4: FABRICIO Y EDNA**

Fabricio y Edna eran dos estudiantes que frecuentemente se encontraban juntos. Por lo que se veía eran muy amigos, de hecho, antes de la realización de la entrevista ya había tenido oportunidad de platicar con ellos dos al mismo tiempo. La entrevista se realizó enfrente de un local de jugos y licuados que se encuentra en las inmediaciones del plantel. A diferencia de Edna, quién se mostraba más abierta y participativa, Fabricio fue un poco más callado, no obstante, estaba muy interesado en la plática que sosteníamos. En contraste con las entrevistas anteriores, las respuestas no fueron tan extensas, y yo tenía que formular preguntas con mayor frecuencia. A pesar de su amistad, no hubo tanta interacción entre ellos, sino primordialmente conmigo. La entrevista duro casi 40 minutos.

#### **EGA 5: MARTA, MARIANA, JESUS Y LETICIA**

Esta fue una de las entrevistas en las que me costó más trabajo equilibrar las participaciones. Por un lado, porque Marta era muy participativa y sus comentarios eran prolongados, y por el otro, porque Jesús, quién a pesar de ser bastante sociable, bromista y platicador con sus compañeros, al momento de la entrevista parecía otra persona: más callado, incluso tímido y reservado. Además, Leticia parecía no estar muy interesada, porque iba y venía al lugar dónde estábamos realizando la entrevista —nuevamente junto a los cubículos de profesores. Mariana, en cambio estaba muy participativa, no tanto como Marta, y además se le notaba reflexiva. Cabe mencionar que Mariana fue una de las estudiantes con las que platicaba más seguido. Todos ellos eran amigos, aunque pertenecieran a semestres diferentes —Marta y Leticia a sexto, y Mariana y Jesús a quinto—, se notaba que ya tenían un tiempo de conocerse. Sobre todo era frecuente ver a Mariana y a Jesús juntos. La entrevista duró un poco más de 1 hr.

#### **❖ ENTREVISTAS INDIVIDUALES GRABADAS EN AUDIO (EIA):**

##### **EIA 1: ELENA**

La entrevista con Elena se realizó en el cubículo de una maestra de historia, lugar en el que era frecuente encontrarla por la relación tan estrecha que tiene con ella. La entrevista duró aproximadamente 45 min., en los cuales transcurrió una conversación bastante fluida y que estuvo muy centrada en algunas preguntas que había preparado para ella. Elena fue otras de las estudiantes con las que frecuentemente platicaba, aunque sea brevemente y sobre diversos temas.

❖ ENTREVISTAS GRUPALES RECONSTRUIDAS AL TÉRMINO DE SU REALIZACIÓN –A PARTIR DE NOTAS EN ENTREVISTA Y NOTAS DE MEMORIA (EGN):

**EGN 1:** ELBA, JENNY Y JOSÉ

Estos tres estudiantes iban en segundo semestre, fue una de las primeras entrevistas que realicé y tuvo lugar en uno de los lugares que venden comida afuera del plantel. De ellos, Elba era la más participativa junto con Jenny, a diferencia de José quien era un poco más reservado. Con Elba ya había tenido una plática antes de la entrevista, y a ella y Jenny, al inicio del periodo del trabajo de campo me las encontraba frecuentemente. La entrevista tuvo una duración de entre 30 y 40 minutos, en los que mientras platicábamos yo iba haciendo algunas anotaciones breves, que después sirvieron como base para la reconstrucción de la entrevista.

**EGN 2:** LUCIANA Y ROSAURA

Esta entrevista había empezado sólo con Luciana, con quién ya había tenido otra entrevista individual, a raíz de la cual me interesó profundizar en algunos aspectos. Sin embargo, hacia la mitad de la entrevista llegó Rosaura, una de sus mejores amigas, quién la estaba buscando y en lugar de cortar la entrevista, la incorporamos. Las dos alumnas eran un poco tímidas, y sus comentarios no eran tan extensos, por lo que constantemente tenía que estar haciendo preguntas. La entrevista duró 30 minutos, durante los cuales, realicé algunas notas, como base para la reconstrucción de la entrevista

**EGN 3:** MARIANA Y ROSA

Esta fue la primera entrevista que realicé. Mariana y Rosa son hermanas y nos encontramos un día comiendo juntos afuera del plantel, después de lo cual la entrevista se llevó a cabo. Fue una de las entrevistas menos estructuradas, ya que sólo algunas de las preguntas que les hice las tenía previstas, sin embargo, fue una entrevista muy rica que incluso sirvió para la generación de interrogantes que se incorporaron a las subsecuentes. La plática fue bastante equilibrada en cuanto a sus intervenciones, debido a que la buena relación que tienen implicaba un natural respeto y distribución de sus puntos de vista. Fue, por supuesto, una de las entrevistas en las cuales yo todavía no me sentía con tanta confianza para participar más abiertamente, no obstante, me pareció que ellas percibieron esto y

colaboraron para que realmente tuviéramos una conversación bastante cordial y amena. Por ello, fue bastante significativa para mí, en cuanto a romper el hielo con los estudiantes. La entrevista duro cerca de 45 minutos, en los cuales realicé algunas notas. En realidad fueron pocas notas en ese momento, ya que, por ser la primera, me costaba trabajo mantener la atención y al mismo tiempo tomar nota, por lo que preferí darle fluidez a la plática y que ellas sintieran que no me estaba distrayendo al momento de dar sus puntos de vista. Asimismo, fue mi primera reconstrucción de memoria, por lo que fue una de las que realice con más detenimiento y, paradójicamente, quizá una en las que más datos pudieron haber quedado fuera.

❖ ENTREVISTAS INDIVIDUALES RECONSTRUIDAS AL TÉRMINO DE SU REALIZACIÓN –A PARTIR DE NOTAS EN ENTREVISTA Y NOTAS DE MEMORIA (EIN):

**EIN 1:** LUCIANA.

La entrevista con Luciana se llevó a cabo en uno de los espacios destinados al trabajo de los estudiantes frente a los cubículos de los profesores. Como mencione previamente Luciana es una joven algo tímida, sin embargo, con unas opiniones y puntos de vista que realmente me generaron bastantes preguntas, algunas de las cuales ni siquiera expresé en ese momento, por lo que me interesó hacer una nueva entrevista con ella (EGN 2). La entrevista duró alrededor de 30 minutos, y probablemente hubiera durado más si no hubiera sido por ella tenía que irse.

**EIN 2:** JULIÁN

Esta entrevista fue realizada en el cubículo del profesor de la materia Lengua y cultura nahuatl, por lo que frecuentemente entraba y salía e incluso, en un par de momentos, permaneció escuchando algunos fragmentos de nuestra conversación, por lo que el posicionamiento de Julián no sólo era ante mí, sino que me pareció que también ante su ex profesor. Nuestra conversación duró cerca de 30 minutos, durante los cuales tomé notas sobre las que después reconstruí la entrevista.

**PARTE II**

<i>ALUMNOS</i>	<i>EDAD</i>	<i>SEMESTRE</i>	<i>TIEMPO EN LA PEZ</i>	<i>PUEBLO DE RESIDENCIA</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
<b>DANIELA</b>	17	Segundo	- de 1 año	San Pedro	-Su papá es abogado. -Su mamá terminó la secundaría.

					-No es originaria de Milpa Alta, vive ahí desde los 9 años -Estudió dos años de bachillerato tecnológico previo a su entrada a la PEZ.
<b>LUCRECIA</b>	17	Segundo	- de 1 año	Milpa Alta	- Su mamá terminó la secundaria. - Estudió año y medio en el CONALEP, previo a su entrada a la PEZ.
<b>NADIA</b>	17	Segundo	- de 1 año	Milpa Alta	- Su mamá terminó la secundaria. - Estudia la materia de nahuatl. - Participa en la orquesta de Milpa Alta, tocando el violín.
<b>JAZMÍN</b>	17	Segundo	- de 1 año	Tlahuac	Es de las pocas estudiantes que no residen dentro de Milpa Alta. Decidió entrar a la prepa porque sintió que en Milpa Alta sería más fácil la entrada. - Estudió año y medio en un bachillerato bimodal, previo a su entrada a la PEZ.
<b>JENNY</b>	16	Segundo	- de 1 año	San Pablo	
<b>ELBA</b>	15	Segundo	- de 1 año	San Pedro	Sus papás están separados. La mamá es profesora en la universidad La Salle y su papá: "pues no se en dónde trabaja".
<b>JOSÉ</b>	16	Segundo	- de 1 año	Santa Ana	- Su papá y su mamá son originarios de Santa Ana. Él trabaja como policía y ella se dedica al trabajo del hogar.
<b>EVA</b>	17	Tercer	1½ años	Santa Ana	- Su papá se dedica a la siembra de maíz y frijol. - Su mamá al trabajo del hogar y también colabora con el trabajo del padre.
<b>MARIANA</b>	24	Quinto	4 años	Santa Ana	- Sus papás no son originarios de Milpa Alta, pero ella vive ahí desde niña.
<b>JESÚS</b>	18	Quinto	3 años	Santa Ana	
<b>ISIDRO</b>	18	Sexto	4 años	San Salvador	- Sus papás están separados. Su mamá es trabajadora doméstica y de su papá no conoce exactamente a lo que se dedica. - Todavía no estaba próximo a egresar.
<b>RAMÓN</b>	18	Sexto	3½ años	Santa Ana	- Su papá se dedica la producción de nopal. - Su mamá al trabajo del hogar. - Decidió quedarse otro semestre por algunas

					materias que debía y para la elaboración de su proyecto eje.
<b>LUCIANA</b>	17	Sexto	3 años	San Pedro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su mamá se dedica a la elaboración de mole, una de las actividades económicas principales de San Pedro Atocpan.</li> <li>- Estudió los dos niveles de la materia Lengua y cultura nahuatl.</li> <li>- Tenía pensado esperar un semestre más para acabar su proyecto eje y egresar en diciembre del 2005.</li> </ul>
<b>ALEXA</b>	18	Sexto	4 años	Milpa Alta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sus padres son profesores de primaria.</li> <li>- Tenía la intención de egresar en diciembre del 2005</li> </ul>
<b>LOURDES</b>	18	Sexto	4 años	San Pedro	- su mamá se dedica al hogar
<b>LETICIA</b>	18	Sexto	3 años		- Estaba próxima a egresar en julio del 2005
<b>FABRICIO</b>	18	Sexto	4 años	Milpa Alta	- Estaba próximo a egresar en julio del 2005. Su proyecto eje era un trabajo basado en sus propias fotografías sobre distintas ocupaciones en Milpa Alta
<b>EDNA</b>	18	Sexto	4 años	Santa Ana	- Estaba próxima a egresar en julio del 2005. Su proyecto eje era un trabajo basado en entrevistas con 8 estudiantes para estudiar cual había sido su experiencia en la PEZ.
<b>ROSAURA</b>	19	Sexto	4 años	San Pedro	
<b>ELENA</b>	24	Sexto	4 años	Milpa Alta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está casada.</li> <li>- Sus papás están separados</li> <li>- No es originaria de Milpa Alta, vive ahí desde que entró a la PEZ. Antes de casarse vivió con su abuelo en San Lorenzo</li> <li>-Su mamá vive en Iztapalapa.</li> <li>- Estaba próxima a egresar en julio de 2005</li> </ul>
<b>ROSA</b>	27	Sexto	4 años	Santa Ana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es mamá de 3 hijos</li> <li>-Ya estaba casada cuando entró a la preparatoria.</li> </ul>
<b>MARTA</b>	29	Sexto	4 años	Santa Ana	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Está casada.</li> <li>-Próxima a egresar en julio de 2005</li> </ul>
<b>JULIÁN</b>	29	Sexto	4 años	Santa Ana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su papá se dedica a la albañilería</li> <li>-Su mamá se dedica a la política local y es militante del PRD</li> </ul>

					-Próximo a egresar en julio de 2005
--	--	--	--	--	-------------------------------------



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu-Lughod, Lila. The Interpretation of Culture After Television. En Sherry B. Ortner (ed.) *The Fate of "Culture": Geertz and Beyond*. California: University of California Press.
- ANUIES (2003). *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico 1990-2000*. México: Colección Biblioteca de Educación Superior: serie Investigaciones.
- Appadurai, Arjun. (1986) Commodities and the politics of value. En: A. Appadurai (ed.). *The Social Life of Things*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, Mikhail (1981). *The Dialogic Imagination*. Texas: University of Texas Press.
- Banks, James A. (2001). *Cultural Diversity and Education: foundations, curriculum, and teaching*. USA: Allyn and Bacon.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Campos, M. y Gaspar, S. (1999). Representación y construcción de conocimiento. En: *Perfiles Educativos*, XXI (83-84), 27-49.
- Corbett, Michael (2004). "It was fine if you want to leave": Educational Ambivalence in a Nova Scotia Coastal Community 1963-1998. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 35, Issue 4, pp. 451-471.
- Darling-Hammond, Linda (2002). *El derecho de aprender*. Mexico: SEP.
- De Ibarrola, Maria. (1994). *Escuela y Trabajo en el Sector Agropecuario en México*. México: Plaza y Valdés/ CINVESTAV/UNAM.
- Délano, Priscilla y Larrañaga, Liliana (1996). El futuro de los jóvenes estudiantes rurales: ¿El campo o la ciudad? *Estudios pedagógicos* No. 22. Chile, pp. 21-34.
- De Young, Alan J. (1995). Constructing and Staffing the Cultural Bridge: The School as Change Agent in Rural Appalachia. *Anthropology and education quarterly* 26 (2): 168-192.
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Durkheim, Emile (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- Erikson, Eric (1972). *Adolescence et crise*. Paris: Flammarion.

- Foley, Douglas (1990). *Learning Capitalist Culture. Deep in the heart of Tejas*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Geertz, Clifford (1973). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa, pp. 19-40.
- Giménez, Gilberto (2002). Paradigmas de Identidad. En: A. C Amparán (coord.). *Sociología de la Identidad*. México: UAM Iztapalapa.
- Ginzberg, Eli, et. al., (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gobierno del Distrito Federal (2002). *Sistema de bachillerato del Distrito Federal. Propuesta Educativa*. Mexico: GDF.
- Gollete, K. y Xie, Y. (1999). Educational expectations of Asian American youths: determinants and ethnic differences. *Sociology of Education*, 72, pp. 22-36.
- Goodenough, Ward (1964). Cultural Anthropology and Linguistics. En D. Hymes (ed.) *Language in Culture and Society: a Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row.
- Goody, Jack (1999). *Representaciones y contradicciones. La ambivalencia hacia las imágenes, la ficción, las reliquias y la sexualidad*.
- Gottfredson, Gary. D. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspiration. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Guerra, María I. (2006) “*Ser de la banda, ser estudiante o ser trabajador. Jóvenes y escuela, una relación compleja*”. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires, 20-24 de febrero 2006.
- Guichard, Jean (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Alertes.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia L. (2005). “La Investigación sobre Alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002”. En *Sujetos, Actores y Formación, Tomo II*. Coord. por P. Ducoing. Colección: La investigación educativa en México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. España: Paidós.
- Hannerz, Ulf. (1992). *Cultural Complexity*. New York University press, New York.
- Holland, Dorothy y Lave, Jean. (2001). History in person. En: D. Holland y J. Lave, (eds.). *History in person. Enduring struggles, Contentious Practice, Intimate*

- identities*. EUA: School of American Research Press, pp 3-36.
- Holland, Dorothy y Eisenhart, Margaret (1990). *Educated in Romance. Woman, achievement, and college culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Holland, I.L (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational perspectives and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Kao, Grace. y Tienda, Marta. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106, pp. 349-384.
- Kearney, Chris. (2003). *The Monkey's Mask*. USA: Trentham books.
- Kearney, Michael. (1996). *Reconceptualizing the peasantry*. USA: Westview press.
- Kessing, Roger (1994). Theories of Culture Revisited. En: R. Borofsky (ed.). *Assising Cultural Anthropology*. New York: Mc Graw Hill.
- Khattab, Nabil (2003). Explaining educational aspiration of minority students' perceptions. *Social Psychology of Education* 6, pp. 283-302.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, Claude (1963). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Levinson Bradley y Holland, Dorothy. (1997) The Cultural Production of Educated Person: an introduction. En L. Bradley, D. Foley y D. Holland (eds.). *The Production of Educated Person*. New York: State University of New York Press.
- Luhmann, Niklas (1997). Sistema y Función. En: N. Luhmann, *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, Tomasa (1993). "Familia y elección de carrera", *Perfiles Educativos* 60:79-82.
- Maalouf, Amin. *Identidades asesinas*. Alianza, Madrid, 4ta. Ed, 2003.
- Moreno, Irma y Escobedo, Pedro. (1999). Estereotipos ocupacionales de los estudiantes y trabajadores del medio rural, *Educación y Ciencia* 3 (6):35-45.
- Morgan, Stephen L. (1996). Trends in black-white differences in educational expectations, 1980-1992. *Sociology of Education*, 69, pp. 308-319.
- Moscovici, Serge. (1981). "On social representation". En J.P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.
- Naranjo, Gabriela B. (2005). La representación. Avance de tesis: *La representación y los contenidos científicos en el aula: un enfoque multimodal*. Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV.

- Nespor, Jan (1994). *Knowledge in Motion: Space, time and currículum in undergraduate physics and management*. LODRES: Farmer press.
- Nespor, Jan (2000). Tying Things Together (and Stretching Them Out) with Popular Culture. En: B. Levinson. *Schooling the Symbolic Animal*. Oxford: Rowman & Littlefield, pp. 344-357.
- OECD. (2000). Understanding the role of education in the learning economy. *Knowledge management in the learning society. Education and Skills*. Paris: OECD. 11-16.
- OECD. (2001). *Cities and regions in the new learning economy*. 147 pp. Paris: OECD.
- Ohnuki-Tierney, Emiko (2001). Historization of the culture concept. *History and Anthropology*, vol. 12. Reino Unido: OPA, pp. 213-234.
- Osipow, Samuel. H. (1991). Convergence in theories of career development. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122-131.
- Osipow, Samuel. H. (1997). Teorías contemporáneas sobre elección de carrera (Conferencia magistral). En: *Tendencias actuales en orientación educativa*. Memoria 2do. Congreso nacional de orientación educativa. Mexico: AMPO.
- Oswalt, Wendell (1986). *Life Cycles and Lifeways, An Introduction to Cultural Anthropology*. Palo Alto: Mayfield.
- Poder Ejecutivo Federal (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Reygadas, Luis (2002). ¿Identidades Flexibles? Transformaciones de las fronteras de clase, etnia y género entre trabajadoras de maquiladoras. En: A. Amparán (coord.). *Sociología de la Identidad*. UAM Iztapalapa, México, pp. 111-155.
- Ramírez Contreras, Ana Hilda (1992). *Los nahuas de Milpa Alta*. México : INI (Monografías de los Pueblos Indígenas de México).
- Rockwell, Elsie (1997). Keys of Appropriation. En: B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.). *The Cultural Production of Educated Person*. New York: State University of New York Press.
- Rockwell, Elsie (1995). De huellas, bardas y veredas. En: E. Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*. FCE, México, D.F.
- Rockwell, Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. (Documento DIE No. 13). México: DIE-CINVESTAV.
- Roseberry, William (1991). *Marxism and Culture*. En, B. Williams (ed.). *The Politics of Culture*. Washington: Smithsonian Institute Press.
- SEP (2003). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*. México: SEP.

Seigel, Jerrold. (1999) *Problematizing Self*. En: Victoria E. Bonnell y Lynn Hunt (eds.). *Beyond the Cultural Turn*. California: University of California Press.

Super, Donald E. (1990) *A life space, life span approach to career development*. En: D. Brown & L. Brooks (eds.). *Career Choice and Development*. Pp. 197-261. San Francisco: CA- Jossey- Bass.

Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal-Universitaria.

*Documentos electrónicos*

<http://www.milpa-alta.df.gob.mx/geografia/geografia.html>

[www.sma.df.gob.mx/bibliov/modules](http://www.sma.df.gob.mx/bibliov/modules). Doc. electrónico

