

**Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico
Nacional**

Unidad Sur

Departamento de Investigaciones Educativas

Programa de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones
Educativas

***Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares.
Un abordaje biográfico.***

María Irene Guerra Ramírez

Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en
Investigaciones Educativas

Director de Tesis: Dr. Eduardo Weiss Horz

Sinodales:

Dra. María de Ibarrola Nicolás

Dra. Judith Kalman Landman

Dra. Claudia Saucedo Ramos

Dr. Enrique Pieck Gochicoa

México, D. F., Mayo de 2008.

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de CONACYT.

Dedico esta tesis...

A mis padres: Irene y Ricardo, que con su apoyo y cariño infinitos han sido artífices de este importante logro. Doy gracias a la vida porque aún puedo compartir con ellos mis dichas, realizaciones y alegrías.

A Ricardo Arturo, Patricia, Juan Carlos, Diana y Priscila, mis hermanos entrañables y camaradas siempre. Gracias por ayudar a levantarme y salir adelante en momentos difíciles, gracias por su afecto y por sus palabras que me dieron fortaleza.

A Centli Ariana y Xchell Yoalli Sánchez Guerra; Ángela Ana Citlali y Cristal Vance; Vera Natalia y Tania Lazcano Guerra, mis queridas y amadas sobrinas, cuya calidad humana me hace pensar en ellas como la esperanza de un mundo mejor. Gracias por regalarme vitalidad, cariño, sonrisas y días felices. A Román Sánchez, por la fraternidad brindada.

A mis amigos, compañeros, confidentes presentes y ausentes: Elsa Guerrero, Gerardo Gómez, Laura Macrina Gómez, Teresa Vázquez, David Alarid y Laura Jiménez. Gracias por sus alientos.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi reconocimiento y gratitud al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y al Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), instituciones que apoyaron financieramente mis estudios de doctorado, y sin los cuales no hubiera sido posible la realización de este trabajo de investigación doctoral. Al mismo tiempo, agradezco al personal del Departamento de Educación Extra- escolar de la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial y al Director del Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios No. 37, el Ing. Alberto Carbajal, por las facilidades académico-administrativas otorgadas, que permitieron dedicarme de tiempo completo a mis estudios de doctorado y a la realización de esta tesis. La producción de la investigación científica en nuestro país, es posible gracias a estos apoyos y esfuerzos institucionales.

Especialmente deseo reconocer la labor del Doctor Eduardo Weiss, quien me impulsó a desarrollar este proyecto y se encargó de dirigirlo. Gracias por trabajar a mi lado, por alentar mis esfuerzos intelectuales y por ser un interlocutor atento y crítico de mis avances de investigación. Pero sobre todo deseo agradecerle por su amistad, y por la paciencia y comprensión tantas veces otorgadas. Quiero expresar un profundo agradecimiento a todos y cada uno de los miembros del Comité Doctoral: Dra. María de Ibarrola, Dra. Judith Kalman, Dra. Claudia Saucedo y el Dr. Enrique Pieck, quienes empeñaron parte de su valioso tiempo en cuidadosas y atentas lecturas a los avances de mi investigación, y por sus estimulantes comentarios, orientaciones y observaciones que, sin duda, contribuyeron a enriquecer y perfeccionar este trabajo. Mi sincero agradecimiento también a la Dra. Antonia Candela y la Dra. Ruth Paradise, quienes revisaron y comentaron mis avances sobre el análisis del corpus empírico y con quienes tuve oportunidad de enriquecer mis conocimientos durante las variadas ocasiones en que nos reunimos alrededor del Seminario Identidad y Narrativa en el DIE-CINVESTAV.

Un reconocimiento especial merece también el Dr. Enrique Hamel, quien generosamente me dio cabida en su Seminario sobre Análisis del Discurso del Programa de Doctorado en Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa; ocasión en la que tuve oportunidad de ampliar y profundizar mis conocimientos sobre el estudio y análisis del discurso desde un punto de vista multidisciplinar; así como también presentar a discusión los primeros análisis de mis entrevistas. Su contribución a mi formación fue indiscutible.

Así también expreso mi gratitud al Dr. Gilberto Giménez, por acogerme en el Seminario Permanente sobre Cultura, Representaciones e Identidad en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus conocimientos, las lecturas y los temas de discusión generados en dicho espacio, constituyeron herramientas teóricas y conceptuales especialmente útiles para la reflexión sobre algunos de los temas en los que se centra mi investigación. Nuevamente un agradecimiento al Dr. Enrique Pieck, investigador de la Universidad Iberoamericana, quien en varias ocasiones me ofreció distintos foros entre comunidades de alumnos de posgrado e investigadores, donde tuve oportunidad de presentar los avances de mi tesis y crear espacios para la discusión y reflexión sobre puntos centrales de mi trabajo; experiencias que, por otra parte, resultaron muy estimulantes y me animaron a continuar en este esfuerzo. Doy las gracias también a la Dra. Carlota Guzmán, investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM y a la Dra. Lorenza Villa Lever, investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, quienes amablemente me facilitaron una amplia bibliografía sobre el tema, enriqueciendo así mi perspectiva sobre lo que se discute en el ámbito internacional.

De manera especial deseo agradecer a todos y cada uno de los jóvenes estudiantes que aceptaron participar de manera incondicional como entrevistados y testimoniantes en esta investigación, y por darme la oportunidad de asomarme a una parcela de su vida “que todavía los está viviendo”. Sin sus relatos, informaciones, diálogos e intercambios de experiencias de vida, esta investigación hubiese sido imposible. Gracias de todo corazón; gracias por darme su confianza.

Quiero expresar mi gratitud a todos los colegas del seminario Jóvenes y Bachillerato dirigido por el Dr. Eduardo Weiss en el DIE-CINVESTAV: Juana María Mejía, Imuris Valle, Olga Grijalva, Elsa Guerrero, Rosa María Torres, Job Ávalos, Matías Romo, Joaquín Hernández y Leonel Pérez, quienes fungieron como un foro atento y crearon un

espacio cordial para la discusión de los avances de mi tesis, y con quienes tuve además la oportunidad de dialogar y reflexionar sobre temas de interés compartido.

A mi colega y gran amiga, Ma. Elsa Guerrero Salinas, que invariable e incondicionalmente me escuchó, me orientó y me tendió su mano cuando sentía que el barco se bamboleaba o se iba “a pique”, gracias por sus valiosas aportaciones a este trabajo y por compartir su experiencia; pero también por su paciencia, su compañía y su camarería, que de esta tesitura ya es difícil encontrar. También quiero expresar mi gratitud a Conchita Rodríguez, por su valioso e incondicional apoyo en los avatares administrativos y logísticos que se presentaron a lo largo de todo el proceso, y a Rosa María Martínez por su apoyo en la gestión académico-administrativa. Finalmente extendiendo mi agradecimiento al gremio de trabajadores del DIE: bibliotecarios, secretarias, auxiliares, administrativos, personal de intendencia y vigilancia, que juntos forman un gran equipo y que contribuyen de manera importante al trabajo que se hace en esta querida, noble y prestigiada institución.

Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico.

Resumen: La presente investigación analiza las trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares, que habitan en el Oriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y son egresados de un bachillerato tecnológico. A la vez, se exploran los significados que, desde la perspectiva de los jóvenes, adquieren en diferentes momentos de sus vidas dos de las instancias fundamentales de socialización, la escuela y el trabajo, y se abordan los procesos de construcción de una identidad profesional. La investigación parte de un enfoque interpretativo, constructivista y biográfico, y utiliza una metodología cualitativa que elige a las Entrevistas Narrativas Autobiográficas como el método de recolección de datos más apropiado para reconstruir trayectorias y como medio eficaz para acceder al significado subjetivo de las experiencias de vida de los individuos en mundos heterogéneos. Vivimos en una época de desinstitucionalización de la sociedad y de individualización de la vida social, que provocan un incremento de la dificultad para dotar de sentido a la experiencia y construir la identidad; por lo que resulta anacrónico seguir concibiendo a las trayectorias como secuencias lineales o predeterminadas y a las identidades como “exclusivamente” sociales. En su lugar, emergen itinerarios formativos diversos y diversificados, en los que la inserción de los jóvenes a la vida social se percibe como un proceso prolongado que se construye de manera reiterativa, renovada, reemprendida por parte de “un actor plural”. Son resultado de una serie de arbitrajes entre distintas posiciones y roles, los que permiten gestionar al sujeto de un modo coherente el tiempo de la vida.

Palabras clave: juventud, bachillerato, trabajo, identidad profesional, socialización, subjetivación, autobiografías.

The trajectories of School and Work among Low-class Youth: A Biographical Focus

Abstract: This research analyzes the trajectories of school a work of low-class youth who are graduates of a technological high school and live on the eastern side of the Mexico City metropolitan area. The study explores the meanings they attach at different times in their life to two of the fundamental elements of socialization —school and work— along with their processes of constructing a professional identity. The research is based on an interpretative, constructivist, and biographical focus, with a qualitative approach that employs autobiographical narrative interviews as the most appropriate method for collecting data to reconstruct trajectories; such interviews are also effective for addressing the subjective meaning of the life experiences of individuals in heterogeneous worlds. We live in an era characterized by the desinstitutionalization of society and the individualization of social life —phenomena that lead to increased difficulties in providing meaning to experience and constructing identity; therefore, continuing to conceive trajectories as linear or predetermined sequences, and identities as “exclusively” social, is anachronistic. Instead, diverse and diversified formative itineraries emerge, in wich young people’s insertion into social living is perceived as a prolonged process that is constructed in a reiterative, renewed, and newly undertaken manner by “a plural actor”: the result of a series of arbitrations among various positions and roles that permit individuals to act in ways that are coherent with their stage in life.

Keywords: youth, high school, work, professional identity, socialization, subjetivization, autobiographies.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	13
Capítulo I	
PERSPECTIVA TEÓRICA.....	21
1.1. Antecedentes de investigación: los estudios sobre trayectorias.....	21
1.2. La crisis de las instituciones de socialización y los cambios en las trayectorias de incorporación juveniles: hacia una construcción socio-histórica del objeto de estudio....	26
1.3. Los procesos de deinstitutionalización de la sociedad: una mirada a la mutación de la familia, la escuela y el trabajo.....	31
1.3.1. La familia: de espacio de socialización a estructura de soporte y espacio de contención..	31
1.3.2. La escuela: el cuestionamiento de su papel formativo e integrador.....	33
1.3.3. La precarización y flexibilización del trabajo/empleo, y el desempleo como fenómenos mundiales.....	35
1.4. La emergencia de nuevas condiciones juveniles: ¿De qué Juventud (es) hablamos?....	38
1.5. El objeto de estudio y el marco conceptual.....	43
1.5.1. Las trayectorias formativas y laborales.....	43
1.5.2. Socialización, individualización y reflexividad.....	46
1.5.3. Curso de vida y trayectorias.....	50
1.5.4. Proyecto de vida y construcción de la identidad.....	53
1.5.5. Plan de vida, reflexividad y expresión de la subjetividad.....	57
1.5.6. Las transiciones y los procesos de subjetivación.....	59
Capítulo 2	
PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	61
2.1. La entrevista biográfica de investigación y sus presupuestos.....	62
2.1.1. La entrevista narrativa: el acto de contar como acto de construcción y puesta de sentido en las palabras.....	63
2.1.2. Narración y temporalidad: la experiencia humana en el tiempo.....	64
2.1.3. Autorreferencialidad y construcción narrativa de la identidad.....	65
2.1.4. Referencialidad: el rescate de la fugacidad de la experiencia humana en el tiempo..	68

2.1.5. Entrevista y dialogicidad: intersubjetividad, posibilidad relacional del discurso, expresión de lo social y acceso al conocimiento de los otros..	70
2.2. El estudio de las trayectorias juveniles: la selección de la muestra.....	72
2.3. El acceso a los informantes.....	76
2.4. La producción y conducción de la entrevista.....	77
2.5. La transcripción de las entrevistas.....	82
2.6. El análisis de las entrevistas narrativas autobiográficas.....	83
2.6.1. Trayectorias subjetivas: el problema de la reconstrucción temporal.....	84
2.6.2. El análisis estructural de los relatos.....	90
2.6.3. El análisis de las estructuras narrativas: La trayectoria como proceso biográfico...	94

Capítulo 3

LA FAMILIA: DATOS SOBRE LA HISTORIA DE VIDA DE LOS ANTECESORES.....	101
3.1. Referentes de la historia de los padres de los entrevistados en el marco del comportamiento sociodemográfico de la población mexicana.....	103
3.1.1. Datos sobre su historia migratoria.....	103
3.1.1.1. La residencia y perfil socioeconómico actual de las familias de los jóvenes entrevistados.....	107
3.1.1.2. Los márgenes de la gran urbe: migración interna y procesos de segregación social.....	108
3.1.2. Referentes de su historia educativa.....	114
3.1.3. Datos sobre su historia laboral.....	116
3.1.4. Referentes sobre su historia conyugal y familiar.....	120
3.2. El curso de vida de los antecesores: calendarios, secuencias y trayectorias biográficos...	122
3.2.1. Los calendarios de transición a la vida adulta: la salida de la escuela, la entrada al mercado laboral, la entrada en unión y la salida del hogar paterno...	122
3.2.2. Las secuencias de eventos biográficos: el modelo normativo y su diversificación..	124

Capítulo 4

TRAYECTORIAS LABORALES: EL LARGO Y COMPLICADO PROCESO DE INSERCIÓN A LA VIDA LABORAL Y PRODUCTIVA.....	129
4.1. Los rasgos de las trayectorias laborales: “presencialidad”, “multichambismo”, precariedad, inestabilidad e intermitencia.....	131
4.1.1. El “multichambismo” y la precariedad de las experiencias laborales.....	136

4.1.2. La movilidad ocupacional.....	141
4.1.3. La inestabilidad e intermitencia (continuidad/discontinuidad).....	146
4.2. La formación para el trabajo en el trabajo.....	150
4.2.1. La formación en sectores informales y precarios.....	151
4.2.2. La formación en sectores formales más dinámicos.....	156
Consideraciones Finales.....	160

Capítulo 5

LOS SENTIDOS DEL TRABAJO EN LA VIDA DE LOS JÓVENES.....	163
5.1. Los sentidos del trabajo: el caso de Enrique.....	164
5.2. Una tipología de los sentidos del trabajo.....	168
5.2.1. El trabajo para la sobrevivencia familiar.....	170
5.2.2. El trabajo como medio de movilidad familiar.....	172
5.2.3. El trabajo para el consumo individual.....	173
5.2.4. El trabajo como medio para la independencia residencial.....	176
5.2.5. El trabajo como apoyo a los estudios.....	177
5.2.6. Estar activo mientras pienso/decido qué hacer.....	178
5.2.7. La búsqueda de socializad.....	181
5.2.8. El trabajo como formación profesional.....	182
5.2.9. El trabajo como búsqueda de estabilidad laboral.....	184
Consideraciones finales. Los sentidos del trabajo en la dinámica biográfica.....	186

Capítulo 6

ENTRE LA ESCUELA Y LA VIDA: TRAYECTORIAS ESCOLARES FRAGMENTADAS.....	189
6.1. Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares: caminos más largos y fragmentados.....	190
6.2. Jóvenes y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida.....	197
6.2.1. Los que desarrollaron una relación de <i>no adhesión</i> con la escuela y optaron por el trabajo y el matrimonio.....	198
6.2.2. Los que desarrollaron una relación de <i>adhesión con la escuela</i>	203
6.2.3. Los que desarrollaron una relación de adhesión en primera instancia, que después se convirtió en una relación de <i>conflicto</i> con la escuela y dejaron trancos sus estudios..	205

6.2.4. Los que desarrollaron una relación de <i>rechazo, resistencia u oposición</i> respecto a la escuela y al trabajo., y optaron por formas de vida juvenil al margen de estas dos instancias socializadoras.....	212
Consideraciones finales.....	219
Capítulo 7	
“IR AL BACHILLERATO”, UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN	
DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL	223
7.1. El horizonte social.....	225
7.2. La construcción de la identidad profesional.....	230
7.3. El proceso de “bicategorización”: multichambas/oficios vs. profesiones.....	232
7.4. Los referentes relacionales: el papel diferenciado de la familia, los pares y “otros” significantes..	237
7.5. La operación del proyecto: la gestión de recursos y el desarrollo de estrategias como condiciones de realización.....	245
Consideraciones finales.....	250
EPÍLOGO: MIRADAS SOBRE LA TRANSICIÓN AL TRABAJO PROFESIONAL.....	255
1. La situación de los jóvenes al término del bachillerato: ¿Insertos o no insertos?.....	255
2. La formación escolar para el trabajo. El valor de los aprendizajes escolares en el mundo laboral.	259
2.1. El servicio social.....	259
2.2. ¿Y los aprendizajes escolares para el trabajo?: la escuela te enseña a trabajar, pero no te da trabajo.....	261
2.3. ¿Qué aprendizajes valoran del servicio social y las prácticas profesionales?.....	266
3. Entre lo deseable y lo posible: una búsqueda incesante de la identidad profesional....	270
3.1. La forma identitaria de las funciones profesionales.....	272
3.2 La forma identitaria de las profesiones independientes.....	274
3.3. La forma identitaria de los oficios.....	276
3.4. La identidad profesional diferida o “en construcción”: el “multichambismo” como estrategia para sostener una formación a nivel superior.....	277
CONCLUSIONES.....	281
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	305
ANEXO I. GUÍA DE ENTREVISTA.....	324
ANEXO II. CUESTIONARIO.....	325

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está ubicada en el ámbito de la relación juventud-escuela-trabajo, y forma parte del debate que se ha suscitado en torno al problema social de la inserción de los jóvenes al mundo del trabajo y a la sociedad. En las sociedades modernas, los cambios en la organización y la división del trabajo han influido sobre los procesos de formación de los jóvenes, la expansión de la educación formal y la multiplicación de periodos de “transición” en que los jóvenes ya no están en el mundo familiar pero tampoco se han incorporado plenamente a la sociedad. En nuestro país y ante los cambios operados a partir del proceso de mundialización de la economía, la urbanización y las crisis económicas recurrentes, se ha dado lugar a fenómenos de desempleo y precarización laboral en general. En el caso de los jóvenes, cobra particular relevancia debido a la vulnerabilidad de que son objeto en el mercado de trabajo; al mismo tiempo que se ven afectados por la inequidad en las oportunidades de acceso a la educación media superior y superior.

El estudio de la problemática de la transición e inserción de los jóvenes al mundo productivo y adulto debe ubicarse en el contexto de un cambio social profundo, al que la literatura refiere como un proceso histórico de transformaciones socio-estructurales, políticas y culturales, y de dimensiones globales, que ha impactado los mecanismos tradicionales de socialización, asociación e integración de los jóvenes a la sociedad, al mismo tiempo que ha dado lugar a la configuración de un nuevo horizonte de oportunidad para ellos, a una “nueva condición juvenil” distinta a la que tuvieron las generaciones anteriores. En este contexto, cabe preguntarse sobre la manera en que las transformaciones en las instancias tradicionales de socialización están afectando los mecanismos de inserción social y los modos y estilos de vida de los jóvenes, así como sobre cuál es su impacto en la tarea de los individuos de dar sentido a su trayectoria y construir su identidad.

La presente investigación parte de un enfoque interpretativo y biográfico, y de una metodología cualitativa como herramientas teórico-metodológicas para el estudio de las trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares, habitantes del Oriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, en las que se analizan las características y patrones heterogéneos que asumen los procesos de socialización e inserción a la vida social. Para este sector, esta etapa escolar cobra especial relevancia ya que coincide con un momento de transición biográfica en el que deberán tomar algunas de las decisiones más importantes “que estarán poblando su futuro inmediato” (Guerra y Guerrero, 2004); además de que “para la mayoría de los jóvenes mexicanos es esta etapa donde se juegan permanecer o no en la escuela, dedicarse más a la escuela o al trabajo” (Weiss, et al. 2008). Recordemos también que, a diferencia de otros grupos socioculturales, para los jóvenes de sectores populares, el pasaje al bachillerato no ocurre como tránsito “natural”, sino en “encuentros y desencuentros”, por lo que sus trayectorias educativas se presentan como esfuerzos iterativos, reiterados y como recorridos fragmentados (Guerra, 2006).

Las trayectorias, son entendidas como expresión de la articulación entre el pasado incorporado por los actores y las experiencias de socialización vividas, las condiciones socioculturales, las propuestas y oportunidades educativas y laborales disponibles en su propio contexto y las elecciones propias. A la vez, que se tratan como procesos insertos en un marco histórico social de transformaciones y cambios en la condición juvenil, situación que opera condicionando sus recorridos y sus prácticas. Junto a este eje de análisis, se exploran los significados que, desde la perspectiva de los jóvenes adquieren, en diferentes momentos de sus vidas, dos de las instancias fundamentales de socialización: la escuela y el trabajo. Los significados son analizados en su dimensión relacional, por lo que están atados al sentido de la experiencia social heterogénea de los jóvenes en diferentes mundos de experiencia o campos de acción que van siendo más significativos para ellos en diferentes momentos de su vida. En consecuencia, he considerado en este estudio la importancia de situarnos desde los jóvenes, como sujetos dotados de recursos de reflexividad, que participan activamente en la construcción de sus itinerarios educativos y laborales, a través de estrategias en las que ponen en juego tanto sus aspiraciones, proyectos, expectativas, significados, como el conjunto de capitales educativos, culturales y de relaciones sociales (igualmente vistos como limitantes que como posibilitadores) de que disponen en su medio social, contribuyendo a la resignificación de los modelos de formación e inserción propuestos desde la sociedad.

Mi incursión en el estudio de los jóvenes estudiantes mexicanos no es nueva, ya que, en una investigación previa de corte cualitativo (Guerra, 1998; Guerra y Guerrero, 2004), me interesé por el significado que los jóvenes de sectores populares le atribuyen al bachillerato tecnológico, considerando exclusivamente la perspectiva de quienes estaban a punto de egresar del sistema; por lo que, en esa ocasión quedaron fuera las distintas visiones de aquellos que no habían concluido la escuela o que se habían quedado en el camino. Sin embargo esta primera investigación había abierto mi curiosidad por indagar más acerca de sus historias de vida previas y posteriores al bachillerato. Es decir, me interesaba saber de qué manera los jóvenes trazaban sus caminos y vías de acceso a la escuela, el modo en cómo habían ingresado, las apuestas que habían construido en torno a la educación posbásica como una ruta en la que hasta hace unas décadas no era común que estos grupos socioculturales se encarrilasen. También me interesaba conocer el desembocamiento de esta ruta escolar, representado por la inserción a la licenciatura o al trabajo profesional, y las contribuciones de la escuela en su formación para la vida y para el trabajo.

En aquella investigación, y dada la oportunidad que tuve en ese momento de realizar un análisis comparativo con los estudiantes de un bachillerato universitario, busqué dar cuenta del “estudiante trabajador” como uno de los rasgos que caracterizaban a quienes accedían a la modalidad de bachillerato tecnológico (más tarde, otros estudios identificaron a la categoría de “trabajador estudiante”, cfr. Guzmán, 2004); otros rasgos eran la presencia de personas de edad adulta, casados, divorciados, con hijos, que me resultaban inquietantes dado que, hasta hace algún tiempo, se tenía la idea de que el bachillerato estaba destinado exclusivamente a un grupo etéreo o con ciertas características sociodemográficas. Asimismo, me interesaba saber la forma en que individuos con características y en “condiciones biográficas” tan diversas, construían la decisión de acudir a la escuela como una opción de vida, y la manera en que dicha diversidad estaba implicada no solamente en el éxito escolar, sino en el trazado de los destinos escolares de estos jóvenes al término del bachillerato, así como el modo en que intervenían otros factores sociales, culturales, institucionales, escolares y económicos en estos procesos.

Este panorama sobre las diversas situaciones biográficas o de existencia compartidas por este grupo de estudiantes, trazado aquí a grandes pinceladas, comenzaba ya de entrada a romper el imaginario sobre las “etapas” de las edades o de las trayectorias de vida. Estos jóvenes seguían una trayectoria “atípica” en que la

educación y el periodo de formación no estaban diferenciados o separados del trabajo; y en el que éste antecedió y se traslapaba con la formación escolar; a su vez, el periodo de educación “formal” no estaba necesariamente separado del matrimonio y la crianza de los hijos. Todo ello daba lugar a la idea de situaciones de vida y posiciones sociales flexibles, cambiantes, precarias y contingentes que, de algún modo, hablaban de una “indefinición biográfica”, incluso de una prolongación de la llamada “etapa de juventud”. Surgían las preguntas: ¿Qué trayectos o itinerarios por distintos ámbitos institucionales de socialización habían recorrido todos y cada uno de ellos antes de llegar a la escuela?, ¿de qué manera estas trayectorias previas estaban involucradas en la decisión de ir al bachillerato?, ¿qué implicaciones tenían para la “condición de estudiante” y para la vida escolar esas “otras vidas” en las se articulaba el desempeño de roles considerados como propios de la edad adulta?, ¿qué tanto sus orientaciones escolares habían sido construidas desde su origen social y qué tanto formaban parte de las decisiones y construcciones subjetivas elaboradas por ellos en situaciones específicas de su existencia? Era tanto como preguntar la manera en que esos otros “mundos de la vida” impactaban la vida en la escuela y cómo a su vez ésta influía y penetraba en aquellos otros.

Si bien, en un inicio la intención, inconscientemente ambiciosa, era abordar el estudio de las trayectorias de vida de estos colectivos en su conjunto; la complejidad teórico metodológica de este acometimiento pronto comenzó a evidenciarse; lo cual me obligó a acotar mis pesquisas al ámbito escolar y laboral, por ser dos de los ámbitos que resultaban centrales en los procesos de socialización, inserción social y construcción de la identidad. No obstante, conforme avanzaba en la recolección de datos y en los primeros análisis del material empírico recabado, otros mundos de experiencia, como el de la familia y los pares, aparecían imbricados reclamando su presencia, por lo que necesariamente tuvieron que ser considerados como ámbitos relacionales fundamentales.

Las preguntas me planteaban la necesidad de elegir un método apropiado para el rescate de las historias personales de individuos inmersos en distintos mundos de experiencia subjetiva, con la apuesta de recuperar la memoria narrada por los propios actores sociales, en la que se pudieran capturar su saber de vida y experiencia y los sentidos atribuidos a la vida social en la que estaban inmersos. Mi estancia por dos semestres en el Seminario del Discurso dirigido por el Doctor R. Enrique Hamel en el Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, fue decisiva en la elección de las Entrevistas Narrativas Autobiográficas

(Gerhard Riemann y Fritz Schütze), como el método que consideré más apropiado a estos propósitos. Dicho seminario me abrió también la puerta a otras lecturas y referencias sobre el enfoque de las trayectorias y a considerar su importancia para la investigación que me proponía realizar. El uso de las narraciones autobiográficas con el propósito de reconstruir trayectorias posee la ventaja de proporcionar un medio eficaz para acceder al significado subjetivo de las experiencias de vida de los individuos en mundos heterogéneos. A la vez permite observar —a través de las tramas que construyen en sus relatos de vida— la forma en cómo, en un momento dado de su existencia, esas diversas experiencias se ven vinculadas, es decir de cómo se llega a “sincronizar lo simultáneo y a totalizar lo sucesivo” (García, 2007); al mismo tiempo que observar las condiciones sociales, las representaciones y las prácticas resultantes. Es por ello que apostamos por los relatos de vida *ex tempore*, que a la vez que constituyen una reconstrucción retrospectiva, apuestan a una elucidación de lo que Nicole-Drancourt y Roulleau-Berger (1995) llaman “trayectoria subjetiva” y que centra su atención en el sentido que los sujetos dan a sus itinerarios y a la relación que establecen entre la reconstrucción de su pasado y las proyecciones de futuro, relación a partir de la cual se elabora lo que Dubar llama “transacciones subjetivas” (Dubar, 1994: 284).

El orden expositivo de la tesis consta de dos capítulos introductorios donde se plantea la perspectiva teórica y metodológica. En el primero de ellos (Capítulo 1), además de plantear el objeto de estudio y trazar un panorama sobre los antecedentes de investigación sobre el tema de las trayectorias en México, se explicita la perspectiva teórica que intenta una articulación conceptual de distintos aportes provenientes de las teorías de la socialización (Dubar, 2000, 2000a; Berger y Luckmann, 1968, 1979; Lahire, 2004, entre otros), de las teorías de la identidad (Dubar, 2000, 2000a; Giménez, G., 2000a, 200b; Gleizer, S., 1997; Berger y Luckmann, 1979); de la teoría de la acción social y de las perspectivas teóricas interpretativas y constructivistas (Giddens, 1991, 1984; Habermas, 1981; Schütz, A., 1962, 1932; Weber, M., 1922; principalmente). En su conjunto aportan una visión de la realidad social en términos de construcción social al introducir a los individuos en tanto que actores de su devenir y su medio ambiente familiar y social; parten del supuesto general de que la realidad subjetiva y la realidad social están íntimamente relacionadas, en el entendido de que la realidad es construida por los individuos, a la vez que esta misma estructura sus conductas.

Por el lado de la economía, se recogen algunos aportes de las teorías del empleo y de la estructura y funcionamiento de los mercados de trabajo, así como algunos

estudios sobre la situación del trabajo en México y América Latina (Tokman, V., 2004; Salas, 2003; Pries, 1997; Rendón y Salas, 1996; Castel, R., 1995; Touraine, A. et al. 1988; De Ibarrola, María, S. Reynaga, 1983, entre otros), los cuales se hacen necesarios porque el análisis de la inserción laboral de los jóvenes pasa, ante todo, por procesos sociales y económicos que los sustentan. Además, se emplean conceptos e interpretaciones teóricas que provienen de la antropología del proyecto (Boutinet, J. 1990) y de los estudios sobre el curso de vida (Tuirán, R., 2000; Giele, J. Z. y Elder G. Jr., 1998; Gleizer, 1997) y que han resultado útiles en la interpretación de las trayectorias y, en general, de los procesos biográficos. Asimismo me valgo de algunos aportes de la sociología de la juventud (Cuevas, M., 2005; Dávila, 2004; Urteaga, 2004; Duarte, K., 2001; Galland, O., 1997; Reguillo, s.f., entre otros) para ubicar el concepto en términos de un constructo social que está sujeto al cambio y tiene significaciones diferentes en sociedades distintas o en una misma sociedad y en momentos históricos diferentes. Dado que los jóvenes están creciendo actualmente en un mundo distinto al experimentado por generaciones anteriores y en condiciones sociales, económicas y culturales diversas, ya no se les permite por igual a todos ellos adquirir con el antiguo ritmo los atributos del estado adulto, especialmente la autonomía financiera. Por lo mismo, se ha dejado de hablar de juventud para dar paso a la noción de 'juventudes'.

En el capítulo metodológico (Capítulo 2), se explicitan los fundamentos epistemológicos y las implicaciones teórico-metodológicas que justifican la elección de las entrevistas narrativas autobiográficas como método privilegiado de recolección de datos. Inscrito en un enfoque biográfico, el paradigma de la narrativa en las Ciencias Sociales, ofrece la posibilidad de acceder a la experiencia humana en el tiempo, la experiencia del sujeto en los diversos mundos que habita y que toma forma en la dimensión configurativa de la narrativa. En la investigación social, el valor de la palabra de la gente y lo que está en juego en ello, es la posibilidad de aproximarnos a grandes configuraciones de sentido, “al espesor del discurso social que marca los climas de época” (Arfuch 2002: 185). Pero es algo más que la palabra y el relato de la gente, dado que la memoria individual es siempre colectiva, es *lo social* inscrito en lo singular; de tal manera que la entrevista biográfica no solamente delinea una cartografía de la trayectoria individual, sino siempre va más allá “en búsqueda de sus acentos colectivos”. En este capítulo, se exponen también los distintos niveles de análisis a los que fue sometido el material empírico; uno de los cuales implicó un rodeo lingüístico como preámbulo al análisis teórico propiamente dicho; y que se inspiró básicamente en dos propuestas: el análisis de entrevistas

narrativas autobiográficas (ENA) de Riemann y Schütze (1991) y el análisis estructural de los relatos, planteado por Demazière y Dubar (1997). Asimismo, se explicitan otros procedimientos metodológicos tales como la integración de la muestra, la producción y conducción de las entrevistas, así como su transcripción.

A estos dos capítulos les sigue uno contextual que aborda los referentes sobre la historia migratoria, escolar y laboral de las familias de los entrevistados (Capítulo 3), y que tiene como propósito contextualizar las trayectorias y los procesos biográficos, tanto de sus antecesores como los suyos propios, en el marco más general del comportamiento sociodemográfico de la población mexicana en sus características y patrones de cambio. Este análisis se nutre de los aportes de otros trabajos de corte sociodemográfico y longitudinal realizados recientemente en nuestro país (Mier y Terán y C. Rabell 2005.y 2005a).

Le siguen dos capítulos centrados en el ámbito del trabajo y que internamente están articulados. El primero de ellos (Capítulo 4), se encarga de analizar los rasgos que definen y caracterizan las trayectorias laborales de los jóvenes en el marco de la estructura de oportunidades con la que cuentan en su medio; también se cuestiona qué tan formativa resulta su trayectoria en términos de inserción y movilidad laboral. El segundo, que se presenta en el Capítulo 5, plantea una tipología de los sentidos que los jóvenes otorgan al trabajo, y que permite visualizar las lógicas que explican los distintos vínculos subjetivos que establecen con este mundo de experiencia a lo largo de sus vidas, que en el fondo son formas de identificación con el trabajo.

Posteriormente se presenta una trilogía sobre la relación de los jóvenes con la escuela. El primero de los capítulos que la componen (Capítulo 6), se encarga de analizar los rasgos que asumen las trayectorias escolares del grupo de estudio y que hacen que estas sean distintas no solo a las que siguieron sus antecesores sino a las de jóvenes de la misma generación que pertenecen a otros grupos socioculturales. Así también se analizan las diversas identificaciones con la escuela y las trayectorias escolares resultantes. En la explicación sobre los distintos vínculos que mantienen con la escuela a lo largo de sus vidas están implicados factores estructurales y subjetivos, considerando que la manera en que estos se articulan en grupos e individuos singulares, definen rumbos o pautas diversas en los itinerarios educativos de colectivos con rasgos socioculturales comunes.

El segundo capítulo de esta trilogía (Capítulo 7), analiza la manera en que las apuestas por la escuela forman parte de un proceso de construcción de la identidad

profesional en el que están involucrados distanciamientos de rol respecto de identidades anteriormente atribuidas, así como la construcción de un proyecto de vida que no coincide con sus antiguas pertenencias y que emerge como resultado de una reinterpretación de sus experiencias e historias pasadas. La escuela, las profesiones, las carreras y las promesas de una mejor vida asociadas a ellas, constituirán los nuevos referentes o “señas” de identificación a partir de las cuales armarán paulatinamente una nueva configuración identitaria.

La trilogía concluye con un Epílogo sobre el desembocamiento de la formación escolar y el proceso de “entrada” al trabajo profesional, momento que por otra parte permite visualizar la eficacia que, en términos de inserción laboral y social, logran las instituciones que de manera explícita se plantean el objetivo de formar para el trabajo; a la vez que los grados de eficacia y equidad con que se realiza esa transición ponen a prueba el funcionamiento global de la sociedad. En las conclusiones se recuperan los hallazgos más significativos de la investigación y se sitúan en el marco de las discusiones más amplias sobre el tema, al tiempo que se hace referencia también a las aportaciones más significativas.

En síntesis, a lo que se apunta en esta investigación es a comprender los efectos de las transformaciones sociales y culturales en los procesos de socialización e inserción social y en la construcción de la subjetividad de las nuevas generaciones. Así también, se trata de comprender la manera en que las nuevas condiciones afectan el curso y los modos de vida de los sujetos y cómo ciertos esquemas dejan de funcionar y cuáles nuevos se gestan. Destaca el interés en relevar la diversidad de estrategias de inserción social que caracterizan a estos grupos sociales en el contexto del México contemporáneo.

Del mismo modo, se configura como un intento de avanzar en la comprensión del fenómeno juventud y del conjunto de situaciones por las que atraviesan estos segmentos sociales, y las posibles implicaciones en el plano de las políticas públicas orientadas a los jóvenes. En términos de comprensión analítica, puede aportar elementos de concepción y definición, tanto de los jóvenes en cuestión, como del contexto en el cual “deben vivir sus condiciones juveniles”.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA TEÓRICA

Nosotros nos negamos a dejarnos descuartizar entre la tesis y la antítesis. Concebimos sin dificultad que un hombre, aunque su situación esté totalmente condicionada, puede ser un centro de indeterminación irreductible (J. P. Sartre).

1.1. Antecedentes de investigación: los estudios sobre trayectorias

En México, y desde el campo de la investigación educativa, el conocimiento sobre el tema de las trayectorias¹ (escolares, laborales y familiares) y de los procesos de inserción laboral y social de la juventud se vino documentando, en un inicio y de modo indirecto, a través de una serie de estudios sobre el seguimiento de egresados² de distintos niveles y subsistemas educativos; así como a partir de otras investigaciones que centraron su atención en torno al gran y complejo tema de la relación educación y trabajo, mismos que vinieron desarrollándose a partir de los años setenta.³

Recientemente, otras áreas y disciplinas orientadas al conocimiento de la juventud mexicana y de los jóvenes como categoría social (encuestas nacionales, estudios

¹ La parte de los antecedentes se apoya en un trabajo más amplio titulado “Antecedentes de investigación: de los estudios de egresados a la investigación sobre trayectorias y procesos de inserción de la juventud mexicana”, elaborado y presentado en el marco del Seminario Jóvenes y Bachillerato, coordinado por el Dr. Eduardo Weiss. Documento interno de trabajo. Agosto de 2006 (Guerra, 2006a).

² Si bien existen numerosos estudios de seguimiento que analizan momentos puntuales de la trayectoria de los egresados, como afirman Reynaga y Ruiz (2003: 255), son escasos los estudios de trayectorias, “que muestren qué sucede con los jóvenes o adultos que se inician en un proceso de formación, cómo son formados, bajo qué orientación, qué les resulta significativo, cuál o cuáles son las posibilidades reales de inserción laboral, en dónde...” (Reynaga y Ruiz, 2003: 255). A su vez, y desde mi punto de vista, otro inconveniente es que al centrarse en la categoría de “egresado”, dejan de lado a quienes no logran concluir un ciclo o nivel educativo, o aquellos que desertan o los que no estudian. (cfr. Barrón Tirado (coord.), 2003: 75-76).

³ Este constituye un campo de investigación complejo por la multiplicidad de abordajes que delimitan el objeto de estudio. Cfr. Estados del conocimiento sobre el tema: “Educación, trabajo, ciencia y tecnología”, en Reynaga, 2003).

sociodemográficos, estudios sociológicos y culturales),⁴ han contribuido de manera significativa al conocimiento del tema, abonando sobre todo en el terreno de las conceptualizaciones sobre la juventud y en lo que tiene que ver con los cambios de entrada de los jóvenes en la vida adulta, tales como el diferimiento del acceso al empleo estable, el alargamiento de la escolaridad, el incremento de la precariedad del empleo y el surgimiento de nuevos modos de vida en pareja.

Por otro lado, está también la línea de investigación que estudia la relación juventud, educación/ formación y trabajo, la cual ha contribuido de manera significativa al conocimiento de la problemática educativa y laboral de los jóvenes mexicanos y latinoamericanos, así como de sus procesos de formación para el trabajo e inserción social, especialmente de aquellos que están al margen del desarrollo y en riesgo de exclusión (De Ibarrola, 2003, 2001; Pieck, 2001; Jacinto, 2004, 2002; Gallart, 2002, 2001, 2000; entre otros).

En la actualidad, el tema de las trayectorias aún convoca esfuerzos aislados y pese a todas las iniciativas, lo que tenemos son conocimientos empíricos numerosos y valiosos, aunque dispersos y relativamente acumulativos; sin que, por otro lado, se haya constituido todavía a las trayectorias y, sobre todo a la inserción, como conceptos precisos, ligados a una teoría identificable. No obstante, han surgido nuevos enfoques orientados a indagar de manera más apropiada los efectos que la globalización y la sociedad de la información y del conocimiento producen en la vida cotidiana de los sujetos, en el curso de vida y en la tarea del individuo de dar sentido a su experiencia y construir su identidad individual en una sociedad compleja.

En efecto, los estudios que abordan el análisis de las trayectorias, responden a la necesidad de ampliar el conocimiento sobre los procesos de inserción y el cambio social en el concierto de la sociedad actual. Sin embargo, han dominado los estudios que se ocupan exclusivamente del análisis de las trayectorias laborales u ocupacionales; que toman como muestra poblacional principalmente a profesionistas, mujeres y obreros, y ubican sus estudios prioritariamente en escenarios fronterizos, lugar de asentamiento de las grandes empresas maquiladoras nacionales y extranjeras⁵ (De la O, María Eugenia,

⁴ Aquí me refiero a la Encuesta Nacional de Juventud desarrollada por el Instituto Mexicano de la Juventud (2005 y 2002); a la Encuesta Demográfica Retrospectiva (Clubes, Zavala y Centeno (coord.) 2005), esfuerzo pionero que involucró a varios organismos e instituciones nacionales; a los trabajos de Pérez Islas y Maritza Urteaga (2004) y a trabajos como el de Mier y Terán y Rabell (2005); Necochea (2004); Reguillo (s.f. [a]; s.f. [b]; s.f. [c]; 2000); Cuevas (2005) entre otros.

⁵ Estudios clásicos sobre la industria maquiladora conformaron, a lo largo del tiempo, un nexo automático entre mujeres y maquila. Estudios recientes han revelado la mayor proporción relativa

1997; Pacheco y Parker, 2001; Parker y Pacheco, 1999; De la O y Quintero, 1995; Dombois, R. 1992). En su mayoría, se trata de estudios que han usado bases de datos de corte sincrónico, a partir de las cuales realizan comparaciones entre diferentes puntos en el tiempo para dar cuenta de los cambios (Cruz, 1997; Cerruti y Roberts, 1994 y Revenga y Riboud, 1992, citados en Blanco y Pacheco, 2001).

Lo anterior, llama la atención en el sentido de que, a pesar de que la propia concepción de trayectoria implica un seguimiento a lo largo del tiempo, la mayor parte de los estudios ha tomado como punto de partida las bases de datos estadísticamente representativas ya existentes (como es la Encuesta Nacional del Empleo Urbano) las cuales, nos dice Blanco (2001: 92), posibilitan la reconstrucción de procesos de corta duración, más no precisamente de toda la historia laboral de los individuos. En este sentido, como lo señalan Valenzuela, Márquez y Venegas (2001), son cuestionables en términos longitudinales, ya que analizan un mismo fenómeno en diferentes momentos de una trayectoria, una cohorte o generación, pero no a lo largo de una trayectoria. Cada vez más, los estudios se valen de información cuantitativa como cualitativa, o bien la combinación de ambas (Blanco, 2001), a la vez que proponen integrar metodológicamente el rescate de lo biográfico y lo estructural, es decir, las subjetividades de los colectivos con hechos o contextos estructurales en los que están inmersos (Mauro, Godoy y Guzmán, 2001; Hualde, 2001; Blanco y Pacheco, 2001). Lo cual deriva, según Hualde (2001: 66-67), de una insatisfacción con los análisis de tipo estructural o con los que únicamente analizaban la situación del trabajo.

En lo que toca al concepto mismo de trayectoria, en su mayoría los autores refieren exclusivamente al concepto de trayectoria laboral, y cada uno le da un sentido relativamente diferente. Algunos la definen como “los itinerarios visibles, los cursos y orientaciones que toman las vidas de los individuos en el campo de trabajo, y que son el resultado de acciones y prácticas desplegadas por las personas en situaciones específicas a través del tiempo” (Guzmán, Mauro y Araujo, 1999: 12). O bien, de manera más sucinta, la trayectoria laboral ha sido definida como “la secuencia de personas por posiciones laborales” (Pries, 1997:151). Ciertamente las conceptualizaciones son diversas, pero cada vez más coincidentes en considerar la importancia que cobra el sujeto en su construcción a través de sus decisiones, proyectos, estrategias o lógicas de acción y posicionamientos,

de hombres en relación con el pasado, como uno de los cambios importantes en la estructura del empleo maquilador (CEPAL, 1996; Lara, 1995; De la O, 1995; Hualde, 1997 citados en Hualde, 2001: 64); además de advertir la novedad de la presencia de mujeres en los segmentos profesionales de las organizaciones industriales de la frontera (*ibídem.*: 65-66).

en el marco de estreñimientos económicos, sociales y culturales. Concepciones de las trayectorias que, a la vez, han sido ligadas conceptualmente a los procesos de construcción identitaria.

Estudios recientes, han orientado sus investigaciones a la manera en cómo la trayectoria laboral se articula, en el tiempo, con otros ámbitos de la vida pública y privada (Blanco, 2001); por lo que el concepto de trayectoria se ha ampliado al de trayectoria vital, muy cercano al concepto de Glen Elder, uno de los pioneros en el *enfoque del curso de vida*, quien concibe a la trayectoria como “una línea de vida o carrera, o un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar de dirección, grado y proporción” (Elder, 1991:63, citado en Blanco, 2001; Giele y Elder, 1998). La importancia de este enfoque radica en que la trayectoria no supone ninguna secuencia en particular, ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito; al mismo tiempo que el concepto no se aplica únicamente al dominio laboral, sino se extiende a otras esferas vitales del curso de vida tales como la escolar, conyugal o la reproductiva.

Además de la evolución conceptual del concepto de trayectoria, las investigaciones proyectan su mayor interés en el abordaje de temáticas no tradicionales. De este modo, parten del análisis de las trayectorias como un recurso metodológico para el abordaje de procesos de construcción identitaria. Es el caso de la investigación desarrollada por Hualde (2001), sobre las identidades profesionales de mujeres ingenieras del noroeste de México, quien además de analizar las trayectorias profesionales bajo el enfoque de las identidades de Claude Claude Dubar⁶, considera relevante las relaciones que se establecen entre vida productiva y ámbito reproductivo; es decir, la forma en que se articulan o desarticulan en el tiempo las trayectorias laborales y de vida, la esfera pública del trabajo y la esfera privada de la familia, sin soslayar un enfoque de género.

Por otra parte, hay avances también en el uso del enfoque de trayectorias para el tratamiento de temas sobre la inserción social e identidad juvenil. Según De Ibarrola (2004a), los estudios más recientes⁷ sobre el problema de la inclusión social de los jóvenes, se caracterizan por introducir dos elementos fundamentales: por un lado, el

⁶ El análisis de la trayectoria “objetiva” y de las representaciones, posibilita la construcción de lo que Dubar llama “formas identitarias”, las cuales están basadas en una doble transacción: la que realiza el individuo entre su trayectoria pasada y sus expectativas de futuro, que es una transacción “para sí mismo”, y la que se da entre los individuos y el exterior, es decir, remite a la forma en que los individuos resuelven (o no) su identidad para sí, con la identidad para el otro, entendiendo al “otro” como las instituciones y actores que entran en su sistema de acción (Hualde, 2001: 67).

⁷ La autora refiere a trabajos como el de Jacinto, 2002; Filmus, Miranda y Zelarrayán, 2003; Guerra, 2003; De Ibarrola y Mijares 2003; y al reporte de la OECD, 1999).

concepto de *trayectoria* y, por otro, el *significado subjetivo de la acción*⁸ (De Ibarrola 2004a: 35). Estos estudios, permiten conceptualizar a las trayectorias como resultado del conjunto de las decisiones que toman los jóvenes en diferentes situaciones y contextos de vida, delimitadas por una “vasta configuración de elementos”; sin dejar de advertir que las biografías revelan siempre dosis de incertidumbre o “zonas grises” (Pries, 1997: 183). En buena medida, estas investigaciones están basadas en los enfoques cualitativos y en el empleo de métodos biográficos de recolección de datos, tales como las entrevistas cualitativas, las historias de vida, las entrevistas autobiográficas, entre otros.

En cuanto a las caracterizaciones de las trayectorias de inserción de los jóvenes, algunos resultados sobre egresados de Bachilleratos Tecnológicos y las Escuelas Técnicas Profesionales, refieren al carácter no lineal de las trayectorias educativas y laborales, marcadas por la “conjunción de periodos de estudio y de trabajo”, además de que “conjugan necesidades económicas, situaciones familiares y expectativas individuales” (Hualde; 2003: 14). Otros estudios refieren a trayectorias laborales no unívocas de los jóvenes latinoamericanos, en las que se observan constantemente “regresos, nuevos intentos, desesperanzas y en ocasiones desencanto” (Pérez y Urteaga, 2001:365); trayectorias que suelen recibir distintas denominaciones, tales como “laberínticas” o tipo “yo-yo”, con transiciones “reversibles” (López, 2002; Machado, 2002; Dávila 2002 y López, 1999). De todo ello, los estudiosos recomiendan que en este tipo de estudios sea considerada la pluralidad de destinos, trayectorias e identidades de los jóvenes (Jacinto, 2004, citado en Hualde, 2003: 14).

En diversos estudios, el análisis de las trayectorias, ha permitido conocer las oportunidades de las personas para cambiar su situación laboral a lo largo de su vida y reconstruir el proceso por el cual acceden a determinadas posiciones laborales y sociales; además de proporcionar información sobre las decisiones de los individuos, su capacidad de interpretar y aprovechar esas oportunidades y desarrollar estrategias de formación y empleo (Valenzuela, Márquez y Venegas, 2001: 140; Arango y Vivero, 1996; Dumbois, citado en Mauro, Godoy y Guzmán, 2001). Como vemos, se ha pasado de las investigaciones diacrónicas a las sincrónicas, de los estudios sincrónicos a los longitudinales, de los estudios exclusivamente cuantitativos a los cualitativos y a la combinación de ambos; del análisis de las trayectorias laborales al de las trayectorias de vida o curso de vida; así como del análisis de situaciones ocupacionales o exclusivamente laborales, a aquellas que abordan

⁸ Véase por ejemplo el estudio de Pérez y Urteaga (2001) *Los nuevos guerreros del mercado: trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo*.

procesos intrincados que tienen que ver con los dilemas actuales de la atribución de sentido en las sociedades complejas y de la construcción de la identidad.

En síntesis, los estudiosos proponen que la vía para una indagación y para el desarrollo de un corpus teórico que dé cuenta de la realidad juvenil, de las trayectorias y de los procesos identitarios y de transición e inserción social, parece estar situada en una encrucijada entre lo económico y lo social, entre lo estructural y lo biográfico, lo objetivo y lo subjetivo, lo cual supone, por otra parte, una *des-segmentación* de las perspectivas disciplinarias (Dubar, 1998; Tanguy, 1986). La presente investigación cuyo objeto está centrado, por un lado, en la caracterización de las trayectorias juveniles y, por otro, en los significados de la relación juventud- escuela y juventud- trabajo, pretende contribuir al desarrollo de esta perspectiva.

1.2. La crisis de las instituciones de socialización y los cambios en las trayectorias de incorporación juveniles: hacia una construcción socio-histórica del objeto de estudio

En este apartado, haremos una revisión panorámica de los principales procesos de cambio socioeconómico, histórico, político y cultural en el México contemporáneo, como procesos en los que emerge el problema de la socialización de los jóvenes, la crisis de los modelos tradicionales de inserción social y el quiebre o estallamiento de las trayectorias “normativas”, a la par que iremos trazando las hipótesis de base que perfilarán la construcción del problema de investigación.

De entrada, una de las hipótesis generales que guían la presente investigación, refiere a un proceso histórico de transformaciones socio-estructurales, políticas y culturales profundas y de dimensiones globales, que ha impactado los mecanismos tradicionales de socialización e integración de los jóvenes a la sociedad, al mismo tiempo que ha dado lugar a la configuración de un nuevo horizonte de oportunidad para ellos, distinto al que tuvieron las generaciones anteriores. Esta hipótesis de la producción de un cambio en “*la condición juvenil*” es sostenida por varios autores como García Canclini, Reguillo, Pérez Islas, Valenzuela y Monsiváis, 2005; Dávila, 2004, 2002; Morch, et al. 2002 y Tedesco, 2000; entre otros. Hasta hace algunas décadas, la escuela y el trabajo se consideraban los espacios sociales por excelencia para la incorporación o integración de las generaciones jóvenes a la sociedad, al mismo tiempo que en el campo de la cultural

existía, al menos en el imaginario social⁹, una idea de ruta por la que había que seguir, un conjunto de pautas de conducta que servían de modelo, de concepción y organización social de las diferentes edades de la vida de los miembros de la sociedad. Este modelo contemplaba tres fases que estaban tradicionalmente asociadas en el pasaje a la vida adulta: educación–trabajo–jubilación; y suponía, al menos dos salidas y dos entradas (transiciones), correspondientes al ámbito de la vida pública y de la vida privada: La *salida* de los estudios y la *entrada* a la vida laboral activa; y la salida de la familia de origen y la entrada a la vida independiente o a la familia de procreación (Tuirán y Zúñiga, 2000; Galland, 1997: 135).

Si bien este imaginario no se producía de manera mecánica e igual en todos los sectores sociales y grupos de jóvenes, “en el horizonte significativo de la mayoría de la nación, se aceptaba que éste era el camino más adecuado para obtener la certificación social” (CIEJ, 2002:15). Lo anterior, según Dávila (2004:14), significa que el cuestionamiento a la organización de la vida en tres momentos vitales, ha llevado a replantearse la condición juvenil en este nuevo contexto, y concebir a ésta como un conjunto de cambios a nivel de las vivencias y relaciones de los jóvenes en un nuevo escenario social, que trae consigo ciertos elementos de “nuevas condiciones juveniles”.

En un estudio reciente sobre el cambio demográfico y social en el México del siglo XX, la gestación del curso de vida normativo, se ubica en el contexto de los cambios que experimentó nuestro país durante la segunda mitad del siglo pasado y que, junto a la industrialización, la migración interna y la urbanización, refieren a la expansión del sistema educativo que tuvo lugar en las dos últimas terceras partes del siglo XX. Dicha expansión a la vez que transformó el rostro de la sociedad mexicana, afectó la experiencia de niños y jóvenes a lo largo de este siglo (Mier y Terán y Rabell, 2005a: 285). Las autoras defienden la tesis en torno a que este fenómeno de expansión y generalización escolar, junto a los crecientes requerimientos de mano de obra calificada para los empleos que surgieron como resultado de la industrialización del país, tuvieron un papel fundamental en el alargamiento de la infancia, debido a un ingreso más temprano y a una mayor permanencia en la escuela, así como a un abandono más tardío del hogar familiar.

⁹ Castoriadis concibe al imaginario social como el conjunto de significaciones por las cuales un colectivo, una sociedad, un grupo se constituye como tal. Para ello no sólo debe generar sus formas de relación social y sus modos de contrato, sino también sus figuraciones subjetivas. El imaginario social opera como organizador de sentido de cada época, designa qué es lo que está permitido, qué no, qué es lo prohibido, qué es lo legal, qué es lo ilegal, qué es lo bueno, qué es lo malo. Es por eso que el imaginario de una sociedad es una construcción, una interpretación singular del mundo, es decir, su propia identidad, ese mundo que ella misma crea.

La infancia se convirtió así en una etapa durante la cual las personas requieren de instituciones especiales encargadas de proveer cuidados y conocimientos acordes a la edad. Esta evolución de la infancia refleja con nitidez el proceso de *institucionalización del curso de vida*, dado que durante esos años se comienzan a diferenciar los tiempos de familia, de escuela y luego de trabajo, organizados a partir de la asistencia obligatoria a la escuela (Mier y Terán y Rabell, 2005a: 289, 327-328).

Esta tesis de la conformación y definición de una *trayectoria normativa* propia de la infancia, refiere al “surgimiento de una trayectoria de vida normativa o preferida, marcada por el ingreso a la escuela a la edad reglamentaria, la permanencia durante la primaria y luego la secundaria, válida para niños y niñas” (*ibídem.* 328). Por otra parte, afirman también que este alargamiento del periodo de total dependencia económica de los hijos en relación con sus padres, permitió que se empezara a definir una especie de etapa intermedia entre la infancia y la madurez que coincide biológicamente con el periodo de la adolescencia. En consecuencia, aparece la *juventud como una etapa de la vida* con necesidades y características específicas, no obstante que este fenómeno se dio principalmente en las áreas urbanas (Mier y Terán y Rabell, 2005a: 289; cfr. Tuirán, 1998).

De manera más precisa, el surgimiento de los jóvenes como grupo social diferenciado, se produjo a lo largo del siglo XX como producto de las transformaciones demográficas en la sociedad (aumento en la esperanza de vida), así como por la expansión de la educación formal y las transformaciones económicas tales como la industrialización y la urbanización (Mier y Terán y Rabell, 2005:7). Según los planteamientos de Necochea “La idea de juventud [...] no existía en 1880, comienza a formarse apenas en las primeras décadas de 1900, y su maduración realmente será obra del siglo XX. Ello no implica que no hubiera jóvenes entre 1880 y 1920, aunque saber quienes eran no es tarea fácil” (Necochea, 2004: 91). El fuerte impacto que la expansión educativa tuvo sobre el calendario y las trayectorias de transición a la vida adulta, no fue homogéneo y reiteramos que afectó de formas distintas a diferentes sectores de la población mexicana. De esta manera, se registran variaciones significativas, ya sea si se trata de una generación u otra, de un contexto rural o urbano, o si nos referimos al género o al entorno socioeconómico.

No obstante, y para una parte de la población, el proceso de *institucionalización del curso de vida* (Kohli, 1986, en Gleizer, 1997:124)¹⁰, se fue consolidando en posteriores fases a partir del modelo económico que impulsó el Estado desarrollista a partir de la década de los treinta y que se prolongó hasta los años setenta, conocido como el “milagro mexicano”, el cual obedeció a una lógica orientada a la disminución de las desigualdades sociales vía la educación y el acceso a empleos mejor retribuidos. Autores como Rendón y Salas, plantean que este modelo, logró configurar a lo largo de cuatro décadas, un *esquema de inserción al trabajo* y de movilidad laboral que, a grandes rasgos, consistía en lo siguiente: un ingreso temprano al empleo, seguido de una trayectoria relativamente estable que culminaba con el retiro o la jubilación a la edad de setenta años. Esta trayectoria iba acompañada de mecanismos de protección al trabajador, tales como las prestaciones salariales y sociales (cfr. Rendón y Salas, 1996:34-35). Si bien este esquema no fue general para toda la población trabajadora y tuvo variaciones entre sectores y ocupaciones laborales, vio su consolidación más importante en los contextos urbanos y en las ocupaciones del sector público que observaron un amplio crecimiento en la época.

Sin embargo, a partir de los años setentas, este esquema de integración entró en crisis y vino a enfatizar para los jóvenes una distancia entre sus expectativas y las oportunidades que le presentaba la sociedad para satisfacerlas. Esto se debió fundamentalmente a la crisis del modelo fordista de organización del trabajo y a la masificación del acceso a la educación (Tedesco, 2000:56); fenómenos que erosionaron las posibilidades de movilidad vertical, al tiempo que complicaron la correspondencia entre el sistema educativo y el sistema ocupacional. Por lo demás, cabe señalar que este fenómeno ocurría en todo el mundo, como parte del fenómeno que ha sido llamado la crisis de “la edad de oro del capitalismo contemporáneo”, y que “trajo consigo el fin de los esquemas vigentes hasta entonces” (Rendón y Salas, 1996:35).

A partir de la crisis de 1982, el modelo de desarrollo centrado en el mercado interno fue desmontado de modo paulatino por los regímenes que se sucedieron desde la gestión de Miguel de la Madrid, con lo que se inició un proceso de cambio y transición a otro modelo más estrechamente ligado a los mercados del exterior. Sin embargo, en el

¹⁰ Tal proceso generó una regularidad en los patrones de emergencia de modelos “normales”. El curso de vida está segmentado en periodos muy delimitados en el tiempo en cuanto a su función social (niñez, adultez, vejez), y la transición hacia la vida adulta está directamente impactada por esta evolución, con la creciente regulación y una mayor normalización de sus diferentes eventos, tanto desde el punto de vista del calendario como de su secuencia.

tránsito entre una y otra estructura de acumulación, el crecimiento económico siguió una ruta errática (Salas, 2003: 37-39).

Finalmente, el paso de la sociedad industrial hacia la sociedad informacional o del conocimiento (Castells, 2001), influyó con fuerza en los modos de vida de las personas y estructuró, a su vez, cambios acelerados en el funcionamiento de la sociedad; los cuales afectaron a toda la estructura social y adquirieron características específicas en el modo de entender y comprender la etapa juvenil y la categoría juventud como tradicionalmente se le comprendió en cuanto construcción sociohistórica (Dávila, 2004:14). Estos cambios operados a partir del proceso de mundialización de la economía y del cambio de un Estado proteccionista a otro neoliberal, marcaron un punto de quiebre en la historia de nuestro país, originando un desajuste entre las instituciones tradicionalmente encargadas de posibilitar la socialización de la juventud (De Ibarrola y Gallart, 1994).

Algunos autores se refieren a este fenómeno como un proceso de *desinstitucionalización de la sociedad*, ya que “en buena medida los caminos de “incorporación” tradicional se encuentran ahora fracturados o cuando menos obstaculizados por las mismas instituciones “responsables” de facilitar los tránsitos diseñados para otros contextos y modelos económico-políticos. Ello deviene necesidad en los jóvenes, de agenciarse caminos y estrategias diversificadas para poder “ubicarse”, así sea como mera sobrevivencia o en resistencia ante las escasas opciones que tienen” (García Canclini, et al. 2005: 3). Otros, refieren al mismo fenómeno interpretándolo como consecuencia de una profunda crisis estructural, cuya característica fundamental “radica en que las dificultades de funcionamiento se producen *simultáneamente* en las instituciones responsables de cohesión social (el Estado-providencia), en las relaciones entre economía y sociedad (la crisis del trabajo) y en los modos a través de los cuales se forman las identidades individuales y colectivas (crisis del sujeto)” (Fitoussi y Rosanvallon, 1996, citado en Tedesco, 2000:11).

Junto a ello, podemos hablar también de un proceso de *desinstitucionalización del curso de vida normativo* como otra de las hipótesis de base que guían esta investigación, y que refiere fundamentalmente a una creciente des-regulación y una menor normalización de los diferentes eventos de vida, tanto desde el punto de vista del calendario como de su de su secuenciación.¹¹ Proceso que, por otra parte, está ligado al de la *individualización* como paradoja de las sociedades industrializadas contemporáneas,

¹¹ Algunos autores afirman que este proceso se ha detenido o incluso se está revirtiendo (Tuirán, 1990, en Gleizer, 1997: 130).

en las que el paso a la vida adulta está simultáneamente condicionado tanto por instituciones e instancias de tutelaje o mediación, como por una individualización de las trayectorias biográficas (Mier y Terán y Rabell, 2005:8; Dubar, 2000; Tuirán y Zúñiga, 2000; Giele y Elder, 1998; Gleizer, 1997; Galland, 1997; Giddens, 1991; Berger, P., Berger, B. y Kéller, 1979; entre otros).

Pero ¿De qué manera estas transformaciones afectan la “condición juvenil” y los procesos de socialización de las nuevas generaciones?, ¿cuál es su impacto en la tarea de los individuos de dar sentido a su trayectoria y construir su identidad? En lo que sigue, dilucidaremos estas cuestiones tratando de enfatizar la manera en que las transformaciones en las instancias tradicionales de socialización repercuten en las trayectorias de incorporación juveniles, y afectan los mecanismos de inserción social y los modos y estilos de vida de los jóvenes.

1.3. Los procesos de deinstitutionalización de la sociedad: una mirada a la mutación de la familia, la escuela y el trabajo

Para efectos de este estudio, nos referiremos a este proceso de desinstitutionalización en el ámbito de la familia, la escuela y el trabajo, que se expresa en la creciente ineficiencia de estas instituciones anteriormente encargadas de regular y determinar los comportamientos individuales y, por tanto, de marcar las trayectorias individuales.

1.3.1. La familia: de espacio de socialización a estructura de soporte y espacio de contención

Del lado de la familia asistimos a cambios profundos en su estructura, caracterizados por un estallido de las formas familiares tradicionales (Filgueira, 1999:149). Algunos autores hablan de una transformación hacia familias “posnucleares” (García, 1998: 63-64) o “posmodernas” —distintas a las familias nucleares que produjo el matrimonio burgués—, caracterizadas por el adelanto del primer contacto sexual entre los adolescentes, por una mayor presencia de las mujeres en la vida activa, una baja tasa de fecundidad, la disminución de la nupcialidad y la aparición de la cohabitación como una nueva modalidad de unión; pero también por una más fuerte disolución voluntaria de las parejas – estén o no casadas (Tedesco, 2000; Dubar, 2000a).

Ahora, la idea de que el matrimonio es algo que no dura para toda la vida, parece ser más extendida; a la vez que los divorcios y nuevos matrimonios contribuyen a transformar la estructura familiar nuclear, dando lugar a familias 'recompuestas' (Barrère Maurison, 1999: 155; García, 1998: 66), o familias monoparentales, encabezadas por un solo miembro y que, según algunos registros, en nuestro país ascienden al 13.5% del total de hogares familiares (INEGI, 1999). La desestructuración y disfuncionalidad de las familias, van generando situaciones de precariedad familiar, que se expresan no solo en la debilidad de los vínculos y lazos familiares, sino en la escasa comunicación, en la pérdida de lazos afectivos y la transmisión de valores. Las modificaciones en las modalidades de familia, se perciben también como resultado de los cambios observados en la división familiar del trabajo, a los que se agrega la incorporación de las mujeres al mercado laboral.¹² Si hace unas dos décadas el modelo dominante era que únicamente el hombre trabajaba, se ha pasado a un modelo en el que los dos cónyuges e hijos lo hacen, aumentando el número de perceptores en el hogar, sobre todo en periodos de crisis económica (García y De Oliveira, 2003; De la Garza y Salas, 2003, Barrère Maurison, 1999: 152).

Las consecuencias de los cambios en la institución familiar para las nuevas generaciones son variadas; pero, sin duda, una de las más significativas es la del retiro de la familia en la formación de los jóvenes; sobre todo justificado por la pluralidad de formas familiares, que implica diversos estilos de socialización de la juventud e impacta en la pérdida de la capacidad de la familia para estructurar las personalidades de las nuevas generaciones. Esto último trae consecuencias graves en el sentido de que:

“el sustrato normativo y de pautas de conducta que antes daba estabilidad a los sujetos, adquiere una dinámica de modificación permanente, fenómeno que hace particularmente difícil el "ser" joven, puesto que los referentes fundados en la tradición se debilitan profundamente. Ellos tienen que buscar, a tientas, su camino para ser adultos” (De Laire, 2001:4).

Se habla de que la familia contemporánea ya no es una institución, sino una “red de relaciones” que “en lugar de ser responsable de transmitir el patrimonio económico y

¹² El incremento de la tasa de actividad de las mujeres en el trabajo asalariado no solamente ha traído consigo una crisis de los papeles masculinos y femeninos, sino también serias transformaciones en el plano de la identidad (Dubar, 2000); sobre todo porque las mujeres ya no se definen solo como esposas o madres, pues aunque consagren a la familia más tiempo y dedicación que los hombres, tienen también una identidad profesional que influye en la construcción de su identidad personal (*ibídem.*: 80).

moral de una generación a otra, tiende ahora a privilegiar la construcción de la identidad personal” (Théry, 1996, citado en Tedesco, 2000: 44); no obstante, desde mi punto de vista, esto último parece ser cuestionable en los contextos más empobrecidos. En pocas palabras, la familia parece ejercer ahora un papel contradictorio en el que, por un lado, disminuye su asistencia en funciones formativas o socializadoras que antes ejercía plenamente; pero por otro, queda relegada a un espacio de contención y “agencia de seguridad social”, ante las dificultades cada vez más graves que los jóvenes encuentran para lograr su inserción social. Lo anterior se expresa también en el fenómeno de la prolongación de la “transición” a la vida adulta, vía la independización del hogar paterno o a través del matrimonio; ésta es más tardía, puesto que se ha prolongado la escolaridad y se ha complicado la inserción al mercado laboral. Por otra parte, nos dice Rodríguez (1998:21), dado que los jóvenes ocupan más a menudo empleos precarios al salir del sistema escolar, o bien, están un tiempo desocupados, la familia se convierte en un espacio de contención ante las mayores dificultades para integrarse de manera plena y productiva a la sociedad.

1.3.2. La escuela: el cuestionamiento de su papel formativo e integrador

Frete a la crisis de la familia, a la escuela se le exige cumplir papeles que antes no le correspondían, como la de servir de familia, de club o de guardería; a la vez que la promesa de ascenso social vía el mérito y el esfuerzo, está seriamente cuestionada; observándose una pérdida progresiva de su capacidad socializadora e integradora (Tedesco, 1995: 379; García, 1998: 63; Gómez y Munguía, 1992:196).

Desde la perspectiva de la integración, y si bien en los últimos veinticinco años se ha dado una mayor participación de la población joven en la educación media, alcanzando en algunos países de América Latina tasas de escolarización superiores al 50% (UNESCO, 1995), persisten procesos de segmentación y de consecuente inequidad en los resultados que el nivel ha podido ofrecer, al observar fuertes diferencias expresadas en la segmentación por origen social, división en clases y estratos y de género. Como corolario de esta dinámica de inclusión-exclusión, los estudios en este nivel se perfilan como cruciales para una mayoría de la población joven, en tanto constituyen una alternativa frente a las dificultades que plantea la sociedad actual para integrarse a la vida adulta y productiva.

Si bien la idea de la educación como instancia de socialización, integración y movilidad social tuvo un fuerte arraigo, en los últimos quince años vive una crisis expresada en el deterioro de su calidad, que se venía procesando con anterioridad en el marco de la masificación y diferenciación interna de los sistemas educativos; en los problemas de financiamiento, en su desconexión de la cultura juvenil, en la irrelevancia de los contenidos y la formación que ofrece, entre otros (De Ibarrola y Gallart, 1994. cfr. García, 1998; Rodríguez, 1998). Sobre todo, la escuela ha perdido la posibilidad de cumplir con el objetivo fundamental de otorgar a los jóvenes “una cultura general integral, propia de su época y de alto nivel” (De Ibarrola, en Villa Lever, 1992: 43).

Además, frente la competencia de las tecnologías de la información y la comunicación, la escuela ha perdido la hegemonía en la transmisión del conocimiento; al tiempo que la participación de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación se vuelven más protagónicas, acaparando el mercado de consumo cultural de los jóvenes. A su vez, las instituciones y los profesores se ven afectados por el conjunto de la problemática social que priva de manera marcada en las zonas urbanas marginadas, donde la escuela se ve penetrada por las culturas juveniles, la cultura de la violencia y de las drogas, “la cultura del espectáculo”, el consumo cultural y el hedonismo (Tenti, 2000).

Algunos autores ubican la crisis de bachillerato y la pérdida de sentido de este nivel a partir de la segunda mitad del siglo XX (Llitas, 2006: 16). Pérdida de sentido que radica en que los adolescentes dejaron de incorporar a la escuela como ámbito significativo en relación con el mundo “de allá afuera” o con aquello que consideran su verdadera vida. Frente a ello, surgen otros significados articulados más fuertemente al ámbito de la socialidad¹³ y a su construcción identitaria como jóvenes, en el que las prácticas de consumo juegan un rol fundamental en la estructuración de sus estilos de vida y de su identidad (Weiss, et al. 2008); no obstante que también la escuela se significa como un “espacio de vida juvenil”, en distintas dimensiones como son: un espacio de prueba, de comunicación y solidaridad con los pares, de participación política, cultural y artística, entre otras (Guerra y Guerrero, 2004).

A esta visión se agrega la crisis del mundo del trabajo, en la que el cambio en el modelo económico y la introducción de modernas tecnologías han trastocado las anteriores formas de estructuración y organización de la producción, afectando el sentido

¹³ En el sentido de Maffesoli (1998), como “modos de estar juntos”, como formas de búsqueda de la “comunidad perdida”.

de las profesiones tradicionales y planteando serios desafíos a las instituciones educativas en lo que concierne al establecimiento de conexiones entre la escuela y el trabajo; ámbito que hoy día constituye uno de los mayores desafíos que enfrentan las políticas educativas. A su vez, la estructura del mercado de trabajo ha cambiado, dificultando la movilidad social y poniendo en constante cuestionamiento la validez y efectividad de los títulos escolares.

1.3.3. La precarización y flexibilización del trabajo/empleo, y el desempleo como fenómenos mundiales

En México, las transformaciones en el modelo de desarrollo económico y el cambio en la organización del trabajo y la estructura productiva, han dado lugar a un mercado de trabajo en mutación, en el que grandes sectores de la población, principalmente los jóvenes, se han visto excluidos. La estructura productiva en México presenta en la actualidad rasgos heterogéneos, ya que al lado de sectores empresariales, fuertemente orientados a participar en la globalización y en los modernos paradigmas industriales, coexisten sectores industriales tradicionales y sectores laborales centrados en la unidad doméstica de producción (De la Garza y Salas, 2003; Chavaría, Castillo y Ríos, 1999: 43; De Ibarrola, 1998; De Ibarrola y Reynaga, 1983).

En la actualidad, los especialistas hablan de la existencia de una estructura dual que articula a un sector “formal” y a un sector “informal”, tanto de la economía como del mercado de trabajo. El primero refiere, de modo genérico, “a las empresas integradas a la dinámica de crecimiento y acumulación de capitales, en el ámbito nacional e internacional; generadoras de elevadas tasas de productividad, con acceso a la tecnología de punta y que establecen relaciones de trabajo predominantemente acordes a las exigencias de las legislaciones laborales, en buena medida por la presión de sus sindicatos, y de las instancias de certificación internacional” (De Ibarrola, 2004a: 15-17). Es notable, sin embargo, que sean las pequeñas y medianas empresas (PYMES), las que según Labarca (1999:23, citado en De Ibarrola, 2004a: 16) generan más del 70% del empleo industrial de la región.

Por otro lado, está el sector “informal”, en cuya definición suelen coincidir rasgos como: actividades de baja productividad, empresas pequeñas, pocos empleados y que, además, se identifica con labores que se desarrollan sin cumplir los requisitos establecidos en las regulaciones laborales (De Ibarrola, 2004a:16-17). Resulta paradójico

también que, según estadísticas recientes, la población incorporada en actividades clasificables en este sector haya tenido un crecimiento que alcanza al 50% y hasta el 60% de la PEA (Tokman, 2004), donde los salarios son extremadamente bajos, las prestaciones son inexistentes y la seguridad laboral ha desaparecido (Salas, 2003).

Por otra parte, se han registrado cambios en la composición sectorial del crecimiento del empleo, tales como la reducción de la PEA en el sector público y en el sector secundario o industrial, dando lugar a una pérdida significativa de empleos en el sector manufacturero, a la vez que éste aumenta sus exigencias de niveles de instrucción y capacitación (CEPAL, 2004: 205; Gitahy et al. 1994; Mercado, 1992, en De Ibarrola, 1998: 2). Como corolario de esta tendencia se registra un crecimiento del sector terciario de la economía¹⁴ de modo que, según algunos cálculos, el 37% de la población que se incorporó a la actividad económica entre 1991 y 1995 lo hizo en el comercio minorista; y, sin contar a empleadores, el resto de trabajadores no asalariados —es decir, por cuenta propia y no remunerados—, pasaron a representar casi el 40 por ciento de la población ocupada en 1995 en México (García, 1996, citado en Chavarría, Castillo y Ríos, 1999: 41-42).¹⁵ Otros fenómenos como el incremento en la participación económica de las mujeres (Garza y Salas, 2003; Chavarría, Castillo y Ríos, 1999: 37-38; García y De Oliveira, 1994: 19-95), y la llamada “juvenilización” de la fuerza de trabajo han venido a completar el cuadro de las transformaciones que se operan en el mercado del empleo (Rendón y Salas, 1996: 36).

Como consecuencia de esta veloz transformación en la estructura productiva y en los rasgos del mercado de trabajo, asistimos a un cambio de los esquemas de inserción en los que cada vez más la población en general, y en especial jóvenes y mujeres, experimentan fenómenos de precarización del empleo, los cuales se expresan en una continua inestabilidad laboral. Al respecto, los estudios estadísticos refieren que en América Latina y en el mundo, son los jóvenes quienes sufren los mayores efectos del desempleo; sin embargo y de manera paradójica, hoy cuentan con más años de

¹⁴ Algunos llaman *terciarización* de la economía al proceso que implica el incremento —absoluto y relativo— de las actividades terciarias tales como el comercio, el transporte y los servicios, y es resultado no solo de la escasa generación de empleos en los sectores primario y secundario, sino de los cambios en los patrones de consumo, el cambio tecnológico y la urbanización creciente.

¹⁵ Cabe aclarar que en el caso de México, nos referimos al crecimiento no tanto del polo dinámico o moderno del sector terciario que agrupa servicios financieros, servicios a empresas y telecomunicaciones, mismo que decayó a partir de finales de los noventa; sino al otro polo, al precario, que se caracteriza por ocupaciones de baja productividad media y bajas remuneraciones, como el comercio informal y ciertos servicios personales (CEPAL, 2004:206; De la Garza, 2000:760).

escolaridad que las generaciones precedentes, pero tienen más dificultades de insertarse y permanecer en el mercado de trabajo; además, por ser el sector informal el camino al empleo para la mayoría, están expuestos a graves deficiencias en materia de trabajo decente, por ejemplo, bajos salarios, malas y precarias condiciones de trabajo, falta de acceso a protección social, falta de libertad sindical y de acceso a la negociación colectiva (OIT, 2005: 28; CEPAL, 2004; Jacinto, 2004:3; Fawcett, 2002:2).

Otro de los signos más notables, es la creciente flexibilización del empleo que conlleva la desaparición del referente tradicional del “pleno empleo”, los contratos temporales sin protección social, la contratación/ despido de acuerdo a necesidades inmediatas de producción, el uso de contratistas para realizar tareas específicas y la emergencia de “nuevas formas de empleo” como el empleo parcial, el “teletrabajo” y el trabajo a domicilio, entre otros (Lope Andreu, 2002; Humphery, 1993, citado en Contreras, 2000: 30; Lope, et al. 2002: 40). Lo anterior, ha implicado una modificación profunda de la estructura de las profesiones y las cualificaciones, sobre todo en la rama del sector industrial moderno, en la que se observa una tendencia a la recalificación constata del empleo obrero, a la polivalencia de los agentes y a la extensión de los efectivos de cuadros altamente calificados.

Finalmente, algunos autores prevén una tendencia hacia la desalarización del empleo o del desmoronamiento de la sociedad salarial desde el punto de vista de la regulaciones económicas, de la protección social de los asalariados y de los riesgos de “desafiliación” de los menos titulados, de los más frágiles o de los menos protegidos (Castel, 1995). En este contexto, las reglas del juego en materia de acceso al empleo y de carreras profesionales se rompen sin referencia alternativa bien definida (Dubar, 2000; Nicole-Drancourt y Roulleau-Berger, 1995: 8).

1.4. La emergencia de nuevas condiciones juveniles: ¿De qué juventud(es) hablamos?

De acuerdo con el marco socio-histórico planteado anteriormente que nos ha servido para ubicar la emergencia de nuevas condiciones juveniles, producto de una serie de desajustes entre las condiciones estructurales y las oportunidades en la sociedad mexicana, tenemos ante nuestros ojos una diversificación en la condición y los desempeños juveniles, producto a su vez de las “respuestas juveniles” y del uso combinado de recursos materiales y simbólicos por parte de los jóvenes, lo cual remite a

la idea de la existencia de distintas condiciones juveniles y, por ende, de distintas “juventudes” (Levi y Schmitt 1996; Duarte 2001), en alusión a la enorme heterogeneidad en la que viven estos colectivos en diferentes contextos.

Pero entonces, ¿Cómo definir hoy día a la juventud?, ¿cómo encarar conceptualmente a este gran segmento de la sociedad que vive en contextos cambiantes y heterogéneos? Aventurarse en el concepto de juventud y en los procesos de constitución y configuración de la condición juvenil, exige en primer lugar y según los especialistas, “una comprensión de aquellos “lugares” que densamente cargados de significación, operan como plataformas y referentes juveniles en la percepción y construcción de representaciones orientadoras para actuar en el mundo” (García Canclini, et al. 2005: 4). En México, los estudios han permitido identificar ciertos territorios clave para el análisis de la condición juvenil: la familia, la escuela y el trabajo, en sus dimensiones formales; la calle y los consumos culturales, en sus dimensiones cotidianas; el ámbito de lo privado (creencias y sexualidad), en el plano de su devenir como actores sociales; y la participación y los posicionamientos, en el ámbito de lo público (*ibídem.*).

La juventud, a lo largo de la historia, aparece como una construcción social y cultural de prácticas que señalan una transición de una situación de dependencia (infancia) a una situación de emancipación o autonomía social (Redondo, 2000, citado en Dávila, 2004:15; Levi y Schmitt, 1996); no obstante, en las actuales condiciones los referentes etarios, legales y formales que antes servían para definir a la juventud, han caído en desuso, sobre todo porque se han mostrado ineficaces para delimitar las fronteras de una etapa de vida, dadas las inconsistencias en que normalmente incurren al confrontárseles con la realidad y las prácticas sociales concretas y cambiantes. Incluso, la noción de moratoria social (Erikson, 1971,1993) presenta dificultades y contradicciones ante la diversidad de situaciones que enfrentan los jóvenes en su mundo relacional y como actores situados en un contexto complejo.

De este modo, el concepto de juventud, que proponemos aquí, va más allá de una definición centrada estrictamente en los rangos de edad, la condición educativa o laboral o la posición social, definiéndose principalmente como condición social y como una *categoría relacional*. Esto es, como una construcción socio-histórica, cultural y política, que se constituye de manera diferenciada según los “lugares” estructurales y simbólicos que los actores juveniles ocupan en la sociedad.¹⁶ Consideramos que la noción de

¹⁶ Bourdieu plantea que “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (Bourdieu, 2000:164). Para este autor, el problema de la

juventud debe dejar de pensarse como una categoría unificada y unificadora, aunque en términos socio-históricos haya surgido como algo aparte (Cuevas, 2005: 43); y, antes bien, concebirla como una categoría que remite a la diversidad y cuya identidad social se define y se negocia en contextos diferenciales de poder y siempre en interacción con otros actores sociales (Reguillo, s.f. [a]: 5; Dávila, 2004: 10-11).

Nuestra definición de juventud, también se distancia de los estereotipos y estigmas que suelen convertir a los jóvenes en sinónimo de peligro o amenaza, que ven a la juventud como “un problema”, o como resultado de un fenómeno patológico; visión que regularmente va acompañada de intentos por convertir a los jóvenes en “chivos expiatorios” de la incapacidad de las sociedades occidentales actuales para reproducir la vida y la consecuente incertidumbre y falta de expectativas de futuro que estas generan.

En lo que toca a la condición juvenil, emplearemos la diada exclusión/satanización, como marco de interpretación para el análisis de la diversidad de condiciones de vida que experimentan los jóvenes en sus propios contextos. La “exclusión” y la “satanización”, son dos elementos “marco” que propone Reguillo (s.f. [a]) como procesos que hoy día modelan y modulan la relación de las sociedades latinoamericanas con sus propios jóvenes:

Por un lado, en lo que toca a los procesos de exclusión creciente en el contexto de un feroz neoliberalismo global que, por la vía de los hechos, está condenando a la miseria a grandes mayorías y a la inviabilidad a numerosos países; en este proceso, los jóvenes son un sector de la sociedad sumamente vulnerable [...]. De otro lado, por el protagonismo creciente de los jóvenes en un escenario de violencias sincopadas y caóticas que provocan respuestas sociales e institucionales de carácter cada vez más inmediateista y autoritario, lo que a su vez deriva en una demonización de los jóvenes, especialmente de los sectores populares (Reguillo, s.f. [a]: 1).

La exclusión de los jóvenes como fenómeno de carácter estructural, se constata en la cantidad de niños y jóvenes que viven en situación de pobreza o en situación de calle “a la intemperie y sin resguardo frente a poderes que abusan cotidianamente de su condición de desarraigados o de “desechables” (Reguillo, s.f. [a]: 6). En los “territorios formales” como son la escuela y el trabajo, se sabe que en nuestro país más de la mitad de jóvenes de 15 a 19 años, y más del 80% de los de 20 a 24 años, están excluidos del sistema escolar (De Ibarrola, 2004: 39). En el ámbito del empleo, la situación no cambia,

juventud debe inscribirse además en el contexto de las luchas sociales por la reproducción, luchas entre grupos sociales por el control del acceso a las distintas posiciones en la sociedad.

dado que las tasas de desempleo abierto para jóvenes duplican y hasta triplican las tasas de los adultos (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2005; Jacinto, 2004; Fawcett, 2002; Touraine, et al. 1988); siendo la emigración incontenible, una de las principales salidas a la situación precaria que experimentan.

En términos de protección social, los que logran acceder al trabajo, quedan sustraídos de sus derechos laborales y de salud, sin negociaciones colectivas, ni sindicatos. Resultan sintomáticos los “neologismos” y eufemismos con los que sociedades diversas se refieren a sus jóvenes: “inempleables”, “desechables”, “parados”, “menores en situación extraordinaria”, “los menos favorecidos”, “los no educables” o “los prescindibles”. Como plantea, García Canclini, los estigmas se imponen “sobre aquellos que no se ajustan a la figura de un “consumidor-ciudadano” (García Canclini, 1995 en Reguillo, s.f. [a]: 2).

El autoritarismo como forma de enfrentar la problemática de los jóvenes es la tónica de los discursos provenientes de los medios de comunicación, los gobiernos municipales y locales, las autoridades escolares y cuerpos policíacos. Instancias desde las que se impone una visión hegemónica, según la cual, ser joven es sinónimo de “peligrosidad o amenaza”; contribuyendo así, a la “satanización de la juventud”, mediante la construcción de estereotipos y la estigmatización de amplios sectores sociales, creando “imaginarios expandidos” (Reguillo, s.f. [a]: 4), al margen del contexto histórico-político y haciendo abstracción de las condiciones socioeconómicas que se derivan de la crisis estructural por la que atraviesan nuestras sociedades.

El territorio de lo público, los jóvenes no están presentes en la participación política y en las agrupaciones tradicionales (gremios, sindicatos, partidos, asociaciones); y cada vez menos se les interpela desde esos espacios. Su participación está relegada al papel de “botín electorero”, acotando su participación al ejercicio del voto.¹⁷ No obstante se les tacha de “apáticos”, irresponsables, poco comprometidos; y ante este panorama, no son gratuitas, por tanto, las expresiones de repudio y de falta de credibilidad de los jóvenes hacia una clase política que nunca se ha hecho cargo de sus necesidades y que es incapaz de articular un proyecto de desarrollo en torno a los jóvenes.¹⁸ En un horizonte

¹⁷ El 83% de los jóvenes posee credencial de elector, 78.4% ha votado y 67.8% votaron en las últimas elecciones, según datos de la encuesta nacional de la juventud del año 2000. No obstante, nos dice Valenzuela, “Los jóvenes parecen alejarse de las estructuras partidistas desgastadas y de los discursos de los partidos políticos pero, al mismo tiempo cumplen con sus derechos ciudadanos (Valenzuela, 2002: 41).

¹⁸ En la encuesta de la juventud del año 2000, las figuras que concentran los mayores índices de desconfianza son los judiciales (54.5%), los políticos (52.1%) y los policías (47.9%), lo cual

de escasos espacios de participación y frente a la crisis de legitimidad que enfrentan las instituciones como la familia, la escuela, incluso la iglesia, se está generando un vacío, el cual está siendo llenado por tres actores principales: “el narcotráfico, los nuevos movimientos religiosos y el mercado. Cuyas repercusiones son la generación de una cultura de la ilegalidad, una cultura del individualismo y una cultura del hedonismo” (Reguillo, s.f. [a]: 11).

Como sugiere Reguillo, salir de ese vacío o de ese “desconcierto” pasa por diferentes estrategias, entre las cuales, sobresale la de “transformar el estigma que sobre ellos pesa, en un emblema de identidad” (Reguillo, s. f. [a]: 14). De ahí que diferentes grupos de jóvenes han sido capaces de operar con signo contrario a los estigmas imputados y han logrado crear espacios de autonomía y negociación con la autoridad a través de estrategias de “visibilización juvenil”, de la “creación de la presencia”, de la emergencia de las culturas juveniles en los intersticios de los espacios institucionales (escuela, industrias del entretenimiento, barrio) y, sobre todo, en sus tiempos libres (calle, cine, música y baile, lugares de diversión).

Son tres ámbitos, según Urteaga (2004: 36), en los que los jóvenes han construido históricamente su presencia, proyectando sus representaciones al conjunto de la sociedad mexicana: el de la sociabilidad con sus pares (la interacción cotidiana con sus pares), el cultural (grupos, movimientos, colectivos, identidades y culturas juveniles) y el político, que tuvo como representación principal la de los estudiantes, activistas del movimiento estudiantil de finales de los sesenta. En el actual contexto y de manera paradójica, los jóvenes viven una mayor exclusión, mientras que, por otra parte, asumen un protagonismo nunca antes visto, sobre todo en la dimensión cultural de la vida social. La generación de este momento, nos dice Urteaga (2004: 77), produce muchas imágenes sobre sí misma constantemente: góticos, tecnos-ravers, skaseros, skatos, cletos, graffiteros, raztecas, cholillos, rancholos, colombianos, neopunks, vaqueros-gruperos, outsiders, estudiantes ccheros, entre muchas otras más; ubicadas sobre todo en el ámbito de las prácticas recreativas y culturales, y solo una minoría en el de las prácticas políticas. Todas ellas, observando elementos simbólicos comunes en sus estilos y una actitud que parece envolverlos generacionalmente, una exaltación hedonista centrada en el cuerpo juvenil, producto de una profusa interacción con las industrias del entretenimiento. Por el lado institucional, sin embargo, los jóvenes se hacen visibles como problema social y son construidos como “violentos” y “delincuentes” (*ibídem.*).

muestra el tipo de vinculación de los jóvenes con los mundos institucionalizados y el tipo de certezas y credibilidades que construyen (Valenzuela, 2002: 42).

No obstante, desde otra mirada, la visibilidad de los jóvenes como agentes sociales no solo se da en forma prioritaria a través de esas variadas manifestaciones de la subcultura juvenil. Autores como Weiss (2006), mantienen la idea de que entre la juventud más común, entre los “otros” jóvenes, los menos problemáticos o llamativos, es posible observar también procesos de subjetivación, reflexividad y agencia en su vida cotidiana como estudiantes y como trabajadores. Por ejemplo, en su análisis de los estudiantes como jóvenes, se da cuenta de la manera en que, a través de las conversaciones cotidianas con sus grupos de pares en la escuela, van construyendo u orquestando sus propias identidades en un proceso de diálogo interno, en el que organizan las distintas “voces sociales” y van generando una “voz propia”¹⁹ (Weiss, 2006: 2, 10).

Por otra parte, y ante la relatividad de todos los valores como rasgo de la modernidad, Cuevas (2005:22-23) nos habla de un debilitamiento, una fragmentación, incluso del colapso de un orden de sentido omnipresente, en el que la condición juvenil se va complicando aún más por el debilitamiento de las instituciones. Se habla de una juventud que, en su mayoría, expulsada de la vida pública y la política, se le instala en la cultura del espectáculo. Quizás sea esta crisis de sentido la que explique el repliegue de los jóvenes sobre comunidades aparte, e incluso los coloque en el relativismo e individualismo (Id: 57). Ante el panorama planteado será necesario, nos dice Reguillo (s.f. [a]: 25) que, de ahora en adelante, las diferencias religiosas, las pertenencias étnicas, los grados de escolaridad, los agentes socializadores a través de los cuales los jóvenes construyen referencias para ser y estar en el mundo, sus gustos, sus preferencias y finalmente sus biografías, sean incorporados como parte de los elementos constitutivos de la categoría “jóvenes” en toda investigación que los considere como objeto de sus pesquisas.

1.5. El objeto de estudio y el marco conceptual

1.5.1. Las trayectorias formativas y laborales

La presente investigación, tiene como uno de sus ejes centrales el estudio y análisis de las trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares que a la vez que, en sí mismas, permiten develar las características y patrones heterogéneos que asumen

¹⁹ En el sentido de Bajtín.

los procesos de inserción a la vida laboral y productiva, dentro de un marco más amplio de transformaciones en la estructura social y cultural que han colocado a las nuevas generaciones ante un contexto mucho más complejo para el logro de su inserción social; constituyen un método y enfoque que permite abordar los itinerarios de vida de los jóvenes como resultado de la articulación de las dimensiones estructurales y subjetivas en sus relaciones espaciotemporales.

Junto a este eje de análisis, me propuse explorar los significados que, desde la perspectiva de los jóvenes adquieren, en diferentes momentos de sus vidas, dos de las instancias fundamentales de socialización: la escuela y el trabajo. Los significados son analizados en su dimensión relacional, por lo que están atados al sentido de la experiencia social heterogénea de los jóvenes en diferentes campos de acción que van siendo más significativos para ellos en diferentes momentos de su vida. A la vez, se profundiza en el análisis de las lógicas que guían sus prácticas en estos dos ámbitos, considerando que la importancia de analizar las prácticas de los sujetos en sus propios contextos, radica en la posibilidad de hacer visibles las relaciones entre estructura y sujeto, entre control y formas de participación, entre los condicionamientos establecidos y las posibilidades subjetivas de construcción social.

En consecuencia, he considerado en este estudio la importancia de situarnos desde los jóvenes, como sujetos con atributos de agencia y flexibilidad que participan activamente en la construcción de sus itinerarios educativos y laborales, a través de estrategias²⁰ en las que ponen en juego tanto sus aspiraciones, proyectos, expectativas, significados, como el conjunto de capitales educativos, culturales y de relaciones sociales (igualmente vistos como limitantes que como posibilitadores) de que disponen en su medio social, contribuyendo a la resignificación de los modelos formativos y sistemas de formación e inserción que les son propuestos desde las instituciones formales como modelos de cursos de vida o modelos de “entrada” en la vida.

El referente empírico utilizado son los relatos de los recorridos escolares y laborales, y las opciones consideradas por los jóvenes, recogidos por medio de

²⁰ El concepto de estrategia pone en el centro a los actores que “utilizan propiedades estructurales en la constitución de unas relaciones sociales”; a diferencia de los análisis institucionales en los que las propiedades estructurales se observan “como caracteres de sistemas sociales que se reproducen inveteradamente” (Giddens, 1984: 313-314). La idea central es la de una decisión entre alternativas de acción que apunta a la realización de un propósito, dirigida por máximas y apoyada en una interpretación de la situación. Se inserta en una perspectiva teórica que rechaza la tendencia a ver la conducta humana como resultado de fuerzas que los autores no gobiernan ni comprenden y, en cambio, otorga un énfasis a su carácter reflexivo, en el que se confiere un papel fundamental al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social.

entrevistas narrativas autobiográficas realizadas en un contexto popular con jóvenes que, a diferencia de sus padres, siguieron trayectorias de educación posbásica, siendo en muchos de los casos los primeros en sus familias en lograr grados de educación más altos (ver el capítulo metodológico y el Capítulo 3, sobre las características socioculturales de la familia de los entrevistados). En el análisis de las trayectorias se involucran los elementos estructurales que poseen y caracterizan a estos grupos e individuos (capitales económicos, sociales, culturales, simbólicos, pertenencias de género) y que son “puestos en acción en contextos y situaciones determinadas a través de operaciones subjetivas que expresan heterogeneidad de valores, de criterios, de mandatos, de posibilidades” (Montes y Sendón, s.f.: 3).

Por tanto, las trayectorias de los jóvenes de sectores populares (escolares y laborales), son entendidas como expresión de la articulación entre el pasado incorporado por los actores y las experiencias de socialización vividas, las condiciones socioculturales, las propuestas y oportunidades educativas y laborales disponibles en su propio contexto y las elecciones propias. A la vez, que se tratan como procesos insertos en un marco histórico social de transformaciones y cambios en la condición juvenil, situación que opera condicionando sus recorridos y sus prácticas. Son analizadas también como procesos abiertos, en tanto proyecto, dado que en ellas, el tiempo presente no está determinado solamente por las experiencias acumuladas del pasado del sujeto, sino que también forman parte de él las aspiraciones y los planes para el futuro: el presente aparece condicionado por los proyectos o la anticipación del futuro (Machado, 2002; Casal, 2002 en Dávila, 2004). También puntualizamos que el criterio ordenador con el cual cada individuo da coherencia a su vida a lo largo del tiempo debe encontrarse en su propia subjetividad individual²¹. Esto es, la propia experiencia, como sedimentación, se vuelve internamente referencial e hilo conductor significativo (Giddens, 1991: 104; Gleizer, 1997: 135) (cfr. *Infra* Capítulo metodológico).

Por otra parte, en el análisis se apuesta a la articulación de los distintos mundos de la vida y mundos de experiencia de los sujetos, los cuales tanto a nivel de la subjetividad como de la práctica, están íntimamente relacionados. Si por necesidades de exposición fue necesario tratar el análisis de las trayectorias educativas y laborales por separado, no obstante se apuesta a una articulación analítica entre los distintos ámbitos

²¹ Por subjetividad individual entendemos la conciencia reflexiva de la experiencia personal.

de identidad²² o contextos de participación en los que interactúan los jóvenes, y donde ponen en juego distintas posibilidades de ser propias a cada uno de ellos; y en los que, además, entran en relación con “otros” significativos que son referentes importantes en los procesos de subjetivación y en la construcción de su identidad. De tal manera que cuando se tratan las trayectorias escolares, reflexivamente se hace referencia a las formas de articulación con el mundo familiar, laboral y los pares; a la vez que cuando se tratan las trayectorias laborales se hace referencia a esos otros mundos, como ámbitos que son mutuamente referenciales y que aparecen en sus relatos de vida como procesos íntimamente relacionados y que se articulan/desarticulan a lo largo del tiempo.

Recuperamos las hipótesis de base planteadas anteriormente, para decir que el proceso de desinstitucionalización de la sociedad y del curso de vida normativo, así como el proceso de individualización de la vida social que vivió nuestro país a partir de la década de los setenta, se encuentran en la base de la diversificación de itinerarios hacia la madurez, rompiendo con el imaginario de la linealidad de la transición para la mayoría; a la vez que emergen itinerarios diversos y diversificados. El concepto de individualización plantea que es el sujeto joven el que tiene que construir su propia biografía, sin tener que poder apoyarse en contextos estables (López, 2002). Esto no significa, sin embargo, que ya no importen los condicionamientos estructurales, sino que lo que sucede es que se deja una mayor responsabilidad al sujeto en la construcción de su identidad; lo cual deviene en la necesidad en los jóvenes, de agenciarse reflexivamente caminos y estrategias diversificadas para poder ubicarse en un mundo cuyos escenarios parecen ser cada vez más precarios.

Más allá del estudio de las trayectorias juveniles en sí mismas, a lo que se apunta en esta investigación es a comprender y reflexionar sobre los efectos de las transformaciones sociales y culturales en los procesos de socialización e inserción social y en la construcción de la subjetividad de grupos socioculturales específicos. Así también, se trata de comprender la manera en que las nuevas condiciones afectan el curso y los modos de vida de los sujetos y cómo ciertos esquemas dejan de funcionar y cuáles nuevos se gestan; al mismo tiempo está el interés en relevar la diversidad de estrategias de inserción social que caracterizan a estos grupos sociales en el contexto del México del

²² Aquí se retoma el concepto de “ámbitos de identidad” en el sentido de Revilla, como aquellos espacios sociales que proporcionan acceso a unos determinados tipos de relaciones en un contexto material determinado y con unos objetivos igualmente concretos (Revilla, 1998:36). Entre ellos se distinguen: los espacios de ocio, el grupo de iguales, el marco escolar, el ámbito familiar y otro, que es común entre el grupo de jóvenes entrevistados, y que refiere al ámbito laboral.

siglo XXI. Del mismo modo, se configura como un intento de avanzar en la comprensión del fenómeno juventud y del conjunto de situaciones por las que atraviesan estos segmentos sociales, y las posibles implicaciones en el plano de las políticas orientadas a los jóvenes. En términos de comprensión analítica, puede aportar elementos de concepción y definición, tanto del sujeto en cuestión, como del contexto en el cual “deben vivir sus condiciones juveniles”.

1.5.2. Socialización, individualización y reflexividad

El concepto “trayectoria”, se inscribe en el marco de uno de los temas clásicos de la sociología que problematiza el vínculo entre sociedad/individuo, acción/estructura, decisión/condicionamiento, pares que recorren los desarrollos de teóricos como Durkheim, Marx, Weber, Berger y Luckmann y más recientemente, Bourdieu, Giddens, Lahire, Dubar, entre otros; y que han dado lugar a los principales conceptos que ha ido forjando la sociología contemporánea para entender la forma de constituir la sociabilidad e identidad en el contexto actual. Para comprender los términos en los que actualmente se da esta relación entre estructura y acción, es imprescindible situar el debate en el contexto de la profunda mutación cultural que se vive a nivel global.

Por el lado de las transformaciones en la estructura, asistimos a lo que Giddens (1991) llama “modernidad tardía”; Castell (2001) la “sociedad red”; Beck (1997) la “sociedad del riesgo” y Lyotard (1998) la “posmodernidad”. Como ya hemos visto, dichas transformaciones estructurales están modificando las relaciones entre individuo y sociedad; fundamentalmente como consecuencia de los procesos de desinstitucionalización de la sociedad y del derrumbe de los marcos de regulación colectiva desarrollados en la época anterior. Así pues, asistimos a un suerte de debilitamiento de “lo social” como aquello que descansaba en la asociación racional de individuos con una identidad precisa y una estructura autónoma, expresados en la pertenencia a organizaciones y grupos estables como la clase, el partido o el sindicato; y, por el contrario, se observan actores sociales “fragmentados”, que tienden a tornar obsoleta la estructura asociativa y que nos hablan de la emergencia de nuevas formas de vínculo social, sin proyecto de largo plazo, basadas en lo que Maffesoli (2002,1998) llama la dimensión “afectual” que remite a la realización en el presente de la pulsión de estar juntos.

Por el lado de la acción, se observa la *individualización de lo social*,²³ que se caracteriza por la progresiva emancipación del agente respecto de las estructuras:

Expulsados de las antiguas estructuras (normativas y sociales) que definían la orientación de sus conductas y los dotaban de certezas, los sujetos se ven obligados a producir su acción en un contexto donde los márgenes de imprevisibilidad, contingencia e incertidumbre se amplían considerablemente (Svampa, 2000:10).

Lo anterior impacta también la forma tradicional de constitución de las identidades individuales y colectivas, las cuales ya no pueden ser concebidas como la pertenencia a un núcleo social fijo, un grupo o modelo definido. Como plantea Gleizer (1997: 25), el contexto, “solo provee de identificaciones sucesivas sin adherencias estables, caracterizadas por sinceridades secuenciales que responden a una lógica electiva”. Para usar las palabras de Giddens (1994) diremos que, en un contexto de *destradicionalización de la conciencia*, la *reflexividad social*, como capacidad de cuestionar y reformular constantemente lo establecido, y la *reflexividad individual*, la capacidad de cuestionarse y redefinirse identitariamente a sí mismos, aparecen claramente exacerbadas. Esto es, que no solamente el mundo, sino el yo están siendo puestos a consideración y a la reflexión de manera constante. Ello, desde luego, da lugar a fenómenos conexos como la radicalización de las búsquedas, la flexibilidad adaptativa y la intercambiabilidad de roles (De Laire, 2001:9). En suma, lo que está presente en el debate actual sobre los procesos de socialización refiere a un desajuste o separación entre estructuras objetivas o posiciones sociales por un lado y experiencias de los actores o formación de identidades sociales y subjetividad, por otro (Montes y Sendón, s.f.: 9); en el que el proceso de socialización difícilmente puede reducirse ya, a los *habitus* de clase o a los esquemas culturales.

Ciertamente estamos viviendo una situación en que la sociedad ya no oferta modelos de identificación para todos, y está privada incluso de un mito o valor generalizable y de la plausibilidad de sus instituciones, lo cual hace necesario discutir cuánto de valor mantiene todavía el paradigma interpretativo del proceso de integración social y de socialización tal y como lo veníamos comprendiendo hasta ahora. Aquí las preguntas que surgen son: ¿Podemos seguir hablando de los procesos de socialización en los mismos términos que antes?, ¿no estaremos más bien en una sociedad que por

²³ Esta noción se ha de distinguir de la más psicológica de “individuación”, que supone desarrollar una distancia emocional de los propios padres a lo largo de la infancia y sobre todo de la adolescencia.

sus características exige un nuevo modelo explicativo de la creación de la personalidad de las nuevas generaciones? Lo anterior nos obliga a pensar en las nuevas formas en que se está desarrollando la socialización y la manera en que se están transformando las subjetividades en situaciones de modernidad.

En su aproximación constructivista de la socialización, Berger y Luckmann planteaban ya la imposibilidad de mantener la idea de la socialización como un proceso acabado, pues para ellos "la socialización no es jamás total ni está terminada" (Berger y Luckmann, 1968: 188), incluso suponen que la socialización secundaria puede constituir una ruptura con relación a la socialización primaria (*ibídem.*: 194); por tanto, la socialización ya no puede ser definida como "desarrollo del niño", ni como "aprendizaje de la cultura" o "incorporación de habitus", sino como construcción de un mundo de vida, entonces éste puede ser deconstruido y reconstruido por los individuos a lo largo de toda su existencia. Como señala Dubar, la socialización:

[...] implica evidentemente una causalidad histórica de lo anterior sobre lo presente, de la historia vivida sobre las prácticas actuales, pero esta causalidad es probabilística: excluye toda determinación mecánica de un "momento privilegiado" sobre los siguientes. Entre más las pertenencias sucesivas o simultáneas sean múltiples y heterogéneas, más se abre el campo de lo posible y se ejerce menos la causalidad de una probable determinación (Dubar, 2000: 80).

La socialización deviene así en un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de identidades ligado a diversas esferas de la actividad que cada uno encuentra en el curso de su vida y en la que debe aprender a convertirse en actor; por lo cual, actualmente las teorías ya no admiten la presuposición unificadora de la socialización, ya que colocan la interacción y la incertidumbre en el corazón de la realidad social, definida como confrontación entre "lógicas" de acción profundamente heterogéneas. Al respecto Svampa sostiene que:

[...] las tendencias actuales señalan la necesidad de realizar el pasaje, desde el punto de vista teórico, de una concepción de la socialización en términos de correspondencia entre las posiciones objetivas y las actitudes subjetivas, a una visión que subraye el distanciamiento del sujeto en relación con los roles, a favor de un manejo más reflexivo de las imágenes sociales (Svampa, 2000:15).

Más recientemente, Lahire (2004) propone la idea de un "actor plural" susceptible de poder lidiar tanto con las demandas de la reflexividad en la acción, como con la

pluralidad de las lógicas de acción. Sostiene que este actor, al igual que aquel actor caracterizado por “una profunda unicidad”, ha surgido en determinadas condiciones socio-históricas. Un ejemplo del primero podría ser el portador de un *habitus* en el sentido de Bourdieu, donde el vínculo con lo social es permanente y duradero, propio de determinados momentos históricos y/o determinadas formaciones sociales (sociedades tradicionales ó grupos internamente muy homogéneos). El “actor plural”, en cambio, se sitúa en sociedades más complejas, en las que la alta diferenciación de instituciones y actividades promueve diferentes principios de socialización para los niños, que pueden llegar a ser conflictivos o contradictorios entre sí. En este marco, el mismo autor sostiene que se interiorizan históricamente múltiples hábitos o esquemas de acción en contextos de socialización que pueden ser más o menos heterogéneos, de ahí que las prácticas del “actor plural” sólo pueden aprehenderse observando el vínculo particular entre los “acontecimientos” o “situaciones” que atraviesa el actor y las “disposiciones” que pone en juego en ellos, ya que...

[...] ni el acontecimiento “desencadenante” ni la disposición incorporada por los actores pueden designarse como auténticos “determinantes” de las prácticas [...]. De hecho, la realidad aquí es relacional (o interdependiente): el comportamiento o la acción es el producto de un encuentro en que cada elemento del mismo no es más “determinante” ni menos que el otro (Lahire, 2004: 83).

Svampa plantea que tanto la “toma de distancia” como la “individualización”, se acomete desde desiguales capacidades y preparación de los sujetos situados en diferentes contextos, muchos de ellos abandonados a merced de sus propios recursos. Lo más probable, dice la autora, es que, en nuestras sociedades latinoamericanas caracterizadas por una tendencia a la dualización social, se esté abriendo camino hacia una profundización de la brecha que separa a quienes “viven positivamente la radicalización de la individualidad y el distanciamiento reflexivo apoyados sobre estructuras de integración y marcos de protección colectiva y, por otro lado, aquellos otros que padecen una situación de vulnerabilidad y caída social y por ello tienden a vivir la exigencia de individualización en términos negativos” (Svampa, 2000:15).

Este marco teórico resulta adecuado a nuestros propósitos de analizar los cambios en las trayectorias laborales y en las trayectorias educativas que tradicionalmente estos grupos socioculturales realizaban luego de la educación básica. Se trata de indagar en las distintas respuestas que, “a pesar de todo”, los jóvenes elaboran para poder ubicarse

en una sociedad que les plantea nuevas condiciones juveniles, y en las maneras en que se agencian reflexivamente de caminos y estrategias diversificadas de formación y empleo para poder ubicarse en un mundo cuyos escenarios parecen ser cada vez más complicados.

Para los jóvenes de mi estudio, ubicados entre los estratos socioeconómicos que perciben menores ingresos, el imperativo de construcción individual del futuro puede resultar más complejo si se toman en cuenta sus condiciones precarias, de falta de recursos y escasez de redes de contención social. En este camino, ni las disposiciones con las que cuentan los sujetos, ni las situaciones, condicionamientos o constreñimientos a los que se enfrentan pueden ser más determinantes unos que otros. Sin embargo, será en este interjuego en donde será posible caracterizar, comprender y alcanzar claridad sobre sus prácticas en los distintos escenarios en los cuales se desenvuelven.

1.5.3. Curso de vida y trayectorias

Para el análisis será útil rescatar el concepto de *curso de vida* como un recurso cultural de reducción de complejidad del que disponen los individuos para dar respuesta a los imperativos de racionalizar el paso del tiempo, distribuyendo ciertos roles, obligaciones y derechos de acuerdo con estas divisiones, transformando así el tiempo biológico en tiempo social (Neugarten y Datan, 1973:59, citando en Gleizer, 1997: 125). El curso de vida abarca...

[...] los senderos clasificados por unidad de tiempo relevante, por los cuales transitan los individuos secuencial y simultáneamente y que reflejan cómo la sociedad da sentido personal y social al tiempo biográfico. El curso de vida constituye una institución social consistente en una serie de patrones y mecanismos que regulan una dimensión clave de la vida: su extensión temporal (Tuirán, R. 1990 y 1992, cit. pos Gleizer, 1997: 125).

Lo anterior no quiere decir que estos marcos sean simplemente aceptados e incorporados por los individuos sino que, por el contrario, son objeto de un proceso reflexivo y de resignificación, sobre todo si reconocemos que el *curso de vida moderno*, ha sufrido también transformaciones fundamentales como consecuencia de la transición de un orden tradicional a otro postradicional, y debido también a un proceso de flexibilidad y pluralización de patrones sociales legitimados (Gleizer, 1997: 127-130). Como hemos

visto, la consecuencia más inmediata ha sido la incorporación del individuo como unidad relevante, no simplemente pasiva o modelable; sino como agente con ciertos márgenes de acción en la búsqueda de sentido y satisfacción en la situación biográfica²⁴ en la cual está localizado; dejándole ciertos márgenes para encontrar motivos, necesidades, expectativas y percepciones apropiadas para cada situación, en vista de los rasgos de flexibilidad que permite este curso de vida el cual, por un lado, no está fijamente determinado (lo cual no implica la ausencia de una imposición exterior) y, por otro, es susceptible de ser modificado sobre la marcha (Gleizer, 1997: 130, 135).

La manera en que el curso de vida se pone a disposición de los sujetos como marco de referencia para dar sentido a la vida refiere a dos mecanismos principales. Por un lado, aporta *imágenes organizadas y relativamente integradas de las trayectorias de vida y de sus diferentes etapas*, al establecer una agenda vital de los miembros en la sociedad y las fronteras de su conducta típica, delimitando con ello su universo de alternativas. En este sentido el tiempo biológico puede ser visto como constreñido por estructuras históricas, culturales y sociales, así como por otros procesos que definen cuándo devienen disponibles para los individuos los varios roles, posiciones e identidades, definidos por las estructuras convencionales de la vida social. Y, por otro, poniendo a disposición *marcas de tiempo objetivables* que, juntos, conforman un guión vinculado a la edad, a fin de regular la vida normal y esperada.

Este guión a la vez que constituye un sistema de expectativas, crea predictibilidad (saber que algún día trabajaré, que contraeré matrimonio o que tendré que formar mi hogar propio), reduce la incertidumbre al proporcionar un sentido de lo que se encuentra adelante y al mismo tiempo sirve de parámetro para evaluar los progresos de la vida. Esta herramienta es útil para los propósitos de analizar los procesos reflexivos que orientan las prácticas cotidianas de los jóvenes en la construcción de sus trayectorias, las cuales están mediadas por estos patrones del curso de vida “esperados” en su medio social o en su comunidad, y sus respectivas significaciones.

La cuestión entonces es observar la manera en que el curso de vida como construcción social, o representación tipificada de la trayectoria de vida, es usado en la

²⁴ La situación biográfica es la manera específica, dado nuestro origen social, en que cada individuo se sitúa en la vida. Es la totalidad de experiencias que una persona construye en el curso de una existencia concreta; define para un individuo el modo de ubicar su escenario de acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos. Incluso influye en lo que un individuo puede o no modificar. Cada persona durante toda su vida sigue interpretando lo que encuentra en el mundo según la perspectiva de sus particulares intereses (Schütz, 1962: 23-24).

práctica social y al mismo tiempo interpretado y resignificado, dando lugar a formas de apropiación variables que tomarán cuerpo en *trayectorias de vida distintas* o en itinerarios diversos entre distintos ámbitos de la vida privada y la vida pública, por lo que se entiende que las trayectorias son resultado de las distintas interpretaciones y resignificaciones que los sujetos hacen de los modelos de curso de vida disponibles en su medio a través de la ideación o efectuación de distintos proyectos de vida e iniciativas propias que los jóvenes serán capaces de construir en modos diversos y en diferentes momentos de su biografía.

En el marco de los procesos de individualización y subjetivación, se requiere que el curso de vida tenga sentido desde la perspectiva de cada individuo, para lo cual es necesario que, al menos en parte, la trayectoria de vida sea concebida como resultado de las propias decisiones individuales. Sin embargo, el problema no es escoger entre varias posibilidades, nos dice Gleizer (1997), antes bien el individuo debe dotarse también de un eje o una estructura que le permita organizar tales posibilidades, darles coherencia e integración y a la vez facilite la toma de decisiones y vuelva tolerable los niveles de complejidad, al permitirle la construcción de un biografía con sentido. Este requerimiento lo satisface el *plan de vida*, concebido como mecanismo de reducción de complejidad de segundo orden (Gleizer, 1997: 133-134), cuya función primordial es la de organizar reflexivamente el futuro.

La relación entre el concepto de curso de vida con el de plan de vida se da de manera interactiva: el curso de vida como institución social o esquema cultural de las sociedades modernas contemporáneas sirve de contexto, patrón de conducta o esquema para la conformación de un plan de vida en el sentido de que, en primera instancia, recorta un primer universo de opciones para el individuo en su tarea de elegir cursos de acción futura. De esta manera, la relación (pero también el conflicto) entre lo social y lo subjetivo simbólico queda expresado en la *relación dialógica curso de vida-plan de vida*, en el que el primero ofrece una representación de las pautas de organización biográfica “tipificadas” en una sociedad, mientras que el proyecto de vida usa esa representación resignificándola en función de una situación biográfica particular.

1.5.4. Proyecto de vida y construcción de la identidad

A estas alturas de la explicitación conceptual y antes de agotar el punto sobre la relación entre trayectorias y plan de vida, resulta necesario atarlos al tema de la identidad, y

realizar algunas acotaciones sobre este último que serán claves para el análisis de los procesos que aquí se estudian. En el tema de las trayectorias están implícitos procesos de socialización que van a la par con procesos de individualización, subjetivación y construcción de identidades sociales y personales; y este último requiere de una cierta aclaración conceptual, especialmente cuando el tema se aborda desde los sujetos como actores sociales y su relación con la estructura.

Las teorías del actor²⁵ en ciencias sociales conciben que las unidades de acción, que son los actores individuales y colectivos en interacción con el sistema de relaciones sociales, disponen de un margen de posibilidades de acción; es decir, de cierto grado de autonomía, lo que a su vez implica una identidad. Si bien es cierto que el actor social se define por su posición en la estructura social (o “espacio social” como dirían Bourdieu), posee cierto margen de posibilidades de acción “que le es propio y que jamás responde exactamente a determinaciones estructurales” (Giménez, 2002a:1). El actor se define, entonces, por su posición en la estructura social y ésta, a su vez, nunca puede ser reducida a una sola dimensión, por ejemplo, solamente a las relaciones de clase.

La concepción de identidad que adoptaremos aquí, está inscrita en una perspectiva sociocultural que prioriza los procesos de construcción de la identidad social y personal. En términos generales, esta perspectiva rechaza una concepción meramente nominalista o esencialista sobre la identidad, y alude a ella como modos de “identificación contingente”. En consecuencia, la identidad es, a la vez, diferencia y pertenencia, en la que la singularidad de alguien, se define en relación con otros. No basta, por tanto, que una persona se perciba como distinta, sino que también tendrá que ser percibida y reconocida como tal. La autoidentificación se apoya en la pertenencia a un grupo y en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones. No existe por tanto la identidad sin alteridad o sin reconocimiento intersubjetivo, y tanto una como otra varían históricamente y dependen del contexto de su definición (Giménez, 2002b; Dubar, 2000a).

Para Dubar lo que existe son modos de identificación variables en el curso de la historia colectiva y la historia personal, afiliación a diferentes categorías que dependen del contexto. Estas *formas de identificación* son de dos tipos: las identificaciones atribuidas por los otros: “identidades para los otros”; y las identificaciones reivindicadas por uno mismo: “identidades para sí” (Dubar, 2000a:12); lo anterior quiere decir que cada uno se puede identificar a sí mismo de diferente manera a la que hacen los demás. Otros

²⁵ Para Gilberto Giménez (2002), un actor puede ser un individuo, una red de sociabilidad, un grupo, un colectivo (en el sentido de Merton) o una sociedad.

autores refieren a estas categorías como auto y hetero reconocimiento (Melucci, 1991, citado en Giménez, 2002b); o como el Mí (moi) y el Sí (je), en Mead (1963). Como quiera que sea, estos dos tipos de categorizaciones pueden coincidir o divergir, ya sea que la persona esté de acuerdo con la asignación heredada o, por el contrario, se defina a sí misma con palabras diferentes a las categorías oficiales utilizadas por otros. Lo importante de esta distinción es que rescata el carácter intersubjetivo y relacional de la identidad.

Por otra parte, Dubar (2000a), distingue también cuatro grandes *formas identitarias* ideal-típicas, históricamente variables como modos de identificar a los individuos. Esto es, cada uno puede identificar a los demás o identificarse a sí mismo ya sea con un *nombre propio* que remite a un linaje, etnia o “grupo cultural” (categorías oficiales de pertenencia); bien con un *nombre de función* que depende de categorías oficiales de referencia (societarias) (categorías laborales, grupos, redes y grandes colectividades); bien con *nombres íntimos* que traducen una reflexividad subjetiva o identidad reflexiva (“el sí mismo”) o bien por *nombres que designan las intrigas* que resumen una historia, proyectos, un fragmento de vida, es decir una narración personal. Desde este punto de vista, cada persona podría administrar, combinar y disponer de estas cuatro formas de identificación en su vida cotidiana, debido a que su uso depende del contexto de las interacciones, pero también de manera importante, de los “recursos identitarios” de las personas concernidas (Dubar, 2000a:66).

Para Dubar estas cuatro formas identitarias (comunitaria, estatutaria, reflexiva y narrativa) están articuladas en dos ejes: *temporal y espacial*. Al primer eje (temporal), corresponde la “forma biográfica para los otros” (cultural) y la “forma biográfica para sí” (narrativa). La primera, derivada de una adscripción al grupo de pertenencia²⁶; y la segunda, como cuestionamiento de esas identidades atribuidas que a través de un plan de vida va en una búsqueda de autenticidad y que, en términos de Ricoeur, correspondería a la *identidad narrativa* que corresponde a la que proponemos en el capítulo metodológico. Al segundo eje (espacial) corresponde la forma “de relación para los otros” (societaria) y la forma “de relación para sí” (reflexiva). La primera, se construye en y por las interacciones en el seno de sistema instituido y jerarquizado a las que los individuos están obligados a integrarse (familia, escuela, grupos profesionales, el Estado).

²⁶ La tesis de pertenencia a un grupo o una comunidad, implica un proceso de apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico cultural que funciona como emblema de los mismos. Por otra parte, dicha pertenencia reviste diferentes grados que pueden ir desde la membresía meramente nominal, hasta la posibilidad de disenso; esto es que, los individuos

La segunda, resulta de una conciencia reflexiva que ejecuta activamente algún compromiso en un proyecto que tiene un sentido subjetivo y que implica la identificación con una asociación de pares que comparten el mismo proyecto (Dubar, 2000a: 67).

Muchos autores coinciden en la complejidad que adquiere para los sujetos de hoy construir una identidad personal. La razón es que viven en contextos societarios con vínculos sociales flojos o débiles, voluntarios e inseguros; donde los cambios están a la orden del día y chocan con los modelos tradicionales de socialización (trabajo para toda la vida, familia estable, etc.) y en los que, por otra parte, viven bajo el imperativo de realizarse, de construir una identidad personal. Ya no es, nos dice Dubar (2000a:189) el individuo que se identifica con las normas de su medio social, su cultura y su clase, sino que es el “individuo trayectoria” a la búsqueda de su identidad personal. Esta situación plantea severas crisis de identidad²⁷, las cuales no solo tienen raíces psicológicas en la primera infancia o en la historia personal singular, sino que están atadas a razones “objetivas”, asociadas a un contexto de crisis económica y social (Dubar, 2000a:195). Las salidas de la crisis aluden a procesos de “conversión identitaria” (Anselm Strauss) o “alternación” (Berger y Luckmann); en los que el sujeto va en búsqueda de nuevas señas y referencias que le permitan armar una nueva “configuración identitaria”, una nueva definición de sí mismo y de los demás en el mundo.

Las crisis acompañan muchos momentos claves de la existencia: un cambio de trabajo o movilidad ascendente o descendente, la muerte de los familiares, las migraciones, la adolescencia, el matrimonio, la salida de la escuela, el divorcio, etc. Por lo que no se puede dejar de lado la interrogante sobre si es posible garantizar a los individuos, al menos durante algún tiempo, una cierta coherencia y un mínimo de continuidad para ser reconocidos por los demás. Dubar plantea la hipótesis de la necesidad de la existencia de una “forma dominante de identidad” que garantice durante cierto tiempo una coherencia (*ipseidad*) y, a largo plazo; la permanencia (*mismidad*) de la identidad personal (Dubar, 2000a: 198). Se requiere que la personalidad individual se organice alrededor de una forma identitaria dominante “para los otros” (comunitaria o societaria), a partir de la cual pueda construir o desarrollar “identidades para sí”, que puedan estar de acuerdo o no con las precedentes.

modulan siempre de modo idiosincrásico el núcleo de las representaciones compartidas (*agency*), lo que excluye el modelo del unanimismo y del consenso (Giménez, 2002b: 2-3).

²⁷ Las crisis son identitarias porque perturban la imagen de sí, la autoestima, la definición que la persona daba “desde sí, a sí mismo” (Dubar, 2000a: 191-192).

En el caso de un acuerdo, se asegurará una coincidencia entre el Mí atribuido y el Sí (*Self*) reivindicado, y en la que la identidad reflexiva sería una apropiación subjetiva de la identidad cultural/estatutaria atribuida (y a veces heredada) que adquiere la forma de una pertenencia o doble identificación. De otro modo, cuando se cuestiona esa doble identificación o se produce una distancia de rol como resultado de la no coincidencia entre la identidad atribuida (por otros) y la identidad reivindicada (por sí), la crisis será inevitable. En este caso, la identidad reflexiva será complementaria de un plan o proyecto de vida que no coincide con la pertenencia actual (cultural o estatutaria), e implicará la construcción de una forma narrativa que sirva de soporte a la presentación subjetiva de uno (Dubar, 2000a:199-200).

El proyecto de vida tiene en cuenta a los otros, pero corresponde a una elección personal, está apoyado en convicciones y es revisable en función de crisis ordinarias de la existencia. El proyecto de vida será el punto de anclaje que garantizará a lo largo del tiempo la coherencia íntima de todas las identificaciones pasadas y futuras del sujeto (identidad narrativa). De este modo, el proceso de construcción identitaria es un proceso dinámico que no concluye en la socialización primaria, puesto que las configuraciones resultantes de dicha socialización serán provisionales y tendrán que ser revisadas y reconstruidas durante la socialización secundaria y a lo largo de toda la vida.

1.5.5. Plan de vida, reflexividad y expresión de la subjetividad

Como vemos, la construcción de una identidad individual reclama un lugar creciente a la identidad reflexiva y a la identidad narrativa en detrimento de las categorías de identificación societaria y comunitaria. Lo cual implica que la identidad personal ya no está “determinada” por sus condiciones sociales, y supone que el sujeto deberá construirla a partir de una apropiación de recursos y de construcción de referencias que, por otro lado, implican un proceso de aprendizaje social y de un ejercicio exacerbado de la consciencia reflexiva en el que el lenguaje ocupará un papel central.

El lenguaje, es pues, el recurso identitario por excelencia ya que, como plantea Dubar (2000a), identificarse o ser identificado no solo es “proyectarse sobre” o “asimilarse a”, sino que es, en principio, ponerse en palabras. Junto al lenguaje, cada actor cuenta con un cúmulo de recursos muy diversos que ha adquirido en distintos procesos de socialización (profesión, determinado potencial socio-cultural, poder político, riquezas,

relaciones interpersonales, etc.), éstos son variables según los actores y ejercen un papel considerable en la dinámica social. No obstante, nos dice Giménez (2002a: 2), los actores que ocupan la misma posición en la estructura social no utilizarán sus recursos de la misma manera. La identidad y los planes y proyectos, desempeñarán un papel decisivo en la utilización diferencial de tales recursos.

El plan de vida como otro de los conceptos claves para el análisis, puede interpretarse como una expresión del conocimiento y de las formas de apropiación que los individuos hacen de su horizonte de oportunidad en la estructura social y cultural, teniendo como marco de referencia los procesos y los agentes de socialización con los que se involucran a lo largo de su vida. En la construcción de un plan de vida no solamente intervienen condicionamientos estructurales sino también, y de un modo fundamental, una serie de mediaciones simbólicas (estructura simbólica) que vienen dadas a los individuos en sus procesos de socialización e interacción social.

Es a lo largo de sus vidas y a través de la interacción cotidiana que los jóvenes mantienen con distintos mundos de experiencia y con muy variados procesos y agentes de socialización, tanto con sus contemporáneos como con sus asociados – en el sentido de Schütz (1962) –, que van conformando estructuras de interacción integradas por normas y valores que como individuos socializados reconocen y que utilizan como marco o contexto para interpretar su mundo, al mismo tiempo que les permite definir su situación en él y delimitar sus planes y posibilidades de acción; lo cual no significa que determinen por completo sus acciones, ya que siempre habrá lugar a la acción innovadora y contingente. A su vez, este conjunto de significados simbólicos que se concretan en los individuos como representaciones sociales de hábitos, normas, esquemas de conducta, van siendo modificados, seleccionados y adaptados en su uso cotidiano a través de un proceso intersubjetivo en relación cotidiana con “otros” sociales. Los “otros” significantes ocupan un lugar central no solamente en “la economía del mantenimiento de la realidad”, sino que revisten particular importancia en la construcción de planes y proyectos de vida, así como en la confirmación continua de la identidad (Berger y Luckmann 1968: 189).

Desde esta perspectiva, la representación y construcción de un plan de vida no debe considerarse un proceso individual, “sino como parte de un universo subjetivo significativo cuyos significados no son específicos para el individuo, sino que están articulados y se comparten socialmente” (Berger y Luckmann, 1968: 88). El plan de vida está ligado íntimamente a los procesos de construcción identitaria dado que, entre las distintas necesidades que satisface (criterio para la toma de decisiones, eje rector que

permite interpretar los eventos significativos como parte de una biografía integrada), está la de expresar las expectativas y aspiraciones de los individuos sobre sí mismos e instituirse en el instrumento que dé materialidad a este contenido (Gleizer, 1997: 136). Esto es, el plan de vida se convierte en fuente de identidad dado que el individuo, al tratar de controlar sus propias circunstancias de vida, planifica lo que quiere hacer de sí mismo, y por tanto ser.

En síntesis, la elaboración de un plan de vida propio presupone una conciencia reflexiva y articuladora de las distintas experiencias de la vida, que le permiten al individuo articular el pasado y hacer frente, en el presente, a la coacción de la selección. El plan de vida no es más que una actividad reflexiva por la cual los actores organizan su conciencia y planifican su identidad en función de los recursos para la autodefinición provistos por la institución del curso de vida. Si bien concebimos que un plan de vida se define de manera muy incierta, y está sujeto a constantes reformulaciones es, sin duda, un recurso del que se vale el individuo para modelar el impacto de las oportunidades y constreñimientos dados objetivamente e idear el curso de acción que le posibilite recordar, anticipar y planear las actividades en el largo plazo (Gleizer, 1997: 135).

La contingencia y riesgo constituye, junto a la orientación al futuro y el conocimiento objetivo de la experiencia sedimentada, otra de las cualidades cognitivas del plan de vida, obligando al individuo a contemplar líneas de acción posibles a fin de reducir la amenaza de la frustración, y hacer que el plan adquiera “difusividad” y “flexibilidad” que le permitan hacer frente a la inestabilidad del contexto (Gleizer, 1997: 138). No obstante el cálculo del riesgo nunca es completo debido a que siempre se darán resultados no previstos ni perseguidos (Giddens, 1991: 144). Si el plan de vida implica elección, ésta viene a ser también una forma de reducir la complejidad, por lo que aquí consideramos que la *elección racional* constituye otro de los mecanismos de reducción de la complejidad de segundo orden (Gleizer, 1997), del que dispone el sujeto a la hora de articular objetivos a mediano y largo plazo con los cuales orientar sus acciones presentes, concebidas como medios para un fin, al tiempo que dota de sentido a las decisiones correspondientes al plan de vida. Lo anterior, sin embargo, no anula la complejidad, pero sí da lugar a una complejidad más estructurada. Sin embargo, las decisiones y elecciones que hacen los individuos no responden exclusivamente a preferencias instrumentales, pueden basarse también en criterios relativos a lazos familiares, valores religiosos, morales, de amistad, compromisos sociales y políticos, etc., por lo que limitar la racionalidad a la maximización de la utilidad individual significa restringir los “motivos” y “pasiones” que pueden tener los individuos en su acción, a la vez que significa

empobrecer la naturaleza humana (Sen, A. 1976). De ahí deriva nuestra posición al considerar que no todos los cursos de acción relacionados con el plan de vida son resultado de un cálculo conciente o racional entre alternativas; que no todo lo que se califica de irracional carece de lógica si se consideran las características del contexto, y de que no siempre el actor dispone de información y de instrumentos para procesarla, ni tampoco de preferencias estables y ordenadas; además de que hay alternativas que los individuos no consideran factibles para sí.²⁸

1.5.6. Las transiciones y los procesos de subjetivación

Finalmente, haremos una acotación sobre el concepto de *transición* que usaremos aquí, y que refiere a momentos sociológicamente relevantes en las trayectorias de los individuos, en los que se enfrentan a una necesidad imperiosa de proyectarse en el futuro, de tomar decisiones, realizar planes de vida que no solamente tienen que ver con el futuro escolar, sino con otros ámbitos de la vida. De otro modo, la transición se entiende como el pasaje de un estatus a otro o como la transformación de los estatus en el curso de un periodo de observación (Canals, 1998: 89). No obstante, dado que implican *cambios objetivos en el estatus de los individuos*, hitos y rupturas biográficas, los momentos de transición pueden interpretarse también como crisis de sentido o “crisis identitarias” (en el sentido de Dubar, 2000a y 2000), las que generalmente desencadenan sentimientos de exo-determinación e incapacidad para proyectarse en el futuro; a la vez que suponen el replanteamiento de las identidades estatutarias anteriores y los distanciamientos de rol que permitan al sujeto, mediante procesos reflexivos, reconstruir nuevos proyectos, reinterpretar de modo diferente su historia pasada y comprometerse subjetivamente en una historia personal.

En definitiva, en estos momentos de transición están implicados procesos de reflexividad y subjetivación en los que los sujetos se ven conminados a responder a la exigencia de una reelaboración subjetiva de su relación con los demás y consigo mismos y, especialmente, una reelaboración de la continuidad entre su pasado, su presente y su futuro. Este cambio en la configuración identitaria, conlleva la reconstrucción de una nueva identidad personal, distinta a la antigua.

²⁸ La elección racional, más que constituir un principio estabilizador de la conducta de los individuos, se concibe como un mero *recurso* al cual éstos pueden recurrir cuando las condiciones de decisión son consideradas propicias para apelar a este modelo (Gleizer, 1997: 150). Esto es, permite que el actor se aferre a un criterio con el cual decidir, de tal manera que no perciba sus propias elecciones como caprichosas o azarosas, y por tanto, pueda dotarlas de sentido.

Precisamente, el interés de analizar trayectorias de jóvenes, radica en el hecho de que la adolescencia constituye una de las etapas del desarrollo en la que ocurren las transiciones más intensas, diversas y trascendentes para los individuos (Dubar, 2002a: 203-204); las cuales se manifiestan tanto en el orden de la vida privada como en el de la vida pública: familiar, afectivo, escolar, laboral, social; y en la que los individuos tomarán decisiones críticas para sus biografías personales, en las que necesariamente estarán implícitos cambios importantes en sus responsabilidades y papeles sociales y familiares.

Del conjunto de transiciones que algunos autores suelen clasificar²⁹, nuestro análisis pondrá especial interés en el momento en que los jóvenes concluyen el ciclo de educación básica obligatoria por ser, éste, un momento en sus vidas en que se verán obligados a tomar decisiones fundamentales y a elegir caminos en distintos sentidos. El fin de la secundaria marca lo que sería para los jóvenes de sectores populares la edad de ingreso al trabajo y a la vida adulta, por lo que a partir de este momento, ellos deberán “arreglárselas como puedan”, en un largo proceso orientado a constituirse como sujetos autónomos e independientes. También nos centraremos en la transición que implica el término del bachillerato y la “entrada” al mercado de trabajo profesional, en el que se analizará la eficacia de la formación escolar y los títulos en la inserción al empleo profesional.

²⁹ Autores como Tuirán y Zúñiga, ubican cinco transiciones dentro del curso de vida: “Dos de ellas están vinculadas a la esfera de la vida pública (dejar la escuela e incorporarse al mercado de trabajo) y las otras tres remiten a la esfera familiar (abandonar el hogar paterno, casarse o unirse y tener el primer hijo)” (Tuirán y Zúñiga, 2000: 21).

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Dado que la presente investigación se funda en la entrevista narrativa autobiográfica como método privilegiado de recolección de datos, en el presente apartado se dilucidarán los fundamentos epistemológicos y las implicaciones teórico-metodológicas de esta elección, al mismo tiempo que se describirá con cierto detalle el procedimiento metodológico seguido para el estudio de nuestro objeto particular. El *enfoque biográfico* (Ferraroti, 1991), – que agrupa a una gran variedad de usos biográficos que van desde la historia de vida, autocentrada y comprensiva de un ciclo vital, a los relatos de vida, remitidos a ciertos temas o acontecimientos y acotados en el tiempo –, viene cobrando relevancia desde principios del siglo XIX como un retorno del “sujeto” ante la disolución de lo colectivo y la muerte de la idea de comunidad; o, como lo plantea Arfuch (2002: 61), como una búsqueda y un resguardo de la existencia y de *la mítica singularidad del yo*, en tiempos de incertezas.

Visto de esta manera, el enfoque biográfico podría constituir el correlato, en las ciencias sociales, de las tendencias de subjetivación y autorreferencia de la época moderna, en la que todo registro autobiográfico se convierte en un espacio esencial para la afirmación del sujeto moderno. La adopción de esta mirada se enraiza en una concepción de lo social que otorga un lugar preeminente a los sujetos en los procesos de construcción social, y que puede encontrar uno de sus referentes fundamentales en la sociología comprensiva. La situación de entrevista plantea un dialogo centrado en el sujeto, en el que se tiene el propósito de provocar la expresión de relatos, juicios, sentimientos y argumentaciones que poseen, para el sujeto, un “sentido subjetivo” (Weber, 1922). Una de las vías de acceso a este “sentido subjetivo”, es el tratamiento comprensivo de las palabras de sujetos involucrados en actividades histórica y espacialmente comparables. La cuestión es, entonces ¿cómo extraer, a partir de sus palabras, relatos o testimonios las “buenas razones” que dan cuenta del sentido que ellos atribuyen subjetivamente a sus prácticas?

Aunque no en todas las circunstancias de entrevista se logra una “relación de confianza”, la situación ideal implicaría, por un lado, la apropiación por el sujeto del

“sentido subjetivo” de sus prácticas captadas de manera dinámica (en el tiempo biográfico); las cuales, por otro lado, irían a la par con la interpretación progresiva, por parte del investigador, del “sentido objetivo” (en el orden del discurso). El “sentido” al cual nos estamos refiriendo, es el sentido de lo social, el cual toma cuerpo en las categorizaciones que los sujetos elaboran sobre lo social –y también sobre las categorías “oficiales”–, y a través de las cuales se apropian de una concepción del mundo social “y de su lugar (actual, presente y futuro) al interior de él (Cf. Bertaux y Kohli, 1984: 231).

El sentido subjetivo buscado no es, por tanto, otro que la estructura del orden categorial que organiza la producción de su relato y la dinámica de su inscripción en este orden” (Demazière y Dubar, 1997: 37). Es por la categorización social puesta en juego en una entrevista de investigación que el sujeto estructura el sentido de su “mundo social”, lo produce y hace posible para él su apropiación; al mismo tiempo que hace posible su interpretación metódica por parte del investigador. Como plantea Arfuch (2002: 196), lo que ofrece el paradigma de la narrativa en ciencias sociales, es la posibilidad de construir *tramas de sentido* a través de la confrontación y la negociación, y “articularlas en relatos cuya lógica interna sea susceptible de *ser mostrada*, no impuesta desde una exterioridad”. El análisis de la producción del sentido del material empírico recabado mediante las entrevistas implicó, por tanto, un rodeo lingüístico como preámbulo al análisis teórico propiamente dicho; el cual, se inspiró básicamente en dos propuestas: el análisis de entrevistas narrativas autobiográficas (ENA) de Riemann y Schütze (1991), y el análisis estructural de los relatos, planteado por Demazière y Dubar (1997), en las cuales nos detendremos al final. Antes, profundizaremos en los supuestos teóricos y epistemológicos que subyacen a la producción intersubjetiva de entrevistas autobiográficas de investigación, que son ante todo entendidas como relatos, como narrativas.

2.1. La entrevista biográfica de investigación y sus presupuestos

Partimos de la idea de entrevista biográfica como acontecimiento³⁰ en forma de lenguaje y que, de acuerdo a Ricoeur (1986: 170-175), posee rasgos como la temporalidad (se

³⁰ Nos referimos a la entrevista como acontecimiento con el propósito de destacar su carácter realizativo como acto individual de apropiación de la lengua que establece una relación yo-tú gracias a la instancia de enunciación y por ella; y que encuentra un contexto y un auditorio singular. Se toma también en el sentido de un texto “actualizado” que recupera el movimiento de remisión a un mundo y a unos sujetos determinados, que había sido interrumpido y suspendido (Ricoeur, 1978: 75).

realiza siempre en un presente), la subjetividad (es auto-referencial), la referencialidad (un mundo que pretende describir, expresar o representar), la interlocución, por tratarse de una construcción dialógica; además de que, como discurso, posee un carácter de destinado en el sentido de que toda enunciación está moldeada por la presencia del otro. En lo que sigue, explicitaremos estos rasgos, considerados relevantes para la investigación.

2.1.1. La entrevista narrativa: el acto de contar como acto de construcción y puesta de sentido en las palabras

El lenguaje está considerado no solo como vehículo de “representación” o simple soporte de la acción; es también como plantea Cassirer (1953, citado en Demazière y Dubar, 1997:38), un “medio” y sobre todo “una actividad de puesta en forma”, una “matriz” de “producción de formas diferentes de concepciones del Yo y del Mundo”; no hay experiencia que no esté mediatizada por sistemas simbólico, nos dice Ricoeur (1986), y es “en y por el lenguaje que lo social “toma forma” y es por la palabra que los sujetos humanos [...] se socializan apropiándose sus formas” (Demazière y Dubar, 1997:38).

Ahora bien, la entrevista como recurso para producir relatos de vida en una situación dialógica, entiende que el narrar una vida no es solamente hablar de una serie de eventos o acontecimientos inconexos, sino de lo que se trata es “construir un relato” evocando tal o cual episodio, recogiendo acontecimientos en y durante este proceso, precisando y justificando tal o cual situación, anticipando tal o cual proyecto y evaluando sus posibilidades de realización: “Si la entrevista es un dialogo que supone siempre la presencia de otro y sus preguntas, es también un argumento del sujeto sobre el sentido que se construyó al mismo tiempo que se puso en palabras” (Demazière y Dubar, 1997:90). Por su parte, Ricoeur (1986: 2-3), plantea que contar una vida o un conjunto de acciones llevadas a cabo es una “*puesta-en-intriga*”, término con el que se quiere enfatizar su carácter de proceso y no de entidad estática, ya que más que una estructura —en el sentido estático de la palabra—, es una operación:

La puesta-en-intriga consiste principalmente en la selección y en la disposición de los acontecimientos y de las acciones contadas, que hacen de la fábula una historia completa y entera con comienzo, medio y fin (Ricoeur, 1986:3).

Es “el acto de *prendre ensemble*” —de componer— aquellos ingredientes de la acción humana que, en la experiencia ordinaria, son heterogéneos y discordantes. De este carácter inteligible de la intriga se deduce que la competencia para seguir la historia constituye una forma muy elaborada de *comprensión*” (Ricoeur, 1986: 3). Para Ricoeur “la intriga es el conjunto de las combinaciones mediante las cuales los acontecimientos son transformados *en* historia o —correlativamente— una historia es sacada de acontecimientos. La intriga es el mediador entre el acontecimiento y la historia” (Ricoeur, 1986: 3. El subrayado es mío). En el proceso de contar la experiencia, la narrativa en tanto dimensión configurativa de la experiencia humana en el tiempo, como “puesta en forma de lo que es informe”, adquiere relevancia filosófica al postular una relación posible entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato y el de la lectura (Arfuch, 2002: 87), encontrando así una correlación entre el acto de contar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana.

2.1.2. Narración y temporalidad: la experiencia humana en el tiempo

Dados los sutiles lazos existentes entre el lenguaje y la vida, es posible establecer una mutua implicación entre narración y experiencia; al mismo tiempo que es posible también hacer de la lógica narrativa un mecanismo que dé cuenta del tiempo narrativo; esto es, dotar a los acontecimientos y experiencias vividas de una *ilusión cronológica*. Al respecto, uno de los postulados fundamentales que establece Ricoeur en *Historia y Narratividad* (1978), y después en *Tiempo y Narración III* (1985), es precisamente esta correlación entre la actividad de contar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana; de modo que hablar del relato no remite únicamente a la disposición de acontecimientos en un orden secuencial, sino a la forma por excelencia de estructuración de la vida y, por ende, de la identidad.

En su concepción del *tiempo lingüístico*, Benveniste (1977) había puesto el énfasis en la comunidad temporal de un “yo” y un “tú” en la producción de un relato; sin embargo, Ricoeur va más allá al proponer la idea de un *tiempo configurado* para dilucidar la relación entre discurso y temporalidad. Para este autor, el problema no se reduce únicamente a esta *fenomenología de la enunciación*; antes bien, requiere de la mediación del discurso indirecto de la narración donde, como hemos visto, la *trama* adquiere un papel relevante (Ricoeur, 1985: 435). Así, del “tiempo” crónico” (el tiempo “vulgar”, el tiempo del calendario) y del

“tiempo lingüístico”, se pasa a la dimensión del “tiempo configurado”³¹, a ese llamado “*tercer tiempo*” (Ricoeur, 1985), que se configura en el relato gracias a la cualidad mediadora de la trama, y que confiere inteligibilidad a ese mundo. De esta manera, la temporalidad mediada por la trama se constituye también en eje modelizador de la experiencia en el tiempo, que aporta orden y significado a la conciencia de la propia vida (Arfuch, 2002: 89-90).

En el caso de las entrevistas narrativas autobiográficas, y adelantando sus nexos con los procesos de construcción identitaria, podríamos decir que la recuperación de la *extensión de una vida*, se logra al “hacer presente” lo “sido” y el “porvenir”; es decir, se trata de un movimiento de retrospección que da prioridad al “porvenir” respecto a lo “sido”, y en el que la “repetición” opera, además, como un mecanismo que propicia la recuperación de una herencia transmitida *de uno a sí mismo* y que “conlleva la recuperación de nuestras posibilidades más propias, tal como las heredamos del pasado; posibilidades que adoptan la forma de un destino personal y de un destino colectivo” (Ricoeur, 1979a: 205).

Finalmente, debemos recordar el carácter *abierto por las dos extremidades* de las historias de vida (Ricoeur, 1991:163-164), las cuales, si bien proveen al curso de vida de una eventual clausura con la que se confiere una identidad a la totalidad que se repite de ese modo, y a partir de la cual todo cobra sentido retroactivamente, siempre será una clausura provisional en la que, nuevamente, el papel de la ficción narrativa será fundamental para, en cierto modo, fijar el contorno de estos *comienzos y fines* provisionales en cada historia que los sujetos producen sobre sí mismos y su experiencia en el mundo.

2.1.3. Autorreferencialidad y construcción narrativa de la identidad

En la producción de un relato autobiográfico, surge una voz autorreferencial: el yo —la conciencia de *sí*—, que se enuncia desde una absoluta particularidad y que busca, al hacerlo, la réplica y la identificación con los *otros*. Al mismo tiempo, el relato instaura una distancia entre sí mismo y la experiencia viva; es decir, entre vivir y contar, se abre una

³¹ Esta dimensión no ha sido considerada por los autores anti-narrativistas, que tienden a despojar a la actividad narrativa de su complejidad, y más especialmente, de su capacidad de combinar lo secuencial y lo configurativo; y que, además se han apresurado a disolver la cronología del relato en la acronía de los modelos (Ricoeur, 1978:197).

separación, por ínfima que sea: la vida es vivida, la historia es contada (Ricoeur, 1986: 4). De este modo, se opera una especie de desdoblamiento o distanciamiento entre el “yo de autor” y el “yo de la enunciación”, el sujeto del enunciado pasa a ser protagonista de la propia historia que narra: *el sentido se pone en palabras y el sujeto se pone en escena*, son dos cosas que se complementan (Demazière y Dubar, 1997).

No obstante, lo anterior plantea que todo relato autobiográfico retrospectivo pareciera enfrentar una doble paradoja: no solamente será indecible en términos de su verdad referencial, sino que además resultará de una doble divergencia: una temporal y otra de identidad (Starobinsky, 1970, citado en Arfuch, 2002:46). Por un lado, la divergencia temporal coloca al sujeto que habla a cierta distancia narrativa entre enunciación e historia, lo cual hace que ponga sus creencias y deseos a cierta distancia, sometiéndolos a una dialéctica de la confrontación con puntos de vista opuestos. Es lo que da lugar al *carácter reflexivo del yo* sobre su propia acción, el cual permite, por otra parte, colocar la acción a distancia para comprender los motivos de la misma.

Por su parte, la divergencia de identidad radica en que el narrador es *otro* diferente que ha protagonizado lo que va a narrar, dado que, durante el curso de eventos de la trayectoria de vida, el estado de la identidad personal cambia significativamente y, por tanto, las orientaciones relacionales de las personas hacia el presente, el pasado y el futuro son alteradas; esta alteración de orientaciones de la persona hacia sí misma debe ser completada con un *trabajo biográfico*³². Este es el trabajo de recordar, ensayar, interpretar y redefinir; proceso que implica un trabajo comunicativo con uno mismo, los pares y otros significantes. No obstante, todo ello no resuelve el problema de saber qué “yo” es quien dice “yo”, es decir, la dificultad de anclar en una sola entidad el lugar de articulación de “persona y discurso”; en este sentido, ¿hasta qué punto puede hablarse de “identidad” entre autor, narrador y personaje?

Para remontar esta *aporía* y resolver la pregunta sobre la identidad del yo narrativo, nos remitimos a los conceptos de Ricoeur, quien, en primera instancia, se deslinda de una ilusión sustancialista de un sujeto idéntico a sí mismo y propone la sustitución de un “mismo” (*ídem*), por un “sí mismo” (*ipse*), cuya diferencia radica en que éste último refiere a una *identidad narrativa* que puede estar sujeta al juego reflexivo, al devenir de la peripecia abierta, al cambio; pero sin perder de vista la cohesión de una vida

³² Esto se hace mediante el proceso del cuidado, que según Ricoeur “es el de sustituir los fragmentos de historias, a la vez ininteligibles e insoportables, por una historia coherente, aceptable, en la que el analizador pueda reconocer su ipseidad” (Ricoeur, 1985: 999).

(Ricoeur, 1985: 998). Esto es, en la concepción de Ricoeur³³, la permanencia en el tiempo, la continuidad y cohesión, a pesar de los cambios, resulta indispensable para pensar la cuestión de la identidad personal. Dicha permanencia, se traduce en dos registros fundamentales: el *carácter* y la *palabra dada*, como los dos componentes de la narración de sí. El primero, entendido como “el conjunto de las disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona”, y que hace pensar en una cierta adherencia del “que” (soy) al “quien” soy (Ricoeur, 1991: 115, 117). Por otra parte, en la palabra dada, también está presente la idea del mantenimiento de una “mismidad” a través del cambio temporal y la circunstancia, como *promesa de una permanencia relativa* o como un “mantenimiento de sí”, o “constancia de sí” (Id.: 118).

Para Dubar, estos dos componentes de la narración de sí planteados por Ricoeur, se corresponden con su teoría de las formas identitarias, en la que la doble transacción del sí “para los otros” y del sí “para sí”, refieren sucesivamente a la *ipseidad* como “unidad del sí” a través de las diferentes esferas de la existencia”, y a la *mismidad* como “continuidad del sí mismo” a través de las diferentes etapas de la vida, en una relación espacio-temporal (Dubar 2000a: 239). La promesa de continuidad de la persona a pesar de los cambios en el cuerpo y en el medio, abren un intervalo de sentido que será ocupado por el concepto de *identidad narrativa*, entendida no como “justo medio”, sino como “una oscilación irreductible, con acentuación en un sentido u otro, según la contingencia, entre los polos de la “mismidad” y el de la “ipseidad”. Lo anterior introduce un nuevo matiz entre dichos polos, en cuyo “vaivén” autoriza “a considerar el devenir de la identidad como un trayecto siempre abierto a la diferencia, que *resignifica constantemente las instancias del autorreconocimiento*” (Arfuch, 2002: 97).

En este sentido, la identidad narrativa posee una cualidad contingente y antiesencialista, no exenta de fisuras e inestabilidad, ya que se hace y deshace continuamente. La práctica de la narración consiste, por tanto, “en una experiencia del pensamiento por la que nos ejercitamos en habitar mundos extraños a nosotros mismos” (Ricoeur, 1985:1001). Por tanto, lo que se juega en la construcción de los relatos biográficos es la *construcción narrativa de la identidad*, la cual se crea y recrea en la reconfiguración nunca acabada de historias diversas y superpuestas que contamos sobre nosotros mismos. La dimensión simbólico/narrativa aparece entonces, no como simple devenir de los relatos, sino como “*necesidad* de subjetivación e identificación, una

³³ Una puntualización de mi director de tesis el Dr. Eduardo Weiss, es que, a diferencia de Arfuch, Ricoeur enfatiza con el concepto de ipseidad la búsqueda de mantener una cohesión.

búsqueda consecuente de aquello-otro que permita articular, aún temporariamente, una imagen de autorreconocimiento” (Arfuch, 2002: 64-65).

De esta manera y siguiendo Ricoeur, la historia de una vida es *refigurada* constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que el sujeto cuenta sobre sí mismo³⁴, las cuales no serán historias diferentes, sino historias cada vez más comprensivas. De ahí se sigue que la identidad narrativa surge de la *repetición*, en que dicha historia “se constituye por una sucesión de *rectificaciones aplicadas a relatos previos*” (Ricoeur, 1985: 999). La historia procede de la historia y “un sujeto se reconoce en la historia que se cuenta a sí mismo sobre sí mismo” (Id.). Es en la producción de relatos significativos de su propia historia que un sujeto se constituye en alguien que lleva su nombre. Como vemos, la relación es circular: un sujeto saca su identidad de la recepción misma de los relatos que ha producido sobre sí mismo.

2.1.4. Referencialidad: el rescate de la fugacidad de la experiencia humana en el tiempo

Las entrevistas se ubican aquí como relatos que tienen una pretensión de verdad (Ricoeur, 1986) y que emplean el lenguaje oral como medio. La *referencia* de los relatos de vida no es más que la experiencia humana en el tiempo, la experiencia del sujeto en los diversos mundos que habita y que toma forma en la dimensión configurativa de la narrativa. Pero sobre todo, se trata de una experiencia subjetiva que es fugaz en el tiempo, a menudo muda e informe. Bajo el supuesto de que “no hay experiencia que no esté ya mediatizada por sistemas simbólicos” (Ricoeur, 1983:141), el relato cumplirá la función por excelencia de poner en forma lo informe, de contar una historia o una experiencia que de otra manera se perdería en el tiempo.

Pero no solamente apostamos a las entrevistas como lenguaje, y a éste como vehículo de las objetivaciones comunes de la vida cotidiana, sino también como producción humana de significación, como vehículo de significados y valoraciones sociales mediante el cual es posible acceder al conocimiento del mundo social de los individuos, a la perspectiva de los actores y a sus valores que se expresan bajo

³⁴ Podríamos decir que, es en los relatos biográficos, donde el sujeto se “crea” dialógicamente en la conversación y, en este sentido, es quizás la *conversación*, uno de los géneros primarios y registros actuales más determinantes en la objetivación de “la vida”, como vivencia y como totalidad, como capacidad de dar cuenta del momento y de la totalidad (Arfuch, 2002: 64-65).

categorías del lenguaje (Bertaux y Kohli, 1984:216), que no son más que categorías tomadas de un fondo común de cultura. A través del lenguaje es posible acceder a un conocimiento de lo social que, como acervo de saber, cada individuo construye paso a paso en relación con su mundo, y cuya función más importante es la de servirle de contexto para interpretar y significar las acciones y experiencias a las que se enfrenta en la vida cotidiana.

Por ello, el carácter social de la representación y de la significación radica en la utilización, por parte de los individuos, de sistemas de codificación e interpretación proporcionados por la sociedad, o de la proyección de valores y aspiraciones sociales³⁵, sin que esto excluya los aspectos significantes de la actividad representativa a través de los cuales el sujeto aparece como un *ser productor de sentido*, cuyas producciones discursivas van más allá de lo que sería un mero reflejo de una estructura o de las circunstancias sociales, y se pasa a considerarlas como reelaboraciones de sentido.

Desde esta perspectiva, las entrevistas narrativas autobiográficas fueron consideradas como uno de los registros más importantes en la objetivación de las experiencias de vida de los sujetos de la investigación, en su capacidad de aportar referencias sobre sus experiencias en diversos campos de acción. Los relatos autobiográficos recabados, proveen de datos y referencias sobre la vida de los jóvenes en la familia, la escuela, el trabajo y la vida cotidiana; se trata de registros de su acontecer en el tiempo, a lo largo de sus trayectorias de vida y en su mundo relacional; pero se trata también de relatos de prácticas, en los que los sujetos aportan significados sobre su experiencia social; además de que son relatos contextualizados de hombres y mujeres involucrados en situaciones espacio temporales comparables, de ahí su importancia en considerarlos como piezas clave en la investigación social.

En suma, por lo que estamos interesados en los relatos de vida de los jóvenes, es por considerar que constituyen una vía privilegiada para el acceso a los significados subjetivos de la acción humana. Recurrir a las historias personales es querer dar cuenta de cómo las experiencias y el aprendizaje de mundo en distintos ámbitos de relación

³⁵ No solamente en los sistemas simbólicos como el lenguaje, sino en el mundo social mismo, existen estructuras objetivas de modo independiente a la conciencia y a la voluntad de los agentes que son capaces de mediar o de coaccionar sus representaciones o sus prácticas (Gutiérrez, A. 1994, 15). El lenguaje como vehículo de significados subjetivos a la vez que producto de la actividad social del hombre, genera estructuras en las que se proyectan los valores y aspiraciones sociales o de grupo.

social y la interpretación subjetiva que de ellos hacen los sujetos, influyen de modo preponderante en las sucesivas orientaciones y reorientaciones que cobran sus prácticas y sus trayectorias a través del tiempo; al mismo tiempo que dan cuenta de las elaboraciones particulares de los cambios culturales y sociales, no como expresiones particulares, sino como puesta en escena de una época, un espacio, situaciones, circunstancias que son inevitablemente colectivas, sociales, testimoniales.

2.1.5. Entrevista y dialogicidad: intersubjetividad, posibilidad relacional del discurso, expresión de lo social y acceso al conocimiento de los otros

Uno de los presupuestos fundamentales de la entrevista de investigación es su carácter dialógico. La entrevista de investigación como dialogo, se concibe a manera de una conversación entre alguien que entrega mensajes a un otro que expone preguntas, interrogaciones encaminadas a probar la comprensión de esos mensajes. La narración de la propia vida, como expresión de la interioridad y afirmación del “sí mismo”, parece requerir la presencia del otro; toda auto-observación demanda una conexión “en parte curiosa, en parte empática, con las conmociones anímicas del otro Yo” (Arfuch, 2002:40). Es decir, no existe posibilidad de afirmación de la subjetividad sin la intersubjetividad y es por eso también que el relato posee un carácter de *destinado*, marcado por una prefiguración del destinatario, por la consideración del *otro* como formando parte constitutiva de mi enunciado, así como por una actitud respecto de él, que es a su vez una *tensión a la respuesta* (Id.:55). La inclusión del *otro*, del escucha, se hace no como mero espectador, sino como copartícipe en la producción del relato.

En este sentido, los relatos, nunca serán verdaderamente *autógrafos*, dado que la presencia directa o mediada del investigador es siempre una condición interlocutiva, esencial para su producción (Santamarina y Marinas, 1995). En consecuencia, la *implicación* del investigador es inevitable, por lo que el único recurso de validez es el de ejercer una cierta precaución tanto en la conducción de la entrevista como en su interpretación. Lo cual obliga también a explicitar cómo se llevó a cabo el proceso de investigación, y por qué y cómo se efectuaron las interpretaciones resultantes; esto es, dar cuenta de su producción en la medida de lo posible.

Una entrevista que podría decirse fue exitosa, tiene la particularidad de involucrar subjetivamente a una persona que se arriesga a “poner en palabras” sus experiencias y que, en la medida en que la entrevista es una interacción con un investigador que le

ayuda a parir su relato, sabe que no se trata de llegar y enunciar o relatar todas las cosas que hizo, sino que se trata más bien de una coproducción, en la que el entrevistador contribuye a una producción conjunta del sentido. Se produce así una interacción de subjetividades, una intersubjetivación en virtud de la cual los relatos cobran sentido, se vuelven significativos tanto para quien los cuenta como para quien los escucha.

Por otro lado, el carácter dialógico de la entrevista se extiende también a la idea de *dialogicidad*, y *polifonía de voces* de Bajtín (1981), que va más allá en la consideración de un *lenguaje otro*, como acervo habitado por voces del pasado que han dejado huella con su uso a través del tiempo, con palabras ajenas que expresan visiones de mundo, creencias, sentidos, tradiciones, verdades; y de las cuales los sujetos se apropian mediante un uso combinatorio particular. Se trata de una *precedencia del lenguaje y de sus sentidos*, como configurativa del sujeto que convierte al enunciadador y a su destinatario en “soportes de esas voces otras que alientan en el lenguaje; fenómeno que concierne asimismo a la *posibilidad relacional de los discursos*, a la deriva de las significaciones que conocemos como intertextualidad”³⁶ (Arfuch, 2002:56). Por tanto, es en este proceso de encuentro con el *otro* – iniciado por la búsqueda de nuevas identificaciones y afirmaciones de la subjetividad –, que se produce el encuentro con un *nosotros*.

De este modo, toda biografía o relato de experiencia es siempre colectivo, es decir, la expresión de un grupo, una época, generación o clase; la articulación entre el yo y el nosotros, una narrativa común de identidad. La memoria individual es siempre colectiva, pues en ella queda abierta la puesta en escena de épocas, espacios, situaciones, circunstancias que no son nunca individuales, sino inevitablemente colectivas, sociales, testimoniales. Es *lo social* inscrito en lo singular y es lo que, en resumidas cuentas, hace que los relatos de vida cobren relevancia en las ciencias sociales. Diríamos, junto con Arfuch (2002:191), que se trata de una concepción de dialogismo como dinámica natural del lenguaje, de la cultura y de la sociedad, de tal manera que la entrevista biográfica no solamente delinea una cartografía de la trayectoria individual, sino siempre va *más allá* en búsqueda de sus acentos colectivos. Una autobiografía contiene, por tanto, lo público y lo privado, en que lo vivido es una ventana hacia la vida interna del sujeto, pero de igual forma, es la observación de la vida en el mundo social (Wright Mills, 1961).

³⁶ Con el término *intertextualidad*, Bajtín refiere a una obra como eslabón en una cadena de la comunicación discursiva. Como en la réplica de un diálogo, la obra se relaciona con otras obras-enunciados: con aquellos a los que contesta y con aquellos que le contestan a ella (Bajtín, 1982: 265).

Este dialogo tiene como efecto el acceso al *conocimiento de los otros*, en que las cosas se dicen de manera diferente y en que el mundo siempre es percibido de diferente modo. Por eso se dice que esta interacción entre dos, en la historia de vida “es la experiencia antídoto frente al dogmatismo, es la apertura a lo nuevo, a lo desconocido, a la vivencia original” (Santamaría y Marinas, 1995: 274). La narrativa subjetiva, aporta, en el universo de voces confrontadas, a la inteligibilidad de lo social, más allá de un simple subjetivismo psicologista. Es por eso, que, desde el punto de vista de la investigación social, el valor de la palabra de la gente y lo que está en juego en ello, es la posibilidad de “aproximarnos a grandes configuraciones de sentido, al espesor del discurso social que marca los climas de época” (Arfuch 2002: 185).

2.2. El estudio de las trayectorias juveniles: la selección de la muestra

La presente investigación se planteó como objetivo comprender la forma que asumen las trayectorias de vida de jóvenes de origen popular y los significados que sus itinerarios, rupturas y fases de transición e inserción cobran para ellos. En consecuencia, se recurrió a entrevistas no directivas de tipo autobiográfico con el propósito de producir relatos sobre sus trayectorias escolares, laborales y reproductivas en una reconstrucción retrospectiva de sus recorridos. Se trata, por tanto, de un estudio retrospectivo, distinto al longitudinal,³⁷ de reconstrucción a posteriori de los calendarios y relatos de vida de los sujetos.

Es también un estudio que indaga sobre las lógicas de acción que explican las prácticas de los sujetos en distintos mundos institucionales a lo largo de sus vidas (la familia, la escuela y el trabajo, principalmente), por lo que fue indispensable propiciar relatos sobre sus prácticas que pusieran en escena de manera convincente los sentidos de su experiencia y de sus trayectorias. Se buscaba, por tanto, no solo relatos biográficos, sino lo que Bertaux (1988) llama relatos de prácticas, en los que se invitaba al sujeto a explorar sus significados, a reflexionar sobre sus razones y suscitar justificaciones.

³⁷ Mientras que el “longitudinal” *estricto sensu* implica el seguimiento de una misma muestra, aplicando la repetición de la interrogación en distintos momentos de la trayectoria de los sujetos y la aplicación de un tratamiento estadístico riguroso, orientado a reconstruir modelos (Coutrot y Dubar (1992), el retrospectivo apuesta a una elucidación de lo que Nicole-Drancourt y Roulleau-Berger (1995) llaman “trayectoria subjetiva” y que centra su atención en el sentido que los sujetos dan a su itinerario y a la relación que establecen entre la reconstrucción de su pasado y las proyecciones de futuro, relación a partir de la cual se elabora, lo que Dubar llama “transacciones

La muestra integra a jóvenes de origen popular que desarrollaron trayectorias escolares postbásicas en un Cbetis³⁸, y que pudieron superar el umbral educativo de sus padres como estrategia de movilidad e inserción laboral en un contexto histórico de profundas transformaciones en la estructura social y cultural, mismas que han planteado *nuevas condiciones de vida* para las recientes generaciones. A este respecto, un momento biográfico interesante que se observa en el grupo de entrevistados, es precisamente aquel que les plantea el término de la secundaria como fin de los estudios obligatorios, y que en su contexto cultural cobra el significado de una transición a la vida adulta. La nueva situación biográfica así producida, les abrirá un horizonte de posibilidades y desencadenará procesos de autonomización e individualización, en los que los jóvenes deberán construir rumbos y trayectorias de vida en distintos sentidos. Se decidió que fueran jóvenes de generaciones diferentes con el propósito de acceder a individuos con diferente trayectoria, unos con trayectoria más larga que otros; y, en virtud de esta distancia biográfica, tener acceso a distintas visiones de mundo y poder documentar su experiencia en diferentes momentos de su trayectoria.

Es decir, no solamente lo que concierne propiamente a la transición al mundo productivo y adulto, sino que la intención era captar procesos de su trayectoria anteriores, intermedios y posteriores a ese momento, en la búsqueda y comprensión de los patrones o esquemas que rigen sus cursos de vida. En consecuencia, para la selección intencionada de la muestra, que al final quedó integrada por 18 jóvenes, decidí incluir en las entrevistas realizadas en 2001 a estudiantes de las generaciones 1993-1996 y 1997-2000, egresados a uno y cinco años del bachillerato tecnológico; se tomaron en cuenta también algunas categorías educativas, de modo que quedarán incluidos estudiantes de las dos generaciones que no pudieron concluir el ciclo de bachillerato, como por aquellos que sí lo hicieron.

Igualmente se integró por estudiantes que mostraron distintos desempeños en la escuela; así como quienes continuaron con el nivel superior de educación y quienes no lo hicieron; al tiempo que también se incorporaron otras categorías relativas a la condición laboral (activos e inactivos), de género y estado civil. De este modo, la muestra quedó conformada por 18 jóvenes —10 hombres y 8 mujeres— cuyas edades fluctúan, para la

subjetivas” (Dubar, 1994: 284).

³⁸ Modalidad bivalente de bachillerato en la que al mismo tiempo que se obtiene el certificado de bachillerato, se otorga un diploma a nivel técnico medio en alguna especialidad del sector industrial o de servicios. En el caso de los entrevistados, cursaron las carreras de Contabilidad y Análisis Clínicos.

generación 1993-1996, entre los 19 y los 25 años; y para la generación 1997-2000 entre los 25 y los 34 años (ver *infra*, Cuadro No. 1. “Los jóvenes entrevistados”). Por otra parte, la muestra seleccionada resulta interesante en el contexto de los cambios educativos. Concretamente nos referimos a la implementación del Examen Único de Ingreso a la Educación Media Superior en el año 1996, que afectó a la segunda de las generaciones que aquí se estudian. Esta medida tuvo como efecto una agudización de los procesos de segmentación educativa, colocando en desventaja a los jóvenes de origen pobre, para quienes a las desigualdades de su origen social, se vinieron a agregar las desigualdades impuestas por las instituciones educativas a las que se les canalizó, –para muchos de ellos, no deseadas.³⁹

En cuanto a su origen sociocultural, son jóvenes que residen en el oriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), concretamente en los municipios de Chimalhuacán, Netzahualcóyotl y Chalco, y pertenecen a sectores populares urbanos. El término “popular” es utilizado aquí más como un marco de interpretación que como un referente empírico bien delimitado (García Canclini, 1987). Con este término se identifican sectores heterogéneos de población (con economías diversas y posiciones variadas en el sistema de ocupaciones y grupos con formas distintas de sobrevivencia), que tienen en común habitar en barriadas o colonias construidas por invasiones o pueblos anexados en la periferia de la gran urbe de la Ciudad de México (Lima, 1992). Asimismo, pertenecen a familias cuyos ingresos económicos van de tres a cinco salarios mínimos; es decir, sus ingresos están en un rango más alto con relación a la media definida para estos sectores que habitan la zona oriente del Estado de México metropolitano y que es de 1 a 3 salarios mínimos; en términos ocupacionales, sus padres se desempeñan como obreros de la construcción, taxistas, panaderos, carpinteros, mecánicos, electricistas, así como los que se dedican al comercio informal; y algunos más, ocupan puestos como empleados de oficinas públicas en las jerarquías bajas.

Por otra parte, sus madres han trabajado principalmente como empleadas domésticas, costureras y en el comercio informal. La escolaridad de sus padres se concentra principalmente en la primaria (67%), aunque hay excepciones donde el padre o la madre alcanzaron niveles educativos como técnicos medios (11%) y casos excepcionales de padres profesionistas (5%).

³⁹ En un estudio anterior se demuestra cómo, para los jóvenes, el hecho de provenir de orígenes socioculturales distintos y de haber sido conducidos a modalidades diferentes de bachillerato vía examen único, lejos de permitirles alcanzar una condición de igualdad mediante su estatus estudiantil, les planteó condiciones diferenciadas no sólo con relación a los ambientes escolares a los que quedaron expuestos sino en lo que se refiere a sus encauzamientos futuros (Guerra y Guerrero, 2004; Guerra, 2007; cfr. Palacios, 2007).

Cuadro No. 1

LOS JOVENES ENTREVISTADOS

NOMBRE	HRS. DE GRABACION	PAGS. DE TRANSCRIPCION	EDAD	ESTADO CIVIL	ESCOLARIDAD/ Carrera Técnica de Egreso	TRABAJO
Generación 1993-1996						
ABEL	1.30	38	27	Casado	3er.Sem. Lic. Ing.Bioquím. Industrial UAM./ Análisis Clínicos	Inspector de Proceso. Empresa Jessy.
VERONICA	1.30	27	27	Soltera	6to. Trim. Téc. Sup. Contaduría, ITESO/ Contabilidad.	Contadora Pública. Cuenta propia.
GEORGINA	1.30	25	25	Casada	7mo.Trim.Licenciat. Admón. UAM/ Contabilidad	No trabaja.
JUAN ALBERTO	2.00	54	26	Casado	3er.Sem. Lic. Odontología UNAM/ Análisis Clínicos	Téc. Laboratorista Clínico. Issemyn
JOSE JUAN	2.00	45	34	Casado	Bachillerato/ Análisis Clínicos	Aux. de Laboratorista Clínico. IMSS.
JOSE LUIS	2.00	39	25	Soltero	Téc. Sup. UTN Neza. Admón./ Contabilidad	Auditor en inventarios. Sears.
ANABEL	1.30	33	29	Casada	Bachillerato/ Análisis Clínicos	Costurera. Taller familiar.
Generación 1997-2000						
SANDRA	1.30	30	19	Soltera	Bachillerato/ Análisis Clínicos	No trabaja.
ROGELIO	3.00	68	20	Soltero	Bachillerato Incompleto/Contabilidad	Chofer de taxi concesionado.
RICARDO	3.00	58	21	Soltero	Bachillerato Incompleto/Anál. Clínicos	Mesero de banquetes y "bufets" en Restaurante.
ENRIQUE	2.30	46	25	Separado.	1er Sem. UTN Neza Contaduría/Contabilidad	-Aux. Contable. Inbursa. -Mesero.
NOEMI	2.00	56	21	Soltera	Bachillerato/ Análisis Clínicos	No trabaja.
MIGUEL ANGEL	5.00	98	22	Soltero	Bachillerato/ Análisis Clínicos	Aux. Lab. Clínico. Negocio privado.
LAURA	1.30	32	19	Soltera	Bachillerato/ Análisis Clínicos	Empleada de un expendio de pollo.
JUAN PABLO	2.0	39	22	Soltero	Bachillerato Incompleto/Contabilidad	Ventas. Empresa de plásticos de su tío.
IRENE	1.30	33	21	Soltera	Bachillerato/ Análisis Clínicos	No trabaja.
FLORIBERTO	1.30	34	22	Soltero	Bachillerato/Anál. Clínicos	Chofer de combi Concesionado.
DULCE PAULINA	1.30	29	19	Soltera	Bachillerato/Anál. Clínicos	Ayudante. Comercio informal.
Total	37	759				

2.3. El acceso a los informantes

El procedimiento para contactar y acceder a los posibles entrevistados, consistió en recurrir a la base de datos de alumnos del Plantel Cbetis No. 37, ubicado en el Municipio de Netzahualcóyotl, cuya área de influencia se despliega hacia otros municipios de la zona oriente del Valle de México y que incluye a los que pertenecen los entrevistados. Con el propósito de elaborar una lista de posibles candidatos, se recurrió a la oficina de control escolar, cuyo encargado me proporcionó datos básicos (como nombre, sexo, edad, domicilio y teléfono) de los alumnos de las generaciones seleccionadas, con los que luego se estableció contacto telefónico y, en otros casos, domiciliar. Cabe aclarar que la mayoría de los de la generación reciente (2000), fue seleccionada de manera intencionada, tratando de agotar las características que consideramos relevantes para los objetivos de este estudio; mientras que de los que egresaron hace cinco años, se eligió a aquellos que ya habían participado en una investigación anterior, en la que se analizaron los significados otorgados por los jóvenes al bachillerato.

La decisión fue contactarlos nuevamente, pues existía la ventaja de que ya me conocían y tenían antecedentes sobre mi trabajo; por lo cual, sería más fácil entablar un clima de confianza con ellos. Sin embargo, por distintas razones (ausencias repetidas, cambio de domicilio o cambio de teléfono), no se pudo contactar a todos los que participaron en aquella ocasión. Algunos de ellos, dijeron no tener tiempo para la entrevista, y solo se les dio las gracias por atender la llamada. El mensaje al hablar por teléfono o al realizar las visitas domiciliarias, era que yo como profesora del plantel y a la vez estudiante de doctorado, estaba realizando una investigación sobre los egresados y que me interesaba conocer cuál había sido su destino y todo lo que les había sucedido al salir de la escuela, pidiéndoles que me concedieran una entrevista o que sostuvieran una “plática” conmigo en el lugar, el día y la hora en que ellos tuvieran disponible. Se les hacía saber, asimismo, sobre la importancia de su participación en la investigación y de su necesaria aceptación y cooperación. En todos los casos, ellos decidieron sobre la hora, el lugar y el día.

La mayoría de las entrevistas se realizaron en un salón amplio de la escuela que nadie ocupaba y era el sitio ideal porque, después de cerrar la puerta, no había interrupciones ni ruidos que pudieran alterar el curso de la entrevista; otras se realizaron en los hogares de los jóvenes y otras, en mi propio domicilio; algunas más, en la misma escuela los días sábado. Cabe mencionar que algunos no asistieron a la entrevista, por lo

que se les localizó nuevamente por teléfono y se modificó la cita; otros, utilizaron esta ausencia para hacerme saber su negativa a ser entrevistados, aunque la atenuaron con la excusa de “no haber tenido tiempo”, o “haberles surgido un contratiempo o problema”.

La recolección de datos se llevó a cabo en dos fases, la primera, durante los meses de marzo a mayo de 2001, y la segunda, de septiembre a noviembre del mismo año. El intermedio entre los dos periodos se aprovechó para realizar la transcripción de las entrevistas e intentar los primeros análisis. Se acudió, en dos ocasiones, a la oficina de control escolar; la segunda, para ampliar la base de datos en búsqueda de nuevos candidatos que sustituyeran a aquellos con los que en el primer intento no fue posible realizar la entrevista; y de los que, a partir de la serie anterior se había podido marcar su pertinencia en función de las primeras narraciones obtenidas; enfocando la selección a la búsqueda de nuevos entrevistados potenciales que cubrieran no solo ciertas características socioestructurales de género, edad, condición laboral, entre otras; sino también otros elementos que formaran parte de las perspectivas culturales en las que estábamos interesados.

2.4. La producción y conducción de la entrevista

Antes de comenzar la entrevista con cada uno de los entrevistados, y después de un preámbulo de saludos y presentaciones, se les daba una explicación sobre los objetivos de la investigación, se les reiteraba la importancia de su colaboración, y se les trataba de ubicar en el lugar de “testimoniante” de experiencias de vida que comparten una misma condición, un mismo lugar y tiempo histórico; y, al mismo tiempo, como protagonistas de su propia experiencia, dueños de su propia biografía (Appel, 2005), de una experiencia que “solo esa voz conoce” (Benveniste, 1977) y de la que nadie más que ellos estaban “autorizados” a hablar. Junto a la relevancia que para la investigación cobraban sus relatos, se les hacía saber de la importancia que tenía para nosotros el captar fielmente sus palabras, por lo que se les solicitaba permiso para grabar las entrevistas. También se les mostraba un libro, que fue producto de una investigación anterior, en la que algunos de ellos habían participado y se sentían sorprendidos y alagados por constatar la valía de sus testimonios, ahora plasmados en un texto de carácter científico. Al mostrarles el libro, muchos de los que, por vez primera eran entrevistados, pudieron comprender el respeto y la importancia que le era otorgada a su palabra, así como la seriedad del trabajo que se

pretendía realizar junto con ellos. Ninguno opuso objeciones a la grabación, incluso se acomedían a conectar la grabadora y confirmaban que todo funcionara bien.

En este punto hay que decirlo, los jóvenes suelen ser “materia dispuesta” en el aporte de informaciones cuando están frente a una escucha interesada y atenta. Quizás esto tenga relación con la posición marginal que, en términos generales, ocupan en la configuración del mundo “adulto”. Por todos los medios se trató de establecer un clima de confianza y armonía en el que pudieran expresarse con soltura y libertad. También se les ofrecía agua, dulces y se les preguntaban si querían un receso o continuar con la entrevista. La mayoría decidió continuar, y lo hacían hasta muy tarde. En algunos casos la entrevista se llevó a cabo durante dos sesiones en días diferentes. La duración de cada entrevista fluctuó entre 1.5 y 5 horas, lo cual produjo 37 horas de grabación y 759 páginas de transcripción a espacio sencillo.

La producción y conducción de la entrevista, estuvieron basadas en los principios marcados por el método de la Entrevista Narrativa Autobiográfica, propuesto por Fritz Schütze (1981, citado en Appel, 2005, párrafo 1), como método de investigación social. Según este método, la aplicación de la Entrevista Narrativa Autobiográfica, comienza con una pregunta o demanda inicial en la que se pide al sujeto que genere una *narración ex tempore*⁴⁰ sobre sus experiencias de vida. Después de que el entrevistado ha iniciado su relato no debe ser interrumpido hasta que haya terminado su relato con una *coda*. La pregunta inicial es un paso crucial en cualquier entrevista cualitativa, ya que pautará la producción y el curso de la misma; así también, tendrá implicaciones en los análisis producidos y en los resultados obtenidos. Obviamente, para el entrevistado representa un riesgo el acto de contar su vida a otro desconocido por lo que esto significa en términos de que tendrá que abrirse a la subjetividad de un “otro” que lo puede juzgar, que lo puede someter a interrogantes, penetrar en su intimidad y, tal vez, esta “intrusión” y asimetría social explica, en algunos casos, las resistencias, negativas y evasivas de los potenciales entrevistados.

Por ello, resultó fundamental adherirse a ciertos principios y transmitirlos a los entrevistados. Uno de los principios básicos, fue la *no directividad*, entendida como una actitud inversa al cuestionario estructurado. Es decir, se les decía que no se trataba de una entrevista como a la que muchos estábamos acostumbrados, en la que normalmente se seguía un cuestionario y un número cerrado de preguntas; que, por el contrario, la intención era que ellos se explayaran sin límites en sus relatos. En suma, la idea era

producir relatos centrados en el sujeto, en su historia, en sus preocupaciones y en sus puntos de vista. Junto a la no directividad seguimos otro principio que fue el de solicitar la *producción de un relato*, una narración. En la producción de relatos autobiográficos, es requisito indispensable hacerle saber y sentir a los entrevistados que no hay tiempo límite, ni prisas en la producción de su relato; por lo mismo, les hice saber que no serían interrumpidos hasta que ellos mismos decidieran en qué momento terminar su relato a través de una coda. De este modo, se aterrizaba paulatinamente en la pregunta o demanda de inicio:⁴¹

Cuéntame ¿Cómo ha sido tu vida?

Esta pregunta más que presentarse ambigua – o distinta a la que ellos pudieran esperar en otros contextos ya que se trataba de una entrevista de investigación solicitada por un investigador y no de una entrevista terapéutica, por ejemplo –, parecía ser muy bien comprendida por los entrevistados; de tal forma que la mayoría, más que aclaraciones o explicitaciones sobre el sentido de la pregunta, pedía confirmaciones para llegar al llamado “contrato de investigación” y al “contrato narrativo autobiográfico” a los que refiere Chanfrauld-Duchet (s.f.: 8-11).⁴² En términos generales, los entrevistados dieron cuenta de su competencia lingüística en la producción de este tipo de géneros narrativos, al situar temporal, espacial y provisionalmente el comienzo de su relato:

Muy bien... bueno, desde que yo me acuerdo es este, pues era muy pequeño, realmente yo de niño solía divertirme mucho, eso sí, que yo, yo mencionaba mucho a mi mamá este... ¿sabes qué? yo nunca voy a jugar con carritos porque yo no soy niño bobo (José Luis).

Bueno desde que yo... bueno mi mamá vivía en un pueblo, ella, sus papás eran pus ora sí que personas nobles y todo eso. Su mamá de mi mamá tomaba mucho y todo, que por lo regular descuidaba mucho a mi mamá y

⁴⁰ Es decir sin guión y reflexión previos, de manera instantánea.

⁴¹ Se asume la artificialidad de la demanda de inicio en términos de “cuéntame tu vida”, ya que en todos los casos se trata de una vida en curso, no concluida, “abierta en las dos extremidades” y con comienzos y fines provisionales, como plantea Ricoeur (1991). Además de que por tratarse de un relato que se produce en el mismo momento de la interacción, lo que ahí se produce es una construcción dialógica, ya que el acto de contar una vida no significa que ésta esté pre-hecha, solo se cuenta “una” historia posible como forma de negociar la identidad con el otro.

⁴² El primero, es con el que se negocia el significado del encuentro e implica, para el entrevistado, la aceptación del hecho de que su relato será objeto de un análisis en una investigación y podrá ser objeto de una eventual publicación; y el segundo, es con el que se establece un acuerdo mutuo sobre el modo en que se transmitirá la información. En este caso, se refiere a un relato autobiográfico que, a diferencia del que se produce en la soledad de la escritura, éste es suscitado, provocado por una instancia exterior y es producido a dos voces en el seno de un diálogo.

a sus hermanas, entonces mi mamá cuando tuvo 6 años, se vino a la Ciudad de México (Laura).

Sin embargo, ello no evitó que, en algunos casos, se hiciera necesaria una aclaración de sentido de la pregunta inicial, ya que, por ejemplo, en el caso de Enrique, él pensó que la demanda era narrar exclusivamente su historia como estudiante, centrada solamente en su experiencia en la escuela. Después de varias negociaciones, se llegó a un acuerdo, aclarándose que se trataba del conjunto de acontecimientos y experiencias de vida.⁴³ La extensión de este relato o *narración principal*, fue diversa; pero algo que me dejó muy sorprendida es el hecho de que la mayoría de los entrevistados aportaban una narración relativamente extensa antes de marcar el final. Es el caso, por ejemplo de Ricardo, quien extendió por más de 45 minutos su narración principal, ocupando 27 páginas de transcripción, desde el contrato de entrevista hasta la coda.

Por su parte, la coda también muestra variaciones y nos da cuenta de las producciones y estrategias discursivas de los hablantes, de la forma en cómo ponen en práctica su lengua en contextos históricos y sociales específicos: “esto es *prácticamente lo más principal, lo más... lo más importante en mi vida*” (Enrique); “*¡Y pues ya!... de eso... de eso es todo de lo que me acuerdo así... mucho, mucho, mucho*” (Dulce Paulina); “*Pues sí maestra es una simplicidad muy rápida de cómo que me ha tocado vivir... Soy materia dispuesta, ¡écheme las preguntas... y venga!*” (Juan Pablo); “*Y ya después de ahí... ¡pues eso fue todo! y es el transcurso de la vida de uno en resumen ¿no?... ¡sí nada más!*” (Floriberto).

Posteriormente se les planteó otras preguntas —*relances*— sobre aspectos llamativos de la narración principal, con el propósito de estimular potenciales narrativos adicionales. Al respecto, algo que resultó importante en el sentido práctico, fue que mientras el entrevistado producía su relato, yo iba tomando notas en un cuaderno sobre los detalles de los acontecimientos narrados que no quedaban claros, que no eran suficientemente desarrollados por el entrevistado o que llamaban mi atención. Esto se hacía de un modo muy discreto, porque durante la práctica de las primeras entrevistas, me di cuenta que al quitarle la mirada del rostro a los entrevistados para escribir las notas,

⁴³ Para mayores detalles sobre el proceso de producción y análisis de las entrevistas, remito al lector a dos de los documentos de trabajo que se produjeron en el marco de los seminarios sobre Análisis del Discurso I y II, dirigidos por el Dr. Enrique Hamel en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Departamento de Antropología: Guerra, Irene (2001) y Guerra, Irene (2002).

producía en ellos una desconcentración y pronto comenzaban a dar muestras de inquietud, incluso bajaban la velocidad de su discurso y dirigían su mirada a mi cuaderno, como si temieran que en ese momento fuera a interrumpir su relato para hacerles preguntas que sacaría de un cuestionario pre-hecho. El tono y velocidad de su discurso volvía rápidamente a su ritmo natural cuando se daban cuenta de mi intención real.

Más adelante comprendí que era necesario advertir sobre ello a los entrevistados, por lo que desde el comienzo de la entrevista les decía que iba a escribir algunas notas sobre lo que ellos me fueran contando, para después poder profundizar sobre los aspectos de su relato que me parecían relevantes o llamaban mi atención. Con esta advertencia previa, pude evitar interrumpir al entrevistado y que se perdiera el ritmo y el flujo de su narración. Por su parte, el momento de los relances resulta importantísimo, puesto que es la oportunidad que se le presenta al investigador para aclarar todos aquellos aspectos que han quedado poco desarrollados u oscuros, y que resultan cruciales para la comprensión global y la coherencia del relato.

Posteriormente, tal y como lo marca el método de Riemann y Schütze (1991), se realizaron otras preguntas orientadas a producir descripciones sobre situaciones, entornos y mundos sociales, así como enunciados de argumentaciones teóricas con las que fue posible vislumbrar la concatenación de acontecimientos y el propio involucramiento del sujeto en ellos. Es decir, se trataba también de suscitar la elaboración de toda clase de explicaciones posibles sobre los momentos de la vida que cada uno consideraba importantes, recibir la manera en que los jóvenes ponían en palabras sus experiencias de vida e incitar la exposición de las razones y las justificaciones sobre sus actos. Una vez finalizada esta etapa, procuraba agotar con los entrevistados las preguntas contenidas en una *guía de entrevista* que llevaba conmigo, la cual terminé por aprendérmela casi de memoria (Anexo I).

Las preguntas de la guía, que más bien se trataba de una guía temática, solo eran planteadas en caso de que en su relato, los jóvenes no hubieran tocado los temas o aspectos que fueron considerados como parte de los objetivos de la investigación. Con base en esta experiencia, podríamos decir que el proceso de conducción requiere un compromiso del entrevistador, quien se involucra en un papel de escucha atento y cuyo deber es garantizar un clima de confianza y empatía, así como una actitud de respeto hacia el otro. Como nos comentó un entrevistado, lo importante es “sentirse cómodo”:

[...]... pero sí eso sí ojalá y le sirva de mucho, yo sé que este, hice comentarios que a lo mejor no, no, no debería hacer porque, por miedo... ¡pero me sentí cómodo!... eso es importante, yo creo una entrevista al sentirte cómodo ¡no hay problema! (José Luis: 1668-1871).

En el momento de la puesta en relato de una vida, el entrevistador debe estar muy concentrado y atento para captar todos los detalles verbales y no verbales en la búsqueda de comprensión e interpretación del sentido producido en forma dialógica y cooperativa. Una palabra, una postura, un gesto pueden desencadenar respuestas imprevisibles por parte del entrevistado, hasta el punto de llegar a desanimarlo en su trabajo de construcción del relato. En su conjunto constituyen principios básicos que pueden resumirse en lo siguiente: establecer una situación de confianza, esclarecer los objetivos de la investigación, explicitar claramente la pregunta de inicio, demostrar un interés legítimo en la persona y sus experiencias y escuchar con atención, interés y respeto los puntos de vista expresados por los otros. También es necesario aclarar el carácter y el procedimiento de la entrevista y asegurar la confidencialidad de la misma.

Cabe aclarar que, al término de la entrevista les era entregado un *cuestionario* a los entrevistados, cuya finalidad era que llenaran en sus casas y lo entregaran posteriormente. Este cuestionario, perseguía fines complementarios a la entrevista, y el propósito estaba centrado en rescatar los “datos objetivos” de los eventos de vida, de recabar con más precisión las fechas de ciertos acontecimientos (edad de ingreso/egreso de la escuela, edad en que ingresaron al trabajo, promedio escolar, número y edades de los hermanos, escolaridad de los miembros de la familia, edad en que contrajeron matrimonio, etc.), los cuales se organizaron en nueve apartados (Anexo II). La dificultad que se presentó en la administración de este cuestionario, fue que en muchos casos tuve que acudir personalmente a los domicilios de los entrevistados o llamarles varias veces por teléfono, insistiéndoles en mi petición de que me devolvieran el documento.

2.5. La transcripción de las entrevistas

Todos sabemos que la transcripción implica un proceso de transformación de una conversación oral y “cara a cara” en un texto escrito, que lleva las marcas de los rasgos no verbales de la conversación. Sabemos también de la importancia de las marcas no verbales en la clarificación del sentido, ya que en la realización de una entrevista y en su

posterior análisis uno puede captar una ruptura, un rompimiento entre aquello que dice el sujeto y lo que es expresado por todas sus posturas, gestos y actitudes corporales. Su cuerpo y especialmente su rostro, “traicionan” el rechazo profundo del decir, hay una cierta resistencia al “querer decir”, entonces hablamos de una entrevista no exitosa, de la que estamos lejos de poder sacar algún análisis útil.

En consecuencia, las entrevistas fueron transcritas en su totalidad, y en ellas se restituyeron las preguntas del investigador, que figuran con mayúsculas, como parte de un esfuerzo por considerar a la entrevista por lo que es: un dialogo. Al mismo tiempo se requería dar cuenta de la implicación del entrevistador en las orientaciones que tomó la entrevista. Estas preguntas y relances son continuamente portadores de una orientación que no siempre es explicitada. También, fueron incorporados los elementos verbales y no verbales (fenómenos paralingüísticos) que pudieran dar cuenta de las circunstancias que rodearon cada intercambio: interjecciones, risas, falsos comienzos, tartamudeos, expresiones faciales y corporales, pausas o silencios, suspiros, interrupciones, fenómenos de entonación, titubeos y correcciones provocadas por el mismo narrador que permitieran captar o, en su caso, aclarar el sentido de lo que se dijo. Asimismo, se enumeraron los renglones de las entrevistas, a fin de poder realizar procesos de segmentación y localizar fácilmente fragmentos significativos o categorías de análisis.

2.6. El análisis de las entrevistas narrativas autobiográficas

La elección de una metodología cualitativa y un enfoque biográfico basado en un estudio retrospectivo, que apuesta a la reconstrucción de *trayectorias subjetivas* (Coutrot y Dubar, 1992; Bertaux, D., 1997; Bertaux, D. y M. Kholi, 1984), y en el que el principal recurso de recolección de datos son las entrevistas narrativas autobiográficas, me obligó a recurrir a algunas propuestas del análisis del discurso en las que se hacen intervenir marcos de análisis y herramientas conceptuales de disciplinas tales como la sociolingüística, la hermenéutica y la pragmática, los cuales se vuelven fundamentales en toda investigación cuya fuente primaria sea el lenguaje.

La aplicación de estos recursos me fue útil, no solo en términos de poder acceder a una mejor comprensión del sentido subjetivo que los actores atribuyen a sus prácticas, sino como recursos que me posibilitaron un mejor dominio de la información empírica y su análisis a distintos niveles de profundidad; permitiéndome, a su vez, la emergencia de

categorías y dimensiones analíticas, al tiempo que constituyeron las bases sobre las que se cimentaron las interpretaciones teóricas posteriores. El momento analítico-intepretativo de la palabra del otro, debe recuperar el contexto de la enunciación, las condiciones de producción de los discursos, la producción dialógica del sentido, en el entendido de que lo que se dice, es indisociable del cómo de su enunciación.

2.6.1. Trayectorias subjetivas: el problema de la reconstrucción temporal

Antes de entrar de lleno en la descripción de las propuestas que inspiraron el análisis de las entrevistas, quiero hacer un pequeño alto para reflexionar sobre la dificultad metodológica que plantea el proceso de reconstrucción de trayectorias a partir de datos de entrevistas narrativas autobiográficas. Vale aquí la pena realizar una profundización en torno al proceso de secuenciación de los eventos de vida, sobre todo porque como lo señalamos más arriba, los relatos que se producen en las entrevistas están lejos de representar una secuencia lineal de acontecimientos y una coincidencia total con la realidad extra-lingüística. Antes bien, constituyen verdaderas configuraciones en que los acontecimientos o segmentos de vida adquieren una singular forma de articulación temporal, lo cual impone una de las dificultades más serias para abordar el análisis de las trayectorias, entendidas en una primera instancia como secuencia/articulación de itinerarios de experiencias o vivencias en la esfera de la vida pública y privada de los individuos a lo largo de sus vidas. De ahí que, según mi hipótesis, únicamente podamos efectuar esta secuenciación cronológica a partir del relato visto como totalidad, considerando los itinerarios como parte de una totalidad configurada que se vale de la función narrativa y que es construida dialógicamente.

Los itinerarios de una trayectoria de vida, su coherencia y verosimilitud encuentran forma, sentido y plausibilidad en la unicidad de la trama, del relato visto como totalidad. De esta manera, los acontecimientos y las experiencias de vida de un sujeto en distintos mundos de la vida, serán vistos como fijados en un *tiempo axial de la trama* a partir del cual el individuo sitúa el antes o el después, y a partir del cual los acontecimientos, experiencias o eventos de vida toman *posición subjetiva* con referencia interna al *contexto global* de su biografía: “*entré a trabajar desde muy chico*”; “*yo, ahí sí, ahí fue cuando ya empecé, empecé así, tal vez ya tarde, sea como unos veintidós años ya empecé a valorar bien la vida*”; “*me casé joven*”; “*en ese tiempo me metí a un restaurante a trabajar*”; “*yo era panadero cuando yo me casé*”, entre otras.

Así también, para tal efecto, es necesario considerar otros acontecimientos “exteriores”, como fechas del calendario, los años, la edad, los acontecimientos históricos que, en su conjunto, corresponderían al tiempo crónico de Benveniste y que dan *posición objetiva* a los acontecimientos de vida, al tiempo que definen la posición del sujeto respecto a dichos acontecimientos. Nos dicen en sentido propio dónde estamos en la vastedad de la historia, cuál es nuestro lugar en la sucesión infinita de los hombres que han vivido y de las cosas que han pasado (Benveniste, 1977: 75). El año de nacimiento, el año en que inició la escuela, el año de egreso de la misma, son ejemplos de estas marcas objetivas que encontramos en el discurso de los jóvenes: “*Bueno yo ingresé en la primaria, la escuela se llamaba Lic. Adolfo López Mateos, es el año del ochenta, 1980*”; “*Fui padre a los 20 años*”; “*Egresé del Cetis a los 25*”; “*A la edad de cinco años yo tuve un padrastro*”; “*Empecé a la edad de los trece años a fumar*”, etc. Así como otras que revelan fechas históricas: “*Me gustaría vivir en esa época de la revolución, así... MJU... era, pienso que no había tanto, no sé ¡luchaban por algo! ¿no?*” Cabe hacer notar que este eje de referencia objetivo no puede ser corrido, ya que lo marca alguna cosa que ocurrió de veras en el mundo.⁴⁴

De la posición subjetiva y objetiva de un sujeto inscrita en su experiencia temporal, fue como pudimos distinguir y articular la *trayectoria subjetiva* y la *trayectoria objetiva*, esta última más marcada o ligada a los acontecimientos externos. En este sentido, no es posible considerar a los relatos autobiográficos como trayectorias objetivas exclusivamente, debido a que en su construcción, el sujeto realiza una selección de “algunos” acontecimientos, como elementos que forman parte de episodios significativos; de aquellos acontecimientos que son importantes para él en ese momento por considerar que son constitutivos de lo que ha llegado a ser, o de su manera de ser y estar en el tiempo. Tampoco, es posible considerarlas exclusivamente como trayectorias subjetivas, dado que el individuo recurre a los acontecimientos exteriores en forma de construcciones de transfondo para contarse y explicarse a sí mismo, y saber y dar cuenta que los cambios en su estado interno están ligados a acontecimientos externos, en la medida en que dichas explicaciones constituyen tematizaciones sobre marcos sociales, patrones culturales establecidos, condiciones sociales o materiales que actúan como condicionantes de la acción (Appel: 2005: párrafo 23).

⁴⁴ Una consideración importante respecto al tiempo crónico, es que éste es ajeno al tiempo vivido y no puede coincidir con él, ya que “por el hecho mismo de ser objetivo, propone medidas y divisiones uniformes donde se alojan los acontecimientos, pero éstas no coinciden con las categorías propias de la experiencia humana en el tiempo” (Benveniste, 1977: 76).

Al tiempo que también el sujeto recurre a la introducción de personajes significativos en su biografía, que le permiten entender su historia de vida y el trenzado social que comparte con ellos. Son también estos elementos los que aportan una explicación y una comprensión de su ser en un continuo transformarse en el tiempo de la vida. Además de la consideración de estas dos dimensiones implícitas en la configuración de una trayectoria de vida o historia de vida personal, es necesario destacar que para la secuenciación de los relatos es prudente realizar múltiples lecturas y relecturas, además de considerar, como dijimos antes, al relato como una totalidad coherente y significativa, de tal manera que podamos alcanzar una cierta claridad sobre su *gestalt*.

En este último sentido, el punto de referencia para la secuenciación no han sido las vivencias aislada como episodios que se disponen uno después de otro conforme a un orden irreversible, semejante al de los acontecimientos físicos; sino que ha sido resultado de la comprensión de la estructura configurativa de la trama, en que los acontecimientos ocupan el lugar de un principio, un medio y un final, y cuyo sentido solo puede ser recuperado por referencia interna al relato y al final del mismo, en la conclusión del relato visto como totalidad.⁴⁵

La secuenciación constituye una transformación/condensación del material empírico recabado, y en mi caso, se trató de una combinación de estrategias que retomó los principios hermenéuticos antes mencionados, además de los que se proponen en la metodología de la entrevista autobiográfica narrativa de Schütze (1983) y Riemann y Schütze (1991); y en el análisis estructural de los relatos de Demazière y Dubar (1997). De la primera, retomé básicamente la idea de secuenciación de *segmentos narrativos* a partir de la *narración principal*, la cual, como vimos antes, se obtiene de manera espontánea a partir de una pregunta inicial en la que el entrevistado narra los acontecimientos y experiencias de su vida personal.

La secuenciación se hace delimitando cada segmento narrativo, respetando el orden dado por el entrevistado; cada uno de los cuales, se identifica por marcadores lingüísticos o paralingüísticos que indican el *inicio* del relato o el inicio de algo nuevo: “Bueno eh... ¡no!, creo que lo que más recuerdo de mi vida es...”; “y total que este... pus

⁴⁵ Es lo que Kermode (citado en Ricoeur, 1978:198), llama *the sense of and ending* lo cual supone que cuando se conoce bien una historia, “el arte de contar se convierte en el de volver a contar, y el de seguir una historia se une al de anticipar el sentido a la luz del final esperado y conocido. Todos los acontecimientos cobran sentido en la medida en que conducen a ese final” (Id.).

hubo un tiempo en que, creo tenía quince años, me empecé a juntar así con ¡chavos banda!.”; “*Y bueno, empiezo en la secundaria, vienen mis, mis declives*”; etc.; así como el final del episodio narrativo: “*pues*”; “*ya*”; “*y de ahí,*”; o por medio de marcadores paralingüísticos como una pausa: “*de ahí seguimos pasando el tiempo, el tiempo... [pausa] eh... en la secundaria ya empecé a...*”; etc.

Además, esta delimitación de los segmentos queda respaldada gracias a la identificación de la estructura interna de cada uno de ellos, integrada por aspectos formales tales como el mensaje esencial del segmento en cuestión, que no es más que el punto crucial de la experiencia: “*yo fui cholo*”; “*ya no pude seguir estudiando*”; “*desde chico tuve que trabajar*”; las explicaciones de transcurso – que básicamente refieren a los marcos sociales como situaciones, medio ambiente social, patrones culturales establecidos y las condiciones materiales que condicionan o determinan la acción y la auto-evaluación de la experiencia recordada: “*eso fue de las etapas graves, en cuanto a lo que era la escuela*”; “*fui muy rebelde, lo que es el bachillerato*”.

El análisis estructural de los relatos, sin contraponerse en lo esencial con lo anterior, propone un método de secuenciación que, desde mi punto de vista puede ser complementario con aquél, al tomar en cuenta los distintos *niveles del discurso*, que según Barthes integran un relato: el nivel de las secuencias, el de los *actantes* y el de los *argumentos*.⁴⁶ Fueron consideradas como secuencias todas las unidades que describían acontecimientos, acciones, situaciones contadas por cada entrevistado, y presentadas como informaciones sobre los hechos; estas secuencias pueden corresponderse con los segmentos narrativos de Schütze. Como índices de “actantes”, fueron consideradas todas las unidades que hacían intervenir a el o los personajes que actúan o juegan algún rol en el relato (calificados o incluidos por el narrador), que son significativos para entender su historia de vida y en el que se ponen en escena sus relaciones.

Por último, fueron consideradas como proposiciones argumentativas, todas las unidades que contenían un juicio o una apreciación sobre un episodio, o un interlocutor y todo otro objeto; las cuales están destinadas a convencer al interlocutor, a justificar las

⁴⁶ A partir de la tesis de Barthes acerca de que ninguno de estos niveles puede por sí solo aportar el sentido del relato a condición de que se integre en un nivel superior de significación (Barthes, *et al.* 1996,10); y de la tesis enunciada por Benveniste (1966), quien postula que cada elemento lingüístico está inserto en dos tipos de relaciones: distributivas, si las relaciones están situadas en un mismo nivel horizontal, e integrativas, si se captan de un nivel a otro y por tanto es necesario colocar estas instancias en una perspectiva jerárquica integradora – vertical – (R. Barthes, *et al.* 1996, 11), se intentó articular los episodios de una historia (sus secuencias) con la estructura de sus personajes (“actantes”) para descubrir la lógica del discurso (los argumentos) dirigido a su interlocutor.

acciones o a defender los puntos de vista. Dichos argumentos se insertan en el relato, produciendo el sentido subjetivo del mismo. Estas proposiciones argumentativas son cercanas a las auto-evaluaciones de los segmentos narrativos del método de Riemann y Schütze.

Como paso posterior, las secuencias, actantes y argumentos fueron ordenados en un cuadro de tres entradas al que llamé *Condensación de Secuencias* (*infra* Cuadro No. 1. Condensación de secuencias. Entrevista: Dulce Paulina), en el que se agruparon cronológicamente las secuencias y a las que se hizo corresponder los respectivos segmentos o unidades de discurso concernientes a los actantes y argumentos. Cada una de las secuencias o segmento fue considerado como un episodio del relato, al que se le identificó con un subtítulo o frase extraída del mensaje esencial de cada segmento y que condensaba el contenido del mismo utilizando, además, el lenguaje natural.⁴⁷

A partir de una restauración del orden cronológico de las secuencias de las experiencias biográficas, que respetó el orden consecutivo expuesto en la narración principal de la entrevista, fue posible derivar una secuenciación cronológica de la trayectoria de vida de cada sujeto entrevistado, como un primer nivel analítico y como paso previo a subsecuentes niveles de análisis. Por su parte, los datos recabados en el cuestionario fueron utilizados para precisar, complementar o confirmar las fechas de los acontecimientos objetivos o eventos de vida que fueron narrados en las entrevistas, lo cual resultó muy útil en la reconstrucción cronológica de las secuencias y en la aportación de datos y detalles extraordinarios que ayudaron a clarificar el proceso biográfico en su conjunto. En lo que sigue, trataré los métodos que inspiraron el análisis del sentido producido en las entrevistas, los cuales solo describiré brevemente debido a que los resultados de estos análisis se mostrarán con más detalle en el desarrollo de los capítulos empíricos.

⁴⁷ Estas categorías semánticas ordinarias o del lenguaje natural, son aquellas de los sujetos mismos, considerados como sujetos sociales coproductores del sentido de su situación social como miembros de una colectividad (jóvenes de tal lugar, de tal clase de edad, de tal nivel socio escolar) que tienen su propia manera de hablar.

Cuadro No. 1

CONDENSACION DE SECUENCIAS

Entrevista: Dulce Paulina.

SECUENCIAS Recorridos escolares, laborales y de vida	ACTANTES	ARGUMENTOS
<p>S1 LA NIÑEZ: en el metro nos fuimos creando nosotros. Mi mamá me dejaba sentadita en los periódicos, mientras ella se iba a vender...</p> <p>S1.2 . Inicialmente su padre trabajaba como obrero en una empresa, pero luego secundó a la madre en el comercio informal.</p>	<p>A1.1. Ella misma. (mi mamá) me dejaba encargada. A1.2.Su mamá que vendía periódico en una estación del metro. A1.3. Su hermana mayor que la cuidaba en ausencia de su madre. A1.4. Su papá que salió de la empresa y después fue a vender al paradero en lugar de su mamá.</p>	<p>P1.1. Mi mamá empezó vendiendo periódico (172). Yo me acuerdo desde que tenía dos años, vivíamos en una casa... bueno mi familia rentaba, mi mamá empezó a vender en el metro y ahí nos fuimos criando nosotros y... mi mamá se tenía que subir a los camiones, a mí me dejaba ahí este sentadita en los periódicos, que no me moviera de ahí... los mismos compañeros me cuidaban (27-32).</p> <p>Ahí, me dejaba encargada, y luego este... llegaban mis hermanos y ya me llevaban a la casa a que yo me quedara con mi hermana, ella se ponía a hacer su tarea, este... y luego en la tarde se iba a ayudarlo a mi mamá, ya terminó su secundaria mi hermana y ella se dedicó a mí..... (182-185).</p> <p>P1.2. Se podría decir que ella me cuidó a mí mis... ¿qué serían?, mis tres años de primaria, ella estuvo conmigo todo el tiempo y el kinder también... MJU... mjú... (185-187).</p> <p>Mi ambiente de tres años a ocho, ¡a nueve!, estuve ahí en el paradero de Indios Verdes, ahí me crió mi mamá, y ahí estuve yo yendo a las escuelas (34-36).</p> <p>P1.2. Ya mi papá salió de trabajarse (sic.) de la empre... de una empresa, no sé cómo se llame, y estee... y él se dedicó al puesto, mi mamá se dedicó a mí y yaaaa..... (36-39).</p>
<p>S2 LA PRIMARIA... me acuerdo que mi mamá nos pegaba mucho, nos regañaba.</p> <p><i>Así continúan las secuencias...</i></p>	<p>A1.1. Ella misma. A1.2.Su mamá que les pegaba y regañaba, luego fue cambiando.</p>	<p>P2.1. Mi mamá me apoyó mucho, antes no teníamos comunicación... MMM... mucha, era... pues a veces nos enojábamos por cualquier cosita, me acuerdo que también nos pegaba mucho, nos regañaba y este... y al paso del tiempo pues ella fue cambiando (39-42).</p>

2.6.2. El análisis estructural de los relatos

Entre las técnicas de análisis del contenido, se encuentra el análisis estructural de los relatos, cuya característica principal es que está centrado en los mundos vividos de los entrevistados y en la construcción del sentido en la puesta en palabras.⁴⁸ Se parte de la idea de que no son los individuos los que deben ser analizados y clasificados, sino su discurso. La entrevista pone en palabras una manera de categorizar lo social y es esta manera la que se necesita descubrir. La propuesta que aquí se retoma es la de Demazière, D. y C. Dubar (1997) —quienes a su vez parten de algunos principios de organización del relato de Roland Barthes (1996, 1981) y de algunos elementos de la semántica estructural de Algirdas-Julien Greimas (1986)—, como herramienta para dilucidar los referentes simbólicos que los individuos ponen en juego y emplean para relatar sus experiencias de vida y nombrar su situación. Esta perspectiva reposa sobre una hipótesis fuerte, relativa a que todo "lenguaje natural" está conformado por un sistema de disyunciones, oposiciones o asociaciones de categorías al interior de una relación constitutiva del sentido, es decir que un símbolo solo adquiere significado al ser puesto en relación con otro. De hecho, este método, también conocido bajo el nombre de Análisis de las Relaciones por Oposición (ARO), fue ideado por Raymond (1968, citado en Demazière y Dubar, 1997: 40), y evoca los trabajos de Lévi-Strauss sobre la combinatoria mitológica y la puesta a luz de las parejas de oposiciones que revelan universos simbólicos opuestos: crudo y cocido, por ejemplo.

En consecuencia, si la idea es que la estructuración del discurso se organiza alrededor de oposiciones y otras relaciones entre los términos, el análisis se planteó como objetivo localizar en una entrevista las palabras que daban cuenta de estas relaciones de oposición, disyunción, de contraste e implicación; y de las propiedades, juicios, significaciones simbólicas a las que el hablante las asociaba, de tal modo que las parejas significante/significado, se oponían o se relacionaban término a término (Demazière y Dubar, 1997:40). La búsqueda de esta estructura de relaciones se apoyó en procedimientos de recorte, codificación y reducción del discurso analizado.

⁴⁸ Se basa en la hipótesis de que, "en ciertas condiciones, las grandes unidades del lenguaje, es decir, las unidades de nivel superior a la oración, ofrecen organizaciones comparables a las de las pequeñas unidades del lenguaje, es decir, las unidades de nivel inferior a la oración, aquellas que son precisamente de las que se ocupa la lingüística (...) Gracias a esta hipótesis, las grandes unidades, que son por lo menos de la extensión de la oración (...) van a poder ser tratadas según las mismas reglas que las más pequeñas unidades familiares a los lingüistas..." (Ricoeur, 1986: 136-137).

Este método se apoya sobre una lectura analítica del discurso, con el fin de poner en evidencia la estructura ideológica sobre la cual el individuo entrevistado construye sus proyectos, efectúa sus prácticas, produce sus comportamientos. Es a través de la búsqueda de categorías naturales que uno accede a los modelos culturales, marcos de referencia y campos simbólicos con los que los individuos organizan sus actividades (Demazière y Dubar, 1997: 40-41). Esto es, permite descubrir la lógica del universo simbólico de los sujetos, en el sentido de que todo orden categorial soporta una visión de mundo.

Este procedimiento metodológico, plantea una *primera fase* que consiste en un análisis de los *niveles del discurso* al que ya hemos referido anteriormente para describir el proceso de segmentación/secuenciación cronológica de los relatos. La *segunda fase*, *grosso modo* consiste en identificar los significantes y las relaciones de significación, en cada uno de los niveles del discurso. Cada segmento o cada enunciado debe ser descompuesto en un *objeto signifiante* (sustantivo, verbo o equivalente) y una *proposición significativa* (adjetivo, adverbio o equivalente, llamado también código de calificación). Estos códigos, por lo general se encuentran unidos y ligados a un eje semántico, y ambos se organizan en función de principios de oposición (disyunción) y de similitud (conjunción) al interior de ese mismo eje.

Por ejemplo, en el caso del análisis sobre los significados del trabajo y la posición y actuación de los jóvenes en el mundo laboral, se inició con la búsqueda e identificación de los códigos que designaban al objeto signifiante en cada uno de los diferentes segmentos narrativos (“trabajo”, “chamba”, “oficio”, etc.); así como de la búsqueda de códigos de calificación que expresaban alguna clase de valoración o apreciación sobre dicho objeto (“malo”, “chafa”, “bueno”, “pesado”, “matado”). Posteriormente, ambos códigos se organizaron en función de principios de oposición (disyunción) y de similitud (conjunción) al interior de un mismo eje semántico. De esta manera, al analizar los textos, se descubre que ambos tipos de códigos se relacionan en un discurso que expresa estos principios (oposición/similitud), encontrándonos con categorías como “malos trabajos”, “trabajos rechazados”, “trabajos chafas”, “trabajos duros” en oposición a otros que son “buenos trabajos”, “trabajos deseables” “que permiten crecer”, “trabajos fáciles”, etc.

Los pares así localizados, son enseguida reducidos en una expresión lo más simple posible, con ayuda de palabras clave que ayudan a establecer generalizaciones y conexiones con otras categorías empíricas y teóricas. Lo observado en esta *tercera fase*, se transforma en hipótesis de trabajo que deben verificarse en el curso del análisis de las demás entrevistas, tratando de detectar estructuras que expresen un significado similar.

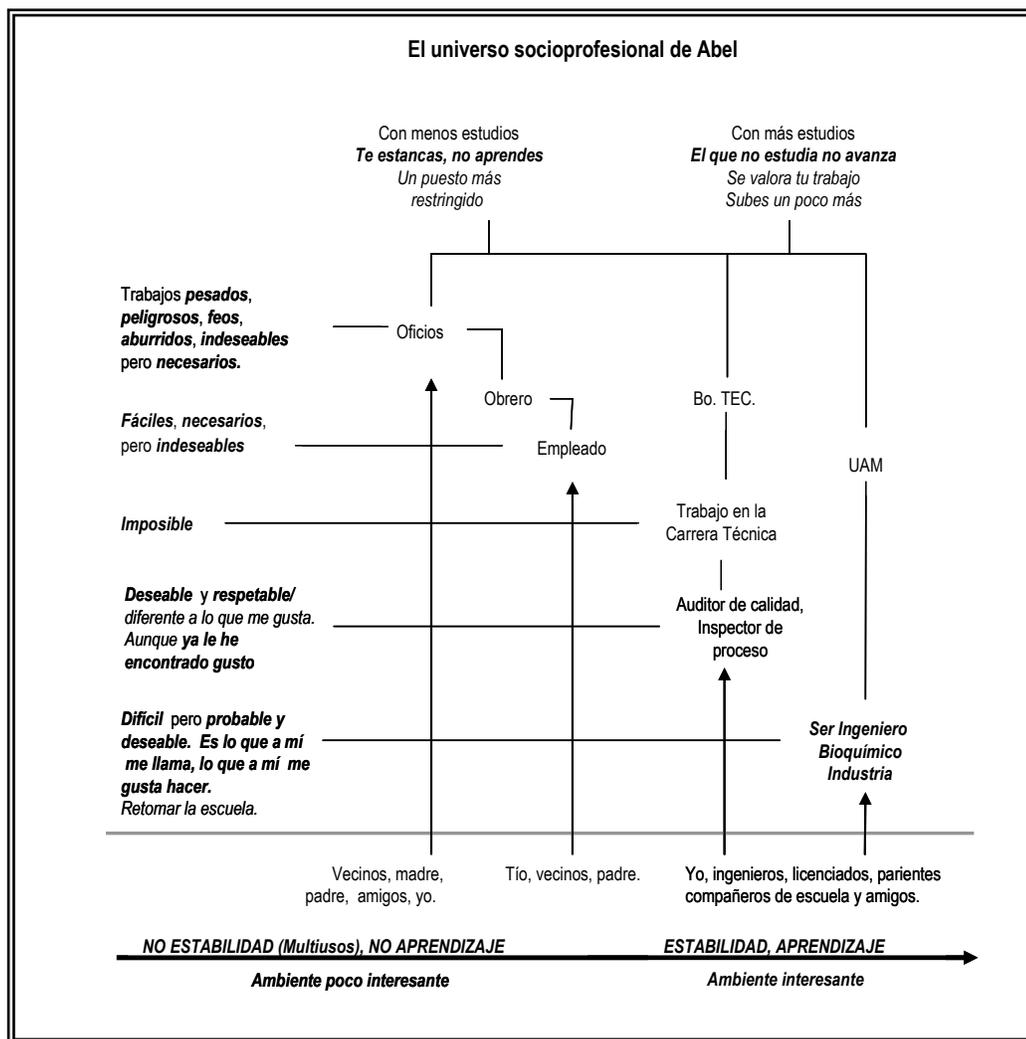
Se puede decir que esta esquematización, más que una reducción, propone una *transformación* de los encadenamientos de enunciados en oposiciones binarias entre relaciones significantes. Se obtiene así la base de una interpretación del universo ideológico, simbólico y cognitivo de los individuos que respondieron a la entrevista; o bien, del conjunto de la población entrevistada, ya que la reclasificación de los enunciados puede ser realizada transversalmente a las diferentes entrevistas recolectadas.

Cabe aclarar que este ejercicio analítico se desplegó para el estudio de diferentes objetos de interés para la investigación, como lo fue el análisis de los diversos significados de la escuela y el trabajo, de la manera en que los jóvenes conformaron su proyecto de seguir la escuela al término de la secundaria, de cómo construyeron a lo largo del tiempo su universo socioprofesional en el ámbito de su experiencia laboral y escolar, y de las lógicas de acción que desplegaron en estos ámbitos a lo largo de su curso del vida. Por ejemplo, en los “Esquemas del universo socioprofesional” —que refieren a una configuración de categorías con que los jóvenes nombran su situación particular en el mundo laboral, y plantean las perspectivas de su inserción en él—, se pone en evidencia el juego de disyunciones/oposiciones y conjunciones/correlaciones entre las categorías clave utilizadas por ellos para designar la estructura de su mundo socioprofesional y la posición que ocupan en él.

Vemos en el caso de Abel (*infra* Esquema No. 1. *El universo socioprofesional de Abel*), la manera en que se expresan estas categorías sociales con las que significa sus experiencias en el ámbito laboral y profesional. En el esquema es posible apreciar una jerarquía de valores entre dichas experiencias, misma que ha sido producto de un proceso de “ajuste” entre experiencias, aspiraciones, expectativas y oportunidades de que dispone en su medio; de tal manera que dicha organización o configuración le permite definir aquellas posiciones que ha rechazando por resultar trabajos *pesados/ peligrosos/ feos/ aburridos* (trabajo en oficios, obrero) y acotar las que algunas veces fueron *necesarias, pero indeseables* (empleado). Además, deslindar aquellas que, de acuerdo a su formación podrían ser, deseables, pero a las que le es *imposible* acceder por ser escasas o competidas (Técnico Profesional), y plantear las que para él serían posiciones o alternativas más *deseables o respetables* (Auditor de Calidad, Inspector de Proceso) y aquellas que *me gustan o me llaman* y que constituyen una representación sobre los rasgos que estaría proyectando su inserción profesional y social: *Ser Ingeniero Bioquímico industrial*.

La representación de este universo, en tanto conocimiento del mundo social, influye en sus prácticas, en las formas de apropiación de ese mundo, así como en su representación del proyecto profesional en tanto universo de sus posibles u horizonte de oportunidad. En suma, el esquema del universo socioprofesional organiza las representaciones de los jóvenes construidas desde ámbitos institucionales, contextos sociales y relacionales a lo largo del tiempo. Por lo demás, esta reducción es condición para establecer comparaciones y diferenciaciones entre los casos, así como para buscar lógicas sociales de categorización, ya que el análisis estructural parte de la idea de que ciertas entrevistas expresan lógicas típicas. Es decir, está orientado no solo hacia las variaciones individuales, sino hacia la exploración del universo común a ciertos grupos o individuos.

Esquema No. 1.



2.6.3. El análisis de las estructuras narrativas: La trayectoria como proceso biográfico

La entrevista narrativa autobiográfica constituye una metodología de investigación cualitativa orientada a comprender los procesos biográficos y sociales de cambio cultural. Se nutre de tradiciones científicas tales como el interaccionismo simbólico, la fenomenología social y la etnometodología, y parte de la hipótesis de que las narración de las experiencias personales como historia de vida, sin previa preparación, supone una aproximación máxima a los hechos realmente experimentados gracias a la intervención de “coerciones narrativas”, que fundamentan esta homología entre hechos y experiencias reales y contadas (Appel, 2005). Analizar las trayectorias de vida de los jóvenes entrevistados como procesos biográficos y sociales de cambio cultural, supone explicitar lo que se entiende por proceso biográfico. Para Riemann y Schütze, un proceso biográfico consiste en el conjunto de las experiencias de vida que ha tenido un sujeto en diversos campos de acción, experiencias que son producidas por la interacción social y que son interpretadas como significados individuales de acontecimientos de vida de los sujetos.

En este contexto, lo que se busca es explicitar los mecanismos mediante los cuales los individuos dan orden y coherencia a sus vidas, los patrones o principios culturales y sociales que las norman, los sistemas de conocimiento y orientación que las guían o las pautan, así como la manera en que los sujetos evalúan su vida personal y construyen sus propias teorías biográficas. Con base en una sólida investigación empírica, Schütze (1981) ha podido sistematizar cuatro *categorías de procesos biográficos estructurados*, las cuales “circunscriben actitudes y conceptos básicos del protagonista de la biografía frente a sus experiencias biográficas” (citado en Appel, 2005, párrafo 24): 1) Patrones institucionales; 2) Esquema(s) de actuación; 3) Trayectorias (*trajectory*) biográficas y 4) Procesos de cambio de identidad. Esta tipología representa, a un nivel abstracto, las representaciones de experiencias biográficas que podemos encontrar potencialmente en un relato. De este modo, el orden de la vida estaría movilizado tanto por Patrones de Expectativas Institucionales (PEI) como por Esquemas de Acción Biográfica (EAB) de largo alcance; ambos, considerados procesos estructurales elementales de la biografía. Los primeros refieren al *principio normativo* de la biografía, a su ordenamiento a partir de expectativas institucionales y constituyen patrones que funciona como ejes a partir de los cuales se moviliza el orden de las acciones en la vida de las personas; y los segundos, refieren a sus *principios intencionales*, tales como las

expectativas de vida, la planeación y los proyectos de todo tipo, así como toda clase de orientaciones intencionales de la vida, la endo-determinación de la acción y la toma de decisión voluntaria (Riemann y Schütze, 1991: 339).

Esta tipología supone que los PEI y los EAB aportan un orden a la biografía, pero cuando este orden se rompe por la emergencia de un proceso de sufrimiento biográfico se produce una *trajectory* (t), que no es más que un proceso de sufrimiento y que se caracteriza por la alienación masiva del yo, cambios en la identidad individual y colectiva, desorden en las expectativas, la reorientación y relación con el mundo y la identidad individual, la orientación condicionada de la mente y la exo-determinación de la acción. En términos generales, el sufrimiento experimentado por los seres individuales produce un profundo impacto sobre la vida e identidad personal, trastocando la interacción, la comunicación, las relaciones y los mundos sociales.

La salida de una dinámica de *trajectory* se da a partir de la toma de conciencia de la situación, de una nueva definición de la situación de vida a partir del surgimiento de un patrón de acción biográfica. Por su parte, los procesos de Cambio de Identidad (CI) como procesos biográficos estructurados, refieren a “la evidencia de que el cambio de identidad es por un determinado tiempo el centro de las experiencias de vida del protagonista de la biografía. Aunque normalmente el narrador no percibe cuándo y cómo empieza el cambio poco a poco se da cuenta de que ha cambiado su autoimagen y la percepción del mundo que le rodea” (Appel, 2005: párrafo 24).

Como análisis de los procesos biográficos, este método propone, en una *primera fase*, el análisis formal del texto que, como ya mencionamos antes, consiste en identificar los segmentos narrativos de la entrevista y realizar un microanálisis de los mismos; el cual consiste en identificar en cada segmento el mensaje esencial, las explicaciones de transfondo y las auto- evaluaciones. Así también, se emprende la búsqueda de indicadores de procesos biográficos estructurados, los cuales, al inicio, deben ser formulados a manera de hipótesis que, a efectos de comprobación, se irán poniendo a prueba en los segmentos narrativos subsiguientes. En una *segunda fase*, se formula una biografía global del sujeto en la que se estructuran y sintetizan los procesos biográficos esenciales. Consiste en una especie de perfil biográfico de la persona, escrito en tercera persona por el investigador, en el que se condensa la biografía del entrevistado. Posteriormente, en un *tercer movimiento* se pasa al análisis de los patrones que marcan los procesos biográficos de los sujetos y al desarrollo de categorías analíticas y modelos teóricos que sirven de marco heurístico en el análisis y estudio del resto de las entrevistas.

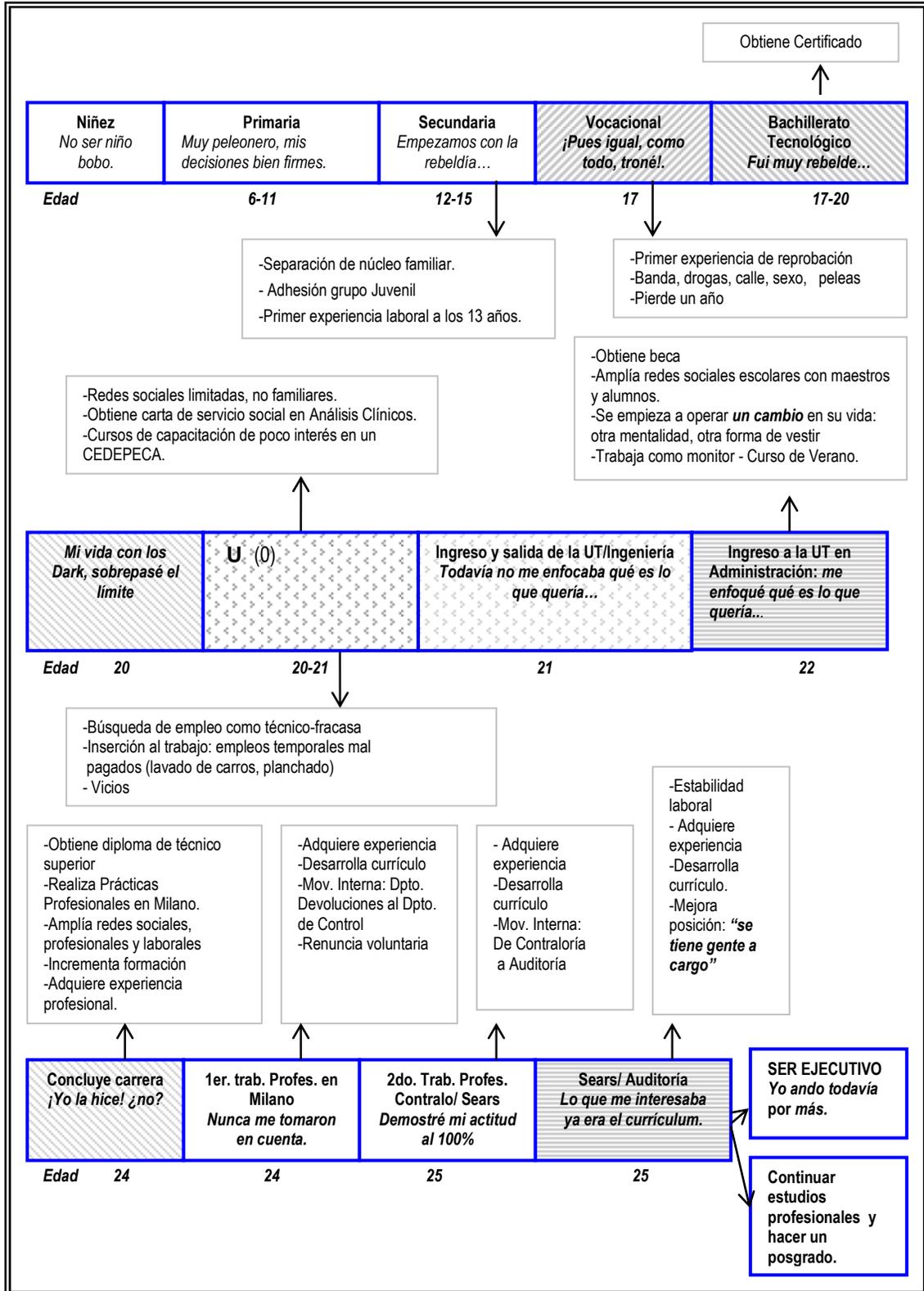
Estos patrones van más allá de la superficie de la narrativa y tienen que ver con los marcos de orientación de la acción biográfica (expectativas institucionales, patrones de sufrimiento biográfico, etc.). Estos patrones remiten a la posibilidad de vislumbrar la relación significado-acción, concebida en un sentido dialéctico en el que los individuos, a través de la acción reflexiva puesta en marcha en la narración, dan sentido a su experiencia pasada a la vez que orientan su acción futura. Los pasos siguientes del proceso de investigación tienen que ver con la selección de casos similares y contratantes, y con la posterior comparación contrastativa entre casos clave y la triangulación con otro tipo de información.

En mi caso, construí esquemas que representan la condensación de los procesos biográficos de cada entrevistado a los que llamé *Esquemas del Proceso Biográfico (infra Esquema No. 2. Esquema del proceso biográfico de José Luis)*. En ellos, y bajo el eje temporal de la edad, se ordenan secuencialmente los procesos biográficos orientados por expectativas institucionales (edades de entrada y salida a distintos niveles escolares, edad “institucional” de entrada al trabajo o al matrimonio, etc.), y aquellos que refieren a procesos más bien intencionales que entran en el orden de las iniciativas propias, los planes y proyectos (decisiones sobre incrementar la formación formal, buscar trabajo, aliarse a una banda, entrar o salir de un empleo, instalar un taller de costura, trabajar por cuenta propia, etc.).

En el esquema están representados por cuadros secuenciados ligados entre sí; también se indican (con sombreados de líneas diagonales) las rupturas o hitos en el proceso biográfico, los cuales refieren a toda clase de alteraciones en el rumbo de la vida (*trajectory*) que los sujetos refieren como situaciones de crisis, transformaciones en sus vidas, transiciones, cambios de identidad (*v. gr.* “salirse de la casa”, dejar de ser “*neófito*”, el divorcio o separación de sus padres, mudarse e ir a vivir a otro lado, vivir situaciones humillantes en el trabajo o en la escuela, perder el cariño de sus padres, etc.).

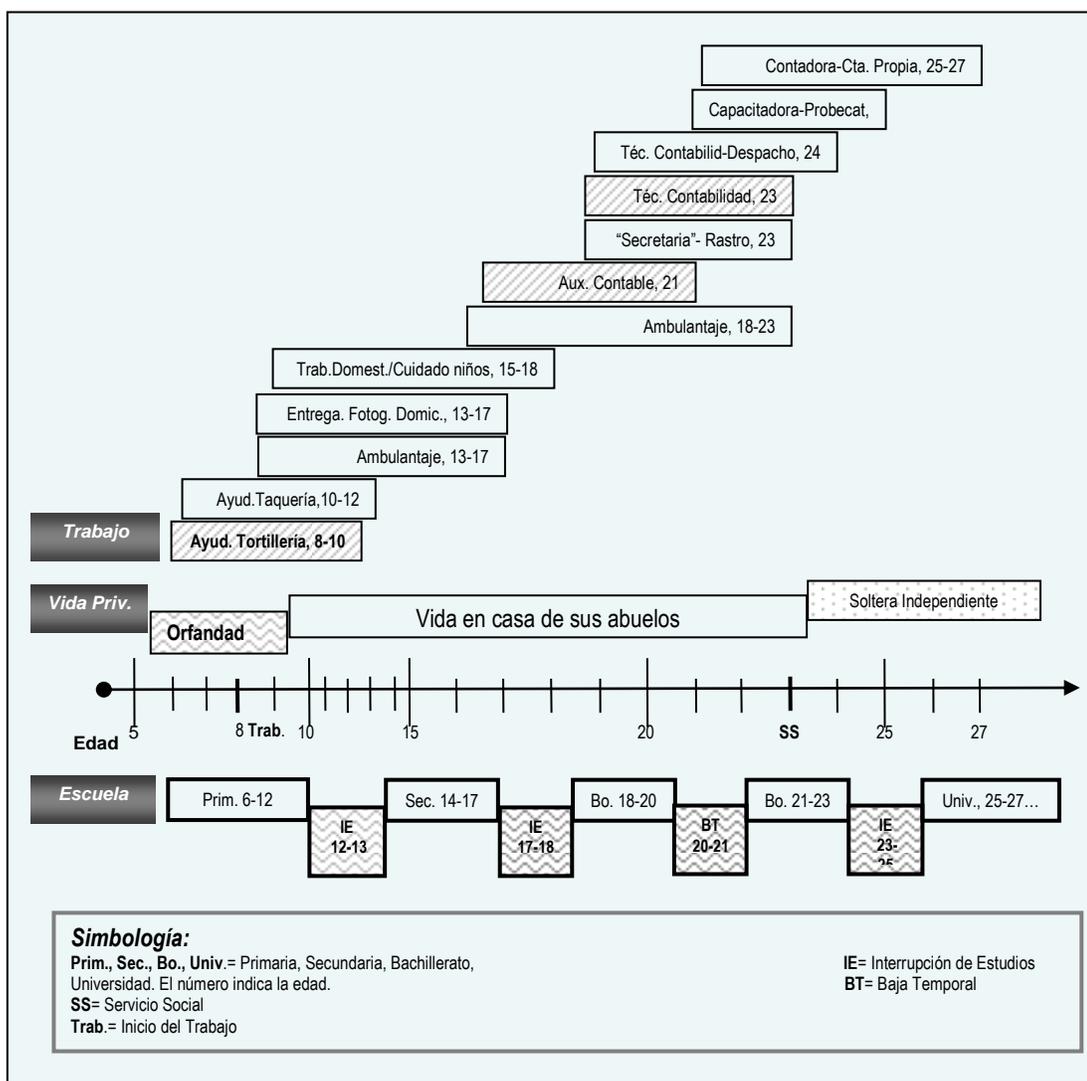
Además, con sombreados de líneas horizontales, se identifican las etapas de relativa estabilidad, en las que los jóvenes ven sus expectativas cumplidas o eventualmente se sienten satisfechos con las decisiones tomadas (*v. gr.* encontrar un “buen” trabajo, ingresar a la carrera deseada, etc.). También se muestran (con sombreados de pico disperso) las etapas de “errancia” o de navegación, en las que el sujeto no ha fijado una dirección en su vida, etapas de crisis, donde hay inestabilidades y se aprecia una exo-determinación, una pérdida del control sobre el rumbo de la propia vida, y que, en mi caso, fueron interpretados en su conjunto como parte de los procesos de *trajectory*.

Esquema No. 2. Esquema del proceso biográfico de José Luis



A partir de lo anterior también construí los gráficos sobre sus *trayectorias de vida* (Esquema No. 3. Trayectoria de vida de Verónica), en los que se integran y organizan las trayectorias de los jóvenes tanto en lo que compete al ámbito de la *vida pública* (escuela y trabajo), como la de la *vida privada* (familia y procesos reproductivos). Los esquemas aclaran la forma que asumen sus trayectorias, además que permiten identificar visualmente la manera en que éstas se articulan/desarticulan a lo largo del tiempo biográfico.

Esquema No. 3. Trayectoria de Vida de Verónica



Estos dos últimos esquemas proporcionan, a la vez, una síntesis más o menos clara de los procesos biográficos y condensan una gran cantidad de información empírica. A lo largo del proceso de análisis, fueron razones de tipo pragmático las que influyeron en buena medida en la construcción de tales esquemas, dado que en la investigación cualitativa es difícil lidiar con la gran cantidad de datos e información empírica que se produce normalmente a partir de los relatos autobiográficos.

Este análisis de los procesos biográficos, puso en evidencia la existencia de una articulación entre las diferentes trayectorias (escolares, laborales, familiares y reproductivas), lo cual significa que los procesos de la vida pública y la vida privada se encuentran mutuamente implicados y conforman configuraciones múltiples, de ahí la parcialidad que caracteriza a aquellas investigaciones que focalizan su análisis en alguna de las trayectorias. Por otra parte, y en términos generales, las trayectorias de vida de los jóvenes, muestran una desincronización de los umbrales de paso (es decir de la transición de la escuela-trabajo, familia de origen-familia de procreación), al grado de que las transiciones al trabajo, al matrimonio o a la educación superior se vuelven inestables, precarias y *reversibles*: es decir la etapa del fin de los estudios no coincide con la entrada al trabajo, ni ésta con la independencia residencial, dejando abiertas las transiciones a manera de procesos que parecería difícil que pudieran completarse plenamente.

Finalmente, se observa una combinación o traslape de roles y estatutos adultos (trabajador, padre de familia) con estatus adolescentes (estudiante, chavo de la banda), situación que provoca una indeterminación en los estatus sociales de las personas y una dilución y desincronización de las etapas de vida. En su conjunto, estos procesos se interpretan como expresión de formas variables de apropiación del mundo social, de subjetivación e individualización; como procesos subjetivos y reflexivos de interpretación de un horizonte de oportunidad social y cultural, de ideación o efectucción de planes de vida concebidos en modos diversos y que dan lugar a valoraciones diferentes de las oportunidades escolares y a trayectorias distintas entre jóvenes que pertenecen a un mismo grupo sociocultural.

CAPÍTULO 3

LA FAMILIA: DATOS SOBRE LA HISTORIA DE VIDA DE LOS ANTECESORES

A partir de los datos disponibles sobre la historia familiar que fueron recabados en las entrevistas con los jóvenes, en este apartado trataré de reconstruir los rasgos que definen a sus familias en aspectos que tienen que ver con su historia migratoria, escolar, laboral y familiar, al mismo tiempo que trazar una especie de perfil sobre su posición social. Asimismo, analizaré las transiciones y trayectorias biográficas y la forma en que, en su época, tenían lugar las principales transiciones y eventos de vida (salida de la escuela, entrada al mercado de trabajo, matrimonio y nacimientos de los hijos). Todo ello, con el propósito de delinear el curso de vida y la manera en que la generación anterior a la de los entrevistados transitaba a la edad adulta. Se trata de contextualizar las historias de vida particulares y los procesos biográficos de los antecesores de mis entrevistados en el marco general del comportamiento sociodemográfico de la población mexicana, en sus características y patrones de cambio.

Este análisis se nutre de los aportes de otros trabajos de corte sociodemográfico y longitudinal realizados en nuestro país, y fundamentalmente a partir de un conjunto de análisis derivados de la Encuesta Demográfica Retrospectiva (Eder), que constituye la primera encuesta longitudinal representativa sobre historias de vida realizada en México⁴⁹. Los datos sobre antecedentes familiares, transiciones y trayectorias demográficas captados por el cuestionario de esta encuesta, realizada en 1998, conciernen a la historia individual de las generaciones de mexicanos nacidas entre 1936-1938, 1951-1953 y 1966-1968, sobrevivientes al momento de la encuesta. Los datos que se aportan sobre la población de estas tres cohortes son altamente relevantes y significativos, en la medida en que

⁴⁹ Los resultados de esta encuesta fueron objeto de varios análisis, lo que dio lugar a la publicación del libro: *Cambio demográfico y social en el México del siglo XX. Una perspectiva de historias de vida* (2005), que tiene como coordinadores a Marie-Laure Coubés, María Eugenia Zavala de Cosío y René Zenteno. El levantamiento de la encuesta estuvo a cargo de varias instituciones nacionales y extranjeras: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, El Colegio de la Frontera Norte, al Universidad Autónoma de Baja California y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México; la Universidad de París X-Nanterre, el Centro de Investigación y Documentación para América Latina (Credla), el Centro Francés sobre la Población y el Desarrollo (Ceded), en Francia; y el Centro de Estudios de Población de la Universidad de

documentan tres momentos del desarrollo económico de México: el periodo de desarrollo del modelo de sustitución de importaciones para la generación avanzada (1936-1938), el periodo del comienzo del estancamiento de este modelo hasta antes de la crisis de 1982 para la generación intermedia (1951-1953), y el periodo incipiente de implementación del modelo neoliberal en México para la cohorte joven (1966-1968).

El marco de referencia en el que planteamos las hipótesis que guían este apartado, está inmerso en un contexto de cambios registrados en la sociedad mexicana a partir de la segunda mitad del siglo XX, que dieron paso a una nueva estratificación social en el país y que fueron impulsados por una acelerada industrialización, la transformación económica y sociopolítica del campo mexicano, la migración masiva rural-urbana, la expansión del sistema educativo mexicano, la caída acelerada de la mortalidad, entre otros condicionantes. Según datos de la encuesta citada (Eder), en los últimos 30 años se dieron transformaciones fundamentales que reflejaron el nuevo rostro que adquirió la sociedad mexicana:

- Transición acelerada a una sociedad de baja mortalidad.
- Fecundidad controlada y niveles decrecientes en las tasas de crecimiento demográfico.
- La migración hacia Estados Unidos como fenómeno nacional que define nuevos vínculos sociales, económicos y culturales entre ambos países.
- La concentración de la población en un puñado de ciudades.
- El paso hacia la terciarización de la economía, dejando atrás a la agricultura y las manufacturas como motor de la economía nacional, y
- La incorporación con una velocidad nunca antes vista de las mujeres al mercado de trabajo, entre otros cambios (Coubés, M. L., M. E. Zavala de Cosío y R. Zenteno, 2005: 12).

La historia no estaría completa sin considerar las crisis económicas sufridas a partir de 1982, así como la reestructuración misma de la economía mexicana. Sin embargo, y a pesar de que la escolaridad y la salud de la población han mejorado, el desempleo, el subempleo y la desigualdad social continúan dándole forma a nuestro rostro (ibídem.). Es a partir de datos y análisis como los que aporta la Eder, que se hace

Pennsylvania en Estados Unidos. La participación y colaboración del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) también fue medular para el levantamiento de la Eder.

posible observar la manera en que estas transformaciones sociales, económicas y políticas del país, impactan los cambios demográficos, las trayectorias de vida de los mexicanos y la manera en que los actores sociales individuales se comportan y despliegan estrategias frente a los condicionantes de carácter estructural.

3.1. Referentes de la historia de los padres de los entrevistados en el marco del comportamiento sociodemográfico de la población mexicana

Las tres generaciones captadas en la Encuesta Demográfica Retrospectiva, vivieron diversos periodos de crecimiento o recesión económica. La generación a la que pertenecen los antecesores de mis entrevistados se aproxima a la segunda (intermedia) de las captadas por la encuesta de la Eder (1951-1953), ya que su nacimiento tuvo lugar entre 1945 y 1955, por lo que de ahora en adelante, fijaremos nuestra atención en ella. Mientras que las cohortes nacidas en 1936-1938 y 1951-1953 (cohorte avanzada e intermedia de la Eder) transitaron a la vida adulta durante un periodo de crecimiento económico sostenido, impulsado por el modelo de sustitución de importaciones, la generación de 1966-1968 (cohorte joven de la Eder), lo hizo durante lustros de recesión económica y de reestructuración productiva hacia una apertura económica en México (Coubés, M. L., M. E. Zavala de Cosío y R. Zenteno, 2005:13).

Lo anterior indica que los antecesores de mis entrevistados, nacidos entre 1945 y 1955, justo al momento en que entraban a la vida adulta vivieron una época de transición entre dos momentos del desarrollo económico de México: el periodo de desarrollo del modelo de sustitución de importaciones y el comienzo del periodo de estancamiento de este modelo a partir de los años setenta, justo antes de la crisis de 1982. Dicho en otros términos, a los de más edad les tocó “de refilón” la época de bonanza en México y, a los de menor edad, el comienzo del declive de dicho modelo, lo cual como veremos más adelante, tendrá repercusiones importantes en sus procesos de transición e inserción laboral y social, así como en sus trayectorias de vida.

3.1.1. Datos de su historia migratoria

Los padres de los jóvenes entrevistados nacieron entre las décadas de 1945 y 1955, por lo que en la fecha de la entrevista (2001) tenían entre 46 y 56 años. En su mayoría,

cuentan con una importante historia migratoria, hecho que no es de sorprender si consideramos que los estudios recientes muestran que la *migración rural-urbana* fue, durante toda la segunda mitad del siglo pasado, el principal tipo de desplazamiento poblacional en México⁵⁰. Estos estudios revelan que la migración interna estaba integrada por una mayor proporción de mujeres jóvenes que de hombres, y que ellas eran, en promedio, mucho más jóvenes (Coubés, M. L., M. E. Zavala de Cosío y R. Zenteno, 2005: 31; Mier y Terán y Rabell, 2005: 289).

Entre mis entrevistados, el total de sus madres emigraron a la Ciudad de México y lo que hoy es la Zona Metropolitana de la ciudad, mientras que las dos terceras partes de los padres lo hicieron. La mayoría llegó con hermanos o tíos quienes se les habían adelantado en el proceso migratorio y la mayoría, excepto un caso, provenía de algún estado del sureste y del centro de la república (*infra* Cuadro No. 1). En un solo caso (Ricardo), se registró emigración del padre a Estados Unidos; no obstante, este tipo de migración fue mucho más frecuente entre los hermanos mayores de los entrevistados. La mayor propensión de migrar de las mujeres, está confirmada por varios estudios derivados de la Eder, en los que se muestra que el abandono del hogar familiar antes de cumplir los 17 años era más común entre las jóvenes en las tres generaciones. Una tercera parte de las jóvenes rurales de la segunda generación deja más temprano el hogar familiar para unirse o bien para ir a trabajar a las ciudades (Mier y Terán y Rabell, 2005: 300).

En lo que toca a los factores vinculados con la migración interna, los datos de mis entrevistas permiten señalar que los condicionantes de tipo económico fueron dominantes, puesto que sus padres emigraron en busca de trabajo para mejorar las condiciones de vida de sus familiares que vivían en las regiones rurales o en algún estado de la república; algunos más, lo hicieron al ser abandonados por sus padres o por la pérdida de alguno de ellos. Para las mujeres, la migración no se inscribió predominantemente en un contexto reproductivo de la familia, puesto que las madres de los entrevistados no emigraron necesariamente en búsqueda de establecer una unión, dado que casi todas ellas estaban trabajando al momento de contraer matrimonio; esto es, contaban con una transición de la escuela al trabajo y una trayectoria laboral previa a la transición al matrimonio; a diferencia de unas cuantas, como la madre José Juan y José Luis, que transitaron directamente de la escuela al matrimonio.

⁵⁰ La bibliografía sobre migración muestra que entre la década de los treinta y los setenta, hubo una intensa migración rural –urbana. Durante buena parte de la segunda mitad del siglo XX, la migración interna estaba integrada por una mayor proporción de mujeres jóvenes que hombres, y que ellas eran, en promedio, mucho más jóvenes (Necoechea, G., 2004:98; Mier y Terán y Rabell, 2005: 289).

Cuadro No. 1

Datos de la historia familiar de los jóvenes entrevistados (Condensación)

CASO	MIGRACION	EDUCACION	TRABAJO	FAMILIA	
				Edad de Casamiento Aprox.	Número de hijos
ABEL	P- DF, Neza. M- Veracruz, DF, Neza.	P- Sec. Abier. M- 3 años Pri.	P- Albañil- ayudante de mecánico- empleado intendente -enfermedad- mecánico. M- Costurera-matrimonio-costurera (enfermedad esposo) – hogar. (TD)	P- 20 M- 18	4 hijos (2H y 2M)
VERONICA	P- Sin datos M- Sin datos	P- 4 años Pri. M- 4 años Pri.	P- Sin datos. M- Sin datos.	P- Sin datos M- Sin datos	7 hijos (6H y 1M). Criados por su abuelo.
GEORGINA	P- Sin datos M- Sin datos	P- Licenciad. M- Tec.Medi.	P- Sin datos. M- Sin datos.	P- Sin datos M- Sin datos	3 hijos, 1 (M) con el 1er matrim. y 2 con el 2do. (2H)
SANDRA	P- DF, Neza. M- Valle de Bravo, Neza.	P- 6 años Pri. M- 6 años Pri.	P- Policía judicial. M- Empleada intendencia de un banco-matrimonio- trabajadora doméstica y comercio informal (domingos). (TD)	P- 21 M- 18	3 hijos, una del 1er matrim. y 2 del 2do. (1H y 1M). Es madre divorciada
ROGELIO	P- Puebla, Neza. M- Puebla, Neza	P- 4 años Pri. M- 6 años Pri.	P- Mecánico- encargado de verificentro. M- Salón de belleza-matrimonio- hogar-salón de belleza. (TD)	P- 20 M- 18	4 hijos (3M y 1H)
RICARDO	P- DF, Chimalhuacán M- Puebla, DF, Chimalhuacán	P- 6 años Pri. M- 2 años Pri.	P- Prensista, migrante a EU- empleado de imprenta. M- Costurera-matrimonio-costurera en taller propio- hogar. (TC)	P- 20 M- 18	4 hijos (H)
NOEMI	P- Puebla, Neza. M- Veracruz, Neza.	P- 1 año Bo. M- Primaria	P- Jefe de oficina (Derechos Humanos) y empleado gasolinera. M- Costurera-matrimonio-costurera (taller propio). (TC)	P- 21 M- 19	4 hijos (M)
MIGUEL ANGEL	P- Puebla, DF, Chimalhuacán. M- Puebla, DF, Chimalhuacán.	P- 4 años Pri. M- 6 años Pri.	P- Jardinero- ayudante de tortillería- soldado- albañil- empleado en una compañía refresquera- policía bancaria- jubilado. M- Trabajadora doméstica- matrimonio- trabajadora doméstica. (TC)	P- 20 M- 18	3 hijos, dos del 1er. Matrim. (1H y 1M) y una del 2do.

Cuadro No. 1

Datos de la historia familiar de los jóvenes entrevistados (Condensación)

CASO	MIGRACION	EDUCACION	TRABAJO	FAMILIA	
				Edad de Casamiento Aprox.	Número de hijos
LAURA	P- Puebla, Ecatepec, Chalco. M- Hidalgo, DF, Neza, Chalco.	P- 6 años Pri. P-6 años Pri. M-6 años Pri.	Padre 1: Obrero. Padre 2: Albañil. M- Trabajadora doméstica- (10 años)- empleada fábrica – Matrimonio- trabajadora doméstica- hogar. (TC)	P- 20 M- 18	4 hijos 2 del 1er. Matrim. y 2 del 2do.
JUAN PABLO	P- Zacatecas, Neza. M- Aguascalientes, DF, Neza.	P-6 años Pri. M-6 años Pri.	P- Campesino- Garrotero de restaurante argentino- mesero- albañil-carpintero- empleado, demostrador (en simulador)-intendencia en el Metro- mesero. M- Cocinera restaurante chino (10 años)- matrimonio-hogar. (TD).	P- 20 M- 18	6 hijos (4M y 2 H)
JUAN ALBERTO	P- Puebla, Neza. M- Tlaxcala, DF, Neza.	P- Secundaria M- Tec. Medio	P- Comercio informal- chofer de taxi- hojalatero- carpintero- comercio informal. M- Empleada de papelería- secretaria-matrimonio- recepcionista en Hospital ISEMYN. (TC).	P- 20 M- 19	3 hijos (1H y 2M) Es Madre divorcia-da.
JOSE JUAN	P- Hidalgo, Neza. M- Hidalgo, Neza.	P-Sec. Abier. M-Sec. Abier.	P- Campesino- empleado de gobierno-sobrestante (Cía. De Luz)- jubilado. M- Hogar.	P- 19 M-18	7 hijos (4H y 3 M)
JOSE LUIS	P- Oaxaca, Neza. M- Puebla, Neza.	P- Secundaria M- 6 años Pri.	P- Empleado intendente de Banca Serfin – jubilado. M- Hogar.	P- 21 M- 19	6 hijos (5H y 1 M)
IRENE	P- Oaxaca, Neza M- Hidalgo, Neza.	P- Secundaria M- 4 años Pri.	P- Empleado farmacia el Fénix- supervisor de limpieza en Sanbors. M- Trabajadora doméstica- matrimonio-hogar. (TD)	P- 20 M- 19	5 hijos (4M y 1H)

Cuadro No. 1

Datos de la historia familiar de los jóvenes entrevistados (Condensación)

CASO	MIGRACION	EDUCACION	TRABAJO	FAMILIA	
				Edad de Casamiento Aprox.	Número de hijos
FLORIBERTO	P- Provincia (no específica) M- Provincia (no específica)	P- 5 años Pri. M- 3 años Pri.	P- Obrero- mesero- músico norteño. M- Trabajadora doméstica - matrimonio- comercio Informal. (TC)	P- 19 M- 18	4 hijos (2h y 2M)
ENRIQUE	P- Sin datos M- Sin datos	P- Licenciad M- Tec. Medio	P- Sin datos M- Sin datos	P- Sin datos M- Sin datos	La madre se divorció cuando E. Tenía 5 años
DULCE PAULINA	P- Veracruz M- Tlaxcala	P- 6 años Pri. M- 6 años Pri.	P- Obrero-comercio informal. M- Comercio Informal-matrimonio-voceadora, comercio informal. (TC)	P- 19 M- 18	5 hijos (3M y 2H)
ANABEL	P- Provincia (no específica) a Neza. M- Provincia (no específica) a Neza.	P- 5 años Pri. M- 4 años Pri.	P- Empleado del gobierno- accidente- taxista- enfermedad- costurero. M- Costurera-matrimonio- costurera. (TC).	P- 21 M- 19	5 hijos (3m y 2H)

P= Padre. P´= Padrastro. En familias recompuestas.
M= Madre.

3.1.1.1. La residencia y perfil socioeconómico actual de las familias de los jóvenes entrevistados

A la fecha, las familias de los entrevistados habitan en tres de los municipios situados en el oriente de la Ciudad de México, al margen de la ciudad central; en una parte de lo que se ha dado en llamar la Zona Metropolitana de la Ciudad (ZMCM): Chimalhuacán, Netzahualcóyotl y Chalco (ver *infra*. Mapa de la Ciudad Central y los Municipios Muestra). Estos municipios fueron incorporados a la región entre 1960 y 1980 (*infra* Cuadro No. 2), con lo que la ciudad hizo crecer y extender su influencia sobre zonas periféricas y las integró funcionalmente a la vida urbana. Este proceso de crecimiento, que tuvo su inicio en los años cuarenta, estuvo ligado al empuje de la industrialización, y se explica en parte por la migración masiva a la capital de contingentes numerosos de campesinos provenientes de distintas regiones de la república.

Cuadro No. 2

Año de incorporación de la Delegación o Municipio al Área Metropolitana

1950	1960	1970	1980	1990
Tlalnepantla	Chimalhuacán	Atizapán de Zaragoza	Atenco	Acolman
Azcapotzalco	Ecatepec	Coacalco	Chalco	Jaltenco
Iztacalco	Naucalpan	Cuautitlán	Chicoloapan	Melchor Ocampo
Gustavo A. Madero	Cuajimalpa	Huixquilucan	Iztapaluca	Nextlalpan
Iztapalapa	Tlalpan	Netzahualcóyotl	Nicolás Romero	Teoloyucan
Coyoacán	Xochimilco	La Paz	Tecamac	Tepotztlán
Álvaro Obregón		Tultitlán	Texcoco	Tultepec
Magdalena Contreras		Tláhuac	Cuautitlán Izcalli	Zumpango
			Milpa Alta	

Fuente: Negrete, Graizbord y Ruiz, 1993: 39.

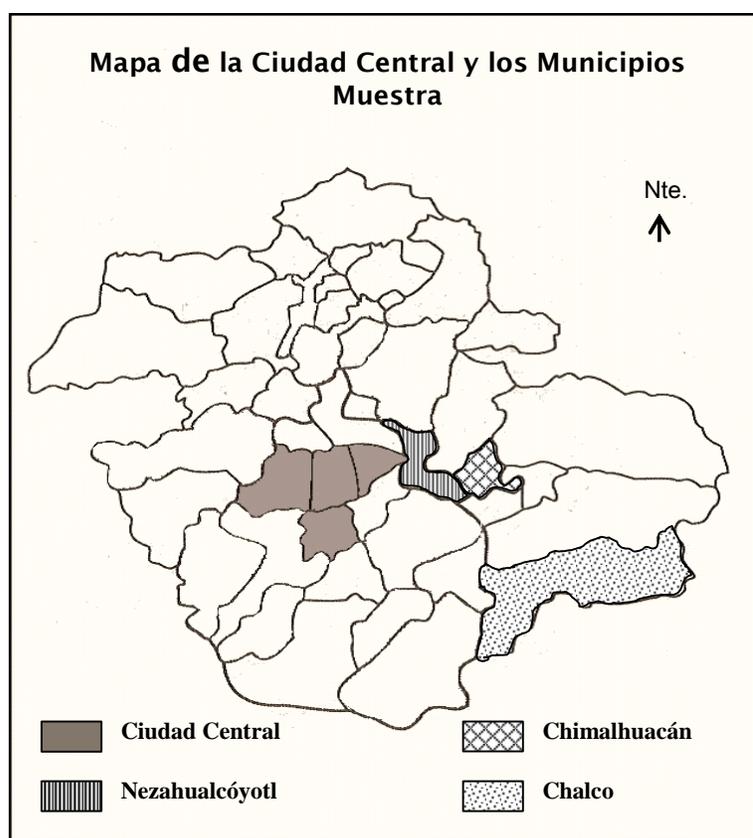
El desarrollo de la metrópoli continuó con la inercia derivada de la concentración de empleo y actividad económica; los usos del suelo se fueron transformando y grupos socioeconómicos con ingresos altos abandonaron el centro de la ciudad, comenzando un proceso de segregación hacia las zonas montañosas del poniente. Los migrantes rurales, que de manera tradicional llegaban al centro, se acomodaron posteriormente en fraccionamientos de nuevo desarrollo o en zonas populares, muchas de ellas de origen ilegal, ubicadas cada vez más alejadas de la ciudad central⁵¹ (Negrete, Graizbord y Ruiz, 1993: 14).

3.1.1.2. Los márgenes de la gran urbe: migración interna y procesos de segregación social

El proceso de migración interna hizo de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, una de las más densamente pobladas de nuestro país, de tal modo que para el año 2000,

⁵¹ Al hablar de la Ciudad Central retomamos la propuesta de Negrete, Graizbord y Ruiz (1993), para referirnos al área que ocupan las delegaciones Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo, Venustiano Carranza y Benito Juárez.

los habitantes de la metrópoli eran 18.4 millones (Partida y Anzaldo, 2003:1). De su población, 55% vivía en el Distrito Federal y el restante 45% en los municipios metropolitanos del Estado de México⁵². Varios autores como Negrete, Graizbord y Ruiz (1993), Partida y Anzaldo (2003), coinciden en que este proceso de *migración interna*, comenzó a revertirse en la década de los ochenta, observándose un fenómeno de desplazamiento inverso, del centro hacia la periferia urbana, conocido como *suburbanización*, el cual desencadenó la aparición y el desarrollo de extensas zonas habitacionales en la periferia metropolitana.⁵³



⁵² La ZMCM, está definida por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática para 1990, e incluye las 16 delegaciones del D. F. y 27 municipios del Estado de México (Negrete, Graizbord y Ruiz, 1993).

⁵³ Este fenómeno se explica fundamentalmente por el paulatino desplazamiento de fuentes de empleo hacia los municipios conurbados del Estado de México. Otra de las hipótesis que dan cuenta de esta tendencias de reversión de las tasas de inmigración al centro de la metrópoli, se encuentra la de Partida y Anzaldo (2003), quienes plantean que durante las crisis económicas posteriores al modelo de sustitución de importaciones y los problemas atribuibles al acelerado crecimiento urbano (contaminación ambiental e inseguridad pública) originaron un cambio radical

Particularmente en lo que toca a los municipios muestra, observamos la tendencia de la población más alejada de la ciudad central (municipio de Chalco), a ocuparse en actividades agropecuarias, o de industria, comercio y servicios, en ese orden; contrario a lo que sucede con la actividad económica de la población más cercana a la ciudad central (municipios de Nezahualcóyotl y Chimalhuacán) que, como se aprecia en el Cuadro No. 3, incrementa su tendencia a ocuparse en el sector secundario (industria de transformación) y terciario (comercio y servicios).

Cuadro No. 3.

Porcentaje de Población ocupada, según sector de actividad y área geográfica*

Municipio	Sectores de Actividad			
	Agropecuario	Industria	Comercio y Servicios	Sector Público
Nezahualcóyotl	--	8.2	12.6	12.1
Chimalhuacán	--	3.9	3.8	3.5
Chalco	1.6	1.5	1.5	--

* Cálculos elaborados con base en información del SIMBAD (Sistema Municipal de Base de Datos). INEGI, 2000. Los porcentajes se calcularon tomando como base las cifras absolutas reportadas para el Estado de México, entidad federativa a la que pertenecen los municipios muestra. En el cuadro solo se representan los tres porcentajes mayores de población ocupada en cada sector.

No cabe duda de que la migración ha sido componente decisivo en el desarrollo y crecimiento metropolitanos, tanto en la etapa de urbanización acelerada, como en la de descenso del ritmo de crecimiento. Partiendo de la tesis de Negrete, Graizbord y Ruiz (1993), este crecimiento ha seguido un patrón de *distribución centro-periferia*, que junto a otro patrón de *segregación*⁵⁴ de la población, han configurado un modelo de crecimiento metropolitano y han estructurado espacialmente a la ciudad, dándole un carácter segmentado y a la vez heterogéneo.

en el derrotero demográfico de la metrópoli, convirtiéndola en una zona de intensa expulsión de población (Partida y Anzaldo, 2000:1).

⁵⁴ La *segregación* de la población, se entiende como la tendencia de los grupos sociales a ubicarse al lado de sus similares y a diferenciarse de otros grupos con características distintas, tendencia que lleva a decisiones individuales que resultan en contigüidad espacial de población relativamente homogénea.

El *patrón de distribución centro-periferia*, acusa varios fenómenos. Uno de ellos es el de la distribución de la población por grupos edad. A grandes rasgos, este patrón indica que la concentración de la población menor de 15 años se incrementa conforme nos alejamos de la ciudad central, de manera que la diferencia de porcentajes entre ésta y el último contorno de municipios alcanza el 15%. A la vez, la participación de las mujeres en la actividad económica aumenta conforme su residencia se acerca al centro de la ciudad, donde se localizan las mayores oportunidades de empleo.

Por otra parte, la distribución sectorial de la población económicamente activa también observa este patrón. Dicho de otra manera, la población ocupada en actividades del sector secundario, y aún en el primario, tiende a ubicarse en mayores porcentajes en los municipios más alejados del centro y, en contraposición, la población que vive en la ciudad central se ocupa, en su mayoría (75%) en actividades del sector terciario (Negrete, Graizbord y Ruiz, 1993: 28). Por otra parte, si nos referimos a la manera en que se distribuye la población económicamente activa según su ingreso y área geográfica, y consideramos únicamente al sector de población al que pertenecen las familias de los jóvenes objeto de estudio, observamos la continuidad de este patrón (*infra* Cuadro No. 4). Según datos extraídos del último Censo Nacional de Población y Vivienda (INEGI, 2000), la población económicamente activa que recibe hasta un salario mínimo aumenta conforme nos alejamos de la ciudad central.

Asimismo, entre quienes manifiestan no recibir ingresos, los porcentajes aumentan, por lo menos al doble, entre la población que habita los municipios metropolitanos considerados en la muestra, con respecto a la que habita en la ciudad central. Indudablemente, este patrón se refleja también en la configuración del mercado laboral, en la ubicación de los establecimientos de trabajo, en la disposición de ofertas de empleo formal y de fuentes de trabajo para la población.

Según el estudio de Negrete, Graizbord y Ruiz (1993), los establecimientos económicos que generan las oportunidades de empleo formal se encuentran localizados primordialmente dentro de la ZMCM: el 98% se ubican en la ciudad central y en el primer contorno de delegaciones y municipios alrededor de ella. De esta manera, es en el centro de la ciudad en el que los valores de las variables socioeconómicas son “mejores”, y en el que las tasas de crecimiento demográfico resultan negativas, las tasas de participación femenina son más elevadas, los porcentajes de PEA son mayores en las ramas de servicios para la producción (profesionales, técnicos y servicios financieros) y donde existe una altísima especialización de la población activa en el sector terciario.

Cuadro No. 4.

Distribución de la PEA por Ingresos en Salarios Mínimos y Área Geográfica.

Entidad	Total de la Población de 12 años y más Económicamente Activa	Hasta uno	De 1-3	De 3-5	De 5-10	Más de 10	No Recibe Ingresos	No Especificado
Distrito Federal	3 643 027	8.2	49.9	13.9	11.5	6.3	2.1	6.2
Estado de México	4 536 232	9.0	54.0	14.2	7.4	3.4	4.5	6.1
Nezahualcóyotl	478 479	6.8	52.4	18.3	8.2	2.9	2.9	6.5
Chimalhuacán	165 814	9.7	64.5	11.9	3.3	0.9	3.0	4.7
Chalco	69 382	10.6	60.4	12.8	4.5	1.5	3.6	4.7

Fuente: Cálculos elaborados con base en información del INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos Nacionales y por Entidad Federativa; y SIMBAD (Sistema Municipal de Base de Datos). INEGI, 2000.

Por otro lado, si ponemos en juego un indicador relativo a la disponibilidad de oportunidades educativas y si consideramos exclusivamente al sector de población objeto de estudio, se observa el mismo patrón de distribución centro-periferia. Particularmente, en lo que concierne a la distribución de la población por grupo de edad y sexo que asiste y no asiste a la escuela, podemos observar en el Cuadro No. 5 (*infra*) que los porcentajes de la población de entre 15 y 24 años que asiste a la escuela, son mayores en la ciudad central que en los municipios considerados en la muestra. Por ejemplo, en lo que toca al porcentaje de la población de 15 años que asiste a la escuela, estos van disminuyendo en los municipios más alejados de la ciudad central, siguiendo el mismo modelo de gradientes en círculos concéntricos al que nos referimos anteriormente: 81.4% para la ciudad central y 76.7, 72.1, 64.9 por ciento en los tres municipios metropolitanos considerados. Del mismo modo, si tomamos en cuenta que el periodo de estudio del bachillerato se ubica entre los 15 y 19 años, tendríamos que los porcentajes de los jóvenes que a los 19 años de edad asisten a la escuela y que están próximos a concluir este nivel, varían también significativamente entre la ciudad central y los municipios metropolitanos considerados, al mismo tiempo que van disminuyendo conforme nos alejamos de la ciudad central: 48.7% en la ciudad central y 39.7%, 22.9% y 21.9%, respectivamente, en los tres municipios metropolitanos considerados.

Cuadro No. 5

Distribución de la población de 15 a 24 años por asistencia escolar y sexo

Entidad	Tot. Pob. De 15 a 24 años	Asiste %			No Asiste %			No Especificado %
		Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	
Nacional								
15 años	2 090 034	33.3	32.2	65.5	16.4	17.6	34.0	0.20
19 años	1 780 106	14.8	15.0	29.8	32.6	37.0	69.6	0.33
20-24 años	9 071 134	9.0	8.6	17.6	38.1	43.7	81.8	0.09
Distrito Federal								
15 años	155 400	40.4	41.0	81.4	8.9	9.4	18.3	0.20
19 años	155 467	24.5	24.2	48.7	23.3	27.6	50.9	0.26
20-24 años	832 517	16.4	15.1	31.5	31.5	36.5	68.0	0.35
Neza								
15 años	22 913	37.7	39.0	76.7	11.8	11.2	23.0	0.00
19 años	21 623	19.7	20.0	39.7	28.3	31.6	59.9	0.01
20-24 años	123 372	11.7	10.9	22.6	36.3	40.6	76.9	0.03
Chalco								
15 años	5 090	35.2	36.9	72.1	13.3	14.2	27.5	0.21
19 años	3 612	11.0	11.9	22.9	38.6	10.4	49.0	0.22
20-24 años	19 116	6.2	5.6	11.8	42.2	45.6	87.8	0.20
Chimalhuacán								
15 años	11 014	32.9	32.0	64.9	17.0	17.9	34.9	0.49
19 años	9 333	11.0	10.9	21.9	37.4	40.2	77.6	0.22
20-24 años	47 797	5.5	5.1	10.6	42.7	46.2	88.9	0.29

Fuente: Cálculos elaborados con base en información del INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Tabulados Básicos Nacionales y por Entidad Federativa.

Lo mismo ocurre con la población de 20 a 24 años que asiste a la escuela (el periodo de estudio de la universidad): 31.5% para la ciudad central y 22.6, 11.8 y 10.6 por ciento para los tres municipios metropolitanos de la muestra. Por otra parte, más de la mitad de la población activa de los municipios de la periferia considerados en la muestra (Chimalhuacán, Netzahualcóyotl y Chalco) recibe de uno a tres salarios mínimos, porcentaje que disminuye hasta casi 15 puntos porcentuales en la ciudad central en la que se observa, como contraparte, un aumento significativo en el porcentaje de la población económicamente activa que recibe más de 5 y 10 salarios mínimos.

Partiendo de las anteriores consideraciones, y en un esfuerzo por caracterizar en términos socioeconómicos a las familias a las que pertenecen los jóvenes entrevistados, podríamos decir que éstas pertenecen a los llamados sectores urbano populares, término

con el que se identifican sectores heterogéneos de población con economías diversas y posiciones variadas en el sistema de ingresos y ocupaciones, y grupos con formas y estrategias distintas de sobrevivencia que tienen en común habitar en barriadas o colonias construidas por invasiones o pueblos anexados en la periferia de la gran urbe de la Ciudad de México (Lima, 1992)⁵⁵. Concretamente, y a partir de los datos recabados en las entrevistas y cuestionarios, los ingresos económicos de estas familias, van de tres a cinco salarios mínimos; es decir, sus ingresos están en un rango más alto con relación a la media definida para estos sectores que habitan la zona oriente del Estado de México Metropolitano y que, como vimos más arriba, fueron calculados en el rango de 1 a 3 salarios mínimos.

En términos ocupacionales, sus padres se desempeñan principalmente en el sector de servicios como albañiles, taxistas, carpinteros, mecánicos, electricistas, así como los que se dedican al comercio informal; y algunos más como empleados en el sector público, ocupando puestos en las jerarquías bajas: intendentes, vigilantes, recepcionistas. Por otra parte, sus madres han trabajado principalmente en los servicios domésticos, como costureras y en el comercio informal. Finalmente, y como veremos enseguida, sus padres presentan en lo general una escolaridad baja que se concentra en el nivel primario, aunque hay excepciones donde el padre o la madre alcanzaron niveles educativos como técnicos medios y casos excepcionales de padres profesionistas.

3.1.2. Referentes de su historia educativa

La información de la Eder permite apreciar un incremento importante en la escolaridad de la población, principalmente masculina y de zonas urbanas, entre las tres cohortes: 4.5, 7.3 y 9.5 años en promedio de asistencia a la escuela, respectivamente (Coubés, M. L., M. E. Zavala de Cosío y R. Zenteno, 2005:13). Este incremento en la escolaridad de la población, responde a las políticas que, en materia de educación, se impulsaron a finales de los años cincuenta.⁵⁶ Los análisis derivados de la Eder, muestran las diferencias que, en materia de oportunidades educativas, tuvieron los hombres y mujeres de las distintas

⁵⁵ En este sentido, y de acuerdo con García Canclini (1987), el término “popular” es utilizado aquí más como un marco de interpretación que como un referente empírico bien delimitado.

⁵⁶ Fue hasta la década de los ochenta, con el Programa de Educación para todos (1976-1982), que el gobierno casi logró la meta de una educación primaria universal (Mier y Terán y Rabell, 2005: 286-287).

generaciones: “mientras sólo dos terceras partes de la población femenina de la cohorte avanzada tuvieron acceso al sistema escolar, en la cohorte joven la posibilidad de recibir algún nivel de instrucción formal fue prácticamente universal. De esta forma, en comparación con la cohorte 1936-1938, las mujeres más jóvenes lograron, en 30 años, desaparecer la marcada diferencia que existía con los hombres en lo que respecta al acceso al sistema educativo, si bien esto no necesariamente implicó oportunidades educativas iguales” (Coubés y Zenteno, 2005: 339). Veámoslo con más detenimiento. El análisis de Mier y Terán y Rabell sobre la evolución de la escolarización entre las distintas generaciones, toma en cuenta variables geográficas y de género:

En la primera generación, en las localidades rurales, la mayoría de los jóvenes no pasa de primaria, mientras que en las localidades urbanas, una cuarta parte de los varones logra entrar a la secundaria y a la preparatoria; las mujeres, en cambio, entran a secundaria y a preparatoria en menor proporción. En la tercera generación, en las localidades rurales, ni siquiera se han logrado los niveles educativos que tenían los jóvenes urbanos 30 años antes; seis de cada 10 jóvenes rurales se quedan en primaria. En las localidades urbanas, hay avances importantes entre los jóvenes: la mitad cursa por lo menos un año de preparatoria. Sin embargo, es grave que una sexta parte no haya logrado ingresar a la secundaria. Las jóvenes urbanas tuvieron menos avances ya que una de cada cuatro no pasa de la primaria (Mier y Terán y Rabell, 2005: 310).

Por su origen rural, la mayoría de los padres y madres de los entrevistados alcanzaron, en general, poca escolaridad: según el Cuadro No. 1 (*supra*), más de la mitad (67%) no rebasó los estudios de primaria; de éstos, el 36% realizó la primaria completa y el 31% no la concluyó. Del total, solo el 17% concluyó la secundaria y el 11% logró estudios de técnico medio o bachillerato incompleto. El 5% restante logró estudios de licenciatura (los dos casos de padres). Aquellos que lograron educación secundaria, técnico medio y algunos años de bachillerato, lo hicieron una vez que habían emigrado, recurriendo a la modalidad de educación abierta y para adultos.

Como vemos, sus logros educativos estuvieron condicionados por las políticas de expansión educativa, las que no permearon con la misma velocidad a las regiones rurales; en consecuencia, los mayores logros escolares de quienes cursaron la secundaria y otros niveles de educación media superior, y los casos excepcionales de educación superior, se debieron a que para entonces ya habían emigrado a la ciudad.

3.1.3. Datos sobre su historia laboral

La historia laboral de sus padres cuenta inicios tempranos a la vida laboral, fundamentalmente por las escasas oportunidades de educación que les ofrecía el medio rural y posteriormente por su condición de migrantes. En general, padres y madres se insertaron en el mercado laboral entre los 10 y los 12 años, una vez que habían terminado o abandonado la educación básica. Las madres lo hicieron, principalmente como trabajadoras domésticas y costureras (Ver *supra* Cuadro No. 1)⁵⁷. Lo anterior, encuentra correspondencia con el estudio de Coubés, según el cual es en la generación intermedia en la que se aprecia un aumento significativo del número de mujeres activas, a diferencia de la generación más avanzada, para la que la proporción de mujeres insertas en el mercado laboral era muy baja (Coubés, 2005: 271). La evolución de esta tendencia viene a romper con el patrón de actividad femenina que consistía en una actividad laboral a edades jóvenes, con una salida del mercado laboral al momento de formación de la familia, que fue el modelo más frecuente en México hasta inicios de los años setenta.

En cuanto a la movilidad dentro de la trayectoria individual, si se toma en cuenta la movilidad de entrada y de salida del mercado laboral o los cambios de ocupación, rama de actividad o sector de empleo antes y después del matrimonio, la mayoría no experimentó movilidad, ni mejoró su situación laboral, pues las madres continuaron en los mismos trabajos en que iniciaron durante su infancia (*supra* Cuadro No. 1 e *infra* Cuadro No. 7), salvo en aquellos casos excepcionales en que lograron una mayor educación, como la madre de Juan Alberto quien alcanzó estudios de técnico medio y pasó de ser empleada en una papelería a secretaria y luego a recepcionista en un hospital estatal, con contrato de base.

En las madres de mis entrevistados, y a diferencia de lo que veremos en el caso de los padres, se observó una menor probabilidad de tener una movilidad o transición a una empresa formal, a pesar de que muchas de ellas continuaron activas económicamente después del matrimonio. Lo anterior muestra que la variable sexo, aunada a la desigualdad de instrucción entre los géneros, es importante para explicar las diferencias de posición de los hombres y las mujeres en el mercado laboral.

⁵⁷ En esa época, durante el auge que cobró la industria del vestido, y con el afán de disminuir los costos de producción e incrementar las ganancias, se intensificaron las prácticas del trabajo a destajo, “externalizando” por decirlo así, parte del proceso de producción en los hogares de los trabajadores, dando lugar a la proliferación de talleres improvisados y clandestinos que crecieron de modo exorbitante en las colonias populares ubicadas en la periferia de la ciudad.

Cuadro No. 7

Escolaridad y Trayectoria Laboral de padres y madres de los jóvenes entrevistados

Caso		Escolaridad	Empleo inicial	Empleo final (actual)
ABEL	P:	Secund. Abierta	Albañil	Mecánico (Taller propio)
	M:	3 años Primaria	Costurera	Hogar
VERONICA	P:	4 años Primaria	Sin datos	Sin datos
	M:	4 años Primaria	Sin datos	Sin datos
GEORGINA	P:	Licenciatura	Sin datos	Sin datos
	M:	Técnico Medio	Sin datos	Sin datos
SANDRA	P:	6 años Primaria	Policía Judicial	Policía Judicial
	M:	6 años Primaria.	Empl. de Intend. (Banco)	Trabajadora Doméstica
ROGELIO	P:	4 años Primaria	Mecánico	Empleado Verificentro (Encargado)
	M:	6 años Primaria	Salón de belleza (propio)	Salón de belleza (Propio)
RICARDO	P:	6 años Primaria	Prensista	Prensista
	M:	2 años Primaria	Costurera	Costurera
NOEMÍ	P:	1 año Bachillerato	Jefe de Oficina (Derechos Humanos)	Jefe de Oficina (Derechos Humanos)
	M:	6 años Primaria.	Costurera	Costurera (Taller propio)
MIGUEL ÁNGEL	P:	4 años Primaria	Jardinero	Policía Bancario (<i>Jubilado</i>)
	M:	6 años Primaria	Trabajadora Doméstica	Trabajadora Doméstica
LAURA G.	P:	6 años Primaria	Albañil	Albañil
	M:	6 años Primaria	Trabajadora Doméstica	Trabajadora Doméstica
JUAN PABLO	P:	6 años Primaria	Campesino	Mesero (Restaurante argentino)
	M:	6 años Primaria	Cocinera (Restaurante chino)	Hogar
JUAN ALBERTO	P:	Secundaria	Comercio Informal	Comercio Informal
	M:	Técnico Medio	Empleada de papelería	Recepcionista (Hospital ISEMYN)
JOSE JUAN	P:	Secund. Abierta	Campesino	Empleado de la Cía. de Luz (<i>Jubilado</i>).
	M:	Secund. Abierta	Hogar	Hogar
JOSE LUIS	P:	Secundaria	Empleado Intendente (Banca Serfín)	Empleado Intendente (<i>Jubilado</i>)
	M:	6 años Primaria	Hogar	Hogar
IRENE	P:	Secundaria	Empleado (Farmacia Fénix)	Supervisor de limpieza (Sanborns)
	M:	4 años Primaria	Trabajadora Doméstica	Hogar
FLORIBERTO	P:	5 años Primaria	Obrero	Músico norteño
	M:	3 años Primaria	Trabajadora Doméstica	Comercio Informal
ENRIQUE	P:	Licenciatura	Sin datos	Sin datos
	M:	Técnico Medio	Sin datos	Sin datos
DULCE PAULINA	P:	6 años Primaria	Obrero	Comercio Informal
	M:	6 años Primaria	Comercio Informal	Comercio Informal
ANABEL	P:	5 años Primaria	Empleado de gobierno (Intendente)	Costurero (Taller propio)
	M:	4 años Primaria	Costurera	Costurera (Taller propio)

Sin embargo, las determinaciones no son automáticas, ya que responden a otros factores que tienen que ver, por ejemplo, con condiciones dependientes del mercado laboral (oferta de trabajo, sector de actividad, etc.). Para la generación joven, el empleo femenino en la sociedad empezó a tener mayor difusión, y estuvo articulado a una mayor flexibilización en sus formas, lo cual facilitó la conciliación entre las tareas del hogar y la actividad laboral.

De este modo, las mujeres de la generación más joven de la Eder no solo entraron en mayor número al mercado laboral, sino también mantuvieron una mayor continuidad en sus trayectorias (cfr. Mier y Terán y Rabell, 2005: 290-291). En mis casos, a pesar de manifestar una *trayectoria laboral discontinua*, la permanencia de las madres en el mercado de trabajo, posterior al matrimonio y aunque su trayectoria no manifiesta movilidad laboral significativa, da una muestra clara de las respuestas que los individuos dan a las condicionantes estructurales, dado que el trabajo femenino se dio como una estrategia de sobrevivencia de las familias en respuesta a las crisis económicas que sobrevinieron en nuestro país a partir de la década de los ochenta, y del cambio en las condiciones estructurales y del empleo que se produjeron a partir de la adopción del modelo económico neoliberal.

En lo que concierne a la trayectoria laboral de sus padres, ésta presenta rasgos heterogéneos. La mayoría, a diferencia de las madres, experimentó *trayectorias laborales continuas*, ya que una vez que comenzaron a trabajar se quedaron en el mercado laboral sin observar interrupciones. En los pocos casos en que su trayectoria se vio interrumpida, se trató de retiros de corto plazo ocasionados por problemas de salud o incapacidad de trabajar (*supra* Cuadro No. 1). Si consideramos la situación laboral inicial y la final o actual (*supra* Cuadro No. 7), podemos afirmar que, en su calidad de migrantes, la mayoría de ellos se colocó, en un principio, como trabajador de un oficio entre los 10 y los 12 años, al cual tuvieron acceso por medio de sus padres o de algún familiar, siendo el más recurrente el de albañil.

Otros más, prestaron servicios personales como electricistas y mecánicos, o se iniciaron en el comercio informal. A la fecha tres de los padres se encuentran jubilados: el padre de Miguel Ángel, José Juan y José Luis (policía bancario, sobreestante de la compañía de luz, empleado bancario, respectivamente), y 4 de ellos están en vías de hacerlo: el padre de Sandra, Rogelio Ricardo y Noemí (policía judicial, encargado de un verificentro, prensista y jefe de oficina en la Secretaría de Derechos Humanos). Seis de ellos lograron independizarse y trabajar por su cuenta constituyendo pequeños negocios o

empresas: el padre de Abel, Laura, Juan Alberto, Floriberto, Dulce Paulina y Anabel (taller mecánico, albañil, comercio informal, músico norteño, comercio informal, taller de costura, respectivamente). A pesar de que estas actividades no les proporcionaron los beneficios de un contrato y seguridad social, el hecho de trabajar por su cuenta de manera continua en la misma ocupación o rama de actividad, les dio cierta solvencia económica y lograron estabilizarse.

Por otra parte, solo dos de los padres de familia, pese a que trabajan en medianas y grandes empresas, mantienen una situación inestable, ya que permanecen empleados por contrato limitado: el padre de Juan Pablo y de Irene (mesero y supervisor de limpieza en Sanborns, respectivamente). Finalmente, de tres casos se desconocen datos debido a que se trata de jóvenes que experimentaron el divorcio, la separación o el abandono de sus padres cuando eran muy niños, por lo que desconocen o conocen poco la historia y el destino de éstos, y no estuvieron en condiciones de aportar datos relevantes y confiables durante la entrevista. Ahora bien, en lo que toca a la movilidad dentro de la trayectoria individual, observamos que esta no se dio en la mayoría de los casos, pues solo se observó un cambio en el tipo de sector o de ocupación, sin que necesariamente hubiera una mejora en las condiciones de trabajo, a excepción de los casos de la madre de Juan Alberto y el padre de José Juan, quienes observaron movilidad laboral al ingresar al sector público, sobre todo gracias a que lograron alcanzar un mayor nivel escolar (secundaria y técnico medio).

Lo anterior nos ofrece un panorama de los procesos de movilidad y estabilidad laboral que vivieron estas generaciones, los cuales estuvieron condicionados fundamentalmente por cuatro factores: por un lado, la migración rural-urbana, el género y el logro de educación posbásica ligada a las anteriores condiciones; y, por otro, al sector o rama de actividad en que pudieron insertarse. No obstante, y en coincidencia con Pacheco (2005), podemos afirmar que la educación mostró ser el factor más importante para ubicarse en las ocupaciones no manuales y de mayor calificación para estas generaciones.

Cabe aclarar que en algunos casos, y pese a que los padres contaban solo con educación básica, alcanzaron un empleo formal y estabilidad laboral al ser contratados en el sector público o en grandes empresas privadas. Si bien, por su baja escolaridad no registraron movilidad laboral y mantuvieron posiciones en empleos de menor calificación (policías, intendentes, etc.), fueron beneficiados por las instituciones de seguridad social, obteniendo así prestaciones y servicios conforme a la ley.

Otros no corrieron con la misma suerte, pues mientras el periodo en que estuvo vigente el modelo de sustitución de importaciones, que con una fuerte participación del Estado en la implementación de políticas sociales había permitido la relativa estabilidad económica y política de nuestro país y estimulado la creación de empleo y el desarrollo del mercado interno, la entrada paulatina al periodo de estancamiento, la crisis de 1982 y el periodo incipiente de implementación del modelo neoliberal en México, trajeron consigo un debilitamiento significativo del empleo formal, sobre todo en el sector público y manufacturero. De acuerdo a la tesis de Coubés, la transición del sector informal hacia el sector formal en la escala microsocia de las trayectorias individuales, se detuvo con el proceso de apertura económica que a partir de la segunda mitad de la década de los años ochenta tuvo lugar en nuestro país (Coubés, M. L., 2005: 260).

3.1.4. Referentes sobre su historia conyugal y familiar

La generación de los padres de los entrevistados, nacidos entre 1945 y 1955, y que en la fecha de la entrevista (2001) tenían entre 56 y 46 años, comenzaron su historia matrimonial entre los 18 y 21 años. Esto es, entre los años sesentas y setentas, muy cerca del comienzo de la transición de la fecundidad y del empleo de la anticoncepción que se desarrolla en nuestro país a partir de la implementación del Programa de Planificación Familiar en 1977 (Samuel y Sebillé, 2005: 41). Dicho en otras palabras, pertenecen a generaciones transicionales.

En lo que refiere al contexto socioeconómico en que ocurre esta transición, las parejas formadas en la década de los setenta vivieron el inicio de su vida fértil en un contexto de fecundidad controlada, además de que sufrieron, al cabo de algunos años de vida conyugal, los efectos de la crisis económica de comienzos de los años ochentas, que se extendió a todos los sectores sociales. No obstante, las que comenzaron su vida familiar en la década de los sesentas, vivieron los resabios de un periodo relativamente próspero desde el punto de vista económico y de urbanización acelerada. La fecundidad en este periodo se dice que fue elevada y la nupcialidad precoz, intensa y estable.

A diferencia de la anterior generación, gozaron de mejores condiciones sociales y económicas a o largo de su vida adulta (Coubés, M. L., M. E. Zavala de Cosío y R. Zenteno, 2005: 42). Los estudios revelan que entre 1967 y 1986, las tasas globales de fecundidad de las mujeres mexicanas pasaron de 7.5 a 3.8 hijos por mujer y en 1998, la

fecundidad alcanzaba 2.6 hijos por mujer (Tuirán, 2002: 124). Las generaciones intermedias (nacidas entre 1951 y 1953), fueron las pioneras en reducir sus niveles de fecundidad a 5.4 hijos a los 45 años de edad. Finalmente, en la generación 1966-1968, la baja sigue de forma sostenida. Por ejemplo, a los 30 años de edad entre la generación joven se pasa de 3.7 a 2.5 hijos (Zavala de Cosío, 2005: 108).

Como mencionamos anteriormente, los padres de mis entrevistados contrajeron matrimonio entre los 18 y los 21 años y tuvieron entre 3 y 7 hijos (5 hijos en promedio). Esto es, la reducción del número de hijos entre una y otra generación (los nacidos en 1945 y 1955), refleja el cambio en los patrones de fecundidad observados en estas generaciones transicionales. La Encuesta Demográfica Retrospectiva, plantea que las mujeres migrantes, que constituye uno de los rasgos socioculturales del grupo de mis entrevistados, presentan un perfil de nupcialidad más próximo a las normas del lugar de destino que al del lugar de origen, con un sensible retraso del calendario de la primera unión, un matrimonio un poco más tardío que entre las rurales “sedentarias” y un descenso de la fecundidad (Samuel y Sebillé, 2005: 49).

En efecto, las madres de mis entrevistados contrajeron matrimonio después de los 18 años, cuando entre las mujeres rurales de su época se hacía a edad más temprana, fenómeno que va haciendo creciente la diferenciación entre los comportamientos rurales y urbanos. Se puede concluir que la migración retrasa tanto uniones como los nacimientos y reduce el tamaño de las familias de manera significativa. Por otra parte, entre las familias de los entrevistados, sobre todo de la generación más joven (nacidos en 1955), se observan algunos procesos de ruptura que han alterado la estructura familiar, tales como el divorcio, la separación o abandono de alguno de los cónyuges, incluso en una tercera parte de los casos, se aprecia el fenómeno de las familias monoparentales y recompuestas (*supra* Cuadro No. 1).

Las situaciones anteriores son reflejo de las evoluciones observadas en la nupcialidad mexicana que registran varios estudios, las cuales se refieren a un ligero retraso en la edad de las mujeres al momento de la unión, el aumento de las disoluciones conyugales, reducción de la diferencia de edad entre cónyuges y retroceso del matrimonio religioso. No se trata de una evolución rápida ni radical, nos dicen estos estudios, y los cambios han tenido lugar más bien en las ciudades que en el campo, pero sin duda traducen un distanciamiento frente al modelo de matrimonio precoz, estable y universal que caracterizó a México por largas décadas (Coubés, M. L., M. E. Zavala de Cosío y R. Zenteno, 2005:29).

3.2. El curso de vida de los antecesores: calendarios, secuencias y trayectorias biográficos

El análisis de las trayectorias individuales implica el análisis de las diferentes trayectorias y transiciones; por ejemplo, una trayectoria de tránsito a la vida adulta involucra transiciones de la biografía escolar, laboral y familiar; una trayectoria de vida conyugal y fecunda incluye eventos de la biografía de unión, de fecundidad y de anticoncepción. En esta parte, nos ocuparemos específicamente del tránsito a la vida adulta, el cual enfocaremos desde tres dimensiones: la transición escolar, la transición laboral y la transición familiar. Para este análisis tomaremos como referencia el *modelo normativo* del curso de vida que, según planteamos en el apartado teórico, se gestó en un largo proceso sociohistórico en el que se definió una trayectoria “preferida” o un sistema de expectativas sociales, consistente en una secuencia “normativa” de dejar la escuela, iniciar un empleo y entrar en la unión. No obstante, este modelo presenta, frente a las circunstancias históricas y sociales actuales, serias limitaciones en su potencial explicativo, y por su carácter funcionalista y estático se ha visto superado por otros enfoques, que aquí se comparten, y que plantean el desarrollo de un proceso cada vez más acentuado de desinstitucionalización e individualización del curso de vida.⁵⁸

3.2.1. Los calendarios de transición a la vida adulta: la salida de la escuela, la entrada al mercado laboral, la entrada en unión y la salida del hogar paterno

En lo que toca a la *salida de la escuela* y la *entrada al mercado laboral* del grupo de población al que pertenecen las familias de los entrevistados, éstas tuvieron lugar a edades tempranas, entre los 10 y 12 años. Al parecer, el periodo del término de la primaria constituye una etapa de transición para estas generaciones, en la que la mayoría de los niños que estudiaba dejaba de hacerlo para dedicarse al trabajo productivo. Como señalamos más arriba, los padres y las madres de los entrevistados emigraron a la Ciudad de México y sus áreas conurbadas, principalmente en búsqueda de trabajo para aliviar la situación económica de sus familias.

⁵⁸ Es por ello que, en este apartado, nos limitaremos a emplear el modelo normativo o institucional del curso de vida únicamente en términos de un patrón analítico a partir del cual analizar las variaciones que, en materia de secuencias y trayectorias, pueden observarse entre generaciones,

Estas prácticas encajaban dentro de las estrategias familiares, pues los hijos e hijas que salían a trabajar eran elementos de una familia que actuaba como grupo para poder reproducir sus condiciones de vida. Podríamos decir que estas prácticas migratorias de las mujeres y hombres, que atendieron en su mayor parte a razones económicas, propiciaron, al mismo tiempo, la transición hacia una posición de madurez e independencia adulta. Por otra parte, al analizar con más detalle las trayectorias de transición a la vida adulta, podemos afirmar que la *salida del hogar paterno* es un evento importante en la transición a la edad adulta. El vencimiento de este calendario presenta fuertes contrastes entre la población rural y urbana, e igualmente se aprecian diferencias en función del nivel educativo alcanzado y del sexo. En el contexto urbano, la salida de los jóvenes del hogar familiar estuvo más vinculada a la duración de asistencia a la escuela y al ingreso al trabajo. Estos dos procesos confluyen para atrasar la salida de los menores de 17 años del hogar paterno, al tiempo que se produce una cada vez mayor permanencia en la escuela y un ingreso cada vez más tardío al mercado laboral (Mier y Terán y Rabell, 2005:290).

En el caso del grupo de familias que nos ocupa, la salida del hogar paterno estuvo vinculada en su mayor parte a las prácticas migratorias que las caracterizó; de tal suerte que esta emigración, principalmente de niñas y jovencitas que dejaban sus hogares a partir de los 10 años de edad, forma parte de los patrones de abandono del hogar paterno de los jóvenes rurales y, especialmente, nos hace notar las diferencias de tiempos de salida de jóvenes de uno y otro sexo. Esta afirmación se corresponde con los análisis derivados de la Eder, los cuales muestran que una tercera parte de las jóvenes rurales de la segunda generación deja muy temprano el hogar familiar para unirse o bien para ir a trabajar a las ciudades y que el abandono del hogar familiar antes de cumplir los 17 años es más común entre las jóvenes, tendencia que se observa en las tres generaciones consideradas.

Esta tendencia se explica porque los niños y jóvenes rurales estudian pocos años, aún en la generación más joven; y es por ello que la asistencia a la escuela no retrasa la salida del hogar familiar. Mientras que, por un lado, la proporción de jóvenes casados antes de los 17 años (inferior al 4%) no varía significativamente entre las tres generaciones; por otro, lo que sí manifiesta un cambio importante es el aumento en la edad de la unión de las mujeres: en las dos primeras generaciones, cerca de una cuarta

condición social y sexo; y poder ubicar la situación concreta del grupo sociocultural objeto de estudio al que pertenecen las familias de mis entrevistados.

parte de las jóvenes está unida antes de cumplir 17 años, en la tercera sólo una de cada 6 lo está (Mier y Terán y Rabell, 2005: 300, 302).

3.2.2. Las secuencias de eventos biográficos: el modelo normativo y su diversificación

El análisis de las secuencias de eventos de transición a la vida adulta entre las diferentes cohortes de la Eder, permite observar los cambios en los patrones del curso de vida entre las tres generaciones, aunque solo nos permite constatar las diferencias y variaciones por sexo, nivel educativo y contexto geográfico. Estos análisis derivan en dos conclusiones importantes: en primer término, que la estructura de las trayectorias que conforman la transición a la vida adulta en México, se transformó de forma significativa durante el siglo pasado, principalmente como consecuencia de la expansión del sistema educativo. En el caso de las mujeres, esta transformación también fue resultado de su creciente participación en la fuerza de trabajo.

En segundo término, que el modelo normativo fue relativamente importante en México, especialmente para los hombres, quienes alrededor del 40% experimentaron la secuencia “normativa” de dejar la escuela, iniciar un empleo y entrar en unión. Este porcentaje tuvo variaciones mínimas entre las tres generaciones: 40, 44 y 43 de cada cien en la cohorte avanzada, intermedia y joven, respectivamente (Coubés y Zenteno, 2005: 345-346). Es en la generación joven, en la que las variaciones y, por tanto, las diversificaciones de esta secuencia normativa comienzan a ser notables. El mayor celibato de los hombres a la edad de 30 años, constituye una de las razones principales para explicar las variaciones del patrón normativo: 18% de la cohorte más joven no había entrado en alguna unión hasta esa edad. Por el contrario, en la cohorte intermedia, el matrimonio fue prácticamente un fenómeno universal⁵⁹ (Id., 346). En consecuencia, este segundo patrón, cada vez más generalizado, fue el más importante en México después del patrón normativo, que señala que el acceso al primer empleo ocurre después de terminar los estudios.

En lo que toca a la población femenina, la salida de la familia de origen o de la escuela y la entrada en unión (sin experiencia laboral) eran las trayectorias más importante entre las mujeres de las cohortes avanzada e intermedia: 34 y 30%, respectivamente. Es de hacer notar que entre la población más avanzada, el 21% de las

⁵⁹ Las crisis económicas sufridas a partir de los años ochenta, que afectaron particularmente a la cohorte joven, están en la base de la explicación del origen de este segundo patrón.

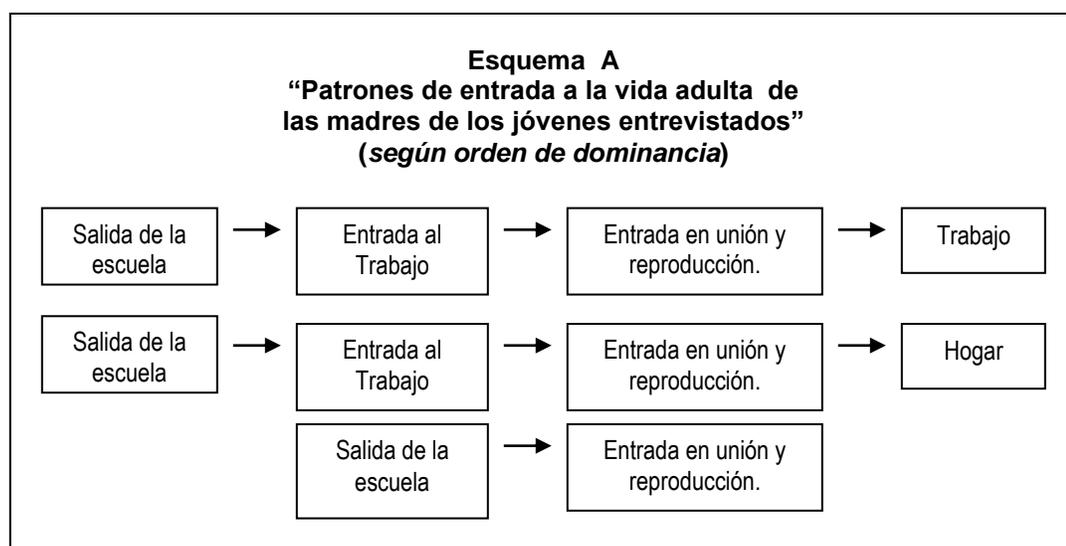
mujeres vivió un solo evento de la transición. Es decir, fueron mujeres que formaron una pareja, pero que nunca asistieron a la escuela o trabajaron hasta la edad de 30 años. A través del tiempo, el acceso a la educación y al empleo, redujo este grupo de mujeres a sólo un 3.2 % de los miembros de la cohorte joven. El trabajo de las mujeres, por su parte, vino a diversificar sus trayectorias de transición a la vida adulta y los porcentajes de mujeres que vivieron la secuencia normativa, pasó de 19 a 29%. Prácticamente, este patrón pasó a ser el más importante entre las mujeres de las tres cohortes pues solo registró un cambio muy pequeño entre la cohorte intermedia y la joven.

Según los análisis derivados de la Eder, a través del tiempo se ha observado el crecimiento de tres secuencias entre la población femenina. La primera, es la secuencia salida de la escuela, entrada en unión y primer empleo, la cual se duplica entre la cohorte avanzada y la joven. Después, se incrementa el porcentaje de mujeres (de 3 a 15%) que fueron a la escuela y trabajaron fuera del hogar, pero que a los 30 años no habían contraído matrimonio. Por último, las que iniciaron su vida laboral previamente a la finalización de los estudios y posteriormente se unieron, cuyo porcentaje pasó de un 4 a un 9 por ciento.

En suma, las trayectorias de las mujeres han alcanzado una mayor diversificación, respecto del modelo normativo, que las de los hombres a través del tiempo (Coubés y Zenteno, 2005: 347). En la medida en que las mujeres aprovecharon la existencia de mayores oportunidades para la educación y la participación en la fuerza laboral, estuvieron en condiciones de experimentar trayectorias más parecidas a las de los hombres (la “normativa” o postergar la unión, o trabajar antes de salir de la escuela); no obstante, estas trayectorias coexisten con patrones tradicionales en los que un número todavía importante de mujeres tiene trayectorias de vida asociadas a la división sexual del trabajo en México. Aún en la cohorte más joven, una de cada cuatro mujeres llegó a los 30 años de edad sin haber tenido experiencia laboral. Por otro lado, un número creciente de mujeres entra por primera vez al mercado de trabajo después de la unión. Las entradas tardías representan una de las formas de inserción laboral de las mujeres, cuyo incremento ha estado asociado en la literatura con la crisis económica del país (Coubés y Zenteno, 2005: 347-348).

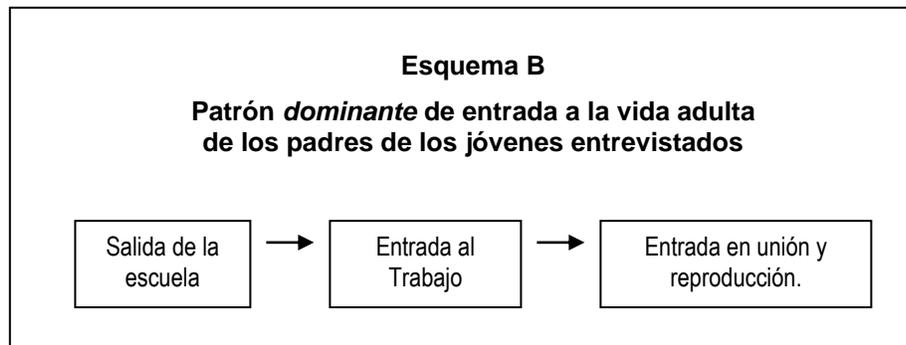
Entre las familias de los jóvenes entrevistados, la salida temprana de la escuela y la entrada precoz al trabajo (entre los 10 y los 12 años) tanto en hombres como en mujeres, y la posterior entrada al matrimonio (entre los 18 y 21 años), constituyeron

secuencias y eventos que marcaron de modo contundente su trayectoria de entrada a la edad adulta. Hago hincapié en que, en su mayoría (13 casos), las madres de los entrevistados a diferencia de la mayoría de las mujeres de su época, y muy probablemente por su condición de inmigrantes, tuvieron una trayectoria que incluyó tres eventos: salida de la escuela y entrada al mercado laboral, previos a la entrada en unión y la reproducción (Esquema A).



Una vez que contrajo matrimonio, la mayoría continuó trabajando, excepto en periodos de reproducción o enfermedad, siguiendo por ello una trayectoria laboral discontinua. Solamente en 4 de los 13 casos arriba señalados, las mujeres pudieron salir del mercado laboral al contraer matrimonio; ya que para la mayoría de ellas, sus incursiones al mercado laboral continuaron después del matrimonio y respondieron a estrategias de sobrevivencia familiar desplegadas ante situaciones de carencia económica, o bien ante el divorcio, la enfermedad, el desempleo o el abandono del cónyuge. Hay indicios de otro patrón en que las madres transitaron de la escuela al matrimonio, sin pasar por el trabajo, pero solo en aquellos casos en que sus esposos contaban con un empleo formal y estable (2 casos); no obstante, este patrón no fue dominante entre las madres de los entrevistados.

Por su parte, los padres siguieron la trayectoria normativa (Esquema B) que, como vimos, en su época era una de las trayectorias dominantes de entrada a la vida adulta.



Asimismo, algunos de los padres y madres de la generación nacida en 1955, comenzaron a diversificar su trayectoria “preferida”, al postergar la edad de entrada en unión hasta después de la edad promedio entre los jóvenes de origen rural de su generación (17 años) o bien, en el caso de las mujeres, a continuar su trabajo extradoméstico después del matrimonio. Lo anterior muestra la tendencia a la diversificación de las trayectorias que señalamos más arriba. La explicación de por qué los antecesores de mis entrevistados estuvieron muy cerca del modelo normativo, reside principalmente en el nivel de escolaridad alcanzado. En coincidencia con los análisis de la Eder, encontramos que el acceso desigual a la educación juega un papel fundamental en la diversificación del tipo de tránsito a la vida adulta y en la interpretación del patrón normativo. De este modo:

[...] cuando un porcentaje significativo de la población continúa accediendo a niveles muy bajos de escolaridad (menos de primaria completa), es más probable encontrar en este grupo a personas que experimenten el modelo normativo de tránsito a la vida que entre la población más educada. Cuando el abandono de la escuela ocurre durante la niñez, o temprano en la adolescencia, las posibilidades son grandes de que el inicio de empleo o la unión sucedan posteriormente (Coubes y Zenteno, 2005: 348).

En suma, la expansión de la educación y el incremento de la participación femenina en el mercado de trabajo, impactaron decisivamente en el calendario y las trayectorias de transición a la vida adulta entre la población mexicana. Sin embargo, como sostienen Coubés y Zenteno (2005: 352), el calendario de la nupcialidad curiosamente no

sólo se mantuvo prácticamente inalterable, sino parece haber tenido una influencia importante en la interrelación educación-empleo entre la población con mayor nivel de instrucción formal. Esto habla de un patrón cultural propio de la población mexicana, en el que la singularidad de los lazos familiares existentes continúa facilitando un régimen de matrimonio relativamente temprano, aún cuando las parejas no hayan mostrado capacidad económica para vivir en forma independiente.

Esta situación, es particularmente cierta entre los estratos socioeconómicos más bajos de la población, donde la independencia económica y residencial encuentra mayores obstáculos. Este hallazgo, será de suma importancia para analizar el tránsito hacia la vida adulta de las nuevas generaciones que son objeto de este estudio, en las que sin duda la expectativa social de un matrimonio temprano, estará impactando de diversas maneras sus trayectorias y calendarios de vida. Como vemos, la entrada a la vida adulta es un proceso dinámico, complejo y cambiante que responde a factores históricos, socioeconómicos y culturales. Para las generaciones actuales, éste es un proceso que se ha complejizado a la luz de las nuevas circunstancias. En los capítulos siguientes, nos encargaremos de analizar las distintas prácticas en las que la juventud de hoy encuentra nuevas maneras de experimentar este tránsito, y construir trayectorias y caminos propios de inserción a la sociedad y a la vida adulta.

CAPÍTULO 4

TRAYECTORIAS LABORALES: EL LARGO Y COMPLICADO PROCESO DE INSERCIÓN A LA VIDA LABORAL Y PRODUCTIVA

En el contexto macro estructural, el presente análisis tiene como marco lo expuesto en el capítulo teórico sobre las transformaciones que se han dado a nivel global en el terreno económico, productivo, cultural y en la organización del trabajo; mismas que han suscitado serios problemas para la inserción y participación de los jóvenes en la sociedad actual, en el sentido de que han modificado la estructura de las oportunidades laborales y formativas de las que disponen en su medio social y los mecanismos tradicionales de integración (cfr. Capítulo 1. Perspectiva teórica). Varios autores coinciden en señalar que los patrones de inserción de los jóvenes al trabajo, se han modificado por efecto de dos situaciones: la *intermitencia*, expresada en la entrada y salida frecuente de distintos trabajos (Madeira s.f. citado en Llomovatte, 1991: 79; De Ibarrola, 1998: 2) y la *precariedad* de sus inserciones laborales: “Sus trayectorias de inserción laboral suelen combinar etapas de desempleo, subempleo, inactividad, contratos temporarios, y/o autoempleo, muchas veces a niveles de sobrevivencia” (De Ibarrola, 1998: 1-2).

Evidentemente, tal situación genera efectos significativos en las trayectorias laborales, las cuales se tornan cada vez más prolongadas, inestables, “no lineales” (Hualde, 2003; Jacinto, 2004), “desencantadas”, “desesperanzadas” (Pérez y Urteaga, 2001: 365) y con transiciones “reversibles” (López, 2002; Machado, 2002; Dávila 2002 y López, 1999). Paralelamente, y ante el resquebrajamiento progresivo de la cultura o la civilización del trabajo que estaba en la base de las formas de sociabilidad del modelo anterior y el surgimiento de la llamada “sociedad de consumidores” (Bauman, 1999), se habla de un proceso de descentramiento de la cultura del trabajo en los procesos de construcción de las identidades sociales juveniles, cultura que antes constituyó el cimiento substancial de dicha construcción durante toda la segunda mitad del siglo XX (Pérez y Urteaga, 2001; Suárez, 2002 citado en Jacinto, 2004; Svampa, 2000).

Inscrito en la discusión de estas problemáticas, el presente capítulo tiene como propósito describir y caracterizar las formas y los rasgos que asumen las trayectorias laborales de los jóvenes objeto de estudio, y comprender los sentidos y las perspectivas

de su actuación en el mundo laboral, así como las estrategias que definen su relación con el trabajo/empleo⁶⁰ a lo largo del curso de vida. Está ligado al objetivo más general de la tesis centrado en conocer los procesos de inserción de los jóvenes a la vida laboral y productiva. Las trayectorias laborales definidas en una primera instancia como una secuencia de posiciones laborales ocupadas por las personas en el tiempo, o los itinerarios visibles, cursos y orientaciones que toman las vidas de los individuos en el campo del trabajo, no suponen ninguna secuencia en particular, ni determinada velocidad en el propio tránsito, ya que en lo fundamental son entendidas aquí como producto de las interpretaciones subjetivas de las oportunidades laborales con que cuentan en su medio en el contexto de un proyecto vital más amplio.

Dichas interpretaciones, no están orientadas exclusivamente por una racionalidad subjetiva de individuos aislados, sino que en ellas están involucrados aspectos sociales y culturales relevantes, a partir de los cuales los jóvenes, con márgenes amplios o restringidos, orientan su acción y van articulando condicionantes y oportunidades y construyendo así caminos muy distintos en diferentes sentidos. No es difícil advertir, por tanto, que los recursos, las constricciones, las posibilidades y limitaciones semejantes o parecidas con que cuente un sujeto en su contexto objetivo, tendrán un impacto diferente según el individuo y según el momento de su trayectoria en el que él se encuentre (Drancourt y Berger, 1995).

Lo que aquí denominamos contexto “objetivo”, contempla tanto el contexto macro estructural más amplio, como la dimensión social que refiere a la adscripción social de los jóvenes, concretamente a las características socioeconómicas de la familia de origen, donde cobra relevancia el estrato socioeconómico y el nivel educativo de los padres y de los hermanos mayores; y la dimensión cultural y de género, en las que confluye un conjunto de valores, normas y pautas de conducta, cristalizadas en estereotipos sociales y reflejados en las percepciones individuales sobre el trabajo, la escuela y otros mundos relacionales, que vinculan a los jóvenes con un conjunto de prácticas y experiencias concretas.

En la dimensión “subjetiva”, el conjunto de oportunidades laborales y formativas pasa también por las lecturas e interpretaciones que los jóvenes construyen al interior de sus espacios o ambientes culturales. En el orden microsociedad, se da cuenta de la perspectiva de los sujetos con atributos de agencia y reflexibilidad que participan

⁶⁰ En este capítulo nos referiremos al trabajo en su concepción amplia de actividad social y económica con fines de reproducción y sobrevivencia humana, y al empleo como una forma de

activamente en la construcción de sus itinerarios laborales y formativos, a través de estrategias que definen una relación subjetiva con el trabajo y que suponen una tarea de evaluación e interpretación de su contexto objetivo, contribuyendo a la resignificación de los modelos y sistemas de formación e inserción al mundo del trabajo que les son propuestos. En términos analíticos, se parte de la reconstrucción a posteriori que sobre sus itinerarios y experiencias laborales los entrevistados elaboraron durante la entrevista, y cuya cronologización constituyó un primer nivel de análisis al que me referí en el capítulo metodológico. Aquí, nuestra atención estará centrada en el sentido que los sujetos dan a su itinerario y a la relación que establecen entre la reconstrucción de su pasado y las proyecciones de futuro (Dubar, 1994: 284).

Este capítulo mantiene articulación conceptual y de contenido con el siguiente, por lo que se compone de dos secciones. La primera, presenta los rasgos que definen y caracterizan las trayectorias laborales de los jóvenes en el marco de la estructura de oportunidades con la que cuentan en su medio; también se cuestiona qué tan formativa resulta su trayectoria en términos de inserción y movilidad laboral. La segunda, que se presenta en el capítulo cinco, plantea una tipología de los sentidos que otorgan al trabajo, y que permite visualizar las lógicas que explican los distintos vínculos subjetivos que establecen con este mundo de experiencia a lo largo de sus vidas, que en el fondo son formas de identificación con el trabajo.

4.1. Los rasgos de las trayectorias laborales: “presencialidad”, “multichambismo”, precariedad, inestabilidad e intermitencia

Un rasgo que, en primera instancia, evidenció con claridad el análisis de las trayectorias laborales de los jóvenes, es la relación temprana que, al igual que sus antecesores, los hombres y mujeres de mi estudio, han mantenido y mantienen con el mundo del trabajo desde la niñez o inicios de la adolescencia, en algunos casos desde los 6 u 8 años de edad;⁶¹ y que lo consideraré como un rasgo propio de estos grupos, por ser el trabajo un campo de acción privilegiado que permanece constante a lo largo de sus vidas desde la

trabajo remunerada.

⁶¹ La Encuesta Nacional de la Juventud 2005 registra que el 70% de los encuestados inició su actividad laboral antes de los 14 años. Un aspecto interesante al que refieren los datos de esta encuesta es la edad cada vez más temprana en que los jóvenes inician su actividad laboral, pues mientras que para el 99.6% de los que en el momento de la encuesta tenían entre 12 y 14 años la

niñez y los diferencia de otros grupos socioculturales. Expresiones como la de: “*¡Y siempre he trabajado de chico y creo desde que tengo uso de razón!*” (Ricardo); o la de: “*Nunca, nunca he dejado de trabajar tal vez trabajos tontos, trabajos que realmente no valen la pena pero siempre he trabajado yo en mi vida*” (Enrique), dan cuenta de la importancia que cobra este ámbito en su vida social, al tiempo que lo dimensiona como un patrón cultural propio de su familia de origen que fluye a través del tiempo, cobrando actualidad en las prácticas tempranas de los jóvenes, y que continúa como un nexo inestable, precario e intermitente a lo largo de distintas etapas de sus vidas.

Como se observa en el Cuadro No. 1 (*infra*), el promedio de edad de ingreso al primer trabajo entre los hombres es de 10 años, mientras que para las mujeres es un evento que, en promedio, se experimenta a una edad un poco más tardía (13 años). En lo que toca al número de eventos de trabajo experimentados a lo largo de su trayectoria laboral, para los hombres se registra un promedio de ocho y para las mujeres de cinco. No obstante, tanto hombres como mujeres han llegado a experimentar trayectorias largas, alcanzando en el caso de los hombres hasta 15 eventos, y en el de las mujeres 12; entre estas últimas, por contraste, se observan casos en que no se ha desarrollado trayectoria laboral alguna, sobre todo entre las que han desarrollado una trayectoria escolar continua.

Lo anterior, marca una diferencia significativa respecto a sus antecesores en torno a la mayor dificultad de los jóvenes de hoy para lograr la inserción y estabilidad laboral; ya que los datos disponibles sugieren que los padres que lograron una estabilidad laboral más rápida, lo hicieron en un lapso menor, hecho que es posible constatar al comparar el número de empleos diferentes por los que pasaron antes de estabilizarse, que en promedio fue de tres, mientras que entre mis entrevistados se cuentan hasta quince, sin que hayan logrado dicha estabilidad (cfr. Capítulo 3.1.3. 3.1.3. Datos sobre su historia laboral). Otro hecho que apoya la anterior afirmación es que, entre los padres, hubo quienes lograron un empleo formal para toda la vida desde su primera incursión o entrada al mercado laboral, mientras que para la generalidad de los jóvenes de hoy, este es un hecho casi imposible de lograr, a pesar de que las nuevas generaciones cuentan con mayor escolaridad que sus antecesores.

edad de entrada fue antes de los 14 años, para el 35.5% de los que tenían entre 25 y 29 años lo hizo a la misma edad (IMJ. ENJ, 2005.Tabulados y gráficas animadas).

Cuadro No. 1

Promedio de edad de ingreso al trabajo por sexo y número de eventos de trabajo

	Caso	Edad del primer empleo/ ingreso al trabajo	Número de eventos de trabajo
H O M B R E S	Abel	8	15
	Enrique	9	6
	José Luis	13	10
	Miguel Ángel	6	10
	Floriberto	11	3
	José Juan	12	5
	Ricardo	8	10
	Juan Pablo	11	8
	Juan Alberto	11	9
	Rogelio	14	6
		Promedio	10
M U J E R E S	Irene	-	-
	Sandra	18	2
	Anabel	15	2
	Dulce Paulina	15	2
	Laura	11	10
	Verónica	8	12
	Georgina	13	2
	Noemí	-	-
		Promedio	13

En general, las percepciones de los jóvenes respaldan esta aseveración:

E: AJÁ, ¿Y TUS PAPÁS DE DÓNDE SON?

JL: Mi papá ya es jubilado, mi papá es de Oaxaca, ehh... jubilado de Banca Serfín, mi mamá es hogareña cien por ciento, ella es de Puebla [...]

E: ¿TÚ PAPÁ QUÉ PROFESIÓN TIENE?

JL. No tiene profesión, creo que se quedó en secundaria algo así... AHHH... pero tenían más oportunidad anteriormente, en cuanto al trabajo, le fue muy bien, le fue muy bien (José Luis: 477-492).⁶²

O, como lo hace saber también Enrique:

[...] ya no es como antes, ya no es como antes que cualquier... salías a la calle ¡y encontrabas trabajo! ¿no?, ahora ya no, ¡ahora ya es más difícil! [...] y sin estudios mucho más difícil, más sacrificio de volver a encontrar un trabajo estable el cual te pueda dar de comer todos los días, o por cuál te pueda seguir satisfaciendo tus necesidades (Enrique: 313-318).

⁶² A partir de aquí y en capítulos sucesivos, cuando se trata de las voces de los jóvenes, los números entre paréntesis corresponden a los renglones de la transcripción de cada entrevista. Asimismo, se hará referencia al nombre de quien aportó el relato.

Las razones que dan origen al inicio del trabajo a una edad temprana, tienen que ver tanto con modelos de socialización propios de las familias de origen de los jóvenes, como con procesos de precarización de la economía familiar originados por las recurrentes crisis económicas, que obligan a las familias a incrementar el número de perceptores en el hogar como parte de las estrategias inscritas en la lógica de reproducción de la unidad económica doméstica. Las voces de los padres y antecesores se hacen oír a través del discurso de los jóvenes mostrando los rasgos de una cultura centrada en el trabajo: *“mis papás me han dicho, una persona donde quiera cabe si es trabajadora”* (Juan Pablo). De una cultura que organiza el tiempo de vida: *“A cierta edad no puedes estar en la casa sin hacer nada”* (Floriberto); que organiza espacios, horarios, rutinas: *“Mi familia decía que se estaba más seguro en el trabajo que en la calle, [porque] sabía dónde estabas, sabía que no te iba a pasar nada, sabía que estabas bien, ¡y sabía que tenías una hora de salir!”* (José Juan); que establece obligaciones: *“Tienes que trabajar, tienes que traer dinero a la casa”* (Abel); que difunde una moral que coloca por encima el valor del esfuerzo y la responsabilidad: *“Saber ganarse el dinero limpiamente”* (Miguel Ángel), *“El trabajo era una actividad ¡con mucha responsabilidad!”* (José Juan); y los opone al ocio, a la inutilidad, a la flojera: *“A que esté en mi casa de floja, mejor aquí”* (Laura), o al “parasitismo” social:

A mí siempre me gusta estar en un trabajo y echarle ganas, o sea, ¡sobresalir!... Mi papá aparte pus siempre nos ha impuesto a eso ¿no?, porque piensa que no quiere que seamos inútiles, dice, pus el día de mañana que yo falte, dice ¡no sé!, dice la vida es muy difícil a lo mejor ¡no sé!, puedo estar ahorita, mañana ya no estoy con ustedes, y van a tener que trabajar, y no quiero que sean unos parásitos como fulano de tal ¿no? (Ricardo: 2299-2304).

Por contraste, algo que es de llamar la atención entre los entrevistados, es que si antes sus padres les inculcaban el trabajo como “la vía”, “el camino” o la manera de salir adelante en la vida y llegar a “ser alguien”; ahora ellos comienzan a inculcar el valor del estudio o de “la carrera” entre sus propios hijos, al mismo tiempo, que ya no se habla tanto de trabajo en general o de oficios, sino de profesiones y carreras como referentes o figuras de identidad:

Me gustaría que [mis hijos] más adelante tuvieran la ambición de llegar a ser alguien, de llegar a ser alguien en la vida, de llegar a tener un buen estudio, una buena educación, que puedan ejercer su profesión (Anabel).

Espero ser buen padre [...], inculcarle a mi hijo que debe de estudiar [...] que se desarrolle, tanto profesionalmente como personalmente (Abel).

[Espero que mis hijas] ¡Que sea mejores de lo que fue su papá!, o sea que no sufran... ¡cositas que a lo mejor yo pude haber tenido!, ilusiones, truncadas, ilusiones de... yo siempre quise esto, ¡no se me dio! [...] Para ellas quisiera ¡unas muy buenas carreras!, ser alguien [...] ¡Créeme que no espero lo que yo viví!, o sea que ellas tengan la oportunidad de ser licenciadas, no en licenciadas abogadas, sino una licenciatura (José Juan: 424-433 y 830-831).

Desde el punto de vista de la cultura de género, las prácticas de mis entrevistados parecen contradecir la idea, generalizada hasta hace algún tiempo, de que en circunstancias de precariedad familiar eran los hijos varones los que con mayor frecuencia se veían obligados a trabajar para completar los ingresos del hogar haciéndolos responsables exclusivos del sostenimiento económico; debido a que, a las niñas, generalmente se les confinaba a las labores domésticas o al cuidado de los hermanos más pequeños. Aunque, si bien en mis casos se muestra un proceso de cambio que consiste en una mayor igualación entre los sexos en torno a los patrones de participación en el mercado de trabajo, es justo reconocer que, entre sus padres y madres, prevalece la idea de que los hombres siguen siendo los “proveedores”, y es a quienes se les exige con mayor rigor el aporte económico; por lo que, una vez que terminan la secundaria, la inactividad económica y el ocio resultan intolerantes y se vuelven objeto de sanciones sociales: *“tú eres el hombre, tú tienes que mantener”* (Juan Alberto); *“bueno no haces nada en la casa, estás aquí todo el día, estas de vago”* (Abel).

Por su parte, la mayor igualación entre los sexos observada en mis casos, está relacionada no solamente con las tendencias generales de cambio en el mercado del empleo (aumento en la tasa de participación de las mujeres) y con las mayores oportunidades de las que disponen las mujeres en el contexto urbano en el que viven; sino también, y de manera más importante aún, con el hecho de que la mayoría de las madres de familia de las entrevistadas cuenta con una larga trayectoria de trabajo que desarrollaron desde pequeñas como mujeres migrantes, y que constituye un referente fundamental en las prácticas de sus hijas (cfr. Capítulo 3.1.3. Historia familiar de los entrevistados):

Mi mamá cuando tuvo 6 años, se vino a la Ciudad de México... mi abuelita se fue con otro señor, entonces mi mamá se vino a trabajar [...] Yo empecé a trabajar desde chiquita, desde que estaba en ¡la secundaria!, y mi mamá pus me decía que ella no tenía lo suficiente porque en ese

tiempo nos pedían libros y pus nosotros los teníamos que comprar, y mi mamá quien sabe cómo le hacía pero ¡ella me los compraba!, y yo, pus yo veía que mi mamá siempre gastaba y todo, yo le decía “Ma”, yo quiero buscar trabajo ¡en lo que sea! (Laura: 30-32; 793-798).

Lo anterior, plantea que ya no es posible seguir considerando a priori como marginal la contribución femenina a los recursos monetarios de las unidades domésticas; sin embargo, como veremos abajo, la calidad de empleos en términos de jerarquías, salarios, condiciones de trabajo y visibilidad social, siguen distribuidos de modo desigual, con desventaja para las mujeres. Por otra parte, en relación con la forma de obtención del empleo, se observa una pauta bien definida en torno al papel dominante de las iniciativas personales y de las redes sociales. Los jóvenes refieren haber ingresado a la mayoría de sus empleos o trabajos valiéndose de la recomendación de parientes, amigos y vecinos, en ese orden; o por iniciativa propia, acudiendo personalmente a los establecimientos. Las menciones menos frecuentes refieren a canales formales, como son las convocatorias, las bolsas de trabajo, las agencias o las ferias del empleo. Dicha situación, pone de relieve el papel esencial que cumplen estas redes locales comunitarias en los procesos de inserción al trabajo de los jóvenes, a la vez que pone en cuestionamiento la eficacia de las redes institucionalizadas y de los programas gubernamentales diseñados expresamente para organizar la transición al mundo del trabajo de los colectivos precarizados, cuyo efecto ha sido evaluado como poco eficaz y desorganizado.⁶³

4.1.1. El “multichambismo” y la precariedad de las experiencias laborales

La situación por la que atraviesa la mayoría de los jóvenes en sus primeras etapas en el campo laboral está marcada, en lo general, por el signo de la precariedad. En el análisis de su universo simbólico de los entrevistados encontramos referencias que dan cuenta con bastante claridad de su situación sociolaboral, a la que ellos representan con la categoría general de “multichambismo”, y bajo la cual se agrupa la configuración de ítems que se muestra en el Cuadro No. 2 (*infra*).

⁶³ En el caso de México, son pocos los programas de capacitación que se dirigen estrictamente a la población joven y que además mantienen una articulación real con el espacio de trabajo. Se caracterizan además por tener un bajo impacto en términos de la magnitud de la población atendida y de la empleabilidad de los jóvenes que concluyen estos cursos, sin contribuir de manera significativa a mejorar las condiciones económicas de la población que habita zonas de pobreza. (Pick, 2001: 142).

Cuadro No. 2. Configuración semántica del “Multichambismo”⁶⁴



El “multichambismo”, junto con las expresiones de “multiusos” o “mil usos” (*“siempre he trabajado yo de todo, ¡yo he estado yo de todo!”*), constituyen categorías sociales empleadas por los jóvenes para referirse, no solamente a su posición y situación en el mercado de trabajo, sino también a las estrategias que suelen desplegar frente a las

⁶⁴ La expresión “de palomita”, que parece en el ítem de permanencia, refiere a una experiencia de trabajo que consiste en realizar un trabajo por un solo día o en una sola jornada, v. gr. ser vigilante una noche para cubrir a un amigo.

deficiencias en la estructura del empleo, y que consisten en aprender a desempeñarse en distintos trabajos (*multiusos, multichambas*) o desarrollar varios trabajos a la vez, con objeto de satisfacer sus variadas necesidades. Algunos autores, refieren a las categorías de “polivalencia” y “multiplicidad” ocupacional para referirse a estas estrategias (PREALCOIT, 1982 citado en De Ibarrola, 2006: 43); aunque es necesario aclarar que en las trayectorias laborales de los entrevistados se observa, con mayor frecuencia, el fenómeno de la polivalencia.

Los empleos precarios a los que acceden⁶⁵ los entrevistados, refieren a empleos o trabajos temporales, sin contrato, sin derecho a prestaciones, mal pagados, donde están expuestos a una explotación abierta de su fuerza de trabajo, y en los que, además de las bajas expectativas de aprendizaje, son víctimas del maltrato y discriminación, con escasas posibilidades de formación, estabilidad, movilidad y ascenso.⁶⁶ Como veremos más adelante, dicha situación solo llega a modificarse cualitativamente al completar la educación media superior o algunos años de universidad; además de que está muy relacionada con la estructura de oportunidades con las que cuentan en su medio.

En el capítulo anterior hemos planteado que, según el patrón de desarrollo centro-periferia planteado por Negrete, Graizbord y Ruiz (1993), los establecimientos económicos que generan las oportunidades de empleo formal se encuentran localizados primordialmente en la ciudad central y en el primer contorno de Delegaciones y Municipios alrededor de ella; en los que los porcentajes de la PEA son mayores en las ramas de servicios para la producción (profesionales, técnicos y servicios financieros) y donde existe una altísima especialización de la población activa en el sector terciario. En consecuencia, los jóvenes de mi estudio, en tanto habitantes de la zona conurbada de la Ciudad de México que mantienen una cercanía respecto de la ciudad central, disponen de un número

⁶⁵ El empleo precario se define en referencia al empleo llamado estable o típico (de tiempo completo, de duración indeterminada y protegido), y está definido como un puesto de baja productividad que se desempeña en pésimas condiciones, con reducida remuneración y que aporta pocos aprendizajes (Drancourt, N. y Berger, L. R. 1995: 71). Desde otra perspectiva, el empleo precario se caracteriza por la incertidumbre respecto a la continuidad de la relación laboral, la degradación de las condiciones de trabajo, la insuficiencia de los ingresos salariales y la reducción de la protección social (Cano 1998, citado en Lope, Gubert y Ortiz, 2002: 40-41).

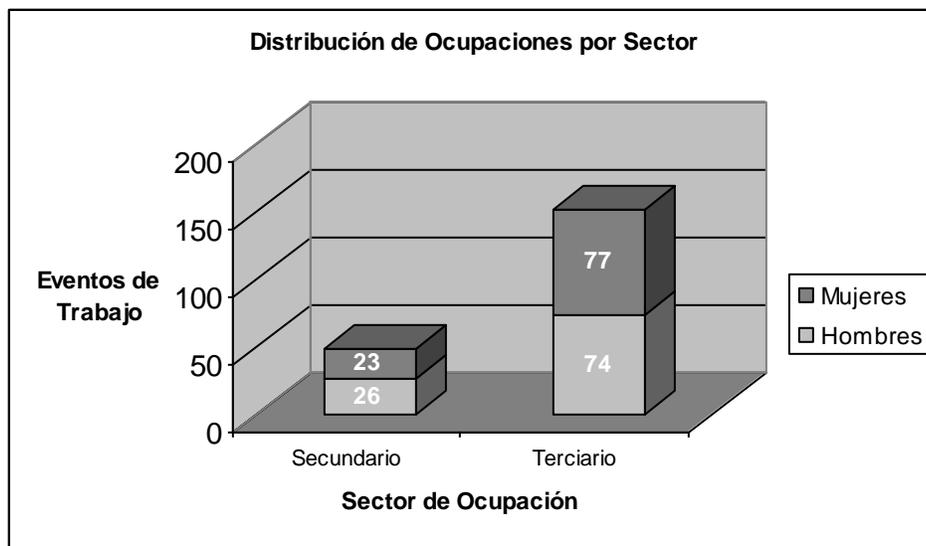
⁶⁶ Esta situación concuerda con los resultados de la encuesta de la CEPAL/OIJ sobre la situación en el ámbito laboral de los jóvenes iberoamericanos, en la que se reporta, para el caso latinoamericano, que además de contar con elevados porcentajes de jóvenes que inician su vida en el mercado de trabajo a edades tempranas, solo el 29,3% había tenido un contrato en el momento de la encuesta. A diferencia de lo que se reporta para la juventud española que, en su mayoría, contó con un contrato (75%) (CEPAL/OIJ, 2004: 223).

relativamente mayor de oportunidades de empleo urbano en el sector de comercio y servicios, en el comercio informal y aún en el sector secundario en las zonas industriales que rodean la ciudad, a diferencia de otros jóvenes que habitan en zonas más alejadas de la ciudad central o en zonas rurales.

En un análisis de la distribución por sector de las posiciones ocupadas en las primeras etapas de la trayectoria de los jóvenes entrevistados (*infra* Cuadro No. 3), observamos que tanto para hombres como para mujeres, la mayoría de los eventos de trabajo se ubicó en el sector terciario precario⁶⁷ (74 y 77 respectivamente); aunque al contrastar con el sector secundario, se observa que cerca de la tercera parte de los hombres y mujeres (26 y 23 respectivamente), ocuparon algún empleo en este sector.

Lo anterior, está en concordancia con estudios estadísticos que muestran la tendencia de los jóvenes latinoamericanos (60%) a emplearse en estos sectores; con una presencia creciente en el sector informal (Fawcett, 2002: 6). Al analizar con mayor detenimiento el tipo de ocupaciones a las que accedieron hombres y mujeres, observamos que si bien en ambos casos están proporcionalmente ubicadas en los mismos sectores, la calidad de los empleos no es la misma, y existe un fuerte contraste por sexo tanto en la variedad de categorías de empleos ocupados, como en la jerarquía, visibilidad social y condiciones de trabajo, con desventaja para las mujeres.

Cuadro No. 3



Ellas, han centrado sus ocupaciones en empleos de menor reconocimiento y visibilidad social que la que desempeñan los varones. Situación que se explica por el sector económico que las emplea y que está ligado a los servicios domésticos, en las jerarquías más bajas de ocupaciones y en sectores de baja productividad (esta tendencia general puede documentarse en CEPAL/OIJ, 2004: 219; De la Garza, E. y Salas, C., 2003; García, B. y Oliveira, O., 1994). De esta forma, mientras que las mujeres se han desempeñado en el sector terciario, básicamente como empleadas en pequeños establecimientos comerciales (ayudantes y vendedoras en tiendas de abarrotes y expendios de alimentos como pollerías, o ayudantes y meseras en torterías, taquerías y fondas), en el comercio informal o como empleadas en el servicio doméstico y en el cuidado de infantes; los hombres lo han hecho en establecimientos más grandes (centros comerciales y restaurantes, hospitales públicos), y en una mayor variedad de categorías ocupacionales: lavacoches, vendedor, vigilante, “cerillo”, mesero, lavaplatos, cocinero, velador, mecánico, intendente, bicitaxista, chofer o cobrador de combi o microbús, entre otras.

En lo que toca a los empleos del sector secundario, mientras que las mujeres se han desempeñado en la maquila, principalmente como costureras a destajo en establecimientos casi siempre clandestinos, o en la modalidad de “trabajo a domicilio”; los hombres lo han hecho como obreros, operarios, almacenistas, abastecedores, empacadores y supervisores de línea en fábricas y empresas de mediano y gran tamaño (Poliforma, Pedro Domec, Alpura, etc.). A su vez, han desarrollado una mayor variedad de trabajos por su cuenta⁶⁸, principalmente en oficios tradicionales como albañiles, electricistas y plomeros, o prestando toda clase de servicios de reparación. También, cambian más fácilmente de lugar de trabajo.

Es decir, al mismo tiempo que su actividad ocupacional ha sido más diversificada que la de las mujeres (restringida a ocupaciones bien acotadas), ellos parecen haber desarrollado también una mayor movilidad geográfica, estrategia que les permite extender su campo de acción hacia zonas alejadas de su colonia, municipio o lugar de residencia, donde se encuentran las medianas y grandes empresas. A su vez, esta mayor movilidad geográfica, les proporciona la ventaja de ampliar la cantidad y calidad de sus redes

⁶⁷ Que incluye comercio, servicios, transporte y reparaciones. El polo precario del sector terciario se caracteriza por ocupaciones de baja productividad media y bajas remuneraciones, como el comercio informal y ciertos servicios personales.

sociales hacia otros ámbitos empresariales, institucionales y profesionales, lo que más tarde jugará un papel determinante en los procesos de inserción laboral.

Esto es, el capital social resulta ser más denso y de más peso entre mayor sea la experiencia laboral en distintos circuitos de trabajo por los que pasan los jóvenes. Como plantea Katz y Correia (2002), tal pareciera que las mujeres son encaminadas a una especialización en la fuerza de trabajo doméstica a lo largo de diferentes etapas de sus vidas; y si bien, ahora se han traslapado los roles y responsabilidades de hombres y mujeres, especialmente los relacionados con los patrones de educación y participación en el mercado de trabajo, el género sigue siendo un factor que limita las expectativas y oportunidades de hombres y mujeres.

En contraste, las ocupaciones de las mujeres tienden a variar muy poco a lo largo de sus trayectorias, o estar inscritas en un grupo ocupacional más homogéneo. En este sentido, y desde el punto de vista de los sectores y ocupaciones, podríamos caracterizar las trayectorias de los hombres como *heterogéneas* (y dominantes) en el sector terciario precario, por la mayor cantidad y variedad de actividades que desempeñan principalmente en este sector; y como *homogéneas* en el mismo sector, las de las mujeres.

4.1.2. La movilidad ocupacional⁶⁹

El análisis de la movilidad laboral, da cuenta de la tendencia de los jóvenes entrevistados a permanecer dentro del mismo circuito de trabajos/empleos precarios y en los mismos sectores, a pesar de los frecuentes cambios de empleo que, como señalamos, se observó principalmente entre los hombres. No obstante, cuando involucramos la variable del nivel de estudios, observamos que solo se propicia un cambio cualitativo en sus condiciones al haber concluido el bachillerato o después de haber logrado algunos años de universidad (*infra* Cuadro No. 4).

⁶⁸ Los trabajadores por cuenta propia constituyen, según la Encuesta Nacional de Empleo, aquellas personas que trabajan solas o apoyándose exclusivamente con fuerza de trabajo no pagada (INEGI/STPS, Encuesta Nacional de Empleo 2000: 392)

⁶⁹ Debido a la dificultad para obtener, en todos los casos, el indicador de ingresos, la movilidad laboral la analizamos solamente en función de la jerarquía del empleo y del carácter de la actividad desempeñada.

Cuadro No. 4.

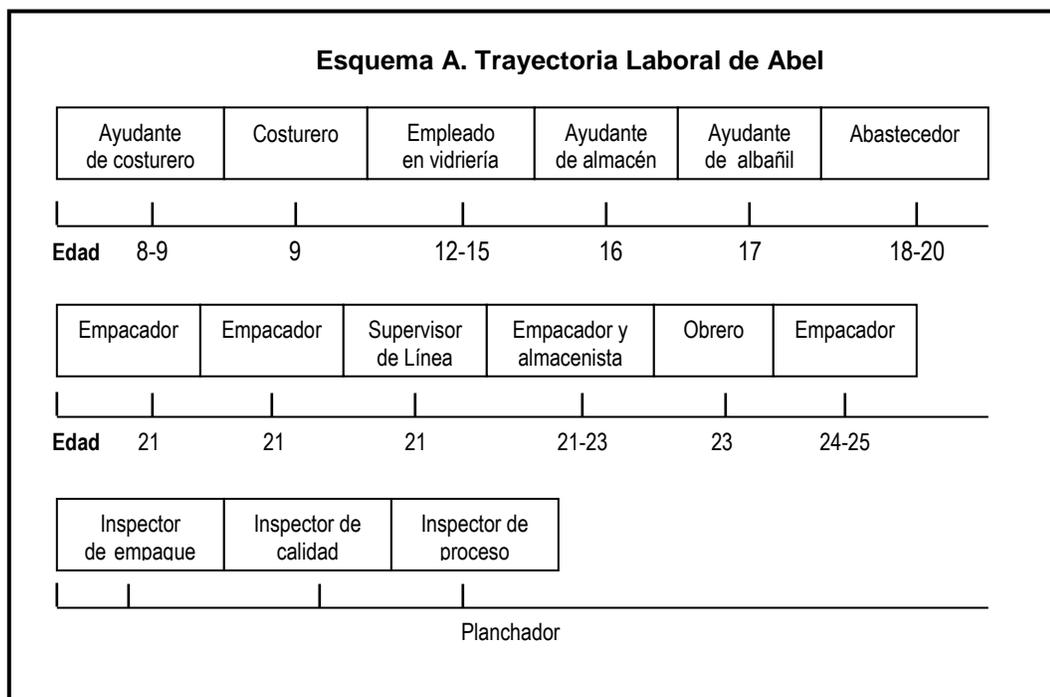
Movilidad Laboral. Empleo Inicial y empleo actual.

CASO	ESCOLARIDAD	EMPLEO INICIAL	EMPLEO ACTUAL (MOMENTO DE LA ENTREVISTA).	
			A un año de egreso De Bachillerato	A cinco años de egreso (Solo los de la generación 1993-1996)
ABEL	3er.Sem. Licenciad. Ing. Bioquím. Indus. UAM-I	Ayudante de costurero	Supervisor Línea de impresión. CEPESA.	Inspector de Proceso. Empresa Jessy (componentes electrónicos).
ANABEL	Bachillerato Tecnológico	Ayudante de costurera	Costurera. Taller familiar.	Costurera. Taller familiar.
ENRIQUE	1er Sem. UTN Contaduría.	Ayudante albañil	Auxiliar Contable en Banca Inbursa y Mesero.	No aplica
JOSE LUIS	Téc. Superior. UTN. Administración.	Voceador	Planchador industrial, y Lavacoques.	Auditor en inventarios. Empresa Sears.
MIGUEL ANGEL	Bachillerato Tecnológico	Vendedor ambulante	Aux. Laboratorio Clínico. Microempresa.	No aplica
DULCE PAULINA	Bachillerato Tecnológico	Comercio informal	Ayudante. Comercio informal (negocio familiar)	No aplica
FLORIBERTO	Bachillerato Tecnológico	Empleado en taquería	Chofer de Combi Concesionario.	No aplica
JOSE JUAN	Bachillerato Tecnológico	Ayudante hojalatero	Intendente - IMSS.	Auxiliar de Laboratorista Clínico. IMSS.
LAURA	Bachillerato Tecnológico	Ayudante de costurera.	Empleada de un expendio de pollo.	No aplica
VERONICA	6to. Trim. Técnico Superior. ITESO. Contabilidad.	Empleada en tortillería	Encargada de la contabilidad. Tienda de ropa.	Contadora Pública. Cuenta propia.
GEORGINA	7mo.Trim. Licenciad. Administración. UAM-I	Ayudante en puesto de tortas	No trabajó	No trabaja
RICARDO	Bachillerato incompleto	Comercio informal	Mesero de banquetes y "bufets" en Restaurante.	No aplica
NOEMI	Bachillerato Tecnológico	No trabajó	No trabaja	No aplica
SANDRA	Bachillerato Tecnológico	Secretaria (con un tío empresa Transp. turístico)	No trabaja	No aplica
JUAN PABLO	Bachillerato incompleto	Vendedor ambulante	Empleado en ventas. Empresa de plásticos (propiedad de un tío)	No aplica
JUAN ALBERTO	3er.Sem. Licenciad. Odontología	Ayudante en una Vulcanizadora	Empleado de Intendencia Hospital Issemyn	Técnico Laboratorista Clínico. Hospital Issemyn
ROGELIO	Bachillerato incompleto	Mesero y vallet parking	Chofer de taxi concesionario.	No aplica
IRENE	Bachillerato Tecnológico	No trabajó.	No trabaja	No aplica

Al comparar el empleo inicial, con el empleo actual, observamos que en cinco de siete casos (Abel, Enrique, Miguel Ángel, José Juan y Verónica) los primeros cambios significativos en torno a la jerarquía de las ocupaciones desempeñadas y el tipo de actividad ocurrieron al término del bachillerato; en el resto (Juan Alberto y José Luis), se dieron al término de su carrera como técnicos superiores o de algunos años de universidad. Solo en dos casos (Juan Alberto y José Juan), el empleo formal previo en el sector público (hospitales públicos), fue determinante para que, después de algunos años de haber concluido el bachillerato o de algunos años de universidad, lograran mediante su título como técnico profesional o su certificado de estudios, movilidad interna o un ascenso significativo dentro de la jerarquía institucional (de auxiliar de laboratorio y empleado de intendencia a laboratorista clínico y auxiliar de laboratorista, respectivamente).

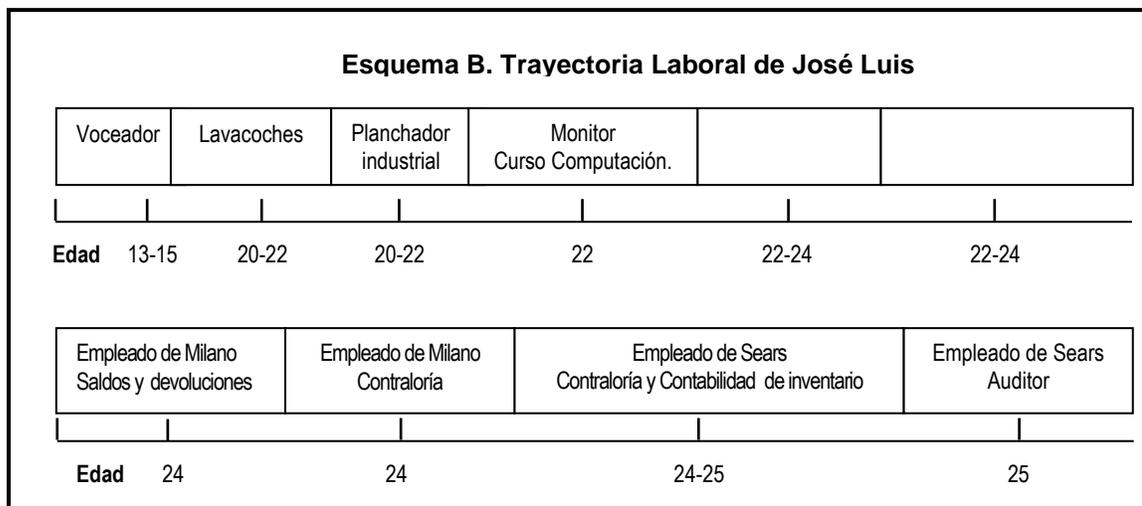
Previo al egreso del bachillerato la mayoría desempeñaba actividades de carácter rutinario, de tipo manual, que les demandaba un alto grado de trabajo físico, en las que estaban implicados escasos conocimientos técnicos específicos y en los que, más que aprendizajes, desarrollaron ciertas habilidades actitudinales y comportamentales hacia el trabajo. Pasaron después a ocupar empleos más calificados, en los que mejoraron sus condiciones de trabajo y en los que involucraron mayores capacidades y conocimientos técnicos específicos adquiridos en la escuela y en el trabajo, correspondientes al tipo de trabajo profesional. Por otra parte, cuando ponemos en juego la variable relativa al tipo de trayectoria seguida, observamos un fenómeno interesante que tiene que ver con la importancia que cobra, en términos de movilidad y estabilidad laboral, el hecho de haber seguido una trayectoria unívoca en cierto sector de ocupación.

Es el caso de Abel, quien a pesar de que los empleos ocupados no estaban relacionados con su profesión ni con sus intereses vocacionales iniciales, desarrolló de manera persistente empleos centrados en ciertos procesos de producción en el sector secundario (supervisión, control, inspección), que involucraron competencias básicas y especializadas tales como el cálculo, la estadística, el diseño gráfico y diseño industrial; y que le permitieron más tarde insertarse en un empleo formal en el sector secundario dinámico (empresa trasnacional que fabrica tarjetas inteligentes) en una jerarquía superior (inspector de proceso), logrando así estabilidad laboral y movilidad dentro de la misma empresa (*infra* Esquema A. Trayectoria laboral de Abel).



Y es también el caso de José Luis, quien al término de su carrera como técnico superior en administración, desarrolló su trayectoria laboral en ocupaciones relacionadas con los procesos de administración de empresas mercantiles específicamente (saldos, devoluciones, inventarios, contraloría, auditoría); lo cual le permitió posteriormente insertarse en una gran empresa corporativa del sector terciario más desarrollado (Sears), en una jerarquía superior (contraloría), logrando movilidad interna en la misma empresa (de contralor a auditor), así como estabilidad laboral (*infra* Esquema B. Trayectoria laboral del José Luis).

En ambos casos, al concluir estudios de nivel medio superior y superior, lograron escalar a otros empleos de mayor jerarquía. Esto es, la experiencia en un sector de actividad, ligada al certificado o título escolar fueron condicionantes en el logro de inserción y movilidad laboral, por lo que el alcanzar una escolaridad de nivel medio y medio superior se convierte en un factor que favorece el ingreso a sectores laborales que ofrecen mejores condiciones de trabajo y mejores ingresos.



En suma, y si bien hemos dicho que en su mayoría los hombres desarrollaron una trayectoria heterogénea por la mayor cantidad y variedad de actividades que desempeñaron, observamos que entre aquellos que a lo largo de su trayectoria persistieron en algún sector de ocupación específico, desarrollaron a pesar de la rotación una “especialización” en el desempeño de ciertas actividades ligadas o no con su profesión, lo que a larga les permitió acumular experiencia en un ramo específico de ocupación. Dicho de otro modo, este tipo de trayectorias unívocas aparecen como las únicas trayectorias calificantes⁷⁰ que les aportaron aprendizajes significativos y, en el largo plazo, mejores condiciones de inserción y estabilidad laboral. En síntesis, las trayectorias que al parecer observan movilidad laboral ascendente y estabilidad en el largo plazo, son las que combinan los siguientes componentes:

- Trayectorias unívocas ligadas a la continuación de educación formal de nivel medio superior y/o superior, incluyendo la formación como técnico superior (Universidad Tecnológica).
- Trayectoria con empleo formal previo en el sector público, ligada a la continuación de educación formal de nivel medio superior y/o superior.

Finalmente, y sin menospreciar el papel de los títulos y dejar de considerar que la educación sigue siendo la variable que más discrimina en las trayectorias laborales de ascenso y movilidad, o que los beneficios de la educación son más altos en el largo plazo

⁷⁰ Por contraste, los empleos no calificantes se definen como aquellos en los que las posibilidades de aprendizaje en el trabajo son escasas, dada su precariedad y baja calidad (Jacinto, 2004).

que la experiencia en el mercado de trabajo; es posible advertir que éstos ya no constituyen en sí mismos una garantía de inserción, y más bien van adquiriendo el rango de un recurso (entre otros) que queda relativizado por efecto de otros factores, entre los cuales va cobrando importancia el capital social acumulado a lo largo de la experiencia laboral y el tipo de trayectoria seguida, especialmente aquella que comparte los rasgos de lo que aquí hemos denominado trayectoria unívoca calificante.

4.1.3. La inestabilidad e intermitencia (continuidad/discontinuidad)

Entre los casos estudiados y dado el número de eventos registrados a lo largo de su trayectoria, podemos deducir que su actividad laboral observa gran rotación e inestabilidad, al transitar por múltiples empleos temporales o de corta duración. Entre las razones que los jóvenes expresaron para cambiar o salir de algún empleo, no estuvo de modo principal el término del contrato o de la obra; sino con aquellas que referían al carácter del trabajo rutinario, aburrido, mal pagado, en el que recibieron maltrato, o en el que veían que prácticamente estaban canceladas sus expectativas de movilidad y aprendizaje. También estuvieron razones como el haber encontrado otro trabajo, o el atender la escuela o el estudio. Nuevamente aquí, encontramos una variante de género, al observar que entre las mujeres los motivos de separación de un trabajo respondieron de manera más importante al matrimonio/unión, el embarazo/maternidad o a los estudios, o la combinación entre ellos.

Podemos decir que, en general, la inestabilidad de sus experiencias laborales, se explica no solamente por las condiciones y el tipo de trabajo aburrido, monótono y mal pagado que les impide capacitarse y crecer; sino también por situaciones sociodemográficas (edad, estado civil, número de hijos) y, de manera relevante, por lo que tiene que ver con elementos de carácter subjetivo, que nos remite al sentido y la orientación que ellos dan a su actividad laboral y que constituye parte de las estrategias laborales que desarrollan en un contexto dado de oportunidades. Los datos sugieren entonces la hipótesis de que, frente a la ausencia de condiciones objetivas para estabilizarse, formarse y profesionalizarse en el empleo precario, los jóvenes recurren a estos empleos como opciones temporales y transitorias en el marco de una estrategia vital más amplia, centrada en otros mundos de experiencia como son la familia, el hogar, los pares, la escuela. Esta hipótesis la desplegaremos con detalle en la segunda sección de este capítulo.

Por otro lado, se trata también de trayectorias *intermitentes*, rasgo que se expresa en la combinación de estados o periodos de actividad/inactividad y periodos de formación escolar, los que luego llegan a complicarse con roles y responsabilidades de la vida adulta (matrimonio, unión, maternidad/ paternidad), dando lugar a trayectorias discontinuas. En el cuadro No. 4, se observa la gama de combinaciones de distintos roles, posiciones y estados que suelen arbitrar los jóvenes de mi estudio a lo largo de su trayectoria, organizados por sexo: a) Formación escolar; b) Formación escolar/trabajo; c) Trabajo; d) Trabajo/unión-reproducción; e) Formación escolar/trabajo/unión-reproducción y f) Formación escolar/ unión-reproducción. Sin embargo, al analizar la frecuencia con la que se presentaron estas combinaciones, observamos diferencias importantes en función del género.

Cuadro No. 4

Combinación de periodos/ estados-secuencias de eventos por sexo (fr.)*

Mujeres			Hombres		
F (15)			F (4)		
F	T (18)		F	T (34)	
	T (2)			T (15)	
	T	U (2)		T	U (7)
F	T	U (3)	F	T	U (8)
F		U (2)	F		

F= Periodo de formación escolar.
T= Periodo de trabajo/empleo.
U= Unión/Matrimonio y Reproducción.

*Las tres frecuencias más altas por sexo, se marcan con sombreado.

Entre las mujeres son más frecuentes los periodos en los que se combinan *formación escolar/trabajo* (18), seguidos de aquellos en los que únicamente se dedican a su *formación escolar* (15).⁷¹ También, solo entre ellas se observa la combinación

⁷¹ El hecho de que las mujeres observen una mayor número de periodos en los que “solo estudian”, no significa que no trabajen; ciertamente lo hacen de manera intensa y no remunerada,

formación escolar/unión-reproducción, sin necesidad de trabajo/empleo; combinación que está ausente entre los hombres. Esta particular forma de gestión de los roles entre las mujeres casadas o en unión/reproducción, se interpreta aquí como una *estrategia de diferimiento*, que consiste en abstenerse, durante cierto periodo, de ingresar al mercado de trabajo con el propósito de continuar estudios en el nivel medio superior y superior; lo cual supone, a la larga, mayores beneficios tanto para ellas como para sus familias, en términos de inserción profesional, movilidad laboral y bienestar familiar. Así también, esta estrategia se explica por la esperanza de obtener un empleo que satisfaga las expectativas generadas por el mayor nivel de estudios. Tal es el caso de Georgina:

E: MAS BIEN LO QUE HAS HECHO ES REGRESAR A LA ESCUELA...

G: Sí, sí porque definitivamente con el papel, ¡bueno! de todas maneras yo he querido, he querido terminar mi carrera, pero por cuestiones económicas, ya con los niños y una casa, pues ya también a veces un sueldo no es suficiente. Entonces yo quise ayudarlo a mi esposo en ese sentido, yo dije ¡bueno! voy a ponerme a trabajar, voy a incrementar un poco más el ingreso de esta casa, pero definitivamente no me iba a convenir, para lo que me iban a pagar, tenía yo, encima de todo, psss que pagarle a alguien para que me cuidara a mis niños... iba a salir ¡peor!, entonces me espero, termino una carrera ¡y a la mejor con una carrera!, puedo buscar algo mejor! (Georgina, 90-98).

Dicha estrategia resulta bastante razonable desde el punto de vista de las consecuencias negativas más severas que para las mujeres supone la deserción escolar y el hecho de combinar trabajo y estudio, y que se reportan en algunos estudios de carácter estadístico (cfr. Katz y Correia, 2002). Dichas consecuencias negativas, tiene que ver principalmente con que los trabajos son incompatibles con lo que estudian en contenido y tiempo, y con los mayores riesgos de deserción escolar.

En el caso de Georgina, valdría la pena preguntarse sobre si esta decisión de diferir el estudio permanece en la típica lógica de discontinuidad que suele caracteriza las trayectorias laborales femeninas, en las que lo único que se busca es arbitrar adecuadamente el trabajo y la familia (Blanco y Pacheco, 2001); o bien, va más allá en la consecución de un proyecto en el que además de buscar la programación de un hijo, lo que está de fondo es su realización profesional y la búsqueda de una mejor inserción y movilidad en el mercado de trabajo. En el primer caso de discontinuidad, el arbitraje entre

pero en el llamado "trabajo invisible", en el ámbito intradoméstico, realizando los quehaceres del hogar y dedicándose al cuidado de los hermanos más pequeños.

trabajo y familia se consigue en beneficio de la familia y en detrimento del empleo; en el segundo, es la profesión y la movilidad lo que prima sobre la familia en la ideación de los planes de vida. Como quiera que sea, lo anterior pone de manifiesto las formas diversas en que hombres y mujeres gestionan su fuerza de trabajo en función, no solamente de estrategias de sobrevivencia familiar o de realización de otros roles identitarios potenciales (madre, esposa, ama de casa, jefe de hogar, padre, esposo), sino también de proyectos formativos/profesionales y laborales de más largo plazo.

Por su parte, entre los hombres, al igual que las mujeres, son más frecuentes los periodos en que combinan *formación escolar/ trabajo* (34), seguidos de aquellos en los que solo se dedican a *trabajar* (15). Asimismo, entre ellos, y a diferencia de las mujeres, se observa una mayor frecuencia de periodos en los que combinan *trabajo/unión-reproducción* (7), y aquellos, más complicados aún, de *formación escolar/trabajo/unión-reproducción* (8): “¿La función de qué?, de ser papá, ser esposo, ser estudiante, ¡y pa’ que amarre con broche de oro, ser trabajador!” (José Juan).

Esta combinación de distintos roles genera traslapes en las edades de la vida y en los roles asociados a ellas, que los jóvenes expresan como ambigüedades o indefiniciones identitarias: “a lo mejor yo fui un adulto ¡muy joven!, o fui un viejo muy, ¡muy chico!” (José Juan: 1887-1888); “Yo todavía me considero así como en una etapa de juventud ¿no?, ¿por qué?, porque todavía a esa edad, todavía se tienen ¡sueños! ¡planes! ¡cosas qué hacer!, ¡no sé!, ganas de divertirse, de salir ¡no sé!, muchas cosas; pero también bueno tenemos que tomar el papel que nos corresponde, por ejemplo la responsabilidad, en mi caso de cuidar a los niños [...], ¡ahí si no me puede comportar como la jovencita de quince años!, de que ¡ay!, no voy, mejor no voy, mejor me voy a una fiesta, o sea, me siento entre las dos etapas ¿no?” (Georgina: 2737-2746). Al parecer, entre los hombres son menos frecuentes los periodos que pasan fuera del empleo/trabajo, observando así *trayectorias más continuas* en este sentido; a diferencia de las mujeres, que como hemos visto suelen desarrollar *trayectorias discontinuas*.

Como hemos dicho, los esquemas de entrada a la vida adulta (unión, matrimonio y pater/maternidad), complican las trayectorias laborales y formativas de estos jóvenes, además de que también pueden constituir estados transitorios e inestables. Esquemas encontrados como aquellos en los que se combina una secuencia de periodos de *formación escolar-trabajo-matrimonio-formación*, muestran un carácter de reversibilidad (López, 1999), al transitar de la escuela al trabajo y luego al matrimonio, para después regresar nuevamente a la escuela (casos de Anabel, Abel, José Juan). Además, en ocasiones,

estos estados se dan de modo simultáneo al transitar del trabajo, al matrimonio, a la paternidad/maternidad y a la formación escolar al mismo tiempo (Enrique); sin que por ello estos estados sean definitivos o acabados y en los que además, se asumen roles que formalmente no corresponden a la edad: se trabaja a una edad en que el individuo debería estarse formando, o se contrae matrimonio durante las etapas de formación en las que todavía queda muy lejos la definición de una posición social laboral o profesional y una estabilidad en el trabajo que pudieran aportar un marco de solidez al matrimonio.

4.2. La formación para el trabajo en el trabajo

Si, como hemos venido diciendo, la “presencialidad” del trabajo constituye uno de los rasgos más sobresalientes de las trayectorias laborales de estos jóvenes, cabría preguntarse entonces ¿Qué tan formativas resultan las variadas y múltiples experiencias laborales que desarrollan a lo largo de su trayectoria?, ¿a qué tipo de aprendizajes refieren, cómo los adquieren y qué papel han jugado en los procesos de inserción laboral?, ¿qué aspectos son los que más valoran de esa larga experiencia?

Para despejar estas interrogantes, recurrimos nuevamente al análisis del discurso de los jóvenes, en los que fue posible advertir universos categoriales distintos que establecen un contraste entre las experiencias y los aprendizajes para el trabajo que obtuvieron en los espacios precarios de baja productividad⁷² (“multichambismo”) a diferencia de los obtenidos en los espacios productivos más dinámicos, en términos de habilidades y competencias técnicas, actitudes y valores; observándose también diferencias importantes en torno a las prácticas, las interacciones y las formas de aprendizaje.

⁷² Los espacios precarios de baja productividad abarcan los oficios tradicionales, el comercio informal, el autoempleo y los empleos precarios en establecimientos pequeños de baja productividad media del sector secundario y terciario. En contraste, los espacios más dinámicos refieren a establecimientos medianos y grandes en el sector secundario y terciario, en procesos

4.2.1. La formación en sectores informales y precarios

En el primer caso de los sectores informales, precarios, de baja productividad, observamos básicamente dos tipos de procesos formativos:

- Procesos educativos familiares.
- Procesos de aprendizaje por experiencia en el empleo precario.

El primero, constituye un conjunto de prácticas no formalizadas que se desarrollan a través del sistema de las “ayudas” en las redes y espacios familiares y comunitarios locales en los que habitan los jóvenes, mediante el cual muchos de ellos entran en contacto por primera vez y se prueban en el trabajo, involucrándose en procesos productivos y laborales. Es el padre, el tío, el abuelo, el cuñado, el compadre, el vecino o el padrastro que enseñan mientras hacen lo que saben a niños y jóvenes, quienes aprenden observando y haciendo: *“este compadre de mi mamá es albañil, mi mamá dijo pus ¡lléveselo de chalán!, yo ¡no, no, no!, pues ni modo, pues a darle ¿no? y pues créame que hújole eso de albañilear ¡hújole!, sí es pesadísimo ¿eh?”* (Juan Pablo); *“un vecino me enseñó a hojalatear”* (José Juan); *“Mi abuelo me enseñó a ser panadero”* (Enrique); *“puse drenaje con mi papá, por él aprendí”* (Miguel Ángel); *“cuando trabajaba con ese vecino, yo solo me iba dando cuenta cómo iban conectados los enchufes, los contactos, apagadores”* (Juan Alberto).

Se trata fundamentalmente de la enseñanza de distintos oficios como la albañilería o construcción, la mecánica, plomería, electricidad, carpintería o ebanistería y hojalatería, y hasta el de voceador o panadero entre los menos comunes para los hombres; o el de la costura o confección, para las mujeres. Son conocimientos que transmiten los adultos a los niños y jóvenes, los primeros como poseedores de un saber que se produce, reproduce y transforma de generación en generación. Es parte de un proceso de socialización temprana en el trabajo, propia de estos grupos socioculturales que tiene funciones de calificación de la fuerza de trabajo. Implica la transmisión de saberes para el trabajo no legitimados por la escuela y constituyen procesos que se dan “en el seno de la familia de manera implícita y centrados en las interacciones en torno al proceso productivo mismo” (De Ibarrola, 2006: 33).

productivos que hacen uso intensivo de tecnología moderna, con una organización más compleja y que generan alta productividad.

Muchos de los entrevistados, especialmente los hombres, dijeron haber adquirido el conocimiento de estos oficios y ser portadores de ciertas calificaciones técnicas: “sé pintar vehículos, me quedan muy bien” (José Juan); “colar un castillo, a hacer una barda, y ahí fui agarrando el conocimiento de lo que era un albañil” (Miguel Ángel); “yo era de los que hacían el pan de dulce, aprendí a ser bizcochero, así le llaman” (Enrique); “[Con mi tío] aprendí el oficio de periodiquero o voceador: surtirse del periódico, empalmar, vender” (José Luis). En este proceso, se generan capacidades técnicas de mediana especialización que involucran fundamentalmente el trabajo físico y manual, y el manejo de herramientas, a la vez que generan en el sujeto ciertas disposiciones hacia la actividad laboral y la productividad. El poseer un oficio es parte de la herencia cultural difundida en su medio que hace a los jóvenes “autoempleables” y los previene ante situaciones difíciles.

Por otra parte, en lo que toca a los procesos de aprendizaje por experiencia que se desarrollaron en el empleo precario, más que procesos de aprendizajes o adquisición de competencias laborales o técnicas, diríamos que se trata del mero cumplimiento y ejecución de actividades rutinarias, repetitivas, que se agotan en su propia realización. Dichas actividades, además de ser poco interesantes, involucran un fuerte trabajo físico y manual, escasas calificaciones técnicas y muy escasos conocimientos formales adquiridos en la escuela, de modo que entre los jóvenes generan bajas expectativas de aprendizaje y calificación, aún si se llegan a desarrollar en espacios formales de trabajo.

Nos referimos a empleos precarios de los sectores secundario y terciario tales como el de vigilante, lavacoches, planchador, mesero, vendedor, almacenista, empacador: “Era más manual, puras manualidades [...] ya cambiaba las llantas, hacía cambios de aceite ¡y así!, cosas sencillas” (Juan Alberto); “¡Eran unas jodizas!.. era grande el restaurante y salían platos ¡y órale!” (Ricardo); “Era paquetería, ahí lo que hacíamos era, llegaban los paquetes todos en bola, nosotros los clasificábamos para dónde iban a ir, les cambiábamos los paquetes y los acomodábamos y los metíamos a los trailers a donde se iban a ir, ese trabajo era nocturno, [...] antes de salirme, pues ya empecé a aburrirme porque es un trabajo muy, muy rutinario [...] no veía hacia dónde avanzar y no sé, me aburrió, [...] aquí nunca voy a hacer nada, nada más estoy estancado y no le veía ningún avance” (Abel:182-197).

Los escasos aprendizajes y habilidades (lavar autos, empaquetar, planchar, vigilar establecimientos, pelar pollos, “armar” pan, etc.) se adquirieron de manera tácita, ya sea por observación o por vía de las interacciones entre los trabajadores y de la relación

directa que ellos establecieron con su objeto de trabajo, a partir de las situaciones mismas del trabajo, en las que estuvo ausente la capacitación intencional: “*Nos enseñaba tres planchadas, de esas planchas grandes, los pantalones los doblabas, acomodabas y los estirabas*” (José Luis); “*Llegamos, empezaron a decir no, pues, haz esto, pon esto, las mesas, los manteles y los cirios, los vasos se ponen así, me empezaron a enseñar ¿no? y ya cuando faltaba un poco para empezar ya vete a cambiar*” (Rogelio); “*El restaurante donde trabajé, el mesero, me enseñaba, tenía barra*” (Ricardo).

Tratándose, en su mayoría, de empleos “no calificantes” o proceso de “trabajo descalificado” (Escobar 1986, citado en De Ibarrola, 2006: 42), las posibilidades de aprendizaje son escasas, así como también resulta imposible la identificación subjetiva con la actividad, por lo que las expectativas de estabilidad se vuelven remotas. Es más, uno de los entrevistados mencionó que son empleos que ni siquiera contempla para ser incluidos en su *currículum vitae*, porque en ellos no aprendió nada:

E: SI PUES YA TIENES UN AMPLIO RECORRIDO ¿NO?...

A: Sí, bueno pero de todos esos nada más meto tres en mi currículum...

[...]

E: ¿Y CUÁLES SON LOS QUE METES?

A: Pues meto los de, los últimos, o sea lo que fue de Estrella Blanca para acá, porque los anteriores... son trabajos pero [...] los que realmente me han dado algún conocimiento pues son esos; o sea, a donde realmente he aprendido algo es ahí, entonces por eso son los que incluyo (Abel: 1471-1476).

Así también comentan que para ingresar a esta clase de empleos no les exigen títulos ni certificados escolares, en la mayoría de los casos solo requieren el llenado de una solicitud y una entrevista donde les preguntan en qué han trabajado, y solo en pocas ocasiones les exigen, además, un currículum, sobre todo en las empresas más grandes: “*donde quiera que he ido nunca me han dicho con preparatoria o sin nada, siempre dejo mi solicitud, me entrevistan y expongo totalmente lo que soy*” (Juan Pablo); “*muchas de las empresas nada más piden la solicitud y en otras sí exigen el currículum vital*” (sic) (Abel). Frente a esta situación, los jóvenes difícilmente tienen oportunidad de ejercer y poner en práctica los conocimientos, las capacidades y la escolaridad adquiridos, los cuales no tienen efecto en el contenido de la ocupación ni en los procesos de trabajo y organización de las empresas.

Sin temor a equivocarnos, podríamos afirmar que las escasas expectativas de aprendizaje y desarrollo dentro de estos empleos, constituye el factor fundamental que explica la inestabilidad laboral, lo que nos permite advertir que el solo hecho de trabajar

no significa “estar inserto”, ni que en toda experiencia laboral esté siempre implícito un aprendizaje: “¡Y aparte porque ya me quería salir de este trabajo!, o sea como queee... ¡llegó a fastidiarme!, llegaba ah, porque siempre llegaba a hacer lo mismo y ¡es pesado la cocina!” (Ricardo); “No aprendía, era aburrido, me sentía estancado” (Abel); “De hecho nada más duré como dos años, nada más, no era mucho trabajo, pero no aprendía, ya no aguantaba [...] el compromiso con mi familia fue por lo que me aguanté” (Juan Alberto).

No obstante, a pesar de ello, los jóvenes manifestaron haber adquirido otro de tipo de habilidades más de tipo actitudinal, comportamental (Abramo, 1999, citado en De Ibarrola, 2004a: 26), o sociolaboral (Jacinto, 2004), y que aquí nos resultan interesantes por ser aquellas en las que han puesto interés los programas de capacitación que están en la vía de formalizar los saberes, las habilidades y competencias necesarios para el trabajo y el empleo. Entre ellas, tenemos:

a. El aprendizaje de habilidades sociales, comunicativas y de relación social (relaciones humanas): “Pues sí me enseñó a desenvolverme un poco más con la gente” (Juan Alberto); “Me hice de muchos clientes, al principio no querían que les lavara su carro, pero ya con el tiempo, ya nada más llegaban y preguntaban por mí” (José Luis); “Y siempre la atención, el respeto, la humildad, y si un cliente te humilla, simplemente con permiso señor, da la vuelta y se acabó, y déjalo ahí sentado, le digo, pues sí, no tiene caso discutir con gente así” (Juan Pablo).

b. El aprender a administrar racionalmente los ingresos: “Ya administraba yo más o menos mi dinero, al principio nada más lo derrochaba, estaba esperando la semana, llegaba la semana, me pagaban yyy... ¡para el martes ya no tenía nada!, me lo gastaba todo así en cosas sin importancia” (Juan Alberto).

c. El aprendizaje de actitudes como “la responsabilidad” (que refiere a la puntualidad, al cumplimiento de horarios, cuotas, normas y reglas de trabajo, básicamente) y la disposición al trabajo: “El trabajo era una, una actividad muy, ¡con mucha responsabilidad! ¡te hace responsable!, te hace con una actitud de la vida, muy fuerte” (José Juan). “Aprendí reglas, normas, tiempos de trabajo” (Miguel Ángel).

d. El aprendizaje sociolaboral (Calan, D., Carlier, N. y Vinokur, 1998; Jacinto, 2004)⁷³, que involucra aspectos que tienen que ver con información sobre sus derechos y

⁷³ Para estos autores el conocimiento socio-laboral sobre su universo de oportunidades en el mercado de trabajo implica una socialización secundaria entendida como “el aprendizaje de la búsqueda de empleo, de las condiciones de trabajo, de las normas y valores que rigen los empleos” (Calan, D., Carlier, N. y Vinokur, 1998: 61-74).

deberes laborales, así como con un aprendizaje embrionario sobre la manera de gestionar favorablemente su fuerza y sus condiciones de trabajo:

- Instrumentar la búsqueda de empleo y negociar para obtener determinado puesto: *“Pues yo mismo en la Comercial sí entré, sabe qué, quiero este puesto, me dicen sabes qué, no este, tengo, pero en el departamento de CDS ¿cuánto están pagando?, ochocientos quincenales, le digo no, no me alcanza, yo le soy sincero quiero el de seguridad que están ganando mil setecientos a la quincena y quiero ese puesto”* (Juan Pablo: 1643-1646).
- Relacionarse y ampliar las redes sociales: *“Ahí conocí mucha gente, contactos, me han recomendado. [...] Yo me relacioné”* (José Luis).
- Obtener mejores salarios, ingresos, propinas, comisiones o compensaciones: *“Lo único, lo bueno que aprendí, que me ponía al brinco con el jefe de personal, porque en donde quiera deben de darnos una bonificación, porque nos estamos quedando más del tiempo, y son más de ocho horas ya, le digo, ¡más de doce horas! [...] aprendí a defenderme”* (Miguel Ángel).
- Negociar jornadas de trabajo, tiempos de descanso, tiempos para el estudio o para asistir a la escuela: *“era un trabajo relativamente fácil, era en almacén [...], entonces era muy rápido porque nosotros entrábamos a las seis de la mañana y a las nueve de la mañana ya habíamos terminado [...] [Entonces hablé con mi jefe] era algo comprensivo, era un muchacho, él tendría 24 años, él me decía bueno en el tiempo que tienes aquí, nosotros tenemos un horario de seis a dos, dice, terminamos a las once, de las once en adelante tú puedes estudiar, ¡ponte a estudiar! y este, no hay ningún problema dice, y entonces yo aprovechaba ese tiempo para estudiar”* (Abel: 126-140).

El conjunto de estos saberes y habilidades adquiridos a través de su experiencia, conforma una especie de capital incorporado que les será útil en sus desempeños laborales posteriores, así como también les aportará cierta ventaja relativa frente al mercado de trabajo respecto de aquellos jóvenes estudiantes que no trabajan. Como dice Abel, un empleador siempre busca *“contratar a alguien que ya ha trabajado y que sabe que en corto plazo dará resultados, que en una persona que no ha trabajado nunca y que no sabe si te va a dar resultados”* (Abel: 693-697).

Finalmente, el aprendizaje sociolaboral incluye también un conocimiento sobre el mercado de trabajo. Esto es, sobre los empleos disponibles en su medio, acordes al nivel de estudios, a la posesión de ciertas competencias y a su experiencia laboral. A través de sus distintas y variadas experiencias, los jóvenes condensan una representación sobre el tipo de empleos y trabajos que pueblan lo que podríamos llamar su *universo*

socioprofesional (Demazière y Dubar, 1997), el mundo de sus posibles u horizonte de oportunidad, a partir del cual orientan su propias prácticas y su acción en el futuro; ayudándoles a establecer una distinción entre aquellas oportunidades laborales que rechazan y aquellas por las cuales tienen preferencia y que aspiran alcanzar en función de sus expectativas, sus capitales formativos y sociales acumulados, sus gustos, sus aspiraciones, sus vocaciones y sus afectos; como veremos más adelante, este conocimiento sobre su horizonte de oportunidad constituyó, a la vez, uno de los referentes fundamentales en la decisión que más tarde tomaron los jóvenes de continuar estudios más allá de los básicos obligatorios.

4.2.2. La formación en sectores formales más dinámicos

La anterior situación contrasta con los procesos de aprendizaje que los jóvenes experimentaron tanto en los sectores de empleo formal más dinámicos (aunque en mis casos se registraron de manera excepcional)⁷⁴, como en aquellos espacios de vinculación entre la escuela y el trabajo como son los creados por el servicio social, las prácticas profesionales y las estancias en las empresas. De estas últimas, nos ocuparemos más tarde en el apartado sobre la transición al empleo profesional. La diferencia más notoria respecto a los procesos educativos anteriores (el familiar y aprendizaje por experiencia en los sectores precarios) radica, por un lado, en los procesos de formación intencional para el trabajo que se generaron en dichos espacios⁷⁵ (sin descartar el aprendizaje tácito, por observación e interacción, del tipo de aprendizaje situado); y, por otro, en el tipo de actividades, sistemas y procesos productivos más complejos y especializados en los que los jóvenes se vieron involucrados, y en los que tuvieron oportunidad de poner en juego los conocimientos adquiridos tanto en la escuela (cálculo matemático, estadística, computación y conocimientos básicos o teóricos sobre la profesión, principalmente) como a lo largo de su trayectoria en el mercado laboral; además de que tuvieron oportunidad de adquirir nuevos saberes y competencias técnicas al entrar en contacto con tecnologías y procedimientos técnicos específicos, más avanzados y más complejos.

⁷⁴ Nos referiremos a los casos de Abel y José Luis, que fueron quienes lograron insertarse en estos sectores.

⁷⁵ En México, la capacitación en los centros de trabajo se reporta casi como una excepción dado que, según la Encuesta Nacional de Empleo de 2003, solo el 25% de trabajadores recibió algún tipo de capacitación intencional en el año. Es común en empresas formales y modernas, además de que constituye un requisito para las certificaciones internacionales de calidad.

Asimismo, los sujetos de las interacciones en el aprendizaje no fueron los mismos, pues ya no se trató de parientes, vecinos, trabajadores, obreros u operarios como en los casos anteriores, sino que los jóvenes encontraron oportunidad de interactuar con otros referentes del mundo profesional: ingenieros, médicos, contadores, etc.; y con otra jerarquía de posiciones laborales: supervisores, gerentes, coordinadores, directores, subdirectores, entre otros. Los contextos también se modificaron, tratándose de empresas más grandes con una estructura y organización productiva más compleja, aprendiendo ellos mismos a manejarse en dicha complejidad: *“Sabemos todo lo que hace la empresa, y sabemos este, podemos hacer ya cualquier cosa ¿no? igual porque como llevamos mucho tiempo metidos en lo que es el proceso de producción”* (Abel: 456-462). O como expresa José Luis: *“Yo siento que más empiezas de abajo en una empresa, vas sabiendo cómo es su estructura y la vas comprendiendo”*.

Obviamente, la experiencia más importante para los jóvenes fue la de la capacitación intencional para la adquisición de competencias técnicas específicas, cuya significatividad se hizo más patente por haber sido adquiridas en contextos de trabajo y en situaciones productivas reales (a diferencia de las que adquieren en la escuela). Se trata del aprendizaje de sistemas y procesos productivos que hacen uso de tecnologías específicas, altamente especializadas, que exigen un alto grado de especificidad de habilidades y que solo se logra mediante la calificación que otorga la empresa:

[...] entré a trabajar a una empresa alemana [...], ahí se hace todo lo que son las tarjetas chip, las tarjetas telefónicas, tarjetas de crédito, vales de despensa, acciones, todo, todo lo que tenga que ver con valor [...] yo entré a trabajar ahí en el área de empaque [...] [Después, antes de pasarme al área de calidad] me dijeron bueno, todo este mes vas a seguir trabajando aquí en empaque pero te vas a capacitar dos horas en la tarde en calidad, y de ahí ya este, y en enero ya te pasas definitivamente [...] somos los que estamos recibiendo un poquito la mayor parte de la capacitación porque nosotros somos los encargados de implementar este sistema (Abel: 270-360 y 487-490).

Los jóvenes valoran la capacitación no solo como parte de su propio desarrollo sino como factor de desarrollo de la propia empresa, lo que genera a su vez un sentido de pertenencia a la misma:

La capacitación es lo más importante que la empresa nos puede dar a nosotros, porque cada vez, así nosotros cada vez somos capaces de intentar nuevas cosas, de hacer nuevas cosas que al final le van a beneficiar a la empresa y nos van a beneficiar a nosotros, porque nosotros

vamos a tener ese conocimiento [...] Le digo ahorita vamos bien, vamos avanzando poco a poco y inclusive bueno eh, tanto es así que hemos ganado nuevos clientes y hemos aumentado nuestro volumen en general, cuando realmente si antes producíamos un millón ahora producimos dos, la verdad es que sí hay mucho trabajo, hay más responsabilidad pero también es más lo que nos está dando la empresa (Abel:564-568 y 546-548).

A su vez, los saberes y competencias adquiridos mediante este proceso se valoran en términos de un acervo que puede ser transferido a otras empresas y otros procesos productivos, en tanto que parte de una “disposición”, una calificación que se porta como rasgo de empleabilidad cuando las posibilidades de estabilidad en una empresa se ven en riesgo: *“La capacitación que recibimos es muy completa, y realmente creo que a todo nos va a servir ya sea que sigamos en esa compañía o salgamos a buscar por otro lado”* (Abel: 499-501). El aprendizaje dentro de la empresa se valora también como una fuente de reconocimiento social, de movilidad laboral y desarrollo:

El sistema ISO lo que busca es un beneficio tanto para la empresa como para el trabajador, igual pide que, una de las peticiones es eso, cuidar al trabajador, uno de los procesos es darle capacitación, darle un buen sueldo, darle incentivos, darle cosas así; entonces como trabajador conviene, sí es conveniente tener una certificación (Abel: 558-563) [...] o sea, el trabajador tiene que desarrollarse, no, no es algo que tenga uno que estar estancado siempre en una sola cosa, se tiene que desarrollar y hacer nuevas cosas (Abel: 575-577).

Al parecer, en este proceso se desarrolla un vínculo entre el desempeño de un trabajo calificado y la identificación subjetiva con mismo, esto es, se da una relación intrínseca entre el saber, el hacer y el ser, lo que instaura uno de los factores fundamentales en la construcción identitaria como trabajador en una ocupación y empresa determinada. Por otro lado, las actitudes y habilidades que fueron adquiridas en las experiencias laborales en empleos precarios, se refuerzan y amplían hacia otras, tales como la relativa a la disposición a aprender nuevas competencias y habilidades, o la de trabajar en equipo:

Ha habido empresas, en mi caso, que trabajamos en equipo y que mucha gente llega ¡y que no sabe trabajar en equipo!, siempre son individualistas, opinan y se hacen a un lado, o se hacen a un lado esperando a ver si los llamamos [...] trabajar en equipo es estar unidos, [...] pero con criterio ¿no?, esperando a ver qué decisiones ¡órale!, o no sé, sugerencias, no pues esto, ¡asertividad! (José Luis: 999-1006).

Otras cambian y profundizan su sentido, como aquella de la responsabilidad, que abandona sus referentes comunes de puntualidad, cumplimiento con la cuota y el horario de trabajo o las normas dispuestas, para referirse más a la responsabilidad o a la implicación del trabajador en los procesos productivos y en la competitividad de las empresas:

Tenemos unas áreas asignadas cada quien para auditar y tenemos que este, pues más bien ya nosotros somos los encargados de que el material se vaya bien, entonces si algo sale mal pues la culpa recae sobre nosotros, más que a los supervisores o hacia los operadores, entonces es un área de gran responsabilidad, pero también es muy padre, es muy padre ¿no? saber que ¡bueno! pues la suerte de la compañía corre en nuestras manos (Abel: 492-498).

Pero también se aprende y se crece en el tipo de aprendizaje sociolaboral al que referíamos anteriormente, en el que los jóvenes conscientes de ser portadores de saberes, capacidades, calificaciones, competencias y de experiencia, son mayormente proclives a la defensa de sus condiciones de trabajo, al planteamiento de reivindicaciones laborales y a la expresión de sus inconformidades:

Cinco compañeros, cuatro y yo, empezamos a echarle a Auditoria, ¿sabes qué?, es que mira, nosotros tenemos todos los métodos o sea, sabemos todo, y éramos de los aferrados porqueee... ¡estábamos tras del puesto!, porque había vacantes lógico [...] yo con la idea a la mejor de que me dieran un puesto a lo mejor en tienda, de gerente de ventas no sé, teníamos los conocimientos, realmente los estudios los teníamos, y estuvimos tras de eso, y sí gracias a Dios el señor Rafael García pues ya, nos echó la mano (José Luis: 787-790 y 908- 912).

Una vez que los jóvenes han adquirido una identificación más clara de su papel dentro de la empresa, es posible que identifiquen también con mayor claridad sus derechos y amplíen sus posibilidades de negociación. Ante una mayor cantidad de recursos cognitivos, prácticos y experienciales, mayor capacidad de negociación en este campo. Como se ve, los factores estructurales del empleo y las posibilidades de aprendizaje y desarrollo dentro del mismo, juegan un papel fundamental no solo en la inserción laboral y social, sino también en los procesos de construcción identitaria. Son los entornos de trabajo en los que se dispone de un horizonte más amplio de aprendizaje y movilidad laboral donde a los sujetos les resulta subjetivamente más viable identificarse con el trabajo. Hay también un vínculo estrecho entre el desempeño de un trabajo calificado y la identificación subjetiva con el mismo, lo que a su vez promueve la estabilidad. Al parecer, el conjunto

de factores que están en la base de la inserción laboral y la construcción de una identidad laboral son la capacitación, el aprendizaje, el desempeño de un trabajo calificado, las posibilidades de crecimiento y desarrollo dentro del mismo y el reconocimiento social.

Consideraciones finales

El análisis de las trayectorias laborales nos ha permitido despejar aspectos sobre el problema de la inserción laboral o la inserción al empleo relativamente estable, la cual experimenta en muchos casos un alargamiento sin que necesariamente el proceso desemboque en ella. Este retraso en la definición de una posición laboral, profesional y social está inscrita, a su vez, en una redefinición constante del conjunto de comportamientos de los jóvenes frente a su porvenir, a lo que también lo obligan sus condiciones objetivas, inestables y cambiantes. Desde el marco socio estructural más amplio, hemos visto cómo en este alargamiento intervienen factores económicos y sociales como la mayor flexibilización del trabajo, la precariedad, inestabilidad e inseguridad que priva en el mercado de trabajo, y en este sentido, tanto la transición al mundo productivo y adulto, como la estabilidad laboral, devienen no en un “acontecimiento”, sino como plantean varios autores (Jacinto, 2004 y 2002; López, 2002 y 1999; Dávila, 2002; entre otros) en el desembocamiento de un proceso cada vez más complejo que tiende a alargarse cada vez más y para una proporción cada vez mayor de jóvenes.

Las situaciones antes descritas, nos hacen advertir, junto con Dubar (2000a: 220) que las nuevas generaciones no solo enfrentan, hoy más que nunca, una crisis del modelo del “empleo para toda la vida”, sino que asistimos también a una reconfiguración de los ciclos de vida laboral, que como hemos visto, consiste básicamente en una prolongación del periodo de inserción al mercado de trabajo, acompañada de una experimentación de actividades cada vez más imbricadas al interior de este ciclo (formación, periodos de prueba, empleo temporal, desempleo...). Sin descartar la imbricación de las trayectorias laborales con las formativas y reproductivas, haciendo más diversificados y complejos los itinerarios y los procesos de inserción a la vida productiva y adulta. La cuestión más delicada, nos dice Dubar, “es la de dar sentido a la “vida de trabajo” desde el momento en que los escalafones de empleo se difuminan, que sus denominaciones se modifican y que la “flexibilidad temporal” tiende a erigirse como nueva norma” (Dubar, 2002a: 202).

En nuestro país, esta flexibilidad está asociada a la precariedad de las experiencias laborales, a la temporalidad contractual en puestos que hasta hace poco contaban con contrato por tiempo indeterminado. Se asocia también con la precariedad de los derechos laborales y sociales. Como consecuencia de este complicado proceso de inserción en el que ya es difícil ubicar un momento que delimite de manera clara el pasaje de uno a otro ámbito, el concepto de *transición* comienza a perder sentido; sobre todo entre los grupos socioculturales precarios como los que aquí estudiamos, en los que los jóvenes dicen trabajar “desde siempre” y no alcanzan a vislumbrar en su historia biográfica unas fronteras claras de su paso al mercado de trabajo. El asunto hoy en día, nos dice López (2002), ya no es el de encontrar “el mejor lugar posible”, sino que, en principio, obtener alguno, cualquiera que éste sea.

Las fronteras entre uno otro ámbito, uno u otro rol se vuelven cada vez más borrosas y no se sabe con certeza cuando se transita a la vida productiva y al trabajo estable, ni cuándo se transita a la vida adulta, sobre todo cuando estas transiciones se han vuelto “reversibles”. La inserción juvenil, aparece entonces como un proceso cada vez más largo y complicado, que conlleva el riesgo de la vulnerabilidad y la exclusión social; pero que a la vez se dibuja, como plantea Galland (1997), como un proceso de *ajustamiento iterativo* (reiterado) entre deseos, ambiciones, expectativas y la construcción o definición de un proyecto, en medio de una serie de condiciones objetivas que limitan o posibilitan el horizonte de ese proyecto. En estos aplazamientos, están en juego procesos de gratificación y socialización, que requieren, respectivamente de un largo ajuste entre las capacidades logradas por los individuos y el logro socioeconómico; y, por otro, la construcción de una posición e identidad social, en que las “ambiciones” sociales, todavía flotantes en la juventud, se van definiendo progresivamente para adaptarse a la condición objetiva de una posición social.

CAPÍTULO 5

LOS SENTIDOS DEL TRABAJO EN LA VIDA DE LOS JÓVENES

Bajo la anterior consideración de que el trabajo constituye para la mayoría de los entrevistados una de las experiencias sociales más relevantes, en el presente apartado me propongo analizar los sentidos que otorgan al trabajo a lo largo de la vida y las lógicas que orientan su actividad en este ámbito, los cuales ya de entrada, dan cuenta de una trama y articulación complejas entre éste ámbito y otros mundos de experiencia. En consecuencia, me propongo indagar esta clase de articulaciones contingentes que los actores establecen a lo largo del tiempo entre este ámbito y el resto de sus campos de acción, a través del uso estratégico que en distintos contextos de vida hacen de su actividad laboral en la construcción de proyectos personales, familiares y profesionales, así como para su realización de sus identidades potenciales en diferentes mundos relacionales.

Algunas de las interrogantes a las que trataré de dar respuesta son: ¿Cuál es el sentido que otorgan a su actividad laboral?, ¿este sentido permanece inmutable o se transforma a lo largo de las diferentes etapas y situaciones de vida del sujeto?, ¿de qué manera el sentido de su actuación en el ámbito laboral se articula con otros ámbitos como la familia, la escuela y los pares o impacta la relación de los jóvenes con otros mundos de experiencia?, ¿de qué manera la adscripción subjetiva diferencial con el mundo del trabajo plantea distintos procesos identificatorios de los jóvenes con esta esfera de actividad?

Para tales propósitos serán considerados distintos niveles o ámbitos de agencia que atañen directamente a la actuación de los sujetos en el mercado de trabajo, y que a la vez forman parte de una perspectiva que apuntan a la reconciliación analítica entre los conceptos de “actor económico” y “actor social”: el trabajo en la vida, la vida en el trabajo y el trabajo en el tiempo (Contreras 2000: 52-63). En el presente análisis serán objeto de especial atención dos de estos ámbitos, los cuales nos proporcionan un marco teórico adecuado para la comprensión de las lógicas de actuación en el mundo laboral de los sujetos estudiados: el que tiene que ver con *el trabajo y la vida*, y el que toca la relación entre *el trabajo y el tiempo*.

En la primera de estas dimensiones se explora la doble cualidad que posee el trabajo en el contexto de vida más general de los sujetos. Lo anterior significa que, al mismo tiempo que el trabajo constituye uno entre otros papeles sociales entrelazados en función de los cuales los individuos se definen a sí mismos y son definidos por los demás, el ingreso que de él deriva permite, inhibe o condiciona el cumplimiento de otros papeles sociales en diferentes espacios de la vida social y privada. Es decir, permite a los sujetos poder expresarse en otros ámbitos o terrenos en donde se sienten más identificados o en los que su identidad social tiene mayor relevancia (Berger, Berger y Kellner, 1979: 31-32, 37; Gleizer, 1997).

El segundo ámbito de la agencia que abordaremos aquí, se denomina “*el trabajo en el tiempo*”, y refiere al efecto del flujo temporal sobre la articulación entre el trabajo y la vida. En este ámbito, se ubican los hallazgos de los enfoques centrados en las trayectorias de los sujetos, que procuran identificar pautas generales como criterios para construir tipologías de trayectorias laborales, al mismo tiempo que centran la atención del lado de la oferta de trabajo, explorando la lógica de las decisiones y la racionalidad de las estrategias en el contexto de las variadas estructuras de oportunidades (Bertaux y Kohli, 1984; Bertaux, 1997; Bertaux y Dex, 1991, citado en Contreras, 2000). Como plantean García y De Oliveira, se trata en general de “una concepción en la cual los sujetos sociales enfrentan campos de opciones ciertamente restringidos, pero también factibles de ser transformados por sus acciones concretas” (*ídem*.1994: 24). Dado que se trata de un relato de vida *ex tempore*, el análisis comprende desde etapas tempranas de la niñez hasta la edad en que los jóvenes fueron entrevistados, la cual puede corresponder a la fase de la juventud o a la edad adulta.

5.1. Los sentidos del trabajo: el caso de Enrique

Para efectos del análisis, se parte del supuesto de que los jóvenes, en medio de las restricciones, los condicionamientos y las limitaciones que encuentran en su medio social de origen, despliegan diversas estrategias de inserción al empleo, las cuales se relacionan con las motivaciones, las expectativas, las percepciones y significados que ellos asignan a su actividad laboral; y que, en su puesta en acción, no solamente está involucrada la evaluación que ellos hacen de sus oportunidades laborales y de su contexto objetivo, sino también la manera en que ubican subjetivamente su actividad laboral, en tanto que parte de un horizonte biográfico más amplio.

Se espera así, que este análisis aporte una lectura subjetiva de su trayectoria laboral y dé cuenta del vínculo entre estructura y acción a lo largo del tiempo. Es importante señalar que el presente análisis no pretende negar la existencia de condiciones adversas en las que los jóvenes enfrentan su entrada al mundo del trabajo, ni tampoco la precariedad de sus situaciones laborales que, como hemos visto, prácticamente persiste a lo largo de sus trayectorias; antes bien, lo que se pretende es iluminar la faceta activa, competente, creativa y estratégica de su actuación dentro de este ámbito. En su mayoría, los jóvenes entrevistados, dieron cuenta de haber tenido diversas y numerosas experiencias en el mundo del trabajo. Sin embargo, al examinar las razones por las cuales habían trabajado o estaban trabajando, o sus reflexiones sobre los motivos y expectativas que guiaron su ingreso al mundo laboral y su permanencia en él, así como el análisis sobre el papel que asumía su actividad laboral a lo largo del tiempo y en el marco de sus distintos proyectos personales, resultó evidente que sus perspectivas diferían considerablemente, además de que era posible observar configuraciones particulares de diversos sentidos otorgados a su actividad laboral.

Para dar una idea de esta complejidad, me referiré al caso de Enrique, joven de 25 años de edad, que en el momento de la entrevista había ingresado a una Universidad Tecnológica en la carrera de Contabilidad, continuando así con la misma orientación vocacional de la que egresó del bachillerato. En la configuración de sentidos (*infra* Esquema No. 1), se observa cómo, durante la primaria y secundaria, y dado que sus padres se divorciaron desde que él tenía cinco años, su actividad laboral estuvo inicialmente orientada a responder a las prioridades de sobrevivencia familiar, el consumo individual y el apoyo a los estudios:

Hubo algo muy importante en mi vida, que a mediados de la primaria yo empecé a trabajar [...] qué será, como a los nueve, diez años, ahí empecé mi este, ¡mi vida!, mi vida ya prácticamente fuerte, porque [...] al haber, al haber de que... a la edad de cinco años yo tuve un padrastro, porque se volvió a casar mi madre (45-51). Para poder seguir estudiando yo tuve que irme como ayudante de albañil (56-57) [...] Ahí empecé yo a valorar todo lo que es el tener capital, o lo que es tener un material necesario para sobresalir en la vida y en el estudio más que nada (72-74).

Posteriormente cuando ingresó al bachillerato y contrajo matrimonio a los 19 años, el empleo fue fundamental en la reproducción del grupo familiar recién constituido; y más tarde, en una etapa de crisis cuando se divorcia y deserta del bachillerato (su primer fracaso en la vida), el trabajo, al mismo tiempo que cubrirá las necesidades básicas de él

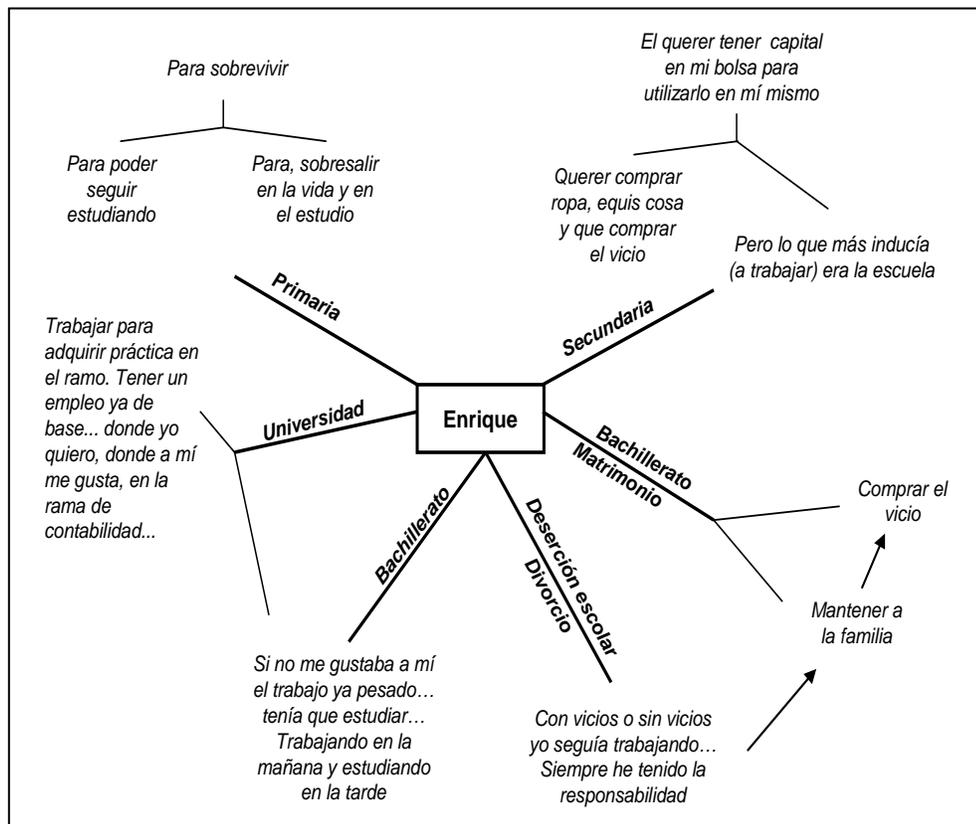
y su familia, constituirá un espacio de contención frente al peligro de caer en la dependencia alcohólica:

El interés, el querer tener capital en mi bolsa, [...] todo lo utilizaba en mí mismo (656, 666) [...] [Pero] ¡la escuela es lo que más me presionaba!, ya después ahí salió de mi ropa, de querer comprar ropa, querer comprar equis cosa y que comprar el vicio ¡y todo eso!... pero lo que más inducía todo eso era la escuela (672, 674).

[Cuando me casé] yo seguía trabajando en esos pequeños servicios que yo tenía antes, de yesero, de albañil, de panadero [...] yo era panadero cuando yo me casé, me acuerdo que todavía yo sacaba ¡creo unos 20 pesos diarios! (175-178). [Pero] Necesitas tú primero madurar y saber y tener algo para poder realizar tu vida porque ya no, en estos años nada es fácil, mantener una familia con veinte, cincuenta pesos ya no (293-294) [Cuando me separé] Yo sentí, el primer fracaso de mi vida (212) ¡Que ahora sí con vicios o sin vicios yo seguía trabajando!, [...] borracho, no borracho [...] siempre he tenido yo la responsabilidad (249-252).

Esquema No. 1

“El caso de Enrique”



Cuando retoma el bachillerato, el trabajo dará un soporte material a la realización de su proyecto de superación escolar, con el que intentará darse “nuevamente la oportunidad”:

Pensé que ¡era el fin de mi vida!, pero después yo recapacité (248). Después pensé que tenía que ubicar en lo mío, o sea, a mí ya no me gustaba ya el trabajo, quizás estoy hablando como a los 19, 20 años, no me gustaba a mí el trabajo ya ¡pesado!, sentí que, si no me gustaba el trabajo pesado, tenía que... ¡que estudiar!, tenía que estudiar, entonces me volví a dar nuevamente la oportunidad (256-261) Yo mismo tenía que sacar mi material y todo eso, entonces trabajé [...] los tres años de mi bachillerato trabajé (267-268).

Concluye el bachillerato y hace varios intentos para seguir en la universidad, pero sin éxito. Más tarde, presenta un cuarto examen de admisión, esta vez a la Universidad Tecnológica y lo aprueba. Para mantener su carrera en la universidad continuó con su trabajo de mesero, al tiempo que se lanzó en la búsqueda de un empleo relacionado con su profesión técnica:

Y ya estando de mesero, mesereando, trabajando [...] fui a buscar otro trabajo (1538-1540) Pues ¡yo fui por toda la Ciudad de México! a buscar de Auxiliar Contable, que está en Miramontes [...], ahorita ya... ¡hasta allá! estoy trabajando (1193-1195).

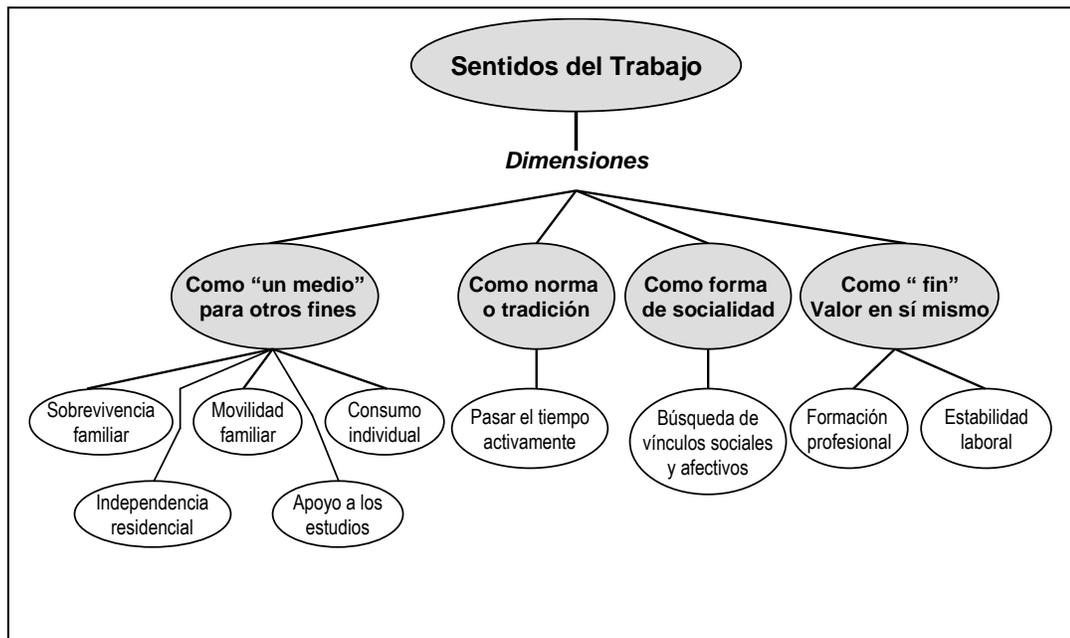
La perspectiva que ahora tiene en este trabajo es formarse en su profesión y adquirir experiencia, por lo que el trabajo se ha convertido para él en un proyecto de aprendizaje y experiencia profesional (adquirir práctica en el ramo, como él dice), con lo que más tarde intentará fincar su identidad profesional y futura estabilidad; es decir, como él nos comenta: *“tener un empleo ya de base, donde yo quiero, donde a mí me gusta, en la rama de contabilidad”*

A mí lo que me interesa es tener práctica [...] ya teniendo práctica en el ramo, en el área, ahora sí ya puedo, [...] ya cualquier despacho que yo vea, sé esto, esto, y esto, y ya, tengo práctica, esto es lo que me recomienda ¡y ya!, es lo que me interesa, pero para tener práctica no dan muchas oportunidades ¿eh?, y yo lo vi (1642-1649) [Y más adelante] tener un empleo ya básico, ya de base, pero donde yo quiero, donde a mí me gusta, en la rama de contabilidad (Enrique: 1682-168).

5.2. Una tipología de los sentidos del trabajo

Con el fin de aportar cierta claridad a esta complejidad, el conjunto de los casos fue analizado bajo un eje que articuló, por un lado, el sentido que los jóvenes otorgaban al trabajo y, por otro, la orientación principal de su actividad. De este análisis surgió una tipología organizada en cuatro dimensiones, las cuales a su vez agrupan distintas categorías (Cuadro No. 2) que corresponden a formas distintas en que los jóvenes se relacionan con el trabajo a lo largo del tiempo y en el marco más amplio de sus proyectos de vida.

Cuadro No. 2



Esta tipología estuvo inspirada en la teoría de la acción de Weber (1922) sobre tipos de conducta orientados a fines, que interpretan las motivaciones que guían las acciones de los individuos en el marco de los procesos institucionales.⁷⁶ Ha sido empleada en otras investigaciones sobre estudiantes universitarios mexicanos que trabajan (Guzmán, 2004), en las que ha resultado útil para documentar la diversidad de la perspectiva estudiantil en diferentes contextos.

La primera dimensión de la tipología aquí propuesta, *el trabajo como "un medio" para otros fines*, corresponde a la *acción racional con arreglo a fines* y que, de acuerdo con Weber, está determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utiliza estas expectativas como "condiciones" o "medios" para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos.⁷⁷ Bajo esta dimensión se agrupan cinco categorías: el trabajo como medio para la sobrevivencia familiar; el trabajo como medio de movilidad familiar; el trabajo para el consumo individual; el trabajo como medio para la independencia residencial y el trabajo como apoyo a los estudios.

La segunda dimensión: *el trabajo como norma o tradición*, corresponde a la *acción tradicional* de Weber, determinada por una costumbre arraigada. Bajo esta dimensión se agrupa una sola categoría de sentido, que alude al trabajo como norma o tradición, y se interpreta como una conducta derivada de la cultura laboral, propia del grupo sociocultural al que pertenecen los entrevistados y a la que el sujeto se aviene cuando transcurre por una situación de vida "liminar". Su adhesión a esta tradición familiar, evitará que caiga en un "vacío de rol", permitiéndole "pasar el tiempo activamente".

La tercera dimensión: *el trabajo como forma de socialidad*, corresponde a la *acción afectiva* de Weber, que no es más que una acción emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales del sujeto. Bajo esta dimensión se agrupa una sola categoría que refiere al trabajo como búsqueda de vínculos sociales y afectivos. Es una interpretación cercana al concepto de socialidad de Mafessoli (1998), que alude al solo fin de estar o "vibrar juntos", o como una búsqueda de la "comunidad perdida".

La cuarta dimensión: *el trabajo como "fin" o valor en sí mismo* corresponde, dentro de la tipología de Weber, a la *acción racional con arreglo a valores*, la cual está "determinada por la creencia consciente en el valor —ético, estético, religioso o cualquier otra forma que se le interprete—, propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de este valor" (Weber, 1922:20). Aquí se agrupan las categorías del trabajo como formación profesional y el trabajo como búsqueda de estabilidad laboral.

⁷⁶ En sus reflexiones sobre la relación entre el hombre y la realidad social, diferentes teóricos de la sociología comprensiva y de la acción, refieren a la capacidad del ser humano para producir significados con los cuales da sentido a sus actos y a su entorno.

⁷⁷ Esta categoría, también denominada acción teleológica, ha sido interpretada por muchos autores, entre ellos Habermas, quien además de distinguir la acción estratégica de la acción instrumental, propone la acción orientada por normas (cercana a la tradicional), la dramaturgica,

En lo que sigue, desarrollaré en forma breve cada categoría y abundaré en las que son menos conocidas. Dado el carácter de la información empírica disponible, algunos tipos pudieron ser analizados de modo más amplio en su diversidad de rasgos; otros, tuvieron un desarrollo más breve. Sin embargo, el espacio dedicado a cada uno, en nada tiene que ver con la asignación de jerarquía alguna. Asimismo, al presentarlas por separado, no significa que la actuación de los jóvenes en el mercado laboral a lo largo del curso de vida esté exclusivamente guiada por uno u otro de estos tipos, sino más bien aquella se compone de una configuración o articulación compleja.⁷⁸

5.2.1. El trabajo para la sobrevivencia familiar

Verónica, a la muerte de su padre, cuando ella tenía 8 años, fue abandonada por su madre. Estando al cuidado de su abuelo materno, se vio en la necesidad de trabajar:

(Mi primer trabajo fue) en un puesto de tacos, ¡no, sí!, en un puesto de tacos, le ayudaba a una señora... ¡no es cierto!, en frente de mi casa había una tortillería y le ayudaba, iba en la primaria, tenía como 8 o 9 años [...] ¡Así me fogueó la vida! [...] Estaban en frente de mi casa y primero empezó como “¡si quieres te echo una mano!”, y como yo quería dinero, porque a mí no me daban ni para mi escuela, ni nada, cumplían con mandarte a la escuela ¡y ya! [...] O sea, ¿cómo le diré?, es que en mi casa como éramos muchos, con que nos dieran de comer ya era mucha ganancia, entonces uno mismo como que te limitabas a pedir ¿no?, o sea, si sabes que no hay dinero pues ¿con qué cara pides? [...] [Los ingresos los destinaba] a la escuela, a la escuela y según yo para mis útiles y ya una parte le daba a mi abuelito (Verónica: 448-482 y 545-551).

En edades tempranas, la inserción al trabajo de los jóvenes del grupo sociocultural objeto de este estudio, parece definirse por motivos que están ubicados esencialmente en la dimensión instrumental, es decir, el trabajo está orientado primordialmente a la obtención de fines personales o familiares más o menos inmediatos. No obstante, los jóvenes en distintas etapas de sus vidas, recurren a la actividad laboral para ayudar a la familia y contribuir al gasto familiar, y este es el sentido que adquiere su trabajo. La falta

orientada hacia la expresión y la comunicativa, orientada a la comprensión mutua (Habermas, 1981: 122-146).

⁷⁸ En la presentación de cada tipo no se muestra la frecuencia o recurrencia entre los casos, debido a que en un mismo caso se presentan varios de los tipos y el número de tipos de sentido por caso depende de varios factores.

de recursos generada por el recrudecimiento de las crisis económicas y el desempleo, o bien las crisis que se suscitan al interior de la organización familiar (divorcios, enfermedades, accidentes, etc.), constituyen factores que exigen a la familia implementar estrategias defensivas de supervivencia⁷⁹ que consisten básicamente en un incremento de la participación de sus miembros en alguna actividad remunerada y en un reparto del trabajo remunerado y doméstico. Como vimos en el capítulo anterior, las redes que están implicadas en el trabajo infantil y adolescente son de tipo familiar y local refiriéndose principalmente a padres, parientes, vecinos y amigos.

La “flexibilidad” del trabajo (aunque como forma enmascarada de precariedad), expresada en el tipo de actividades simples y rutinarias, de poca responsabilidad; en los horarios de trabajo también flexibles (por unas cuantas horas, medio tiempo...) y en el hecho de poder combinar el trabajo con el estudio e incluso con el juego, constituyen condiciones que, hasta cierto punto despojan a la actividad laboral de su carácter de formalidad y obligatoriedad. Sin embargo, las denominaciones casi inverosímiles de “*Espantaperros*” y “*Chacharero*”, (Miguel Ángel), o las de “*Animador*” y “*Cuidaperros*” (Enrique), dan cuenta de una imperiosa necesidad que transforma estas iniciativas en una lucha menos fantástica, pero más cruda, por acceder a los recursos.

De este modo, a la actividad remunerada se la hace aparecer como “apoyo”, “ayuda” o “colaboración” que los jóvenes aceptan de buena manera, e incluso llegan a valorar subjetivamente como una actividad que les aporta cierto reconocimiento entre los miembros de su familia y los coloca en una posición mucho más favorable, no sólo en el ámbito relacional de la familia como “buenos hijos”, sino en el de su comunidad más cercana como personas útiles a la sociedad. Al mismo tiempo mejora su autoestima al otorgarles una sensación de independencia, ya sea porque son capaces de generar ingresos por sí mismos o porque pueden afrontar sus necesidades inmediatas a partir de

⁷⁹ El concepto de estrategia familiar de vida (EFV) se refiere a aquellos comportamientos de los agentes sociales que – estando determinados por su posición social (pertenencia de clase) – se relacionan con la formación y mantenimiento de unidades domésticas en el seno de las cuales pueden asegurar su reproducción biológica, preservar la vida y desarrollar todas aquellas prácticas, económicas y no económicas, indispensables para la optimización de las condiciones materiales y no materiales de existencia de la unidad y de cada uno de sus miembros. Entre las dimensiones que comprende este concepto, está aquella relacionada con las formas de obtención de los recursos de subsistencia, específicamente a los comportamientos relacionados con la asignación de la fuerza de trabajo disponible en la unidad familiar a actividades económicas que producen ingresos monetarios, o las pautas de participación diferencial de los miembros del hogar en el mercado de trabajo (Torrado, 1982). En este caso hablamos del trabajo complementario como estrategia familiar de vida ante situaciones de crisis.

su propio esfuerzo, sin representar una carga para la familia (no ser “*parásitos*” o “*hijos de papá*”). Cuando la situación económica de la familia mejora o se logra un equilibrio dentro de la organización familiar, el trabajo de los hijos deja de ser vital. Si bien el trabajo es una actividad que se valora positivamente entre las familias pertenecientes a estos estratos socioeconómicos, la escuela, al menos en el ciclo básico y por la obligatoriedad social que entraña, sigue siendo vista como una prioridad. La diferencia cualitativa con respecto a la estrategia familiar de movilidad que veremos enseguida, reside en que su horizonte de actuación se agota en el estrecho margen de la sobrevivencia material del grupo familiar.

5.2.2. El trabajo como medio de movilidad familiar

El “Real de Catorce”, está en Tlalnepantla, es un salón de eventos de lujo, ahí (entré) en diciembre, me acuerdo bien [...] (Un amigo me invitó), pero yo no sabía nada [...]. Hasta ahorita soy mesero de banquetes y bufets [...] En ese tiempo le faltaban detalles a la casa [...] Ahí metí a trabajar a mis hermanos, o sea, los puros sábados y los domingos [...] Y tan solo en diciembre, este pues juntamos un buen dinero entre los tres ¡Y ya hicimos bien la casa!, o sea, se construyó, compramos otro refrigerador [...] un refrigerador grande, o sea, sí está grande el que compramos ¡de dos puertas así...!, hasta salen hielitos y todo el rollo; porque mi mamá tenía su refrigerador chico, y le digo ¡nooo puss!, te voy a comprar uno, uno y de contado ¡órale!. ¡Mi papá se sacó de onda!, ¡pus de dónde sacan tanto dinero! ¿no? (Ricardo: 794-798, 807-870).

A diferencia del tipo anterior, aquí se trata de jóvenes que viven otras circunstancias de vida e involucra a madres jóvenes y jefes de hogar. El sentido otorgado al trabajo está inscrito en un plan, más definido y temporalmente acotado, relacionado con el mejoramiento de las condiciones de vida familiar en la que suele involucrarse el papel de diferentes miembros de la familia y, en el caso de jóvenes casados o con hijos, requiere del despliegue de arreglos familiares y el uso de redes de apoyo, sobre todo cuando se trata del trabajo femenino. El adquirir bienes de consumo, hacer arreglos a la casa, mejorar o ampliar la vivienda, hasta otros de más largo plazo como contribuir al sostenimiento de los estudios de hermanos o hijos, comprar un terreno o una casa propia o establecer un pequeño negocio, son motivos que orientan el trabajo de los jóvenes.

La relación con el trabajo suele ser temporal y sin compromiso vinculante en tanto consiguen realizar sus planes. Comparte rasgos con el anterior, en el sentido de que los jóvenes suelen sentirse orgullosos y responsables al saber que pueden contribuir a

mejorar su vida familiar; esta motivación, permite dotar al trabajo de un alcance subjetivo compensatorio dado que, a diferencia del anterior, el horizonte de actuación no se agota en el estrecho margen de la sobrevivencia material de la familia. Los apoyos entre hermanos para la realización de planes escolares y profesionales de mediano y largo plazo son también frecuentes. Algunos de los hermanos se involucran en actividades remuneradas para apoyar directamente los estudios del otro; o, indirectamente, para ayudar a sus padres a sacar adelante a sus hermanos, sacrificando en no pocas ocasiones sus propias expectativas escolares. Es el caso de Floriberto, que en el segundo año de bachillerato la situación económica de su familia se recrudeció, por lo que se vio en la disyuntiva de abandonar la escuela. Sin embargo comenta que fue su hermana mayor y su madre quienes lo apoyaron para poder concluir sus estudios:

[...] mi hermana, mi mamá me dijeron "¿sabes qué?, mejor, ya vas más avanzado, mejor sigue estudiando y nosotros te echamos la mano con lo que podamos, no te podemos echar la mano totalmente pero sí en algo, mejor sigue estudiando y ya sí consigues combi para trabajar pues qué bueno, si no ni modos, ¡y sí!, me fueron ayudado, si me echaron mucho la mano mi hermana y mi mamá y sí, por eso sigo, seguí estudiando, por eso terminé (Floriberto: 667-674).

Desde esta perspectiva, cobra especial relevancia la condición etárea de los jóvenes, siendo los hijos mayores los que regularmente se "sacrifican" por los menores. En el caso de jóvenes casados o cabezas de hogar, los planes de movilidad familiar están asociados por lo regular a una situación en la que ambos cónyuges trabajan y, al menos uno, cuenta con relativa estabilidad laboral.

5.2.3. El trabajo para el consumo individual.

Ricardo, quien trabaja desde los seis años, expresa claramente la distinción de necesidades de consumo individual en diferentes situaciones y etapas de su vida, de cuando era niño y de cuando era adolescente. A la pregunta de por qué sintió la necesidad de trabajar, responde:

Pues por todo, o sea porque me gustaba tener dinero, porque me gustaba ¡no sé!, me gustaba comprar cosas, me gustaba vestirme bien... ¡no, no!, claro, no de chico, sino de chico me gustaban las golosinas, comprar carritos, ¡tenía un montón de juguetes!, y luego en la secundaria, como

jugaba básquet, no sé, un chavo tenía unos (tenis), ¡ahí yo me compré los Naik, los Pipe! [...] yo quiero unos Jordan, entonces tuve necesidad de trabajar y ahorrar (Ricardo: 2258-2264).

Los fines de esta actuación en el mercado laboral, están ligados a la obtención de ingresos para la satisfacción de necesidades de consumo individual inmediato: golosinas, juguetes, ropa, cosméticos, calzado; incluye diversiones, drogas, cigarros, artículos de moda y material cultural (discos, aparatos electrónicos, teléfonos celulares, películas, cine, etcétera). Está ligada tanto al consumo personal, a los espacios de socialidad y expresión juvenil (escuela y barrio principalmente), como a los estilos de vida propios de los jóvenes de estos grupos socioculturales. Constituye una de las formas de relación más recurrentes desplegada por los jóvenes entrevistados —principalmente en etapas de la adolescencia—, en las que su condición de hijo de familia les permite la holgura necesaria para disponer de sus ingresos de una manera más o menos libre, debido a que su salario no es la principal fuente de ingreso familiar. Lo cual no significa que la actividad laboral de los jóvenes excluya otras lógicas centradas en la sobrevivencia o movilidad familiar, sólo que aquí se enfatiza la estrategia de consumo e iniciativa individual.

A partir de la adolescencia, fase de la educación secundaria, y conforme los grupos de pares van adquiriendo mayor importancia, el consumo permite a los jóvenes experimentar roles propios de su edad y responder a los imperativos sociales de relacionarse con “otros” semejantes con los que se identifican y comparten las mismas prácticas y códigos culturales. Para ello, es imprescindible disponer de ingresos para el acceso a bienes de consumo, los cuales funcionan como mecanismos que se encargan de mediar las relaciones e interacciones con los pares o grupos afines.⁸⁰ Cuando no se dispone de ellos, la experiencia en este ámbito relacional, que es fundamental para los jóvenes, se ve constreñida: “*muchas veces nos privábamos nosotros de salir con los amigos o cualquier cosa porque no teníamos dinero*” (Abel: 45-46). El gusto de los jóvenes por el dinero, más allá de responder a una necesidad material, viene del hecho de que, a partir de este

⁸⁰ En este sentido, el consumo como uno de los factores que generan identidades, al tiempo que permite el intercambio de productos para satisfacer necesidades que los individuos fijan culturalmente, permite la integración o la distinción con o respecto del otro. De hecho, la comercialización a gran escala ha dado lugar a una industria cultural en la que muchos jóvenes han consolidado su identidad como generación, al grado de que “en las nuevas generaciones las identidades se organizan menos en torno de los símbolos histórico-territoriales, los de la memoria patria, que alrededor de los de Hollywood, Televisa o Benetton” (García Canclini, 1995: 33).

recurso, pueden acceder a bienes culturales y simbólicos que los vincula de modo particular con los pares y los amigos de la escuela, la banda o del barrio, así como a un estilo de vida propio de “ser joven”.

A su vez, la mayoría refiere haber utilizado los recursos obtenidos por su trabajo para gastos de la escuela (pasajes, alimentos, útiles escolares, ropa, copias, libros...), lo cual significa que una motivación importante de su actividad laboral está centrada en el ámbito escolar; el cual, cabe recordar está permeado por la cultura juvenil y constituye un ámbito privilegiado de relación con sus pares. Si bien, el destino de sus ingresos es cubrir gastos escolares y personales que les permitan asistir, seguir estudiando y sobrevivir en la escuela con las exigencias que, en materia de consumo, ella impone; parecer ser que los motivos finales de su actividad laboral y de los recursos obtenidos por su trabajo, tienen que ver con la posibilidad que estos le confieren de desplegar la gama de papeles posibles propios de ese mundo de experiencia con los que se sienten más identificados: estudiante, amigo, novia/novio, compañero, líder de la banda o del grupo, y permanecer en ella como cualquier otro chico de la edad.

Tanto en los tipos anteriores, como en este, el sentido del trabajo responde a una orientación extrínseca, centrada en otros ámbitos como la familia, la escuela y los pares. Pero en este último tipo y en el conjunto de las situaciones observadas, vemos cómo las condiciones de trabajo pasan a segundo término cuando una de las prioridades de ser joven es mejorar una posición o un papel dentro del mundo juvenil o del ámbito relacional de sus pares, el cual constituye uno de los ámbitos relacionales que a su edad cobra mayor vigencia y en el que, como plantea Berger, P., Berger, B., y Kellner (1979), los aspectos de la identidad son definidos como más reales, o en donde la identidad social adquiere mayor relevancia.

Otro de los rasgos que caracterizan a esta lógica de actuación en el trabajo es que generalmente se trata de una relación temporal, sin compromisos vinculantes, al grado de que pueden abandonar la actividad laboral en cualquier momento: una vez que hayan reunido el dinero para sus fines específicos o simplemente, por no encontrar buen ambiente, por desagrado o por maltrato de los jefes. Asimismo, se trata de una decisión individual, de una iniciativa personal que, además de conseguir dinero, les sirve para experimentar, probarse y enfrentar sus necesidades inmediatas a partir de su propio esfuerzo. A la vez, los jóvenes llegan a valorar su trabajo como fuente de independencia personal y de autonomía.

Es importante mencionar que algunos jóvenes han significado sus experiencias laborales en etapas intermedias como experiencias relevantes, al considerar que su actividad laboral no solamente constituía una fuente de ingresos para satisfacer sus necesidades de consumo individual inmediato, sino que con el tiempo se convirtió en una fuente de aprendizaje y satisfacción. Es el caso de algunos jóvenes que desarrollaron actividades laborales en oficios como la carpintería, hojalatería, mecánica, electricidad y albañilería; actividades con las que algunos se identificaron subjetivamente al considerarlas útiles y satisfactorias; sintiéndose además orgullosos por los productos de su trabajo o por el servicio prestado. De este modo, lo que en un principio respondían a motivaciones instrumentales, con el paso del tiempo se convirtió en una actividad con la cual llegaron a identificarse y comprometerse de modo más profundo.

5.2.4. El trabajo como medio para la independencia residencial

Está directamente vinculado a la lógica del consumo individual y comparte muchos de sus rasgos, excepto por el horizonte de planeación que está involucrado en la perspectiva temporal del sujeto. Aquí se privilegia la obtención de un ingreso destinado al cumplimiento de un plan de más largo plazo relacionado con la independencia económica y residencial o con un proyecto familiar o de vida: construir un cuarto propio en el terreno de la casa familiar, reunir dinero para comprarse un “terrenito” o para casarse. Independientemente de que asistan o no a la escuela, se trata de jóvenes solteros que ocupan una posición distinta a la de jefe de hogar, pero algunos están ya próximos a asumir los roles de la vida adulta.

Miguel Ángel, ha concluido una carrera de técnico en Análisis Clínicos y trabaja como auxiliar en un laboratorio clínico donde el sueldo no es muy bueno y no tiene perspectivas de estabilidad. Este trabajo lo combina con otros de tipo temporal, relacionados con la construcción (albañilería y electricidad). Además de ayudar a sus padres con el gasto familiar, está proyectando independizarse de la familia y emprender un proceso de vida autónoma:

Ahorita de hecho mi interés es seguir echándole ganas, juntar un capital, y si se dan las circunstancias como yo le he dicho a mi papá, si tengo la oportunidad más adelante de que me pueda comprar un terreno, ¡pues qué bueno!, porque así ya voy a tener más, ¿cómo se puede decir?, va a ser más independiente, ya voy a tratar de tener más control en mi dinero, en

mis gastos, para solventar otros gastos que se puedan venir más adelante (Miguel Ángel: 3840-3846).

Entre quienes plantean su proyecto de independencia a más largo plazo y aún gozan de la protección familiar, la relación con el trabajo suele ser poco estable o con un compromiso vinculante débil. Es probable que al conseguir sus objetivos como el ahorrar para casarse, pagar el abono de un departamento o terreno que será su residencia propia, o acondicionar un cuarto de la casa paterna para vivir solos o con la pareja, abandonen el trabajo o busquen nuevas alternativas de empleo. En suma, el horizonte temporal del proyecto de independencia residencial, puede variar (concebirse como un proyecto de corto o largo plazo) dependiendo de la situación de vida en la que se encuentren los jóvenes.

5.2.5. El trabajo como apoyo a los estudios

[...] como a los 19, 20 años, no me gustaba a mí el trabajo ya... ¡pesado!, sentí que, si no me gustaba el trabajo pesado tenía que... ¡que estudiar!, tenía que estudiar, entonces me volví a dar nuevamente la oportunidad... Hice el examen a Comipepx (sic) y pues me quedé en... nuevamente en un bachillerato, pero ahora ya no bajo las costillas de mis padres sino que ya con mi responsabilidad, sino con mi esfuerzo, trabajando en la mañana y estudiando en la tarde (Enrique: 256-264).

Para Enrique y muchos otros jóvenes pertenecientes a estos grupos socioculturales, el sentido del trabajo está relacionado con la superación individual. En el centro de esta estrategia está un proyecto, generalmente de mediano plazo, de formación escolar y profesional con vistas a la movilidad ocupacional: el continuar estudios más allá de los básicos u obligatorios, terminar una carrera profesional que ha quedado trunca o darse una segunda oportunidad. En la mayoría de los casos se trata de iniciativas individuales debido a que las familias de los jóvenes entrevistados, dada su situación económica precaria, se ven imposibilitadas para brindarles apoyo económico más allá de los estudios básicos. En ocasiones, el proyecto por mayor educación suele acometerse sin apoyo económico, y a veces también moral, de la familia. Esta estrategia es desplegada por hombres y mujeres, solteros y casados, que estudian a la vez que trabajan, o que tienen planes definidos de continuar sus estudios después de cierto tiempo en el trabajo. Esto es, que incluye a los jóvenes que en la actualidad no estudian pero que tienen un plan definido de hacerlo en un futuro cercano.

Una de las condiciones más importantes que intervienen en la realización de proyectos de tal naturaleza, es la de contar con redes de apoyo material, afectivo y moral que permitan cumplir y llevar a buen término los planes. Asimismo, las características del empleo juegan un papel de primer orden en el logro de sus proyectos de superación (ubicación o cercanía con el centro educativo, horario accesible, naturaleza de las tareas, tiempo para estudiar, apoyo o facilidades que otorgan los jefes, etc.). También, cuando se trata de jóvenes casados, son determinantes los apoyos brindados por el cónyuge, aunque esta condición no siempre está presente en todos los casos. Cuando las redes de apoyo fallan o se enfrentan a condiciones de trabajo desfavorables, el proyecto de movilidad individual corre el riesgo de fracasar ante las mayores exigencias que los niveles medios y superiores de educación imponen. En estas circunstancias, los jóvenes deciden interrumpir eventualmente sus estudios y aplazarlos en el tiempo hasta que la situación económica mejore y su contexto de vida lo permita. Otra de sus rasgos es que involucra a quienes buscan, a través de los estudios, una movilidad laboral de largo plazo en el empleo que desempeñan en la actualidad, el cual se ve instrumentalizado con respecto al motivo más fuerte de alcanzar un mejor nivel de estudios que después, en forma circular, tenga efectos en su condición laboral futura.

5.2.6. Estar activo mientras pienso/decido qué hacer

Empecé a trabajar porque reprobé una materia de la secundaria cuando salí [...], entonces en ese año yo entré a un taller de costura y ahí fue donde me enseñaron a trabajar a mí [...] ¡Por no estar aquí de ociosa en la casa!, o sea yo dije ¡bueno!, pues voy a perder el año ¿no?, entonces ¡Psss de meterme a estudiar! ¿En dónde? ¡Puss ya habían iniciado las clases! Mi mamá me decía que me fuera a estudiar ¡belleza!, o corte y confección, enfermería ¡un año!, me decía ella [...]. (Entonces dije), yo no quiero una carrera así de un año nada más, entonces eso fue lo que me ¡me motivo!, el no estar aquí de ociosa en la casa, de floja, ¡y digo, bueno, voy a perder un año!, yo trabajo y este... ¡pues ya después me dedico a estudiar bien lo que es! (Anabel: 561-562, 582-583, 587-594).

Se trata de una lógica de actuación laboral asociada a la necesidad de responder a obligaciones morales y normas familiares, propias de la cultura del trabajo que caracteriza a estos grupos socioculturales, al tiempo que se superan situaciones liminares

de vida.⁸¹ Es decir, obedece a una situación existencial, a un periodo de transición o un estadio de la existencia ambiguo por el que atraviesa el sujeto. En varios casos los jóvenes reportaron haber trabajado para “pasar el tiempo” activamente en tanto resolvían una etapa de incertidumbre o crisis. Las situaciones más comunes fueron aquellas en que los jóvenes esperaban el resultado de un examen de admisión o los resultados de exámenes con los que aprobarían o reprobarían materias y transitarían a otro nivel educativo. En otros casos, se trató de momentos del curso de vida que ellos interpretaron como periodos críticos de su biografía (fracasos escolares y personales, pérdidas y otras situaciones de riesgo o sufrimiento), en los que eventualmente quedó rota o suspendida la continuidad del curso de vida y en los que la persona se percibió como exo-determinada, al tiempo que se produjo un desorden en sus expectativas.⁸² En estos periodos de “errancia” o indeterminación, que en ocasiones suelen ser muy prolongados, el trabajo puede convertirse en una especie de asidero que les proporciona cierta seguridad y estabilidad emocional.

Este tipo de relación se da entre jóvenes solteros, hombres y mujeres, que mantienen aún lazos de dependencia material con la familia. Al quedar en suspenso o en fase liminar, hacen uso de este recurso de “no marginación”, que les permite mantener un estatuto y una posición entretanto cruzan umbrales temporales; al mismo tiempo que justifican su permanencia en el hogar y evitar el peligro de encontrarse en un “vacío de rol” al no identificarse ni como estudiante, ni como trabajador. No es otra cosa más que darle continuidad al *tiempo biográfico* a través de un uso específico de ese otro *tiempo cotidiano*, ante la eventual fractura o situación de indeterminación en que el individuo ha sido colocado. También los libra del estigma de fracasado escolar, desempleado, “flojo” o “parásito” familiar, debido a que en la perspectiva de la cultura del trabajo que priva en sus contextos socioculturales, resulta inadmisibles que algún miembro de la familia esté en condición de “ocio”, o permanezca en casa en calidad de miembro dependiente. Mucho

⁸¹ Liminar es un término que se emplea aquí como sinónimo de liminal o marginal. Ha sido utilizado por Turner para hacer referencia a uno de los umbrales o ritos de paso que definen la transición de una a otra etapa de la vida. La etapa liminal se caracteriza por ser una fase en que los individuos permanecen al margen o escapan al sistema de clasificaciones que normalmente establecen las situaciones y posiciones en el espacio sociocultural. Los atributos de una “gente de umbral” son ambiguos: dejan de ser lo que eran, carecen de estatus y propiedad, rango o situación de parentesco (Turner, 1988).

⁸² Esto podría ser equivalente a lo que Riemann y Schütze (1991), denominan un *patrón de sufrimiento biográfico*, es decir, una *trajectory*. Cuando este orden de la vida se rompe por la emergencia de un *proceso de sufrimiento biográfico* se produce una alienación masiva del yo, una orientación condicionada de la mente y una exo-determinación de la acción.

menos a una edad (término del ciclo escolar obligatorio) en que se considera que la persona debe comenzar a valerse por sí misma, buscar su autonomía e independencia. Además, dentro de la unidad económica doméstica, las pautas de participación diferencial de los miembros del hogar en el mercado de trabajo, forma parte de las estrategias fundamentales para la subsistencia familiar.

Algunas investigaciones, identifican la categoría de sentido del trabajo como “ocio”, “pasatiempo” “hobby”, “distracción” entre jóvenes universitarios mexicanos de nivel medio y medio alto (Guzmán, 2004). No obstante, se trata de una situación distinta a la de mi grupo de entrevistados, dado que aquellos solo buscan ocupar el tiempo que les sobra y distraerse, que es diferente a trabajar para cumplir con un mandato cultural y evitar ser calificados como “ociosos”; además de que el “ser estudiante universitario” constituye para aquellos el referente fundamental a partir del cual se definen a sí mismos y son definidos por los demás, mientras que los míos se definen esencialmente como trabajadores; lo cual les permite, en forma compensatoria, ser identificados en su comunidad más próxima como personas responsables y útiles a la sociedad, dado que los ingresos que obtienen por su actividad laboral normalmente los destinan a contribuir al gasto familiar.

Por otra parte, los padres ven con muy buenos ojos el hecho de que sus hijos se involucren en una actividad productiva, debido a que durante este quiebre temporal en su trayectoria quedan a merced de las influencias de las drogas, la vagancia y todos los peligros que entraña la calle y las malas compañías. La familia prevé estos “riesgos sociales” y en ocasiones contribuye activamente a la búsqueda de oportunidades laborales para sus hijos. En este sentido el trabajo es visto también como una forma de control o contención social ejercida hacia los jóvenes; el saber que están ocupados y que realizan una actividad estructurada por tiempos, rutinas y horarios.

Otro de sus rasgos característicos es que la actividad laboral se aprecia como una opción momentánea o temporal en su trayectoria vital, debido a que, una vez resuelta la fase liminar o la situación de indeterminación, o al terminar por configurar un proyecto de vida o tomar una decisión, los jóvenes abandonan o cambian de trabajo. Sin embargo, al igual que se observó anteriormente, los trabajos relacionados con oficios tradicionales pueden convertirse en trabajos para toda la vida, aunque inicialmente los jóvenes hayan previsto en ellos una estancia pasajera.

5.2.7. La búsqueda de socialidad

Esta lógica de actuación en el mercado laboral, aparece directamente articulada tanto a la anterior como a la que comentamos más arriba referida a la del consumo individual; pero en este caso, el trabajo está orientado fundamentalmente a la búsqueda y ampliación de espacios de socialidad y expresión juvenil. Es decir, se trata de establecer vínculos sociales e interactuar con miembros del mismo grupo de edad, por lo que, lo importante es conocer jóvenes del sexo opuesto o afín, estar y platicar con los amigos, “cotorrear”, pasar el tiempo de modo agradable, interactuar, compartir intereses, brindarse apoyos y camaradería, además de organizar actividades conjuntas con los compañeros de trabajo (torneos deportivos, excursiones, fiestas, salidas a lugares de esparcimiento o encuentro como bares, discotecas, entre otros).

El intercambio que se persigue es sobre todo de tipo comunicativo, expresivo, interactivo y afectivo, por lo que el obtener recursos económicos, es un fin que está subordinado al primero:

Terminé la secundaria. Cuando en el periodo en el que daban los resultados [me metí] a trabajar en un lavado de autos, dije “¡no, pus aquí!” Pasé y pregunté, ¡primero estuve viendo!, no, si no es muy difícil lavar un carro ¡y ya!, estuve ahí observando [...] (Me pidieron) ¡que llevara mi jerga, mi cubeta!, ¡y mi jabón!, el primer día mi bolsa de jabón [...] En ese tiempo, tenía toda la tarde libre [...] Dependiendo de cuantos carros se lavaran, nos pagaban [Ese trabajo] ¡Era muy, muy divertido! ¿no?, era pesado, pero por ahora sí, los amigos que estaban ahí, los compañeros que trabajaban ahí, ¡no sé!, me acoplé mucho con ellos, nos divertíamos mucho todo el día [...] o sea de que nos cotorreábamos entre nosotros, salíamos juntos o luego las muchachas que iban por ahí, también cotorreábamos con ellas o simplemente el hecho de que siempre nos poníamos a jugar, entonces no se me hacía nada pesado (Juan Alberto: 382-478, 482-500).

En esta lógica de actuación, no los mueve ningún proyecto preciso en torno al trabajo, ni tampoco los vincula un compromiso expreso, por lo que pueden abandonarlo bajo cualquier pretexto y en ocasiones “hacer uso” flexible de horarios: “*si yo quería, este, pues llegaba a las once o doce, pero pues ahora sí dependía de cada quien [...] y ganaba poco dinero (lavando carros) nada más por un carro, o no iba*” (Juan Alberto). En algunos casos, es en el trabajo donde experimentan la fraternidad y lealtad de los amigos, con los que además comparten tiempos y actividades extra laborales al extender su interacción a otros ámbitos y contextos relacionales como la escuela, la calle y la banda. Se trata de jóvenes solteros, hombres y mujeres, que se benefician todavía de la asistencia de la

familia de origen, respecto de la cual mantienen un vínculo de dependencia económica y residencial, y que continúan o no con su formación escolar.

Un aspecto que comparte con el tipo anterior, es que los jóvenes buscan evitar la presión social ejercida por la familia ante los miembros que no estudian ni trabajan. Asimismo, el trabajo sustituye al ámbito escolar del que quedan privados en diferentes momentos en que interrumpen su trayectoria escolar, ya sea cuando abandonan el ciclo básico obligatorio, durante los pasajes de un nivel educativo a otro, o en otras circunstancias en que permanecen al margen de la escuela o la abandonan por tiempo indefinido.

5.2.8. El trabajo como formación profesional

En esta lógica de actuación, es la búsqueda de formación en el trabajo lo que los vincula y los identifica con el trabajo; pero aquí se trata específicamente de un aprendizaje en la profesión que adquirieron o en la carrera que cursaron, así como también constituye una iniciativa individual:

Me metí a servicio cuando acabé mi prepa [...], mi hora de salida era por lo regular a las once, pero a veces yo quería aprender más y mejor me quedaba a la una, a las dos [...] Cuando yo entré dije ora sí que voy a ponerme bien porque pues (en la escuela) nada más nos enseñan a meter a veces jerin... o sea a sacar sangre pero no bien ¿no? [...] Me ayudó mucho porque aprendí a sacar sangre, aprendí a, ora sí que lo que es mi carrera, aprendí muchas cosas que nunca aprendí [en la escuela] [...] Nosotros si llegábamos tarde nos quedábamos una hora, o dos horas y le ayudábamos a los químicos porque decíamos aunque nos manden pero pues ¡así aprendemos! (Laura: 889-890, 1034-1040, 1058-1059).

Y ya estando de mesero [...], fui a buscar otro trabajo [...] ¡Pues yo fui por toda la Ciudad de México! a buscar de auxiliar contable. Ahorita ya, ¡hasta allá! (en Miramontes) estoy trabajando [...] A mí lo que me interesa es aprender y tener práctica [...] ya teniendo práctica en el ramo, en el área, ahora sí ya puedo, ya cualquier, cualquier despacho que yo vea, sé esto, esto, y esto y ya, tengo práctica, esto es lo que me recomienda ¡y ya!, es lo que me interesa, pero para tener práctica no dan muchas oportunidades ¿eh?, y yo lo vi [...] (Más adelante), tener un empleo ya básico, ya de base, pero donde yo quiero, donde a mí me gusta, en la rama de contabilidad (Enrique: 1538-1540, 1193-1194, 1642-1649, 1682-1684).

Para formarse en el trabajo, y como podemos observar en el caso de Laura y Enrique, los jóvenes recurren a dos modalidades: *la no remunerada*, por la vía institucional de las Prácticas Profesionales, el Servicio Social o las Estancias⁸³; y *la remunerada*, por medio de una búsqueda personal e iniciativa propia. Se trata de jóvenes en tránsito de la escuela al trabajo, que terminaron una carrera técnica, técnica superior o algunos años de universidad, fundamentalmente solteros. Los jóvenes se identifican subjetivamente con el trabajo que desempeñan y encuentran en él un valor intrínseco y un medio de autoexpresión; por lo que, a diferencia de los tipos anteriores, no constituye un fin empleado para conseguir otros fines ajenos a la esfera laboral, ya que los fines están centrados en la actividad misma. Pese a que perciben bajas compensaciones o salarios por su actividad, ésta no deja de ser gratificante, además de que está motivada por el aprendizaje y la búsqueda de un dominio en la especialización. En este sentido se convierte en una práctica significativa, vinculada a un compromiso personal. Su interés está centrado en ampliar o perfeccionar los aprendizajes escolares o en poder aplicarlos o ejercerlos; además de obtener nuevos aprendizajes y adquirir un dominio técnico sobre la profesión dentro de un ambiente laboral. Al mismo tiempo, la motivación está centrada en abonar experiencia como recurso para el logro futuro de la inserción y movilidad en el ámbito del trabajo profesional. En otras palabras, adquirir la tan anhelada “experiencia laboral” que siempre exigen los empleadores.

Por otra parte, las escasas expectativas de estabilidad en la empresa o lugar de trabajo en los que son admitidos, impiden una relación estable, vinculante y de compromiso con el empleo. Es importante mencionar que, dado que se trata de iniciativas individuales que los jóvenes emprenden recién al egresar de la carrera, esta búsqueda de formación en el trabajo implica disponer de recursos monetarios adicionales para gastos de pasajes, alimentos y “presentación” (vestimenta). Dicha situación la resuelven recurriendo a la multiplicidad ocupacional, buscando otro trabajo en paralelo como estrategia que les permite conciliar la formación y la obtención de recursos para la sobrevivencia. Así también requiere de arreglos y negociaciones, acomodados de horarios y otras gestiones en los espacios de trabajo.

Son varios los ejemplos a este respecto: Enrique combina el trabajo en el despacho contable durante el día, con el trabajo de “*la mesereada*” en las noches y fines

⁸³ En varios casos, los jóvenes significan su experiencia en el servicio social, las prácticas profesionales o las estancias como “su primer trabajo profesional”, o como una vía de iniciación a la vida profesional.

de semana; aunque confiesa que gana más como mesero. Laura, combina la realización de sus prácticas profesionales con el trabajo en una panadería. En su caso, Laura que es egresada de la carrera de Laboratorista Clínico, se vio obligada a trabajar para poder asistir al hospital donde realizaba su servicio social, al mismo tiempo que tuvo que cambiar varias veces de horario de trabajo y de empleo, de tal modo que los horarios de éste se adecuaron a los del hospital. Comenta que antes de su trabajo en la panadería, tuvo que abandonar otro que tenía como empleada en una pollería, ya que éste no se acomodaba con el horario del servicio social, que era en la mañana:

Mi servicio era en la mañana, me tuve que salir del mismo pollo, entré a una panadería donde tenía que armar... yo llegaba del servicio a veces a la una, mi hora de salida era por lo regular a las once, pero a veces yo quería aprender más, y mejor me quedaba a la una, a las dos y mientras daban las dos y media. Luego ya nomás llegaba y mejor me iba al trabajo y ya no dejaba comida. Tenía que armar pan, era en una panadería [...] Armar pan, este, ponerle a los clientes para llevárselos y ya después yo me bajaba a vender a la panadería [...] y después este, me salí porque eran seis meses en la mañana y seis meses en la tarde de mi servicio, me volví a meter al pollo donde actualmente estoy trabajando. Terminé mi servicio y ahorita sigo en el pollo mientras que busco trabajo de mi carrera (Laura: 889-918).

Como vemos, las lógicas y perspectivas de actuación en distintas posiciones laborales son diferentes y responden a distintas orientaciones. En este sentido, los empleos de Enrique y Laura, responden a una orientación extrínseca en la que los fines que motivan el trabajo estarían relacionados con adquirir un soporte material indispensable para llevar a cabo otros fines asociados con la formación profesional; en cuyo caso, estaríamos hablando de una orientación intrínseca respecto de la actividad laboral. En otras palabras, las actividades laborales que realizan en empleos diferentes pero de modo simultáneo, adquieren sentidos distintos: una para formarse y otra para sobrevivir, una a la otra se complementan. Este doble esfuerzo se ve retribuido con el reconocimiento social y la satisfacción por el aprendizaje obtenido.

5.2.9. El trabajo como búsqueda de estabilidad laboral

Mi sueño (es que) yo quiero dedicarme a la (Contabilidad), el resto de mi vida, y otra convicción de que no quiero dejar mis días en una empresa, quiero trabajar por mi cuenta [...] Para mí, un trabajo satisfactorio es que

me guste por decir, para mí satisfactorio es trabajar por mi cuenta, como lo hago ahorita, y me satisface mucho, ¿por qué?, porque yo pongo los días en que veo a mis clientes, pongo las fechas o las horas en que me siento en un escritorio a trabajar, yo limito el tiempo en que trabajo y le doy espacio a otras cosas, por decirlo así. Si quiero ir a una jugada (de fútbol), a estar con un amigo, a venir a dar entrevistas [ríe], lo puedo hacer, lo puedo hacer, y eso sí me satisface mucho y espero seguir haciéndolo, o sea me gustaría ¡claro! ¿no?, con el tiempo formar un despacho en el cual yo sea la jefa, que tenga a mis [auxiliares] ¡pero yo sí los trataría bien! ¿Eh? [...] No tengo nada contra las empresas, con las fábricas, [pero] como que me da fobia encerrarme [...] ¡Sí soy estable, pero encerrada no!, [...] me aterra el estar en un lugar fijo, trabajando (Verónica: 3937-3962).

Este tipo comparte las características del anterior; lo que lo distingue de aquél son las perspectivas de estabilidad, desarrollo y movilidad interna que se abren como posibilidades. También se presenta en jóvenes que terminaron una carrera técnica, técnica superior o algunos años de universidad, casados y solteros; también entre aquellos que han desarrollado alguna trayectoria consistente en empleos calificantes o que han acumulado experiencia en un mismo tipo de ocupación. Es importante mencionar que, estas perspectivas de estabilidad, en varios casos están vinculadas con trabajos por cuenta propia en algún oficio o en “trabajos independientes” o empleos autónomos que algunos egresados de carreras universitarias logran establecer. Un rasgo relevante es que los jóvenes, además de identificarse con el trabajo y encontrar en él satisfacción, suelen generar compromisos vinculantes con la empresa o lugar de trabajo, al considerarse ellos mismos parte de su tejido organizacional:

Mi área es inventarios, Auditoría en Inventarios, a mí si me falta mercancía, te la cobro, que hay que ayudar a la tienda la ayudamos, que hay que hacer esto... que para bajar su merma lo hacemos, inclusive estamos días antes del inventario y días después del inventario, no hay problema, o sea es ayuda y beneficio para la empresa [...] Eso sí, cuando tenga responsabilidades assimilarlas bien, derecho, por decir aquí en lo que es mi departamento que es auditoria estamos contemplando de que hay que ser leal con la empresa, si somos leales, estamos, nos pusimos la camiseta, somos de Sears (José Luis: 740-43 y 806-810).

Encontrar un “buen ambiente”, es otra de las razones que los vincula estrechamente con la empresa o lugar de trabajo:

Ahorita me siento muy contento, me siento muy bien en esta empresa [...] he logrado buenas amistades, buen ambiente de trabajo, yo creo que es una de las cosas que todos queremos ¿no?, queremos un lugar a donde uno se sienta a gusto, en donde uno se sienta bien y donde sepa uno que

su trabajo sí vale ¿no?, que de algo sirve, que no es solamente un puesto más (Abel: 586-592).

En suma, en estas dos últimas categorías de sentido, se enfatiza el interés por el trabajo o la profesión misma como parte de un proyecto de vida y como expresión de la persona; es decir, el trabajo es central en la construcción de la identidad personal. En el primer caso, más orientado a las oportunidades de desarrollo y, en este último, no solo percibido como algo útil y satisfactorio, sino visto bajo una perspectiva de proyecto de carrera laboral y estabilidad, directamente vinculado con alguna empresa, oficio o lugar de trabajo (ver Epílogo). Lo anterior no excluye que, en ambos casos, a la actividad laboral le sean asociados simultáneamente otros fines de carácter instrumental.

Consideraciones finales. Los sentidos del trabajo en la dinámica biográfica

Desde el análisis de la dimensión temporal, fue posible vislumbrar el modo en cómo los sentidos que los jóvenes otorgan a los vínculos que establecen con el trabajo parecen modificarse a lo largo de sus trayectorias, al tiempo que van planteando configuraciones que articulan de manera particular orientaciones de tipo *extrínseco* e *intrínseco* respecto de la esfera laboral. Si bien se trata en cada caso de configuraciones complejas, es posible vislumbrar algunas tendencias en las que, en ciertos contextos de vida, parecen dominar determinados sentidos y orientaciones. Al tratar de articular los sentidos, orientaciones y ámbitos de realización de la actividad laboral de los entrevistados, con las situaciones sociodemográficas y contextos de vida específicos en los que se encontraron en diferentes etapas de sus vidas, fue posible distinguir dos esquemas básicos de actuación en el mercado de trabajo a lo largo de sus trayectorias (*infra* Cuadro No. 3).

El primero, corresponde a aquellos jóvenes que se insertaron al mercado de trabajo bajo una orientación *extrínseca*, ubicada fuera de la esfera laboral. Aquí me refiero a las distintas modalidades agrupadas bajo la dimensión correspondiente al *trabajo como un medio para otros fines*. Hablamos de etapas tempranas y de lógicas individuales centradas fundamentalmente en el consumo; o bien, de estrategias grupales, relacionadas con la reproducción y movilidad del grupo familiar. Estas lógicas de actuación fueron comunes entre jóvenes solteros, con baja escolaridad, que estaban en ese momento lejos de adquirir responsabilidades de la vida adulta.

Cuadro No. 3.

Los sentidos del trabajo y la condición sociodemográfica.

DIMENSIÓN/ ORIENTACION	SENTIDO	ÁMBITO DE REALIZACIÓN	CONDICIÓN SOCIO- DEMOGRÁFICA.
Instrumental/ Extrínseca	Sobrevivencia familiar	Consumo familiar	Solteros, baja escolaridad*
Instrumental/ Extrínseca	Movilidad familiar	Mejoramiento de condiciones de vida familiar	Solteros, baja y alta escolaridad
Instrumental/ Extrínseca	Consumo individual	Consumo personal	Solteros, baja y alta escolaridad
Instrumental/ Extrínseca	Independencia residencial	Manutención de la familia propia	Adultos jóvenes o casados, separados, c/hijos, alta y baja escolaridad
Instrumental/ Extrínseca	Apoyo en los estudios	Formación personal	Solteros o casados, c/hijos, con alta y baja escolaridad
Tradicional/ Extrínseca	“Pasar el tiempo activamente”	Mandato familiar, superar crisis personal.	Solteros, baja y alta escolaridad
Afectiva/ Extrínseca	Búsqueda de vínculos sociales	Pares/Vínculos sociales, amicales, afectivos.	Solteros, baja escolaridad
Expresiva/ Intrínseca	Formación profesional	Formación personal en ámbito profesional.	Adultos jóvenes, Casados, separados, c/hijos, alta escolaridad
Expresiva/ Intrínseca	Búsqueda de estabilidad laboral	Desempeño de trabajo calificado con vías a la movilidad interna y estabilidad.	Adultos jóvenes, Casados, separados, c/hijos, alta escolaridad

*Con baja escolaridad, se refiere a jóvenes con primaria y secundaria. Con alta escolaridad, se refiere a jóvenes con educación media superior, técnica superior y educación superior.

Asimismo, su actuación laboral respondió a otras orientaciones extrínsecas, agrupadas bajo las dimensiones de *el trabajo como norma o tradición* y *el trabajo y los vínculos afectivos*, ésta última fuertemente articuladas a la sociabilidad con sus pares y a la búsqueda de vínculos amicales y afectivos. Al mismo tiempo, su actividad laboral se convirtió en un “refugio” o espacio de contención social en diversas situaciones o contextos de vida marcados por la indefinición o la inestabilidad, que eventualmente les impidió proyectarse en el futuro, y en las que fue necesario mantener una continuidad identitaria y biográfica.

En su conjunto, fueron actuaciones orientadas fuera de la esfera laboral, con las que buscaron mejorar una posición o un rol en otro ámbito relacional (familia, escuela y pares), o pudieron expresarse en otros ámbitos o terrenos en donde se sintieron más identificados o en los que su identidad social tuvo mayor relevancia (Berger, P., Berger, B. y Keller, 1979). Ya en *etapas intermedias* o más avanzadas, cuando la actividad laboral estuvo orientada por proyectos de mediano y largo plazo como la formación escolar y profesional, el matrimonio o la independencia residencial, el vínculo subjetivo con el trabajo se fue haciendo más sólido, con un horizonte temporal más amplio y un mayor compromiso con la actividad laboral.

El segundo esquema de actuación, se relaciona con jóvenes que desarrollaron una orientación de tipo intrínseco respecto a la actividad laboral. Aquí me refiero a la dimensión correspondiente al *trabajo como "el medio" o como valor en sí mismo*. Se trata de individuos que se encontraban en *etapas intermedias* de sus vidas, con escolaridades en los niveles medio y superior, con o sin hijos, con responsabilidades adultas ya adquiridas o a punto de hacerlo (*etapa pre-adulta*). Son aquellos que contaban con una trayectoria laboral más larga, a partir de la cual fueron sedimentando a través del tiempo un capital formativo en forma de experiencias y cualificaciones que, al combinarse con otros recursos formativos y de tipo social (aprendizaje formal y conformación de redes sociales, capital social), dispusieron de un horizonte más amplio de posibilidades de estabilidad y de negociación individual dentro de la empresa; al mismo tiempo que les resultó subjetivamente más viable la identificación con el contenido del trabajo, el cual percibieron como un ámbito de realización personal y profesional, y alrededor del cual fincaron un proyecto de vida.

CAPÍTULO 6

ENTRE LA ESCUELA Y LA VIDA: TRAYECTORIAS ESCOLARES FRAGMENTADAS

El presente capítulo está dedicado a presentar el análisis de los rasgos que definen las trayectorias escolares y el tipo de vínculos que los jóvenes, sujetos de nuestra investigación, mantienen con la escuela media superior. Este análisis considera un momento clave en sus biografías relativo al paso de la secundaria al bachillerato, momento que coincide, según su esquema cultural de curso de vida, con la transición a la vida adulta en que deberán abandonar su estatus de estudiante. Es en este tránsito en el que ocurren quiebres importantes en las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes, y en los que es posible indagar las formas en que se posicionan frente a las oportunidades educativas disponibles, así como también frente a otras opciones de vida o modelos culturales que su medio social les propone: casarse, trabajar, emigrar; o bien, optar por prácticas divergentes como el ingreso a una banda o a un grupo juvenil, las drogas o prácticas delictivas, éstas últimas discrepantes respecto a los modelos institucionalmente sancionados. Desde esta perspectiva, la escuela media superior puede ser contemplada por estos grupos como una alternativa muy lejana frente a su horizonte de oportunidad social y cultural; o bien, para otros, puede ser interpretada como un futuro previsible, una alternativa de vida distinta a la que marcan sus cánones culturales. Este pasaje estará acompañado también por momentos de vacío, indecisión o de incertidumbre en los que los jóvenes no sabrán de inmediato qué camino seguir y esto les tomará algún tiempo, un tiempo liminar o de “errancia” del que emergerá la toma de una decisión o la conformación de un proyecto, con lo que eventualmente dinamizarán su biografía y darán orden y coherencia a su vida.

Se parte de la hipótesis de que, en la explicación de las trayectorias escolares, están implicados factores estructurales y subjetivos, y la manera en que estos se articulan en grupos e individuos singulares, definen rumbos o pautas diversas en los itinerarios de colectivos con rasgos socioculturales comunes. Esto es, se trata de una construcción subjetiva, de una perspectiva personal que revela determinado tipo de relación con la escuela, su toma de distancia o su adhesión a ella en distintos momentos de su biografía.

Al respecto, algunos autores plantean que la explicación de por qué unos individuos aprovechan las oportunidades educativas y otros no, de por qué otorgan ciertos significados a la escuela, toman determinadas decisiones y se formulan determinadas expectativas en torno a ella, no pasa exclusivamente por considerar la acción humana como una respuesta a las determinantes sociales o a las condicionantes estructurales; dicha comprensión debe considerar también a los sujetos, y a los significados que ellos confieren a los hechos y a sus acciones ya que, la conducta de los sujetos debe ser entendida "como una respuesta adecuada a las posibilidades y limitaciones que ellos perciben como parte consustancial de su realidad inmediata" (Bartolucci, 1994: 57-58; cfr. también Guichard, 1995).

El capítulo se organiza en dos apartados, el primero se encarga de analizar los rasgos que asumen las trayectorias escolares del grupo de estudio y que hacen que estas sean distintas, no solo a las que siguieron sus antecesores, sino a las de jóvenes de la misma generación que pertenecen a otros grupos socioculturales. El segundo, presenta propiamente el análisis sobre los distintos vínculos que los jóvenes mantienen con la escuela media superior, en un contexto histórico específico marcado por una situación de crisis de la institución escolar como ámbito de socialización privilegiado, y que ha planteado para las nuevas generaciones una transformación de su horizonte social y cultural de oportunidades. En esta parte, la exposición seguirá un esquema que presenta, en primer lugar, la historia escolar de un caso ilustrativo, seguido de una interpretación global de los rasgos y matices que adquiere cada tipo de vínculo establecido con la institución escolar.

6.1. Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares: caminos más largos y fragmentados

Hasta hace algunas décadas la escuela representó, para los sectores populares y medios, la posibilidad de alcanzar mayor escolaridad y la vía para una mejora social que hoy se encuentra cuestionada. En el caso del bachillerato propició fenómenos importantes de movilidad social, incluso en la modalidad tecnológica la tendencia demostró "la posibilidad de que estas nuevas formaciones técnicas condujeran a mayores oportunidades y mejores ingresos que los logrados incluso por los profesionistas liberales" (De Ibarrola, 2004: 42). Anteriormente, nos dice Tenti (2000), para las clases populares la escuela no había ocupado un lugar tan destacado como el trabajo, y estaba reservada a las clases

medias y altas. Hoy en día, el referente “escuela” cobra otros sentidos y la relación que la población joven mantiene con ella depende solo parcialmente de la clase social de origen.

En el nuevo contexto de cambio se agrega otro ingrediente que viene a hacer más complejas estas relaciones y a desligarlas de la cultura de clase a la que estaban asociadas, debido a que el horizonte de estudios básicos necesarios para mejorar o al menos mantener la posición social de origen se extiende, entre otras razones, por la masificación producida en la educación media que ha generado un fenómeno de “inflación educativa formal” (Lasida, 1998: 124), en el que más años de estudio pierden valor relativo en el mercado de trabajo, al mismo tiempo que ya no garantizan de por sí un empleo, ni tampoco el históricamente anhelado ascenso social. Lo anterior coloca a los jóvenes, y sobre todo a los jóvenes de sectores pobres, en un dilema: el quedar al margen de la escuela, excluidos de las opciones de aprendizaje formal en un mundo que les exige cada vez más conocimientos y preparación; o enrolarse en un trayecto complicado, costoso, difícil de sostener para ellos y sus familias, del que probablemente no obtendrán algún beneficio significativo o visible en el corto plazo en términos de aprendizajes, movilidad y ascenso social (Tenti, 2000: 65). Quizás este dilema y la manera en cómo lo resuelven o interpretan los jóvenes se vea reflejado en la forma que toman sus trayectorias escolares las cuales, en la muestra analizada y como veremos más adelante, comenzaron a complejizarse al término del ciclo básico obligatorio.

Trayectorias escolares cada vez más largas

Desde hace algunas décadas, en nuestro país, la tendencia ha sido el alargamiento de las trayectorias educativas de algunos sectores de jóvenes, sobre todo del medio urbano, por efectos de una política de ampliación de la oferta educativa. Pero también como resultado del creciente deterioro del empleo, de las transformaciones en la organización de la producción, de los cambios en la estructura laboral y por efectos también de un aumento del credencialismo en el mercado de trabajo. Sin embargo, las trayectorias en el sistema educativo presentan rasgos particulares en distintos sectores de la población. Entre el grupo de jóvenes de sectores urbano populares que conforma mi muestra, es posible constatar un alargamiento de los periodos en los que se mantienen en formación, es decir, a diferencia de la generación de sus padres y hermanos mayores, ellos están “más educados” o cuentan con un mayor número de años de escolaridad.

En la mayoría de los casos, como se muestra en el Cuadro 1, los entrevistados han sido los primeros en sus familias en franquear la frontera de la educación básica y alcanzar niveles educativos más altos respecto a los de sus hermanos mayores y de sus padres.

Cuadro No. 1. La escolaridad de padres y hermanos.

NOMBRE	EDAD	ESTADO CIVIL	ESCOLARIDAD	ESCOLARIDAD DE PADRES	ESCOLARIDAD HERMANO MAYOR
ABEL	27	Casado	3er. Trimestre Licenciatura	P- Secund. Abierta M- 3 años Primaria	--
VERONICA	27	Soltera	6to. Trim. Tec. Sup.	P- 4 años Primaria. M-4 años Primaria.	Secundaria
GEORGINA	25	Casada	7mo.Trim. Licenciatura	P'- Licenciatura M- Técnico Medio	Técnico Medio
SANDRA	19	Soltera	Bachillerato	P-6 años Primaria. M-6 años Primaria.	--
ROGELIO	20	Soltero	Bachillerato incompleto	P-- 4 años Primaria. M-6 años Primaria.	Licenciatura
RICARDO	21	Soltero	Bachillerato	P-6 años Primaria M-2 años Primaria.	Licenciatura
NOEMI	21	Soltera	Bachillerato	P- 1 año Bachillerato M- Primaria	--
MIGUEL ANGEL	22	Soltero	Bachillerato	P- 4 años Primaria. M-6 años Primaria.	Primaria
LAURA G.	19	Soltera	Bachillerato	P'-6 años Primaria. M-6 años Primaria.	--
JUAN PABLO	22	Soltero	Bachillerato incompleto	P-6 años Primaria. M-6 años Primaria.	Técnico Medio
JUAN ALBERTO	26	Casado	3er.Sem. Licenciatura	P- Secundaria M- Técnico Medio	--
JOSE JUAN	34	Casado	Bachillerato	P-Sec. Abier. M-Sec. Abier.	5to. Sem. Licenciatura
JOSE LUIS	25	Soltero	Tec. Profes. Univ. UTN	P- Secundaria M- 6 años Primaria.	Licenciatura
IRENE	21	Soltera	Bachillerato	P- Secundaria M- 4 años Primaria.	Secundaria
FLORIBERTO	22	Soltero	Bachillerato	P- 5 años Primaria. M-3 años Primaria.	2do. Secundaria
ENRIQUE	25	Separado.	1er Sem. Tec. Profes. Univ. UTN	P'- Licenciatura M- Técnico Medio	Bo. Tecnológico
DULCE PAULINA	19	Soltera	Bachillerato	P-6 años Primaria. M-6 años Primaria.	Técnico Medio
ANABEL	29	Casada	Bachillerato	P- 5 años Primaria M-4 años Primaria.	Técnico Medio

No. Entrevistados: 18 Hombres: 10 Mujeres: 8. **Casados:** 5 (Hombres: 3, Mujeres: 2). **Separados:** 1 (Hombre).
Solteros: 12 (Hombres: 6, Mujeres: 6).

De este modo, entre los casos de jóvenes entrevistados se observa una tendencia importante en el sentido de que su propia generación y las nuevas generaciones de sus hermanos de menor edad, muestran una mayor propensión que sus antecesores a proseguir con estudios más allá de los básicos, o al menos manifiestan la expectativa de hacerlo en un futuro.

Trayectorias escolares fragmentadas

Las trayectorias o recorridos de los jóvenes entrevistados están lejos de constituir un proceso lineal o continuo como pudiera ocurrir entre grupos de jóvenes de estratos medios y altos de la sociedad, quienes desarrollan historiales académicos exitosos sin materias reprobadas, ciclos repetidos o suspendidos y que, aunados a la estabilidad familiar, favorecen las probabilidades de ingresar a la universidad (Noguez, 1993; Filmus, 2004: 10). En la muestra analizada, se observan dos fenómenos íntimamente relacionados:

- *Recorridos discontinuos o fragmentados*, expresados en dos situaciones:
 - Interrupciones o repeticiones durante un mismo ciclo escolar.
 - Discontinuidades o fracturas en la transición de un nivel educativo a otro; y la
- *Combinación trabajo/estudio*, que en muchos casos está presente desde la educación básica.⁸⁴

Una de las marcas que revela con más claridad la discontinuidad o fragmentación de las trayectorias escolares de los jóvenes de mi muestra, es la edad promedio de entrada al bachillerato que es de 18 años, aunque hay casos extremos de quienes ingresaron a los 21 o 25 años; lo cual, en general, muestra un retraso de mínimo tres años respecto al calendario de vida socialmente establecido para el ingreso al bachillerato, y con respecto también a los itinerarios de los jóvenes de su generación quienes pudieron haber realizado una trayectoria escolar sin tropiezos; del grupo analizado, solo en cuatro casos (todas mujeres) ingresaron al bachillerato en la edad prevista para este nivel y concluyeron satisfactoriamente el ciclo sin interrupciones.

⁸⁴ Como vimos en el capítulo de trayectorias laborales, algunos registran ingresos al mercado laboral desde los seis años, aunque la edad promedio es de trece. El trabajo como ámbito de la vida social y esfera de la experiencia subjetiva aparece asociado al escolar en diferentes momentos del itinerario escolar y en diferentes formas. Ya hemos dicho que se trata de una articulación compleja entre dos campos sociales y dos áreas de la vida social como esferas de la experiencia subjetiva de los jóvenes que son fundamentales en el proceso de inserción social y de construcción de la identidad.

Lo anterior puede estar marcando una tendencia que de algún modo se había constatado ya en una investigación previa con estudiantes de distintas modalidades de bachillerato (Guerra, 1998; Guerra 2000), y que otros autores también señalan en investigaciones con estudiantes de nivel superior (Chain,1995; Bartolucci, 1994), en el sentido de que las trayectorias seguidas por los estudiantes y el logro educativo varían en función de la interrelación de cuatro variables: género, origen social, antecedentes escolares y condición laboral; en la que el origen social y la condición laboral han dejado de ser factores determinantes; además de que intervienen, de manera importante, procesos de resignificación subjetiva que efectúan los jóvenes en torno a las oportunidades educativas de que disponen en su medio y que dan lugar a posicionamientos y actitudes diversas hacia la escuela (Guerra y Guerrero, 2004).

Las discontinuidades, interrupciones o fragmentaciones que muestran las trayectorias escolares de estos jóvenes, ocurren especialmente en el nivel de educación media superior y superior, y en los tránsitos entre estos niveles. Aquí haremos referencia especialmente a las que ocurren en el tránsito entre la educación media (secundaria) y la media superior (bachillerato), y al interior del ciclo de bachillerato; y que son interpretadas a partir de una interacción de factores de carácter endógeno y exógeno. En nuestro país, los estudios posbásicos no se considera obligatorios, por lo que aquí, la opción de continuarlos, se interpreta, para la mayoría de los jóvenes de mi estudio, como una estrategia individual para incrementar su capital cultural, mejorar o mantener su posición social y hacer frente al creciente deterioro del empleo, a las transformaciones en la organización de la producción, a los cambios en la estructura laboral y al aumento del credencialismo en el mercado de trabajo. En este intento, los jóvenes deben enfrentar no solamente las restricciones inherentes a su posición social, sino también a la escasez y diferenciación social de las oportunidades educativas (Villa Lever y Zorrilla, 2002), procesados desde la escuela como factores de carácter *exógeno* que les imposibilitarán un tránsito fluido entre instituciones:

a) La falta de recursos económicos...

Yo desde que iba a secundaria yo tenía todo, todo, todas las intenciones de estudiar, pero mis papás por lo mismo que económicamente no me podían ayudar entonces me dijeron: "¿sabes qué? mira, nosotros te podemos ayudar, pero no totalmente, tú tienes que trabajar y tienes que, o sea que pagar casi la mitad de tus estudios", y entonces yo dije bueno, si el bien va a ser para mí no va a ser para ellos, en el futuro yo voy a ser el que va a sufrir no ellos, entonces yo tengo, ¡yo tengo que estudiar! (Abel, 140-144).

b) El hecho de ser rechazados de las instituciones y modalidades educativas de su preferencia...

Bueno, yo básicamente me inscribí aquí [Cetis]⁸⁵ más que nada porque no me quedé en CCH⁸⁶, porque fui rechazada y al no tener otra opción más viable una chava me dijo que le entrara aquí [...] ...nunca lo planeé que yo quería estar aquí, o sea fue así, de que pues como ya no había otra onda, bueno otra escuela [...] fue por eso que me quedé aquí, no me quería quedar porque no me gustaba, o sea no tenía, según yo, prestigio (Verónica. 643 y 644, p.7).

c) La lentitud burocrática que les impide inscribirse al bachillerato por no haber podido completar a tiempo trámites administrativos...

De hecho no tenía pensado entrar porque mis papeles me los detuvieron aquí en la escuela [secundaria] por una fotografía, (49-51). Hice mi examen, este todo, me quedé en el CBTIS No. 2, pero por mi certificado no me pudieron aceptar, entonces me hicieron dar muchas vueltas, muchas vueltas que me desesperé y ya dije ¡no, mejor ya no quiero estudiar!, ya hasta aquí, yo creo que ya, es más que suficiente ¿no? (Floriberto, 52-56).

Tales circunstancias no solo contribuyeron en muchos casos a posponer sus proyectos educativos, sino de manera más grave aún, fueron las responsables de disuadir o “enfriar” sus expectativas educativas y finalmente los condujeron a la elección de otras alternativas de vida en un momento de transición en el que podían y debían optar por una nueva situación biográfica. En lo que toca a las razones por las cuales una vez habiendo estado inscritos en el bachillerato, lo abandonaron o lo interrumpieron —sobre todo al término del primer año de estudios—, se observa una combinación de factores endógenos y exógenos en la que la falta de recursos económicos, se conjuga con la insatisfacción de la oferta educativa en la que quedaron inscritos y con la consecuente reprobación; al tiempo que, el haber optado por otras alternativas de vida (matrimonio, maternidad/paternidad), les impidió conciliar sus distintos roles como estudiantes, trabajadores, esposos, padres o madres de familia.

Los motivos de carácter endógeno que los jóvenes refieren en su discurso tiene que ver, con situaciones de *endo-determinación* en las que ellos estuvieron en condiciones de ejercer algún margen de reflexividad y decisión, tales como el hecho de rechazar, por insatisfacción, las ofertas educativas de que disponían en su medio, elegir otra opción de vida o por el hecho de que las escuelas no se ajustaron a sus expectativas

⁸⁵ Los CETIS (Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios) y CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios, nombres que en muchas ocasiones son usados de manera indistinta, constituyen opciones de bachillerato tecnológico.

⁸⁶ CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades, una de las opciones de bachillerato universitario.

e intereses vocacionales⁸⁷: “Desgraciadamente pues no me gustó ya la Contabilidad, terminé mandando todo al carajo” (Juan Pablo); o bien, como veremos más adelante, simplemente optaron por otras alternativas de vida. Es decir, los factores de carácter endógeno refieren a las motivaciones subjetivas que atienden las interpretaciones que el individuo hace de su horizonte social y cultural en diferentes contextos de vida, y a las elecciones que él hace en consecuencia. Dicho de otro modo, los capitales culturales, económicos, simbólicos y pertenencias de género, constituyen elementos estructurales que poseen y caracterizan a grupos e individuos y que son “puestos en acción en contextos y situaciones determinadas a través de operaciones subjetivas que expresan heterogeneidad de valores, de criterios, de mandatos, de posibilidades” (Tiramonti, s.f.: 3). Veremos más adelante cómo opera este proceso en el caso particular de jóvenes de mi estudio.

Con respecto a la *combinación trabajo/estudio*, se observa que las actividades laborales acarrearán consecuencias diferenciales para su desarrollo educativo en función del nivel de estudios. Entre los entrevistados, algunos refieren el hecho de que el trabajo afectaba su asistencia regular a la primaria o secundaria. Sin embargo, no mencionan cuestiones relativas al aprovechamiento y logro escolar, por lo que suponemos que en estos niveles las exigencias escolares pudieron ser bien sorteadas; no así en el caso del bachillerato, donde la mayoría registró sus primeras experiencias de reprobación y deserción. En este nivel, las causas de bajo aprovechamiento, reprobación y deserción escolar parecen estar más ligadas al mayor nivel de complejidad que, en materia académica, este nivel impone; así como también a problemas económicos, o a la relación con los pares y su adhesión a grupos y culturas juveniles (la banda, las fiestas, el grupo de amigos). Se agregan las expectativas no cumplidas por el centro escolar, la modalidad o la carrera técnica a la que fueron canalizados o designados vía el examen único.

De esta manera, en etapas intermedias y avanzadas, cuando los jóvenes se encuentran en niveles educativos más altos, que les demandan mayores exigencias en cuanto a actividades académicas (bachillerato o universidad), el trabajo suele ser un factor que afecta decididamente el aprovechamiento escolar que, en ocasiones, los orilla a desertar; a menos que estén en posición de negociar las condiciones de trabajo con sus jefes (sobre todo un horario flexible). Además, deberán desplegar otras estrategias para mantenerse en la escuela, tales como dedicar tiempo al estudio y a la realización de tareas escolares en el centro de trabajo, o por las noches en sus casas o en el transporte.

⁸⁷ Tómese en cuenta que en la modalidad de bachillerato tecnológico, los estudiantes son obligados a realizar desde el primer semestre la elección de una carrera técnica entre las opciones

6.2. Jóvenes y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida

En el grupo de investigación, solo cuatro —todas mujeres— continuaron sin tropiezos el bachillerato después de haber egresado de la secundaria (Dulce Paulina, Laura, Noemí y Sandra); otros dos, que también iniciaron de modo inmediato a su egreso de la secundaria, se habían tomado un año más en terminarlo (José Luis y Abel); cinco, de ellos (Verónica, Floriberto, Miguel Ángel, Juan Pablo e Irene), aunque querían e hicieron el intento, no pudieron ingresar inmediatamente al bachillerato por diversas circunstancias, principalmente de tipo extrínseco, viéndose obligados a trabajar en situaciones precarias o quedándose en el hogar a cargo de tareas domésticas y el cuidado de hermanos menores; cuatro más, como ya hemos visto (José Juan, Georgina, Anabel y Rogelio), optaron por el matrimonio y el trabajo; y, finalmente tres (Enrique, Juan Alberto, Ricardo) decidieron ingresar a una banda, ya sea al término de la secundaria o ya inscritos en el bachillerato, generando rezagos o interrupciones durante éste ciclo.

Estos distintos vínculos que los jóvenes establecieron con la escuela media superior en una situación de transición biográfica, fueron interpretados como las diversas formas en que hicieron frente a las restricciones estructurales de su medio y el modo en que se apropiaron o no de las oportunidades presentes en su horizonte socioestructural y cultural, en el marco más amplio de sus proyectos de vida. En esta coyuntura, algunos optaron por seguir las pautas que les sugerían los modelos tradicionales, otros se inclinaron por alternativas distintas, contribuyendo así a la resignificación de los modelos de socialización y los patrones de vida que la sociedad les proponía. La elección que hicieron, no sin incertidumbres y riesgos, marcó rumbos y trayectorias de vida distintos.

Como parte de un ejercicio de comprensión, organicé los vínculos con la escuela bajo la siguiente tipología⁸⁸:

- Los que desarrollaron una relación de *no adhesión* con la escuela y optaron por el trabajo y/o el matrimonio.
- Los que desarrollaron una relación de *adhesión* con la escuela e incluye tanto a los que combinaron escuela y trabajo, como a los que pudieron continuar sin ingresar al mercado laboral.
- Los que desarrollaron una relación de *adhesión en primera instancia*, que después se convirtió en una relación de *conflicto* con la escuela y dejaron truncos sus estudios.

disponibles, lo cual conlleva a una elección vocacional temprana.

⁸⁸ Cabe aclarar que hacemos referencia exclusivamente al término del ciclo básico y al tránsito hacia el bachillerato.

- Los que desarrollaron una relación de *rechazo*, *resistencia* u *oposición* respecto a la escuela y al trabajo y optaron por formas de vida juvenil, al margen de estas dos instancias socializadoras.

En un estudio previo con estudiantes a punto de egresar de dos modalidades de bachillerato (Guerra y Guerrero, 2004), fueron analizadas distintas actitudes y el modo y grado en que los estudiantes se identificaban con la escuela, utilizando una tipología tripartita que incluía las categorías de: *adhesión*, *acomodación*, y *resistencia*, ésta última en sus modalidades de *compensación* y *oposición*⁸⁹; y que, de alguna manera, se relacionan con las identificadas en la presente investigación. En ese entonces, dado el carácter de la muestra, fue imposible ubicar y caracterizar algunas categorías como aquella de resistencia, pues suponíamos que los estudiantes que habían mantenido esta actitud frente a la escuela habían terminado por salir de la misma o, en su momento, no había optado por ella. En el presente estudio, será posible, al menos en alguna medida, caracterizar a quienes desarrollaron tanto una relación de no adhesión con la escuela, como aquellos que plantearon una relación de rechazo, resistencia u oposición con la misma.

6.2.1. Los que desarrollaron una relación de *no adhesión* con la escuela y optaron por el trabajo y el matrimonio

Al término de la educación básica obligatoria, algunos de los jóvenes entrevistados dieron cuenta de cómo los patrones tradicionales influyeron en su decisión de abandonar los estudios post básicos y acogerse a los modelos culturales tradicionales de vida previstos

⁸⁹ En términos breves, se entiende por *adhesión* la identificación con la institución escolar y con la cultura que vehiculiza. Se distinguen dos matices: la actitud expresiva y la acomodación, en función de si la identificación con la escuela es expresiva, o más bien instrumental. Por *disociación* se entiende la negativa individual a aceptar las exigencias de la escuela. Variante que es probable entre estudiantes de clase media o alta que rechazan los fines o medios escolares, pero se identifican con ella en términos expresivos. Por *resistencia* se entiende una oposición colectiva a las exigencias y promesas de la escuela y la contraposición a ésta de valores alternativos. Se sienten a disgusto con la escuela y no creen en sus promesas de movilidad. Algunos autores como Fernández Enguita (1989), distinguen dos formas de resistencia: la *oposición* y la *compensación*. La primera, implica contraponer a los valores y normas de la institución otros alternativos derivados de la crítica o de la inversión de su lógica (Ej. Desafío abierto a la autoridad escolar); y, la segunda, refiere a la defensa por parte del individuo de su posición subordinada en una institución o en un ámbito, valiéndose de su posición preeminente en otro (Ej. Las jóvenes que buscan la profesión como una forma de ser reconocida al interior del grupo social más cercano). No obstante, “las estrategias de compensación cuestionan los fines oficiales y manifiestos de la escuela, pero no sus objetivos reales y latentes de reproducción social” (F. Enguita, 1989: 326).

entre estos grupos socioculturales (nos referimos a los casos de José Juan, Georgina, Anabel y Rogelio). Esto es, optaron por un proyecto laboral o matrimonial, ambos considerados como las situaciones de vida que definen la entrada al mundo adulto. Para ilustrar este primer tipo de vinculación con la escuela y el trabajo, presentaré en términos muy breves y rescatando los pasajes más significativos, la historia de José Juan, quien es uno de los jóvenes que al término de la secundaria optó por el trabajo y luego por el matrimonio, y que no fue hasta después de nueve años que retomó la escuela. Es decir, su itinerario educativo se vio interrumpido por un largo periodo.

Historia escolar de José Juan

José Juan tiene 34 años, habita en el Estado de México, en el Municipio de Nezahualcóyotl. Está casado desde los 20 años, es padre de tres hijas de 11, 9 y 7 años respectivamente. Tiene como escolaridad máxima el bachillerato tecnológico, del cual egresó a los 29 años de la carrera de Análisis Clínicos. Actualmente trabaja como auxiliar de laboratorio en la Clínica 189 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Este trabajo lo conserva desde hace 12 años y en él ha tenido un ascenso: ha pasado de ser auxiliar de intendencia a auxiliar de laboratorio; y actualmente está luchando por ascender al puesto de laboratorista clínico. Comenta que sus padres fueron campesinos y después, cuando emigraron a la ciudad, su padre y madre tuvieron la oportunidad de estudiar la secundaria abierta. Ahora su padre es jubilado. Trabajó en la compañía de luz como sobre estante y su madre siempre se ha dedicado al hogar. Tiene siete hermanos y todos, a la fecha, son casados. José Juan ocupa el tercer lugar en forma descendente. Comenta que: *Todos mis hermanos son profesionistas (1543-1547).*

Desde la primaria venía combinando el estudio con el trabajo: *¡Pero sí fue una responsabilidad!, yo tener dinero, yo hombre era mi responsabilidad...*

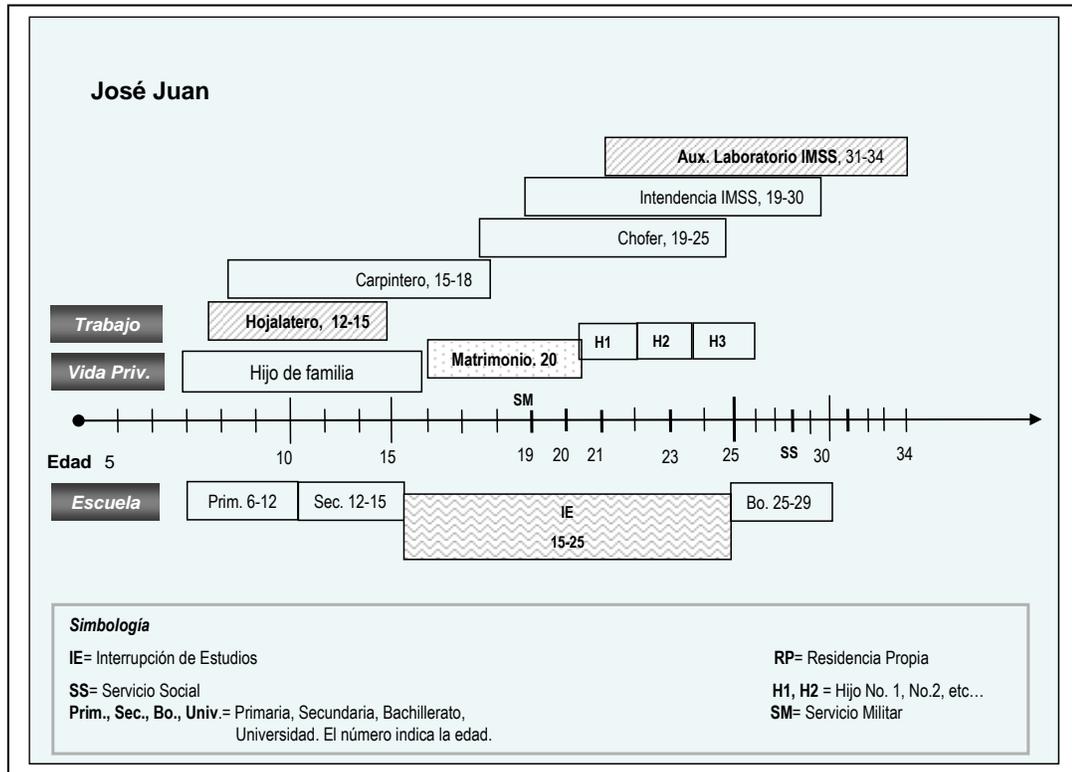
Desde la niñez, el trabajo va a constituir un referente importante en el proceso de socialización y de constitución de la identidad de José Juan. De hecho, inició su vida laboral a los 12 años en un taller de hojalatería y pintura, reparando carros y combinando esta actividad con los estudios de primaria.

Comenta que él siente haber sido “un adulto muy chico”, en el sentido de que tuvo responsabilidades propias de adultos desde muy temprana edad: *¡pero sí fue una responsabilidad!, yo, yo tener dinero, yo hombre era mi responsabilidad... (1297). Estamos hablando que tus responsabilidades te convierten en mas adulto ¿no?...la idea que tú tengas de lo que estas avocado, [...] la aduLTEZ vamos a llamarle de la forma que tengas de vivir tu vida, porque a lo mejor yo fui un adulto muy chico... (1278-1282).* Durante la primaria y la secundaria, la pasó combinando trabajo y estudio y nunca reprobó materias ni tuvo algún tropiezo en su trayectoria.

El trabajo y el matrimonio: ¡Joven!, ¡en fin!, te gustó el dinero... Había otras alternativas de vida...

A los 15 años, cuando terminó la secundaria, decide dejar la escuela para dedicarse a trabajar en una fábrica de muebles como carpintero ebanista. Posteriormente, a los 17 años, trabajó como chofer de combis y microbuses. Por si fuera poco, a los 20 años de edad y a un año y medio de haber ingresado como empleado de intendencia en el IMSS (trabajo que alterna con el de chofer) contrae matrimonio. La situación de relativa estabilidad en el trabajo y la percepción regular y satisfactoria de ingresos le hace asumir esta otra responsabilidad.

Gráficamente, la trayectoria de José Juan podría visualizarse con el siguiente esquema:



En su oportunidad tuvo el apoyo de sus padres para estudiar una carrera, pero es significativo que, pese tener el ejemplo de todos sus hermanos mayores quienes ya estudiaban una profesión y asistían a la universidad, él haya seguido pasos diferentes. En ese momento no fue lo que él quería, seguir en la escuela no constituía para él una alternativa de vida, es algo que no le fue marcado, no era su meta, su punto idealizado: *O sea la posibilidad y el apoyo (de mis padres) ¡yo nunca lo niego!, y la tuve, más no es lo que yo quería (1549-1550).*

José Juan quiso hacer otras cosas: trabajar, tener responsabilidades de adultos: *O sea, yo siento que todo lo que tú realizas o lo que tú pretendes hacer lo haces, es lo que tú quisiste ¿no? (1595-1596) [...] ¡No sé que haya pasado!, pero yo mi ritmo de vida como lo marcan los cánones, ¡no lo seguí!, yo quise hacer otras cosas, a lo mejor salirme de ese lineamiento, no pensaba ahorita, porque yo tampoco lo pensaba en ese entonces, ¡pero me sentía bien!, yo creo que para la vida ¡pus es!... que te sientas bien ¿no?, tus actividades, tus recursos, tus actitudes, las encamines perfectamente bien (1600-1605).*

Dejar de ser “trapeólogo”...

Entre los motivos para decidirse a retomar nuevamente sus estudios destaca el reto que el se impuso de dejar de ser “trapeólogo”. Éste último, generado en buena medida por las burlas y comentarios negativos de sus compañeros de trabajo del IMSS, que le despertaron sus deseos de sobresalir. Su deseo era cambiar radicalmente de tipo de trabajo, hacia uno que le implicara menor esfuerzo físico y que fuera mejor remunerado: *Conocer de otra situación laboral, muy distinta, con un esfuerzo físico inferior al que estaba desarrollando... ¡así me quería yo!, yo siento que eso es de querer (629-633).*

Interpretación

Tanto para quienes venían trabajando desde etapas anteriores como los que se insertaron al término de la secundaria en alguna actividad remunerada, el trabajo resultó ser en ese momento algo valorado positivamente en su contexto particular de vida, en el sentido de que el trabajo fue significado como una fuente de independencia y autonomía, como una manera de autovaloración en el sentido de que los hacía capaces de generar recursos propios, ser autosuficientes y les generaba la sensación de poder salir adelante por sí mismos. Esto decir, en esa etapa de vida, el trabajo entendido como cultura laboral o como conjunto de prácticas de acción y configuraciones de comportamientos plasmados y transferidos simbólicamente de una generación a otra (Pries, 1997: 150), fue considerada por los jóvenes una fuente valiosa de auto reconocimiento y valoración social al interior del grupo familiar y la comunidad más cercana. La valoración positiva del trabajo, que no necesariamente implica una cultura contraescolar, tiene su origen en el hecho de que, para la cultura trabajadora, ingresar al trabajo significa entrar al mundo de los “hombres de verdad”; el trabajo manual está fuertemente atado a las cualidades masculinas, y el esfuerzo y el sacrificio requeridos para desarrollarlo son materiales necesarios para una autoestima elemental (Willis, 1977: 120, 175-176).

En este momento, los jóvenes creyeron tener un conocimiento adecuado y las habilidades necesarias para desarrollar el trabajo, lo que les permitió progresar hasta

cierto punto sin títulos. El trabajo rudo o pesado, generalmente se vio recompensado por la obtención de dinero inmediato que les permitió realizarse en otros ámbitos o mundos de experiencia, es decir, el trabajo se vio instrumentalizado en la construcción de otras formas identitarias (cfr. *supra* capítulo sobre los sentidos del trabajo). Asimismo, la opción por el trabajo pudo percibirse como la alternativa más inmediata, ya que para muchos es uno de los ámbitos de experiencia que los ha acompañado desde su corta edad, por lo que fue asumida de manera natural. Esta inserción al trabajo o adaptación al mismo, son considerados momentos cruciales y privilegiados en la continua regeneración de las formas culturales de la clase trabajadora en relación con las relaciones de producción (Willis, 1977: 12).

En el contexto actual, los patrones culturales tradicionales que se proponen a los jóvenes en su proceso de autonomización, y que articulan el trabajo como la situación de vida que define la entrada a la vida adulta, principalmente entre los varones, están sufriendo cambios importantes, asociados fundamentalmente a lo que algunos autores, como Tenti (2000), llaman la deslegitimación “material” y la desvalorización simbólica en la que ha caído el trabajo; el cual, ha perdido el peso de legitimidad que tuvo como mecanismo de inserción al mundo adulto, debido a su precarización y al bajo nivel de realización que hace posible. La imposibilidad de estos jóvenes de postergar la asunción de roles adultos, los coloca en peores condiciones de inserción. Esto es, cuanto antes se asumen los roles adultos, en peores condiciones se hace, y los sitúa en mayores dificultades para obtener empleos dignos porque su formación ha sido escasa o incompleta, además de que su urgencia de generar ingresos les impedirá formarse, lo que los pone en riesgo de caer en un círculo perverso del que difícilmente podrán salir. Para aquellos jóvenes con familia, hogar y obligaciones económicas, quizás será demasiado tarde optar por un regreso no retribuido a la escuela.

En el caso particular de las mujeres de sectores populares, son el matrimonio pero más especialmente la maternidad, las dos situaciones de vida que marcan la entrada al mundo adulto. Como parte del patrón cultural tradicional, una mujer de sectores populares es respetada en su medio cuando se realiza como madre. El rol de esposa se legitima con el de ser madre, con los hijos, que son el recurso de acumulación en la economía simbólica de las mujeres y muchas veces la razón por la cual se producen embarazos tempranos, los cuales a su vez, vienen a ser posteriormente la causa más importante del fracaso entre las mujeres adolescentes (Tenti, 2000: 70-71).

En este marco, la escuela queda relegada, o como una opción puesta a espera en el mejor de los casos; no obstante, entre las jóvenes entrevistadas, este modelo

tradicional de entrada a la vida adulta ha ido perdiendo vigencia, ya que muchas decidieron postergar el matrimonio a cambio del estudio, del trabajo y de la posibilidad de independizarse de sus familias; y aunque algunas jóvenes al término de la secundaria se adelantaron al matrimonio, no por ello abandonaron sus planes de continuar sus estudios o de trabajar y desarrollar una profesión. Los dos casos de mujeres casadas y con hijos en este estudio (Georgina y Anabel), estuvieron obligadas a interrumpir momentáneamente sus estudios para cumplir adecuadamente con su rol de esposas y madres durante el periodo de gestación y nacimiento de sus hijos, pero posteriormente encontraron la manera de llevar adelante sus planes educativos y desarrollar trayectorias escolares en niveles medios e incluso superiores (ver Capítulo 7, “Ir al bachillerato...”).

En las narraciones que sobre este momento de transición se obtuvieron de los jóvenes entrevistados, el trabajo y al matrimonio fueron, en su momento, considerados por algunos de ellos como un valor de mayor peso que la escuela⁹⁰. En etapas sucesivas y a medida que fueron experimentando la realidad del mercado de trabajo en su trayectoria laboral, en la que enfrentaron condiciones de precariedad y fueron tomando conciencia de su posición en este ámbito en el que no pudieron encontrar mayor satisfacción, la escuela se contempló, en retrospectiva y esperanzadamente, como la mejor salida.

6.2.2. Los que desarrollaron una relación de *adhesión* con la escuela (incluye tanto a los que combinaron escuela y trabajo, como a los que pudieron continuar sin ingresar al mercado de trabajo)

El valor que la sociedad asigna a la escuela como medio de acceso legítimo al conocimiento y en términos de medio de ascenso social, cumple un papel relevante en la construcción de la identidad de los jóvenes. Mientras permanecen en el sistema educativo mantienen un rol de estudiante socialmente valorado, al que se asocia una cierta organización de la vida cotidiana, la que es proporcionada por la institución educativa y por sus actividades intrínsecas. El constituirse como estudiantes, los dota de un estatus diferente de aquellos que solo trabajan o de los que no estudian ni trabajan; es decir, experimentan una manera particular de ser jóvenes y los coloca en una condición de vida distinta (Guerra y Guerrero, 2004; cfr. también Guzmán, 2004). Entre los entrevistados,

seis de ellos (Dulce Paulina, Laura, Noemí, Sandra, José Luis y Abel) optaron por asistir al bachillerato inmediatamente después al término de la secundaria. Su opción constituyó una práctica cultural que se distanció de aquella seguida por su grupo de pertenencia y los acercó a otras culturas y grupos de referencia⁹¹ de jóvenes de origen social medio.

Esto es, se identificaron con valores de sectores que percibían como más altos y se diferenciaron o distanciaron de los que percibieron como más bajos. El apropiarse del valor de la escuela como proyección ante el futuro tuvo que ver con los significados que a ella le asignaron en términos de un proyecto profesional o del valor instrumental asociado al título en el ámbito laboral. Razones inscritas en una lógica de compensación, orientadas a alcanzar una mejor posición social o compensar las desventajas que la joven o el joven experimentaron en otros ámbitos de identidad (la familia, el trabajo, el barrio o los pares), o el lograr una mejor calidad de vida para la familia en general, fueron también parte de las motivaciones que estuvieron jugando en su apuesta por la escuela. Por el interés que representa para la investigación educativa la manera en que jóvenes de sectores populares construyen un proyecto por más educación, que en el fondo también es un proyecto de construcción de la identidad profesional, he dedicado un apartado que se ocupa de manera amplia y detallada de este tema (ver Capítulo 7. “Ir al Bachillerato...”), razón por la cual, aquí solo me he referido a él de manera breve.

Las cuatro mujeres, del grupo mencionado y a diferencia de los hombres, desarrollaron una trayectoria escolar fluida y tuvieron un rendimiento académico aceptable. Dado que no desarrollaron una trayectoria laboral previa, su condición de “no trabajadoras”, entre otras situaciones, les permitió desplegar una trayectoria escolar fluida, y fue la familia la que en buena medida sustentó su educación. Sin embargo, la condición laboral de algunas entre quienes desarrollaron trabajo previo o al inicio del bachillerato, dadas sus características, no afectó negativamente su recorrido escolar (trabajos ocasionales, por ratos, en vacaciones o fines de semana, generalmente como ayudantes de negocios familiares).

Como contraste, para los dos jóvenes y para la mayoría de los que se insertaron posteriormente al bachillerato, la adquisición de una escolaridad más allá de la educación básica requirió esfuerzos adicionales, de ahí que realizar estudios de bachillerato fue

⁹⁰ En el análisis del curso de vida de estos jóvenes, es posible observar cómo estas percepciones y sentidos otorgados a la escuela, al trabajo y al matrimonio variarán a lo largo del tiempo en distintos contextos y situaciones de vida.

significado por ellos como un “*sacrificio*”, ya que las suyas fueron decisiones autónomas las que los llevaron a construir una estrategia individual de movilidad en la que no contaron con el apoyo material, y a veces moral, de la familia. Circunstancia que los obligó a trabajar para sostener sus estudios y a combinar roles adolescentes y adultos (cfr. Capítulo 7). En los pocos casos en que esta iniciativa se fincó en una estrategia del grupo familiar, se debió a que existieron condiciones materiales más favorables para impulsar a los hijos en el alcance de sus metas educativas. Como plantea Tenti, entre los sectores populares que no disponen de herencias importantes a nivel material, cultural o social, “se juegan todos los recursos reproductivos a la posibilidad multiplicadora de la educación, como capital que permitirá que sus hijos puedan mantener o mejorar la posición que los padres han logrado” (Tenti, 2000: 64).

6.2.3. Los que desarrollaron una relación de *adhesión en primera instancia*, que después se convirtió en una relación de *conflicto* con la escuela y dejaron truncos sus estudios

Algunas trayectorias escolares de los jóvenes entrevistados, observan frecuentes entradas y salidas a diferentes instituciones de educación media superior, sin terminar por definir alguna forma de identificación o un proyecto específico en torno a ella. El vínculo conflictivo con la escuela suele causar trayectorias escolares erráticas al transitar de una institución a otra con distintas propuestas educativas, sin que ninguna cubra por completo las expectativas de los jóvenes o sean capaces de ajustarse a sus necesidades y contextos particulares de vida; situación que, a la larga, conduce a trayectorias trucas. En general, estos jóvenes mantienen una relación ambivalente o ambigua tanto con la escuela como con el trabajo, como es el caso de Juan Pablo, de quien presentamos su historia escolar.

Historia escolar de Juan Pablo

Juan Pablo, joven de 22 años, a pesar de haber transitado por varias instituciones, no ha concluido aún sus estudios de bachillerato. La última escuela en la que se inscribió, fue en un bachillerato tecnológico en el que inició a los 19 años en la carrera de Técnico en Contabilidad. Habita en Chimalhuacán, Estado de México. Juan Pablo es el tercer hijo de una familia

⁹¹ Tradicionalmente *grupo de referencia* es aquel en el cual la persona ambiciona alcanzar o mantener la calidad de miembro o en cuyos términos se valora a sí misma (Hargreaves, 1978: 318).

de seis: dos hombres y cuatro mujeres. Desde el momento en que habla sobre su familia y de su relación con sus padres y hermanos, hace referencia a su situación económica de carencias, de pobreza, a la que atribuye directamente sus fracasos en la escuela.

Tanto su padre como su madre tienen estudios de primaria completa. Su hermana mayor estudió enfermería, pero no la ejerce aún; la que le sigue estudió hasta quinto semestre de bachillerato tecnológico, no lo concluyó porque se casó; la que le sigue estudiaba el quinto semestre en el Conalep, pero también se casó, truncando sus estudios; su hermano y la más pequeña de la familia, cursan el tercer semestre de bachillerato tecnológico. Sus padres son de provincia, de Aguascalientes su madre y de Zacatecas su padre.

Ambos salieron de sus respectivos lugares de origen a buscar trabajo en la Ciudad de México, donde se conocieron y posteriormente se casaron. Su padre empezó trabajando como garrotero en un restaurante argentino y después aprendió el oficio de mesero, el que ha sido su principal ocupación. Su mamá empezó de niña vendiendo merengues; de joven, trabajó en un restaurante chino. Este trabajo lo mantuvo hasta después de casarse, pero luego lo abandonó por enfermedad. Ahora solo se dedica al hogar. Juan Pablo ingresa a trabajar a los 11 años cuando todavía asistía a la primaria. Desde entonces, la mayor parte de su vida, no ha dejado de trabajar.

Siempre ha estado en mi familia el factor económico. Desde que tengo memoria, la falta de dinero para, digamos para estudiar...

La historia escolar de Juan Pablo es sumamente accidentada, como puede apreciarse en el esquema correspondiente (*infra*). Cuando ingresa a la primaria su desempeño académico era bueno. Desde esta época, comienza a tomar conciencia de las carencias materiales de su familia y, en consecuencia, por iniciativa propia, entra a trabajar a los 11 años como vendedor de dulces en el metro, cuando iba en quinto año, sin que esto afectara su desempeño escolar: *Yo al menos y no sé también mis hermanos, veíamos siempre ese factor, que siempre faltaba dinero en la casa, entonces de ahí siento que me he hecho así una idea de... ¡de que vamos!, sin dinero pues no la puedes hacer en esta vida y es cierto ¿no?, [...] En la primaria llevé muy, muy buen promedio, salí con nueve, nueve ocho en la primaria (57-62).*

La secundaria: *fue ahí donde yo siento que se vino mi declive en mí...*

En la secundaria las cosas empiezan a marchar mal. La situación de inestabilidad económica que vive como algo cotidiano al interior de su hogar, se recrudece y lo compelen a seguir trabajando; lo cual, por un lado, lo hace sentirse más desahogado, pero por otro, el combinar el estudio con el trabajo comienza a afectar su rendimiento académico desde el primer año: *Empiezo en la secundaria, vienen mis declives o sea, de nueve ocho que saqué en la primaria pues empiezo a estar mal desde inicio de año. [Siento que...] yo me he dividido, como que ese ha sido siempre mi piedra angular o sea, si no tienes dinero ¡chiras pelas, no la haces...! (74-77).*

A pesar de que concluyó la secundaria en el tiempo previsto y no repitió años, sí reprobó varias materias y solo pudo aprobarlas con la ayuda de una

compañera que era “el intelecto en la escuela”. Al final, obtuvo un promedio de 7 o 7.8, que él considera que fue un promedio muy bajo.

La transición al bachillerato: *Yo fui rechazado tres veces de la UNAM, y de ahí bueno dije, bueno ¿y ahora qué hago no?...*

Al concluir la secundaria realiza el examen para ingresar al bachillerato de la UNAM, pero fue rechazado tres veces, viéndose afectada la continuidad de sus estudios; Su opción fue la de seguir trabajando como ayudante de albañil. Luego, abandona el trabajo de albañilería, y entra a trabajar de mesero.

Posteriormente la situación laboral de su padre empezó a mejorar y esta situación de relativa estabilidad, fue aprovechada por Juan Pablo para darse una pequeña tregua en el trabajo y retomar la escuela, por lo que realiza el examen de admisión y es aceptado en un Colegio de Bachilleres. Más tarde, la situación económica de su hogar comienza a deteriorarse nuevamente y al término de un año, abandona la escuela.

Inmediatamente, para no perder otro año, se inscribe en una modalidad abierta de bachillerato, la cual abandona casi inmediatamente por no satisfacerle, considerándola, además, un fraude y una abierta estafa: *es una estafa, pero a lo grande ¿no?, que no aprobaste tus materias pues vas y vuelves a pagar y te vuelven a reprobar, y vuelves a pagar y te vuelven a reprobar entonces digo ¿de qué me sirve? (1060-1067)*. En ese momento se siente fracasado: *“me vine abajo totalmente”, “no la hicimos”*.

La crisis y la búsqueda del cambio. Ingresa a otra escuela de bachillerato: *Y quería volver a caer otra vez en lo mismo pero me di el valor otra vez, o sea, voy a alzarme dentro de mí.*

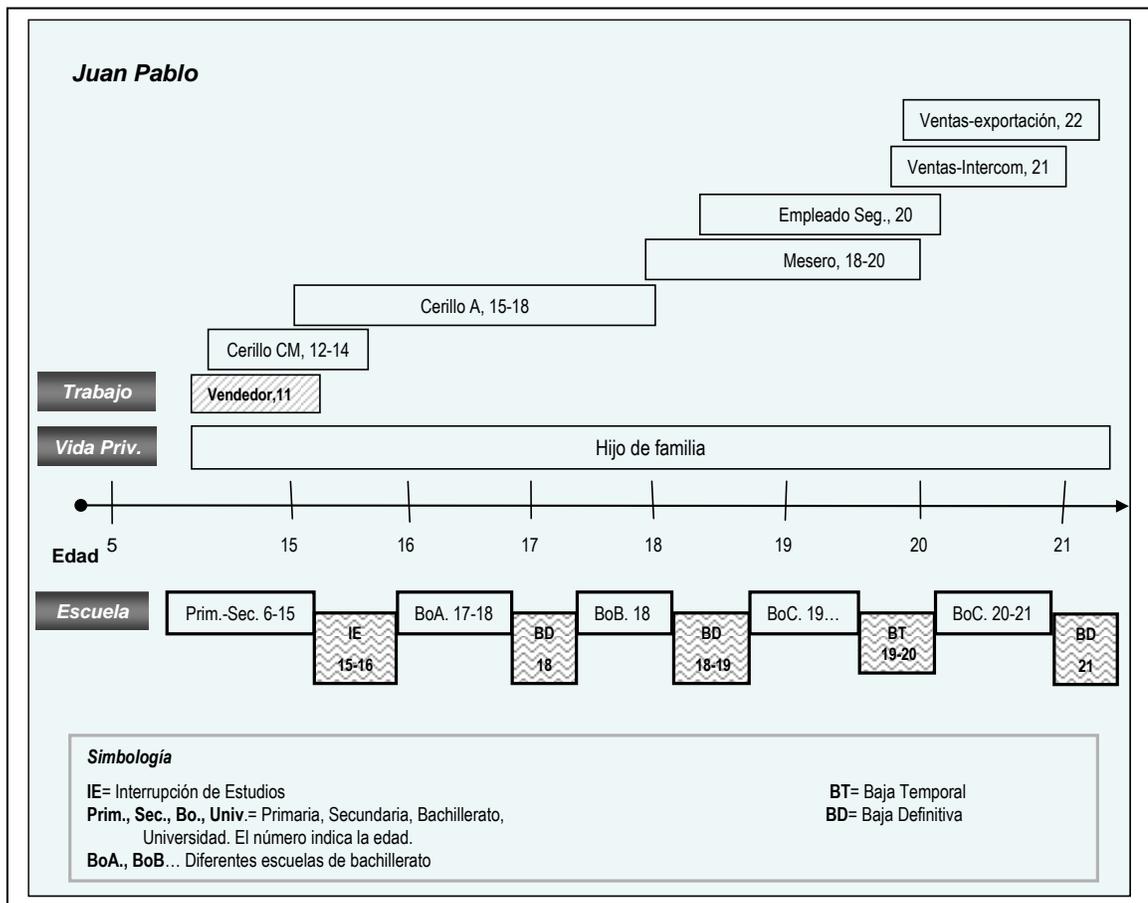
La situación de crisis en la que cae, lo impulsa a hacer un cambio en su vida; sobretodo siguiendo el ejemplo de un primo suyo que, pese a su corta edad, luchó con denuedo hasta el final, en contra una enfermedad mortal (cáncer cerebral): *entonces créame que de ahí o sea, tomé mucha, mucha idea del sentido a la vida, de qué es o sea, qué quisiera yo de esta vida [...] Y entonces créame que de ahí o sea, empecé a valorar más la vida [...], empecé a cambiar (280-345)*.

Por un momento, le viene la tentación de “caer en lo mismo”, en el desánimo frente a la escuela, la apatía, el sentimiento de fracaso; pero resiste, se da valor y decide retomar el bachillerato. Presenta el examen en una modalidad tecnológica y lo admiten en la especialidad de Contabilidad. El hecho de que tuvo que continuar su trabajo como mesero, constituyó un apoyo fundamental para llevar adelante su proyecto de cambio. El primer año en esta escuela la pasa bien, enfrenta su nueva situación con ánimo, adquiere simpatías de sus compañeros y lo nombran jefe de grupo; sin embargo, dada la inestabilidad de su fuente de trabajo, un día se queda sin dinero.

Nuevamente la sombra de la carencia económica lo aqueja y comienza a cambiar su actitud. Se vuelca hacia los amigos, al “relajo”, al juego en las canchas, a faltar a clases. En consecuencia, reprueba materias y al término

del segundo semestre, lo dan de baja temporal por un año: *Empiezo bien, empiezo bien este, el Cetis, estaba trabajando, tenía dinero... ¡Se me acabó!, vuelvo a caer, ¡vuelvo a caer!, este, se me hizo fácil también agarrar las canchas, irme a cotorrear ahí, o sea decía bueno, al diablo, total ¿no?, [...] y empiezo a flojear, a echar desma este, hacer de las más, o sea, cotorreo más no entrar a clases. (362-366).*

Gráficamente, la trayectoria de Juan Pablo es la siguiente:



Después de un año de baja temporal y de haber aprobado las materias que adeudaba, regresa a la escuela solo para, al término de un año darse de baja definitiva.

Entre el trabajo y la escuela: un dilema por resolver:

El motivo principal que lo motiva a retomar la escuela y concluir sus estudios de bachillerato ya no es el de tener una carrera, una profesión, sino “tener el papel” para que no lo humillen: *Sí tengo ganas todavía de entrar y acabar*

bien, pero a la vez es eso ¿no?, mi temor, volver a caer otra vez económicamente (728-731). Pues simplemente le digo o sea, ya no es tanto decir que yo soy contador técnico, me motiva más sacar ese papel o sea, esa hoja que por muchos lados si no la tienes te humillan, te barren (1032-1033). En lo personal pues sí es frustrante ¿no?, no haber acabado un ciclo en el bachillerato, pero hasta cierto punto yo diría... hasta cierto punto (1822-1823).

Sin embargo, el trabajo sigue siendo una prioridad: El trabajar [...] se ha vuelto una necesidad enorme por lo que estoy viviendo, como me está tocando vivir. Entonces más que nada mi necesidad de trabajar es en primera, ahora sí necesidad, o sea, si no tengo dinero no como simplemente, no me visto, no nada simplemente (739-740).

Interpretación

Entre los casos analizados, dos de ellos (Juan Pablo y Rogelio) observan este tipo de trayectorias en las que, fundamentalmente al finalizar el ciclo básico obligatorio, mantuvieron una relación conflictiva o caótica con la escuela, al grado en que en el momento de la entrevista habían dejado trancos sus estudios. Este tipo de relación con la escuela se expresa a través de una ambivalencia en la que, por un lado, los jóvenes realizan intentos reiterados para continuar sus estudios ante los mensajes de superación, de movilidad, de desarrollo, de utilidad social que de ella se promueven en su medio; o como respuesta frente a los imperativos del mercado de trabajo y las mayores exigencias de formación y certificación por parte de los empleadores. Por otro lado, se ven obligados a alejarse de la misma, ya sea por los fuertes condicionamientos que les impone su condición económica, debido a la falta de credibilidad en la misma o por el mayor valor otorgado a otras alternativas de vida.

Por otra parte, van constatando a lo largo de su trayectoria laboral, que la escuela es cada vez menos eficaz como mecanismo de formación, de inserción, de movilidad laboral y ascenso social, al mismo tiempo que van recogiendo representaciones negativas que en voces de contemporáneos y asociados circulan en este ámbito y promueven la desconfianza y el desencanto hacia ella:

Otras chavas jome qué onda manito qué...!, dicen ¡no manito!, desgraciadamente dice, yo sí salí sin saber nada dice, a mí lo único que me respalda es el papel para entrar a trabajar, dice apenas dice me tronó en una empresa, ¿tú sabes controlar técnica en contabilidad?, pues bien, demuéstalo, entonces dije bueno pues sí, a ver qué onda, volví a empezar dice, entonces me dijeron sabes qué, ¡estás mal! (Juan Pablo: 494-500; 500-505).

Digamos que en estos casos, el referente del mercado de trabajo tienen un peso fundamental, pero negativo, en la orientación escolar cuando los jóvenes comienzan a pensar en torno a lo que les espera en la desembocadura de la escuela, por lo que se cuestionan continuamente si el esfuerzo educativo valdrá la pena. En algunos casos, llegan a considerar la escuela como una pérdida de tiempo, en el sentido de que si en un futuro estarán impedidos de trabajar en lo que estudiaron, entonces ¿para qué hacerlo?:

Por eso es por lo que no me gusta estudiar algo, digo ¿Por qué estudiar algo si no voy a trabajar?, ¿por qué estudiar algo si no voy a trabajar de eso?, entonces o sea, me lo imagino como una pérdida de tiempo (Rogelio: 993-996).

De esta manera, a partir de un imaginario conformado de mensajes contradictorios u opuestos entre lo que promete la escuela y la situación que priva en el mercado laboral, se inicia un proceso iterativo de alejamiento y acercamiento, de abandonos y reencuentros, de rechazo y de segundas o terceras oportunidades; lo cual, a menudo, da como resultado trayectorias poco fluidas, con muchos tropiezos, y en ocasiones “caóticas”; circunstancia en la que los jóvenes no logran articular algún sentido de vida futura ni en la escuela ni en el trabajo. Algunos autores que han analizado este fenómeno, refieren a trayectorias “regresionales” como los reiterados intentos de los jóvenes de concluir la educación media superior (Velázquez, 2007: 170-181).⁹² Además del factor económico como responsable de las fracturas y continuas entradas y salidas del sistema escolar, la apuesta que los jóvenes hacen de la escuela en términos meramente instrumentales, debilita los vínculos con la misma.

Contrario al caso de jóvenes que han articulado un proyecto claro en torno a la escuela en el que la combinación trabajo-estudio suele funcionar como recurso estratégico en la construcción de trayectorias postsecundarias, en ellos el trabajo suele afectar decididamente la permanencia en la escuela y el logro escolar. La situación económica del hogar está también en el origen de una fuerte y constante ansiedad que hace de la permanencia en la escuela la fuente de un estado de incertidumbre permanente, en que los jóvenes —especialmente los varones—, estarán incesantemente agobiados por la situación familiar y por el hecho de no poder contribuir al gasto familiar; en tanto que la familia transcurre por estados de precariedad, implementando estrategias defensivas y de supervivencia.

⁹² Se refiere a un estudio con jóvenes preparatorianos del Estado de México.

Por otra parte, y como nos dice Tenti (2000), la forma temprana de su exposición al trabajo ayuda a establecer parámetros para su comprensión del trabajo, lo cual les hará sentir que aprenden mejor en el trabajo que en la escuela, lo que irá en detrimento del valor social del conocimiento y la educación formal. Desde esta perspectiva, la importancia que lleguen a otorgarle a la escuela quizás radique más en los títulos, considerados fundamentalmente en términos instrumentales, que en su función transmisora de conocimientos socialmente significativos y legítimos. En este sentido, tanto las experiencias del trabajo, como las redes sociales que van construyendo a lo largo de su trayectoria y que constituyen, éstas últimas, pasadizos de acceso a las oportunidades laborales, serán mayormente valorados como medios de formación de habilidades para el trabajo y recursos para la inserción laboral que, eventualmente, les hará prescindir de la educación formal y de los títulos:

Me dice uno de mis tíos, no dice, mientras tú estés bien relacionado aunque la primaria tengas, dice, no importa, entonces como que me queda esa espina así clavada dije ¡ah chis!, ¿será cierto?, ¿será cierto eso?, pues no sé si desgraciada o afortunadamente sí es cierto (Juan Pablo: 494-510).

Hay que apuntar que la problemática por la que atraviesa la educación media superior, en el sentido de verse imposibilitada a responder a los retos impuestos por los cambios económicos y laborales, y a la demanda de grupos de población heterogéneos con distintas características y necesidades particulares de formación, contribuye también a generar el desánimo entre los jóvenes, quienes han constatado la pérdida de calidad de la educación y la irrelevancia de los contenidos que la escuela transmite. Como plantea Tenti, cuando la escuela se valora fundamentalmente por las expectativas de ascenso social y los jóvenes buscan en ella más un medio que un fin y cuando ésta se ve “poco valorada salvo en relación con el trabajo, cae junto con la caída del trabajo [...] Así la voluntad de insistir, de permanecer en el sistema, se vuelve más lábil, más tenue, mas vulnerable” (Tenti, 2000: 70).

6.2.4. Los que desarrollaron una relación de *rechazo*, *resistencia* u *oposición* respecto a la escuela y al trabajo, y optaron por formas de vida juvenil al margen de estas dos instancias de socialización

Entre el grupo de jóvenes entrevistados, tres de ellos, todos varones,⁹³ optaron por alternativas de vida juvenil, alejándose eventualmente de la escuela y del trabajo (Enrique, Juan Alberto y Ricardo). En el tránsito de la secundaria al bachillerato, algunos formaron parte de una “*banda*”⁹⁴; otros, lo hicieron un poco más tarde, en el primer año del bachillerato, interrumpiendo en ambos casos la continuidad de sus estudios. Para ilustrar esta conducta de diferenciación, ruptura y oposición con la cultura escolar, presentaré a continuación la historia de Ricardo.

Historia escolar de Ricardo

Ricardo, joven de 21 años, habita en el municipio de Chimalhuacán. Está por terminar el bachillerato después de 5 años, solo le falta aprobar dos materias para obtener los créditos correspondientes a la carrera de Análisis Clínicos. Paralelamente trabaja los viernes, sábados y domingos por las noches, como mesero de bufetes, el cual lo viene desarrollando desde hace dos años. Su padre estudió la primaria solamente y su madre hasta segundo de primaria. En su familia son 3 hermanos, todos varones. El mayor estudia ingeniería civil en la Universidad Nacional Autónoma de México, el siguiente emigró a Estados Unidos, el que sigue es Ricardo y el más pequeño estudia en el Bachillerato.

Ricardo dice haber empezado a trabajar desde muy pequeño, desde que tenía 6 años. Comenta que su padre creció a fuerza de golpes y lo mismo le pasó a él, lo que más tarde le generó un trauma. Su padre es originario del Distrito Federal y su madre es de la ciudad de Puebla. Comenta que su abuelo paterno era hijo de españoles y que por el lado de su madre corre sangre coreana.

⁹³ El hecho de que estas formas de vida sean fundamentalmente masculinas, no significa que las mujeres no participen de estas formas de vida alternativa. En algunos estudios, se plantea que, en la medida en que la pertenencia a la banda exige “tiempo completo”, las obligaciones domésticas de las muchachas les obliga a jugar un papel secundario (Feixa, 1998: 135). No obstante, la presencia de las mujeres en las bandas es un fenómeno que todavía no se ha estudiado de manera específica.

⁹⁴ Como expresión de las culturas juveniles, el término de “banda” que aquí se adopta, toma distancia de aquellas connotaciones desviacionistas y patológicas que en una época caracterizaron el estudio de este fenómeno social; y se subrayan, por el contrario, sus elementos de “solidaridad interna, vinculación a un territorio y constitución de una “tradición” cultural distintiva, como ejes de la agrupación en bandas” (Feixa, 1998: 50).

Su padre trabajó como prensista y luego fue periodista en un periódico local llamado “La cuestión” y, más tarde, trabajador emigrante. Actualmente es empleado en una imprenta, en una mediana empresa. Su madre estuvo a cargo de un taller familiar de costura que contaba con 20 máquinas de coser y varias trabajadoras a su cargo. Comenta que un tiempo les estuvo yendo bien, incluso su papá se salió de trabajar y con las ganancias del taller jugaba al billar con resultados casi siempre desfavorables. El trabajo doméstico es otra de las actividades extra familiares que ha desempeñado su madre. Actualmente ella se dedica al hogar.

En la escuela no he estado muy bien así que digamos...

En lo que respecta a su trayectoria escolar, en la primaria reprobó dos años (quinto y sexto) pues era tartamudo. Por otra parte, su padre no le ponía mucha atención ni le otorgaba apoyo moral, antes bien lo trataba de modo severo con regaños y golpes. Luego los abandonó un tiempo por irse a Estados Unidos durante tres años, situación que, según Ricardo, afectó su desempeño escolar:

En la primaria reprobé dos años, reprobé quinto y sexto, en la primaria... o sea que en la escuela no he estado muy bien así que digamos... creo fue en ese tiempo cuando mi papá se fue a Estados Unidos (179-182). [...] Porque pus en ese tiempo ¡ya ve como son los chavos de la primaria! que ¡hay, méndigo bastardo!, que no tiene papá [...] y este, sí me causó, no sé, ¡sentía, sentía feo! de que me dijeran que pus no tenía papá, incluso, sí, sí lo tenía pero pues dije, a ver yo estaba chico (183-188).

Mi abuelo era pachuco, mi papá se crió en Tepito...

Con su abuelo paterno se inicia toda una genealogía contracultural de la que Ricardo es heredero: su abuelo y su padre fueron “Pachucos” y él “Cholo” y, más tarde, “Eskato”. Comenta que el estar en una banda es “*toda una forma de vida*”. Su historia está llena de situaciones en las que ha puesto en riesgo su vida: “rayando” (grafiteando), desafiando a las autoridades escolares y policíacas por rayar y participar en diferentes pleitos callejeros:

Un día me acuerdo este... [...] nunca lo voy a olvidar en mi vida, [...] me llegaron a golpear porque ese es el rollo de los cholos ¿no?, llegar a golpear, se quieren adueñar de su barrio, se puede decir, y yo llegué, ¡pus estaba joven!, [...] y en eso voltéé y me dieron un batazo en la nariz que me destrozó el tabique nasal, incluso tuve cirugía en la nariz (143-152). Luego dije ¡no pus, yo creo ya me voy a salir! de ese rollo, incluso me salí ¡de ser este Cholo!, se puede decir, porqueeee... es una forma de vida todo eso, y me metí ¡a “Fizcato”!, ¡desos que rayan las paredes y todo eso! (174-177).

Cuando entré al Cetis ¡me vestía guango!...

Pese a sus antecedentes de reprobación en la primaria, logra cursar sin tropiezos la secundaria en tres años. Al ingresar al bachillerato, ya pertenecía a una banda juvenil de su colonia y en el bachillerato se adhiere a otra banda con aproximadamente quince muchachos de la escuela, situación que lo lleva

a desarrollar prácticas antiescolares como el faltar a clases, grafitear el inmueble escolar, desafiar a las autoridades educativas y, en consecuencia, a reprobar materias.

[Cuando entré al Cetis] ¡me vestía guango!, [...] [Estaba en una banda de "skatos"], somos de allá de Chimalhuacán, nosotros éramos los "ABC", ¡Incluso! "ABC" había en el Cetis, había compañeros del "ABC", éramos como cerca de 15 chavos [...] Llegamos a... bueno, rayábamos los baños, entonces los prefectos me agarraron como cinco veces, seis veces ahí, ¡pintando!, y me llevaban con el de Servicios Escolares, ¡ya ve! ¿no? Y este, inclusive en ese tiempo pues tuvimos riñas con ellos [con otra banda], nos llegamos a pelear en las canchas de básquetbol porque nos estábamos tapando [pinta sobre pinta], o sea, ¡por eso llegamos a golpes, y todo ese rollo! (617-627).

¡No le fui echando ganas a la escuela!...

En ese tiempo, estuvo a punto de perder la escuela y, de hecho, al término del segundo semestre lo dieron de baja temporal por un año: *Pero llegó el momento en que este, creo ya me iban a correr del Cetis, creo ya, o sea, debía bastantes materias ¡debía 4!, y tuve problemas aquí en la escuela [...] y yo digo ¡no, pus todo por estos mendigos vagos! (627-623).*

Después de un año, al regresar de la baja temporal, en sexto semestre reprobó una materia y no estuvo en condiciones de acreditarla en tiempo y forma, por lo que no pudo obtener su certificado.

Y en ese tiempo, creo eso fue una depresión bien grande...

Después de esto, cayó en desánimo y tuvo toda una fase de depresión en la que continuó como miembro de la banda, incurriendo en actividades ilegales (grafitear). *Y en ese tiempo creo eso fue una depresión bien grande, porque este, llegaba a mi casa ya bien tarde, incluso estuve en las Delegaciones, ¡he estado en las Delegaciones varias veces por pintar!, o sea, porque es clandestino, es ilegal, se puede decir, pintar las calles y todo eso. Mi papá llegaba a recogerme... "¡Ayyy, que no sé qué!, ¡que méndigo vago!, ¡que falta que te agarren por drogadicto!", bueno, hasta eso gracias a Dios que nunca he sido, nunca me ha gustado eso (657-664).*

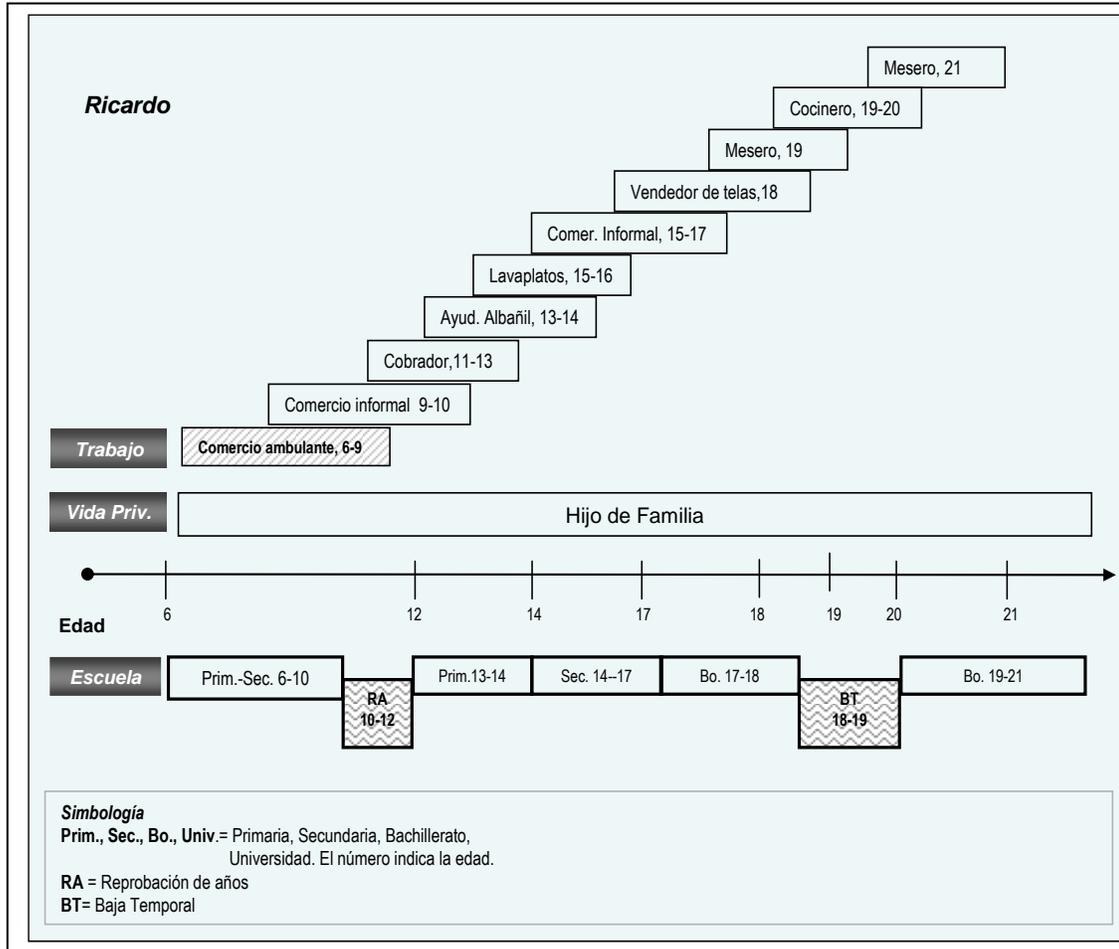
Al Cetis otra vez, a revalidar materias...

Pasados unos meses regresó para tratar de aprobar la materia que debía. Sin embargo, a su regreso, el plan de estudios había cambiado y la carrera que cursaba había desaparecido, por lo que no solo regresó para aprobar una materia, sino para revalidar materias de otra carrera distinta. En consecuencia, se vio obligado a cursar, durante un año, 11 materias en un horario intensivo de las 7 de la mañana a las 9 de la noche; actividad que combinaba, además, con el trabajo.

Luego, me metí a la escuela, al Cetis otra vez, a revalidar materias, una situación muy pesada, [...] entraba a las siete de las mañana y salía a las nueve [...] me

cambiaron de especialidad, a Clínicos. ¡Me paraba yo a las cinco y regresaba a las diez! y luego los sábados trabajaba, sábados y domingos trabajaba en las noches, y llegaba a la escuela, a veces llegaba los lunes a las siete ocho de la noche... ¡desvelado, así bien...!, con los ojos rojos, ¡no me dormía! (1021-1031). Y ya 'orita este, cambié este, pues ya no rayo... Sí pienso acabar la escuela [...] porque ahorita se me han abierto un montón de puertas...

En el siguiente esquema, se muestra gráficamente la trayectoria escolar de Ricardo:



Actualmente, ya no “milita” en las bandas y después de 5 años de haber ingresado al bachillerato, está a punto de concluirlo. Su propósito es terminar la escuela, porque dice que se le han abierto varias oportunidades de trabajo con su prima, su hermano y con su padrino:

Terminar la escuela, ahorita es lo que pienso hacer [...] Sí pienso acabar la escuela [...] porque ahorita se me han abierto un montón de puertas (1263-1272). Mi prima la que tiene laboratorio me dice que ya necesitan un laboratorista ya, un técnico y mi hermano me dice que termine la escuela y

que me meta a la universidad; o mi padrino, me dice que ya me quiere ver allá [...] en la PGR, o sea quiere que me fuera de “judierto”, no me gusta, ¡imagínese! [ríe], o sea es una corrupción muy, muy gruesa y no me gusta, aparte de que como que sí me caen mal los policías [ríe], ¡y andar ahí! ¡Nombre! (1274-1281).

Interpretación

La distancia, rechazo y oposición de los jóvenes respecto a las instancias de socialización, se interpreta como una manera que tuvieron de alejarse de la normalidad que no les satisfacía a cambio de poder intensificar vivencias personales, inscritas en el deseo de vivir “en libertad” y encontrar un núcleo gratificante de afectividad con sus pares. Uno de los aspectos más reseñables de la construcción social sobre lo que significa ser joven, nos dice Revilla (1998), es precisamente la libertad, la libertad de actuación, la posibilidad de “hacer lo que quieras”, la exención de preocupaciones y de responsabilidades de toda clase. De entre los ámbitos de identidad⁹⁵ o contextos de participación en los que interactúan los jóvenes y en los que se ponen en juego distintas posibilidades de ser propias a cada uno de ellos, no cabe duda de que es el ámbito del “grupo de iguales” el que es más omnipresente y su influencia es mayor durante los primeros años de la adolescencia. La banda, que he caracterizado como agrupación juvenil o forma de cultura juvenil ⁹⁶, se interpreta como un modelo cultural alternativo a la escuela y al trabajo del que se valen los jóvenes para dotar de contenido a esta etapa de vida, al tiempo que les sirve para construir su identidad. De este modo, “ser de la banda” constituye una alternativa biográfica e identitaria a la de “ser estudiante” o “ser trabajador”.

La forma en cómo los jóvenes de mi estudio se adhirieron en alguna banda, no siguió un patrón único; sin embargo, fue la escuela como ámbito privilegiado de confluencia de grupos de iguales, pero también como ámbito penetrado por las culturas juveniles, la que jugó un papel importante. Otros más se iniciaron en la banda inducidos por jóvenes del barrio que no asistían a la escuela y a quienes se refirieron como “los

⁹⁵ Aquí se retoma el concepto de “ámbitos de identidad” en el sentido de Revilla, como aquellos espacios sociales que proporcionan acceso a unos determinados tipos de relaciones en un contexto material determinado y con unos objetivos igualmente concretos (Revilla, 1998:36).

⁹⁶ Siguiendo a Feixa, las culturas juveniles se refieren a “la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional...” (Feixa, 1998:84).

vagos”, “amigos de la calle” o “los chavos de afuera”⁹⁷. Recordemos que la escuela no solo ofrece una cultura académica, sino que también constituye un espacio de sociabilidad, un *espacio de vida juvenil* (Guerra y Guerrero, 2004: 179-208) que funciona como un espacio intersticial de la vida institucional, con una lógica propia al servicio exclusivo de los jóvenes. Por tanto, las interacciones que los jóvenes establecen al interior de la escuela con otros grupos e individuos de su misma edad suelen ser extraterritoriales respecto a la escuela, debido a que con el mismo grupo de iguales pueden compartir otros espacios como son la calle, el barrio o el espacio laboral.

Los jóvenes de mi muestra que optaron por adherirse a una banda, compartieron en su momento los valores y normas de esta forma alternativa de vida o estilo de vida. Al mismo tiempo, la adhesión a estos grupos contraculturales estuvo asociada a un debilitamiento del vínculo social respecto de las instancias socializadoras, debido a que las condiciones para construir esta lealtad fueron insuficientes dada la carencia de recursos, la problemática familiar, la fuerte inestabilidad afectiva y el incumplimiento de expectativas (en el caso de la escuela) que, en su conjunto, como plantea Lasida (1998:127), contribuyeron a generar una identidad de ruptura. La esencia de una banda o de los grupos contraculturales, es oponerse a distintas formas de autoridad o a los valores y a los patrones que proponen los adultos (cfr. Willis, 1997: 23).

En su adhesión a una banda, los jóvenes promovieron valores antiescolares debido a que percibieron a éstos como impuestos por los adultos y en ese sentido conformaron una red de resistencia a dicho poder y de solidaridad entre iguales. Al mismo tiempo, opusieron valores alternativos que contribuyeron a la inversión de su lógica: el desafío a las autoridades, las pintas en el edificio escolar, la inasistencia a clases, las riñas con otros grupos al interior o exterior del centro educativo, el consumo de droga, alcohol y tabaco y el uso de una vestimenta estrafalaria constituyeron, todas ellas, prácticas que contrapusieron de modo colectivo a los valores y normas de la institución y a las exigencias y promesas de la escuela. Los jóvenes que ingresaron a una banda mostraron conductas en las que parecía interesarles más el disfrutar de su época juvenil que centrarse demasiado en los estudios o mostrar una conducta comprometida con la tarea educativa, actitud que opusieron como alternativa a la de “ser estudiante” y que los condujo muy pronto a la reprobación y al eventual abandono de la institución escolar:

⁹⁷ Como en los adolescentes de clase obrera de Willis, los grupos como estructuras de la cultura contraescolar se van fundiendo y conectando con grupos de la vecindad (Willis, 1997: 40).

Lo que me interesaba nada más era ir a tomar a la escuela... Esa era mi vida cotidiana durante tres años tomar, ¡tener la cerveza desde las tres de la tarde hasta las nueve de la noche! ... era mi vida en ese entonces, la que yo quería... En ese entonces éramos alumnos, ¡pero pus nunca entrábamos a clase!, siempre estábamos afuera del bachillerato, tomando, algunos drogándose, otros con sus nenas, otros cotorreando... Nuestra escuela prácticamente en tres años era estar ahí, robando para la chela (Enrique: 124-148, 347-365).

Para estos jóvenes, la entrada en la banda como alternativa de vida, derivó más tarde en bajos desempeños escolares y en quiebres personales como la delincuencia o las adicciones. No obstante, por otra parte, la salida de la banda significó una experiencia que más tarde se reinterpreto como un intento de recomposición biográfica a través de proyectos e iniciativas de todo tipo, expresados en la restauración de los vínculos con el grupo familiar, la conformación de una familia propia, la apuesta por la escuela para "darse una nueva oportunidad"; o bien, plantearse la búsqueda de movilidad social y laboral:

Después volví a rehacer mi... volví a decir bueno, quiero volver a estudiar, quiero saber qué es lo que... no quiero estar toda mi vida en una banda, que siempre voy a estar de borracho, inclusive hasta puedo morir como mi compañero... es lo que fue cuando me dio miedo, fue cuando, dije, cuando sentí que...cuando ví que en mis brazos se murió este chavo pues dije ¡no!, eso no es lo que quiero para mí, la verdad, mejor volví a agarrar la oportunidad de volver a estudiar, seguí trabajando y saqué nuevamente el bachillerato, ahora sí, ahora sí lo saqué, ¡con muuuchos sacrificios! (Enrique, 433-442).

Desde las narraciones de los entrevistados, fue posible ubicar su vida en la banda como un espacio liminar en el que, en oposición a cualquier autoridad, lo jóvenes pusieron en suspenso su transición al mundo adulto y productivo; un espacio de prueba en el que tuvieron que valerse por sí mismos y que los mantuvo al margen o en los límites de las responsabilidades adultas. Pero también, un referente en el que las experiencias límite (la muerte, la drogadicción, la violencia, las prácticas ilegales y delincuenciales) constituyeron aprendizajes que les hicieron reflexionar y bajo las cuales les fue posible justificar cambios fundamentales en sus vidas, experiencias que se tradujeron en 'virajes en la dirección del curso de vida' (el *turning point* al que refiere Guerrero, 2006), con vistas a la construcción de un futuro posible. La vida en la banda entre estos grupos socioculturales

puede considerarse una especie de rito de paso⁹⁸, expresado de modo fundamental en su fase liminal o marginal, en que los jóvenes ante la complejidad creciente del proceso de inserción, se toman un tiempo antes de movilizar recursos y precisar sus aspiraciones; al tiempo que se colocan en una posición de ruptura con las normas institucionales y de rechazo y resistencia a la adopción del estilo de vida y los valores impuestos por la institucionalidad dominante.

Consideraciones finales

El término de la educación básica obligatoria marca, para los jóvenes de este estudio, una de las transiciones fundamentales en sus vidas en que deberán tomar decisiones críticas para sus biografías personales. Es en esta etapa, quizás a una edad más adelantada que la de jóvenes pertenecientes a otros estratos sociales, en la que deberán realizar elecciones que se sabe tendrán un efecto determinante sobre el resto de la vida, tales como la carrera, la pareja, el lugar de residencia, etcétera. Es en este momento, en que renuncian a una situación de vida y adquieren otra distinta; momento en que se desata una serie de procesos de autonomización e individuación. Una cadena de planes de acción que va configurando de modo paulatino un trayecto de vida. Los individuos se posicionan frente a su horizonte de oportunidad en la estructura social y cultural. En este sentido, consideramos que, en la explicación de las trayectorias escolares están implicados factores estructurales y subjetivos, y la manera en cómo estos se articulan en grupos e individuos singulares, definen rumbos o pautas diversas en los itinerarios de colectivos con rasgos socioculturales comunes. La dificultad que en su contexto particular entraña el seguir un camino u otro, una alternativa u otra o tomar una decisión, estará en el centro de los quiebres que manifiestan sus trayectorias en este momento transicional; y, quizás también, las fracturas en sus trayectorias puedan interpretarse como una

⁹⁸ Aquí retomamos la noción de Van Gennep de “ritos de paso”, como estrategias para pasar de una edad, ocupación, estatus o forma de vida a otra: “los grupos, como para los individuos, vivir es un incesante disgregarse y reconstituirse, cambiar de estado y de forma, morir y renacer. Es actuar y luego detenerse, esperar y descansar para más tarde empezar de nuevo a actuar, pero de otro modo. Gennep, elucidó el orden lógico de los ritos de paso, los cuales están compuestos por tres fases: la de *separación*, la de *margin* y la de *incorporación* (Gennep, 1986:202, en Díaz, 2002: 29). Más tarde, Turner (1980 y 1988) desarrolló las características procesuales y las propiedades socioculturales de los ritos de paso, además de extender su dominio a las sociedades complejas. Asimismo se interesó particularmente por la fase marginal o liminar (Gennep, 1986:202, en Díaz, 2002: 29).

proyección o reflejo de las mayores dificultades que los jóvenes de origen popular enfrentan para establecer una vinculación significativa con la escuela en el contexto histórico actual.

En el análisis de los *vínculos* que los jóvenes establecen con la escuela, hemos visto cómo las decisiones de algunos estuvieron más apegadas al curso de vida propuesto por los modelos culturales tradicionales (encaminados al trabajo temprano); las de otros, fueron apuntaladas por sus experiencias previas en los ámbitos del trabajo, de la escuela y del mundo de los pares, en los que establecieron interacciones, vínculos y prácticas con nuevos referentes copartícipes de su proceso de socialización secundaria y que fueron decisivos en la apertura hacia nuevas prácticas alternativas a los esquemas heredados. Asimismo, hubo quienes se mantuvieron al margen y decidieron su adhesión al grupo de iguales organizados en una banda, situación que los colocó en una posición de resistencia frente a los modelos tradicionales de entrada a la vida adulta. En consecuencia, los vínculos que los jóvenes establecen con la escuela pueden expresar también lógicas de actuación que en un momento dado pueden cuestionar u oponerse a las institucionales, expresándose como prácticas divergentes. Al final, el haber desarrollado prácticas que derivan de una identidad marginal, los condujo a un “fracaso escolar”, del que posteriormente se repusieron planteándose una segunda oportunidad en la escuela.

El carácter dinámico y cambiante de los vínculos con la escuela a lo largo de la vida, está muy relacionado con la construcción subjetiva, con la perspectiva personal que va delineando diferentes tipos de relación con la institución educativa, ya sea como adhesión o toma de distancia respecto a la misma en distintos momentos de la trayectoria. Esto es así porque a lo largo del tiempo la situación y el contexto biográfico de los individuos cambia, modificándose también su horizonte social y la manera en que conciben su situación. Al respecto, Schütz plantea que no solamente hay multiplicidad sino *relatividad* en la definición que hacen de la situación diferentes actores, o incluso, el mismo actor define de modo diferente una misma situación en diferentes momentos de su vida (Schütz, 1962: 23-24).

Por otra parte, y contrario a lo que algunos autores plantean en el sentido de que el contexto biográfico en el que se combinan diferentes situaciones de vida (matrimonio, trabajo, paternidad/maternidad), determinará en buena medida las trayectorias escolares y los logros educativos (Muñiz, 1996); lo que se ha podido observar de manera consistente entre los jóvenes de mi estudio es que, si bien el contexto biográfico tiene

implicaciones directas en la forma que adquieren las trayectorias escolares (fluidas, directas, fragmentadas, interrumpidas), no necesariamente determina el logro escolar. Así también sus anteriores experiencias de “fracaso” a lo largo de la trayectoria escolar, están lejos de constituir un condicionamiento insalvable para el desarrollo de trayectorias escolares postbásicas, observándose casos que pese haber presentado quiebres en su itinerario, han logrado alcanzar niveles superiores de educación; lo cual significa que las trayectorias fragmentadas o discontinuas no están necesariamente en la base de la explicación del fracaso o el logro escolar. Un fracaso no necesariamente conlleva a fracasos futuros y las interrupciones o quiebres no implican el abandono definitivo de la escuela como una opción de vida, ni impiden logros escolares posteriores.

Es importante destacar cómo la relación entre el pasado y el futuro es muy compleja y va más allá de un simple lazo de causa-efecto. Quizás, los impedimentos más fuertes los encontrarán en los condicionamientos que les impone la modalidad escolar de egreso, la que se encargará de prefigurar caminos divergentes para los egresados y obstaculizar su acceso a la educación superior. Antes bien, aquéllos que observaron tropiezos a lo largo de su trayectoria por reprobación de materias, semestres y años escolares, significaron su experiencia como un “aprendizaje”, en el sentido de que promovieron contextos para la reflexión, y a partir de ello, les fue posible reelaborar un nuevo vínculo con la escuela, el cual construyeron como “segunda oportunidad” que les permitió remontar el sentimiento de frustración que en un inicio les planteó dicha experiencia. En este sentido, se comparte la visión de algunos autores que, desde un enfoque cultural (Saucedo, 2001), plantean que la diversidad de vínculos que los individuos mantienen con la escuela, son parte de la capacidad que ellos despliegan para elaborar respuestas diversas hacia la escolaridad en contextos o ambientes socioculturales compartidos (Saucedo 2001:267, 271, 272).

Por su parte, *el trabajo combinado con una trayectoria escolar* y la presencia temprana del mismo en la trayectoria de los jóvenes, visto aquí como otro rasgo de su trayectoria escolar, no necesariamente representa un obstáculo para alcanzar niveles educativos superiores, ya que para algunos el trabajo es un recurso estratégico en los proyectos de superación escolar. Por tanto, la relación que se establece entre la trayectoria escolar y la laboral, es una articulación compleja que expresa la manera en que los jóvenes, en su largo y difícil camino hacia la inserción social, van combinando diferentes estados o situaciones biográficas, definiendo cuándo deviene importante o necesario formarse, cuándo trabajar, cuándo combinar varios roles y cuándo establecerse en matrimonio.

Así también, el análisis biográfico, permite vislumbrar a nivel micro los procesos de cambio cultural, cuyo ejemplo más notorio es el caso de las mujeres, debido a que están rechazando los roles tradicionales del matrimonio y la maternidad a favor de proyectos laborales y profesionales, estos últimos impensables entre sus madres. Entre las mujeres, el valor simbólico de la educación remite a la posibilidad de distinguirse de las mujeres de antes, de abrirse nuevas rutas en la trayectoria de vida tradicional. Se plantean transiciones más largas, “para tener una relación afectiva, para tener hijos, para acrecentar su nivel formativo” (Miller, 2000:134). La mujer de hoy desarrolla distintas estrategias y gestiona arreglos para cumplir de manera simultánea distintos roles como madre, esposa, trabajadora y, aún, como profesionista, dando lugar a un verdadero cambio de modelo familiar, articulado en el modelo profesional (Dubar 2000a:78-79).

En las circunstancias actuales que han dado lugar a cambios esenciales en los modelos de socialización previstos para grupos socioculturales específicos de jóvenes, el mercado de trabajo o el matrimonio, pueden ya no constituir los destinos exclusivos y esperados para los jóvenes de las clases populares, o destinos definidos por clase social; ya que el sentido común que cree que los jóvenes de la clase trabajadora presentan actitudes de rechazo y resistencia frente a la escuela y que no depositan confianza en ella está cambiando, y hoy día la cultura escolar y el logro educativo, especialmente en los niveles de educación superior, se encuentran también entre las clases populares. De este modo, y en acuerdo con otros autores (Saucedo, 2001; Levinson y Holland, 1996; Bartolucci, 1994), vemos que las estructuras de clase resultan no ser “tan determinantes” de las oportunidades de vida; y que, en la explicación de las conductas orientadas hacia la escuela o cultura escolar, no hay que dejar de lado las respuestas diversas de los individuos hacia la escuela y las estrategias y prácticas sociales que despliegan en sus contextos histórico-sociales para vincularse de diversos modos con ella.

CAPÍTULO 7

“IR AL BACHILLERATO”

UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

El presente capítulo aborda el análisis sobre la decisión que toman jóvenes de sectores populares de continuar estudios más allá de los básicos. Su entrada al bachillerato se vive de manera diferente a como lo hacen los jóvenes de sectores medios y altos. Las diferencias son notorias desde la edad, la situación y el contexto de vida en el que toman dicha decisión. También hay diferencias en torno a las oportunidades con las que cuentan en su medio y en los recursos sociales, culturales y materiales de los que disponen para llevar a buen término sus estudios. La condición de estudiante-trabajador o de trabajador-estudiante (Guzmán, 2005; De Ibarrola, 2006), que caracteriza a la mayoría de los jóvenes de mi estudio, marca ya de entrada puntos de partida diversos y desiguales.

No todos los involucrados en este estudio, decidieron ir al bachillerato en forma inmediata al concluir la secundaria (educación básica obligatoria), por lo que la transición al mismo no coincidió necesariamente con el periodo etéreo que corresponde a este nivel educativo. Algunos lo hicieron después de haber contraído matrimonio, de divorciarse o de criar a los hijos; después de un “fracaso” previo en la escuela dándose así una segunda o tercera oportunidad; o bien, después de un “repliegue social”, inmersos en el seno de una banda juvenil en el que vivieron experiencias límite (muerte, violencia)⁹⁹ o, como vimos en los capítulos anteriores, después de haber desarrollado una amplia trayectoria laboral¹⁰⁰. En consecuencia, las decisiones y los planes diversos que tomaron al término de la secundaria, marcaron trayectos de vida diferenciados para el conjunto que aquí se estudia, los cuales tuvimos oportunidad de analizar en el capítulo anterior. Cabe aclarar que el presente capítulo junto con el anterior y el contiguo, mantienen una

⁹⁹ Como le sucedió a Enrique: “fue cuando me dio miedo, fue cuando, dije, cuando sentí que, cuando vi que en mis brazos se murió este chavo pues... pues dije ¡no!, eso no es lo que quiero para mi la verdad, mejor volví a agarrar la oportunidad de volver a estudiar, seguí trabajando y saqué nuevamente el bachillerato” (Enrique:439-442).

¹⁰⁰ Los momentos biográficos diversos en los que los jóvenes tomaron la decisión de “ir al bachillerato”, son interpretados aquí como transiciones biográficas en las que están implícitas las

articulación temática. Los tres en su conjunto, refieren desde distintos ángulos a la relación de los jóvenes con la escuela: las diversas identificaciones con la escuela y las trayectorias escolares resultantes; la construcción de un proyecto profesional y, finalmente, la transición de la escuela al trabajo profesional y el valor que le atribuyen a los saberes escolares en su proceso de inserción profesional/laboral y social (éste último planteado a manera de epílogo).

Si bien cuesta trabajo dilucidar el conjunto de factores involucrados y el proceso por el cual los jóvenes de sectores populares, aún en medio de sus restricciones económicas, sociales y culturales, construyen la decisión de ir al bachillerato, se parte de la hipótesis de que ésta resulta de una estrategia de formación profesional con vistas a lograr un proyecto de movilidad laboral e inserción social (apoyado o no por la familia de origen). Y, también, quizás de manera más profunda, resulta de un proceso de construcción de la identidad profesional¹⁰¹, que involucra distanciamientos respecto de identidades anteriormente atribuidas y la construcción de un proyecto de vida que no coincide con sus antiguas pertenencias, y que emerge como resultado de una reinterpretación de sus experiencias e historias pasadas en las que la escuela, las profesiones, las carreras y las promesas de una mejor vida asociadas a ellas, constituirán los nuevos referentes o “señas” de identificación a partir de los cuales armarán paulatinamente una nueva configuración identitaria, una nueva forma de definición de sí mismos y de los demás en el mundo.

Lo anterior nos invita a intentar esclarecer diversas interrogantes: ¿Qué circunstancias o condiciones objetivas a nivel de la estructura social y del horizonte de oportunidad contribuyeron a gestar expectativas por mayor educación entre estos jóvenes, tradicionalmente excluidos de las oportunidades educativas de nivel medio superior y superior?, ¿sobre qué aprendizajes y experiencias estos jóvenes construyeron una trayectoria de vida o una ruta diferente a la de sus padres o a la de su grupo de pertenencia, transformando así los patrones tradicionales y las formas de socialización propuestas en su medio?, ¿cuáles fueron los referentes y contextos relacionales que mediatizaron para ellos la posibilidad de construir un proyecto identitario alternativo? Y, finalmente, en el marco de sus posibilidades y limitaciones socioeconómicas y culturales

crisis de sentido o “crisis identitarias” (en el sentido de Dubar, 2000a y 2000), a las que nos referimos en el capítulo teórico.

¹⁰¹ Dubar define a la identidad profesional como las formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo o del empleo (Dubar, 2000a: 113).

¿qué tipo de estrategias y recursos desplegaron para la concreción de su proyecto de formación profesional? Tales son las interrogantes a las que trataré de dar respuesta en este apartado.

La construcción de un proyecto identitario genera la puesta en práctica de una conciencia reflexiva o de una actitud reflexiva por parte del sujeto. Así también, entra en juego la capacidad del sujeto de imaginarse en potencia subjuntiva y de proyectarse en el futuro¹⁰²; porque “construirse” como otro distinto, implica apelar al ámbito de la identidad imaginada, diferente a la que es y a una voluntad en el tiempo de constituirse, continuarse, representarse y ser percibido como distinto (Díaz, 2002: 33-38). El proceso de construcción identitaria, entendido como un proceso dinámico, inacabado y en constante devenir presupone, en suma, una conciencia reflexiva y articuladora de las distintas experiencias de la vida, que le permitan al individuo articular el pasado y hacer frente, en el presente, a la coacción de la selección.

7.1. El horizonte social

El origen social, una historia que los jóvenes no desean repetir: *“no quiero eso para mi futuro”, “no quiero que mis hijos lo pasen otra vez”*

Los jóvenes de sectores populares que siguieron trayectorias de educación posbásica y construyeron una apuesta por la educación media superior, siguieron un patrón que se distanció de aquel seguido por su grupo de pertenencia, en el sentido de que muchos de ellos fueron los primeros en sus familias en alcanzar niveles educativos más altos (cfr. Capítulo 3. Historia de la familia de los entrevistados). Con ello, se identificaron con los valores de culturas y grupos de jóvenes de origen social medio y se diferenciaron de su cultura y de su grupo social de origen. Así, el optar por la escuela como forma de apropiación de un horizonte de oportunidad en la estructura social, se representó fuera del “destino” tradicional construido socialmente. Como se planteó antes, el proyecto de formación profesional y movilidad e inserción social, se construye, entre otros aspectos, a partir de un balance que los jóvenes hacen de sus experiencias del pasado las cuales remitieron, en este caso, tanto a la historia social del grupo cultural familiar, como a la historia subjetiva como

¹⁰² En términos de Riemann, G. y F. Schütze (1991), la presencia de un esquema de acción biográfica implica la movilización del orden de la vida al dotar de orientación y continuidad a la

individuo. Como plantea Boutinet (1990: 77), todo proyecto, en su connotación de globalidad, está destinado a ser integrado en una historia y contribuye a modelar el pasado que está presente en lo que el futuro esboza.

En lo que toca a su historia como grupo sociocultural, y como parte de la problematización que hicieron de su origen social, los jóvenes refirieron, tanto a la cuestión del origen de sus padres, su historia familiar y esquemas de socialización laboral e inserción de sus antecesores, así también como al estatus o la posición socioeconómica alcanzada por sus progenitores. En sus relatos aluden a las situaciones de pobreza y marginación en las que vivieron sus padres, muchos de ellos migrantes del medio rural quienes en búsqueda de más y mejores oportunidades de trabajo y del mejoramiento de sus condiciones de vida, vinieron a establecerse en la periferia de la gran ciudad. Como correlato de la situación económica precaria, hablan de escasas oportunidades y posibilidades de escolarización y de formación tanto de la generación de sus antecesores¹⁰³ como de la suya propia; de familias golpeadas permanentemente por las crisis económicas; de crisis familiares como separaciones, divorcios, madres abandonadas y de violencia intrafamiliar. En suma, los jóvenes saben que provienen de un medio social, económico y culturalmente empobrecido; de infancias quebrantadas por rupturas familiares, violencia y pobreza; de un entorno lleno de desventajas que desean superar.

Para ellos la situación es un tanto diferente, dado que el contexto urbano eventualmente les abre perspectivas distintas y otras oportunidades escolares y laborales de las que sus progenitores no dispusieron y esto, de algún modo, representa una ventaja relativa. Desde esta perspectiva, las oportunidades que les ofrece su horizonte social, relativamente más extendidas que las de sus progenitores, condicionaron de modo importante sus elecciones de vida. Son jóvenes en cuyo horizonte está la motivación expresa de lograr *“algo más”* de lo que pudieron realizar sus padres o hermanos, y que en las entrevistas refieren reiteradamente con expresiones como *“ser algo más”*, *“seguir escalando”*; o aquellas que remiten a una historia que se niegan a repetir: *“no quiero eso para mi futuro”* o *“no quiero que mis hijos lo pasen otra vez”*. Todo ello marca un distanciamiento respecto de su origen social y en ese sentido, el proyecto se legitima, en términos de Boutinet (1990: 310), como un antídoto susceptible de *“conjurar la repetición”*:

biografía a través de expectativas de vida propia, de proyectos de todo tipo, de la planeación y la orientación intencional de la vida a través de la endo-determinación de la acción.

¹⁰³ El promedio de años de estudio alcanzado por los progenitores de los jóvenes entrevistados oscila de 4 a 6, lo que correspondería a lo que hasta hace algunas décadas era la educación básica (primaria).

[En la secundaria] veía a personas así que estaban sucias como los mecánicos o albañiles, todo eso, entonces yo decía pues yo no quiero eso para mi hijos, ni para mí, ni para mi esposa, ni para mi futuro, o para mis padres, por lo menos por el momento; entonces por eso, todo eso fue lo que me fue construyendo para poder seguir escalando (Floriberto: 161-164). No quiero que mis hijos pasen por lo que yo pasé, o sea no, si yo lo viví, si yo no tuve un juguete, o si yo no tuve ese pastelito que se me antojó, yo no quiero que mis hijos no lo pasen otra vez [...] Así cositas que no los fui obteniendo por mi papá, la vida me los fue ofreciendo y pues por eso [cuando terminé la secundaria, quería entrar] al Colegio Militar (Miguel Ángel: 2228-2231).

La experiencia en el trabajo precario: *“¡ya estuvo la chamba esta!”*, *“yo puedo tener algo mejor”*; *“si yo quería hacer... ser otra cosa, tenía que estudiar”*

En lo que toca a la historia personal, las reflexiones de los jóvenes refieren particularmente a su historia laboral y a su percepción en torno a su horizonte de oportunidad en la estructura del mercad de trabajo. Las representaciones que los jóvenes poseen acerca de los rasgos y características del campo laboral y de las oportunidades de las que disponen en su medio derivan, en este caso, principalmente del conjunto de representaciones construidas directamente a través de sus diversas y numerosas experiencias laborales previas; pero también, a partir de las representaciones sociales que circulan en distintos espacios sobre el ámbito laboral (escolar, laboral, pares y medios de comunicación). Como se sabe, los individuos se valen de los conocimientos objetivos de que disponen sobre las actividades que conocen de modo más realista, los cuales les proponen horizontes para su propia planificación (Berger, P., B. Berger y Kellner, 1979: 69).

En este sentido el mercado de trabajo constituye un terreno del que cuentan con un conocimiento objetivo nada despreciable, y que constituyó un recurso cognitivo de singular importancia tanto en la evaluación de las oportunidades, como en la fijación de sus decisiones y en el proceso de construcción de su identidad profesional. Las imágenes más recurrentes que muestran sobre esta esfera de experiencia, tienen que ver con el desempleo, la precariedad laboral, la competitividad, discriminación y maltrato; a las cuales se agregó la percepción general de que el contexto de oportunidad había cambiado radicalmente respecto de las situaciones experimentadas por sus antecesores, en el sentido de que las cosas *“no son tan fáciles como antes”*, y que ahora se enfrentan a un mundo más difícil con crecientes obstáculos para su inserción laboral y social.

Las expresiones subjetivas sobre el conjunto de experiencias en esta esfera de actividad, aparecen en los relatos de los jóvenes como motivos, argumentos o “buenas razones” bajo las cuales la decisión de “ir al bachillerato” adquiere sentido. Como dijimos, algunas son experiencias de discriminación, explotación y maltrato, como en el caso de Verónica, quien en su larga trayectoria laboral iniciada desde los ocho años, experimentó situaciones de este tipo, de las cuales recuerda especialmente su trabajo en el rastro, en el que tuvo los “*patrones peores del mundo*”, al tiempo que constituyó una experiencia que la hizo recapacitar sobre su situación laboral y forjarse un proyecto de superación escolar y movilidad laboral:

También trabajé en el rastro [...], y ahí tuve yo creo los patrones peores del mundo que me pudieron haber tocado ¿por qué?, porque ellos decían “¡Ey!”, pero así [levantando la voz] “¡ve por eso, pero rápido!”, o sea, ni siquiera ¿puedes ir?, o por favor tráemelo ¿no?, “¡ya, pero muévete!, jeso sácalo, pero ya!”, o sea, un don de mando, más bien no tenían don de mando [...] Hasta su voz, le lastimaba el sonido, hablaban muy fuerte. O sea, para mí fue un aliciente para seguir estudiando [...] La cara buena que yo veo [a estas experiencias] es lo que yo pasé, o sea que veas que en un lugar te tratan muy mal y que recapacites de decir ¡hay yo puedo tener algo mejor! [...] Ahí sí duré una semana, ahí si fue mi récord, ¡de que no duré!, pero fue por eso, primordialmente porque me gritaban bien feo (Verónica: 2515-2566).

La precariedad y la inestabilidad en las posiciones laborales fueron otras representaciones e imágenes que aparecieron como motivos que impulsaron el cambio, como en el caso de Juan Alberto, quien después de haber venido desempeñado, desde los once años, diversos empleos inestables, informales y donde “*sentía que me explotaban*”, se da cuenta de que para poder superar su condición y aspirar a una mejor situación en el campo laboral y social, debía incrementar sus recursos formativos:

Estuve variando, porque hubo en un tiempo que estuve trabajando en una tienda, estuve trabajando como seis meses, después me fui al comercio informal ¡y así!, no duraba mucho en un trabajo pooorrr... ¡sentía que me explotaban! A mí no me parecía, buscaba yo otro trabajo donde pagaran mejor [pero] yo no veía mucho progreso [...] Si yo quería hacer otra... ser otra cosa, pues tenía que estudiar para tener un puesto más alto y como nada más tenía secundaria, pues no podía aspirar a nada más (Juan Alberto: 177-188).¹⁰⁴

¹⁰⁴ La razón por la cual tuvo que insertarse al trabajo desde corta edad se debe a que, en ese tiempo, su familia pasaba por una situación económica difícil ya que su padre, que era taxista, fue víctima de un accidente automovilístico y dejó de trabajar. Su madre era la única responsable del gasto familiar por lo que, dada la situación, él se vio obligado a trabajar.

También en el caso de José Luis, quien después de haber desempeñado empleos como planchador y lavacoches, que él considera fueron trabajos pesados, desgastantes, explotados y “feos”, decide mejor optar por la escuela:

Me enfoqué más a lo que es el planchado [...], pues sí me desgasté físicamente mucho ¡no se crea!, pero ya me siento así todo. ¡mal! [...] Yo siento que fue un desgaste enorme, [...] sí era muy desgastante físicamente y, o sea, muy feo [...] Muy, muy explotado [...] Y ahí ya te das cuenta ¿no?, que hay que valorar todo lo que aprendes [...]. El lavado es también muy desgastante porque te agachabas, fuerza con brazos, estirarte, o sea, desgastante, ¡agua! [Entonces dije] ¡Ya estuvo la chamba esta!, es cuando dices ¡mejor la escuela! ¿no?, sí, mejor la escuela... sí, sí definitivamente (José Luis: 1377-1430).

O como el caso de José Juan, quien buscaba una superación porque ya “estaba harto” de empleos que le implicaban un enorme esfuerzo físico y de los cuales no sacaba ningún provecho, ni económico o material, ni en términos de aprendizaje:

Yo me quería, me quería superar, me quería hacer otra persona, me quería, con un bienestar económico ¡mejor! ¿sí?, conocer de otra situación laboral, muy distinta, con un esfuerzo físico inferior al que estaba desarrollando ¡Así me quería yo!, yo siento que eso es de querer (José Juan: 629-633).

El tipo de empleos que habrían desarrollado previo al planteamiento del proyecto de formación profesional (a los que en un capítulo anterior englobamos en la categoría del “multichambismo”) parecería que hubieran dejado de ser aptos para favorecer el desarrollo de una identidad profesional. Por eso renunciaron a ellos o mantuvieron en la mayoría de los casos una relación fundamentalmente instrumental: el consumo individual, la sobrevivencia o el consumo familiar, etc. (cfr. Capítulo sobre los sentidos del trabajo). La incapacidad de estas categorías laborales para favorecer el desarrollo de una identidad profesional se debió a que eran temporales, mal pagadas, en las que escasamente se promovió la formación o el aprendizaje, en las que las actividades resultaron ser rutinarias y pesadas, y en las que, en definitiva, no hubo modo de construir algún futuro a partir de ellas, al mismo tiempo que dejaban al joven una sensación de incertidumbre e indefinición.

Más tarde, otras categorías identitarias —específicamente las relativas a las profesiones—, aparecieron en su horizonte como nuevos referentes y nuevos intereses frente a los cuales, las categorías identificatorias anteriores quedaron desprestigiadas, rebasadas o desvalorizadas, incluso las relativas a los oficios, los cuales devinieron

ilegítimas o fueron imposibles de mantener. A partir de lo anterior, se operó un distanciamiento reflexivo entre el pasado, el presente y el futuro de su experiencia, el cual permitió a los jóvenes visualizar otras rutas, otras posibilidades, otros modos de vida futura, otras maneras de concebirse a sí mismos y fue, en este sentido, que la escuela media superior como vía de entrada a las carreras profesionales (técnicas y superiores), quedó significada como un referente y recurso identitario para satisfacer tales expectativas. Es decir, los jóvenes se posicionaron en un horizonte de oportunidad y de futuro más amplio, desde el cual el “mapa de sus posibles” (Boutinet, 1990) quedó transformado.

7.2. La construcción de la identidad profesional

La construcción de un proyecto de formación profesional, movilidad laboral e inserción social, además de las cuestiones relacionadas con el balance de la historia global, social y personal del individuo, y la transformación del horizonte de oportunidad en la estructura social y cultural, está ligada a las aspiraciones individuales y a las propias motivaciones. En él, se involucran procesos relacionados con la construcción de la identidad profesional, en tanto que existe una interacción entre la construcción de identidad y la construcción de proyectos profesionales. Como plantean algunos autores, se involucran cuestiones relacionadas con el reconocimiento social; esto es, con un proyecto identitario que tiende a un mejor reconocimiento de sí, simultáneamente por *sí mismo* y por *los otros* (Dubar, 2000; Guichard, 1995; Boutinet, 1990: 96-97). Dicho de otro modo, en la configuración de estos proyectos se atiende a otras cuestiones más de fondo que tienen que ver con la subjetividad del individuo, con el modo en cómo se ve a sí mismo o se autorefiere, con las imágenes con las que se identifica o con el aspecto de las preferencias personales, los anhelos y los afectos. En la construcción de este proyecto (que articula la identidad profesional), se involucran aspectos expresivos, identificaciones simbólicas y se apela a argumentos más estrechamente relacionados con el compromiso, la capacidad cognitiva, la expresividad, la emocionalidad del sujeto, la afectividad, el “*trabajar en cosas que nos gustan*”, en “*lo que me llama*”. Es decir, las motivaciones y las lógicas que subyacen a la construcción de este proyecto entre los jóvenes entrevistados, no solo tienen que ver con superar el origen social, o dar respuesta a los imperativos y exigencias de la vida moderna, ni a las exigencias concretas de inserción al mundo laboral y social; sino de manera más importante, está de fondo el construir una imagen de sí, reconocida por los

demás y por sí mismo. Esto es, lo que en el fondo se juega es un proyecto identitario, un proyecto que sirva de soporte a una nueva “identidad para sí”.

Cabe aclarar que el análisis que se ofrece en este capítulo no tiene que ver específicamente con procesos de elección “vocacional”, o de “elección de carrera”, sino que lo que queremos enfatizar es la capacidad reflexiva y de subjetivación de los jóvenes, la manera en que se apropian de recursos, referencias y aprendizajes en la conquista permanente de su identidad, y en la forma en que son capaces de modificar el curso de vida individual fuera de los marcos o modelos establecidos; como lo es, en este caso, la decisión de “ir al bachillerato” y prolongar así una trayectoria formativa más allá de lo que en su grupo sociocultural resulta esperable.

La cuestión es comprender cómo entre estos jóvenes se van configurando nuevas formas identitarias construidas por y en un proceso específico de socialización que involucra elecciones y tomas de posición individuales en medio de restricciones impuestas por el entorno. No obstante, diremos que las elecciones profesionales constituyen un proceso prolongado, que evoluciona hacia elecciones cada vez más limitadas o acotadas, y que resulta de un compromiso entre las necesidades o aspiraciones del individuo y las constricciones impuestas por el medio ambiente o las demandas de la cultura (Ginzberg, 1951 citado en Guichard, 1995: 69-80). Que se extiende, por lo menos, a lo largo de todo el periodo de la adolescencia y la juventud; y que, nos dice Boutinet (1990: 95), es en buena medida resultante de cuestiones inherentes a la esfera del trabajo: posibilidades de empleo, condiciones de ejercicio del oficio o la profesión y las esperanzas de movilidad profesional.

En los casos aquí estudiados, varios jóvenes, aunque de manera un tanto desdibujada o fantasiosa, desde pequeños o adolescentes contaban con una imagen prefigurada de sí mismos; es decir, habían elaborado ya, aunque de un modo muy ambiguo o general, una representación de futuro profesional, ciertas intenciones de futuro o una autoimagen profesional cuya gestación había tenido lugar desde la niñez y que se fueron precisando o acotando en la etapa adolescente: “desde chiquita soñaba ser doctora” (Laura); “me hubiera gustado estudiar medicina” (Anabel); “mi sueño era ser médico pediatra” (Dulce Paulina), “desde muy pequeña yo quería terminar una carrera” (Georgina); “siempre mi inquietud ha sido ser doctora” (Noemí); “pues antes, de chico, quería ser doctor” (Ricardo); “desde que era chica me gustaba el deporte, quería estudiar

en la ESEF” (Verónica) ¹⁰⁵. Otros, carecían de esta autoimagen, la cual fueron construyendo paulatinamente a lo largo de los procesos de socialización en las distintas instituciones de formación y de trabajo, en las que tuvieron como referentes de identidad a los distintos agentes y estatutos sociales.

Al parecer, y en coincidencia con Guichard (1995), para estos grupos socioculturales, la escuela y el trabajo por encima de la familia, ganan como instancias de socialización en cuyo seno se gestan de modo prioritario los procesos identitarios y de elección profesional. En general, muchos de los jóvenes entrevistados carecen de un referente profesional inmediato en sus familias o no cuentan con referentes con los cuales poder identificarse; antes bien, buscan diferenciarse o distanciarse de su medio familiar y la cultura que vehiculiza. La hipótesis que aquí se sostiene al respecto, alude al hecho de que en la mayoría de los entrevistados, fue su pasado social y las experiencias tempranas en el mercado de trabajo, las que jugaron un rol fundamental en la gestación o en una nueva construcción identitaria ligada a un proyecto de formación profesional.

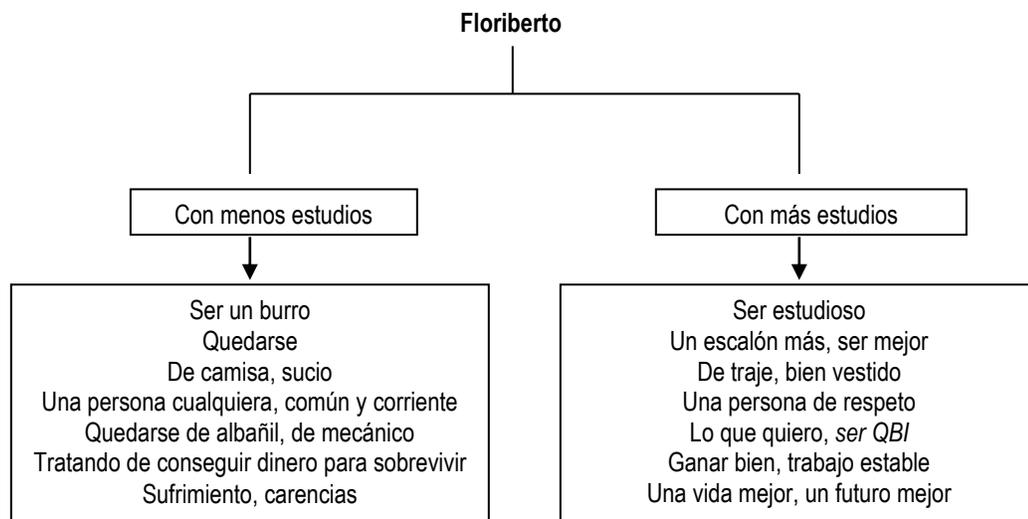
7.3. El proceso de “bicategorización”: multichambas/oficios vs. profesiones

Según nuestra hipótesis, y con base en el análisis del conjunto de los esquemas del universo socioprofesional, este proceso operó fundamentalmente a través de una bicategorización entre las categorías de trabajo manual e intelectual, que aquí denominamos “multichambas”/oficios vs. profesiones. Al respecto, Lacks elabora una distinción sociológica entre “puesto” y “oficio” que resulta útil para este análisis porque permite captar la identidad social del trabajador. Mientras que el oficio —y es el caso también para las profesiones—, designa una cualificación o la posesión de una competencia técnica, al mismo tiempo que una identidad propia (se “es” albañil, carpintero, etc.), el “puesto” de trabajo no remite a nada definido y describe una situación en la que no se posee ningún capital formativo y la identidad profesional permanece en la indefinición (Lacks 1983 citado en Guichard, J., 1995: 157). Las profesiones y los oficios constituyen cualificaciones en sí mismas: se es arquitecto, médico, abogado, ingeniero o

¹⁰⁵ Tanto J. Piaget (1960) como B. Inhelder (1965) pusieron de manifiesto la evidencia de las preocupaciones idealistas de los jóvenes sobre el hecho de que el adolescente busca utilizar su aparato lógico-formal que expresa en su funcionamiento el dominio de las operaciones interiorizadas y se va orientando cada vez más hacia lo que es inactual o abstracto. Por medio del proyecto, el

albañil, carpintero, mecánico, ebanista, electricista. Con ellos el individuo se percibe con una posesión de intelecto y habilidad, con una capacidad, con una competencia o capital formativo propio, el cual adquiere más valor en tanto que va acompañado de ascensos, de movilidad y de perspectivas de estabilidad.

En los esquemas del universo socioprofesional esta distinción se observó en el uso que los jóvenes daban a las categorías de *no eres nadie/ te humilla* vs. *ser alguien/te respetan*; *tener algo/ser algo* vs. *no tener nada/no ser nada*; *no sabes nada/no eres nada* vs. *saber/ser*; *mil usos/chambas* vs. *lo que me gusta/mi sueño*; las cuales, a su vez, estuvieron asociadas invariablemente con el par: *con escuela* vs. *sin escuela* o *con más estudios* vs. *con menos estudios*” (Ver *infra*, ejemplos de Floriberto y Miguel y Ángel, ambos ingresaron al bachillerato tecnológico en la carrera de Análisis Clínicos). A su vez, la identificación simbólica con las profesiones, apeló a otras imágenes y a otros argumentos relacionados con mejores empleos, mejores posiciones y jerarquías; mejores condiciones y gratificaciones económicas, movilidad y estabilidad laboral; con el compromiso y la responsabilidad; la capacidad cognitiva; el reconocimiento social, la vinculación afectiva, así como con expectativas de una vida mejor.



adolescente buscará explorar nuevas relaciones entre lo posible y lo real (citado en Boutinet, 1990: 90-91).

Es sus anticipaciones de futuro, Floriberto se visualiza del siguiente modo:

Yo tengo para el futuro, pues de aquí a diez años más o menos, dos hijos, mi esposa, tener un trabajo estable, ganar bien y estar bien económicamente, tanto con mi familia, con la que es ahorita mi mamá y todos ellos, y con mi familia del futuro: mi esposa y mis hijos. Y soy una persona de traje y no de camisa [...] ¡o sea porque no es malo ser mecánico, ser un este... albañil!, no es malo sino que simplemente de ahí se refleja una persona. Y a mí no me gustaría que por ejemplo al rato me vieran como un albañil o así, sino que me respetaran ¿no?... [...] La primera vez que fui ahí al hospital [a prestar su servicio social], todos me decían Doctor y yo decía, ¡órale! ¡sí! ¡Doctor ya tan rápido!... [ríe] y como que eso, todo eso me animó y dije ¡órale!, bueno, ahorita no soy doctor, entonces después voy a ganarme respeto de algunas otras personas y así pues sí. Y ya como mecánico, pues también pero no es muy... como que es muy sucio, o sea no me gusta eso, es otro medio... [...]...pero o sea, sí, este, ser un poco mejor ¿no? No, no ser lo mismo de siempre (1334-1351).

Pues porque siempre me ha gustado vestir bien y todo eso! y como que a una persona de traje, respetan más que a una persona civil, o sea que a lo mejor como... un.... no sé... ponemos el mismo caso de un albañil o un mecánico que siempre anda muy ... anda sucio, que con una persona de traje ¿no?; le tienen más respeto a una persona de traje que a una persona mal vestida, entonces por eso como que yo siempre he querido que todos me respeten [...] Yo creo que a futuro, espero hacerlo ¿no?, ganarme el respeto de todos y que todos me respeten... (1360-1368).

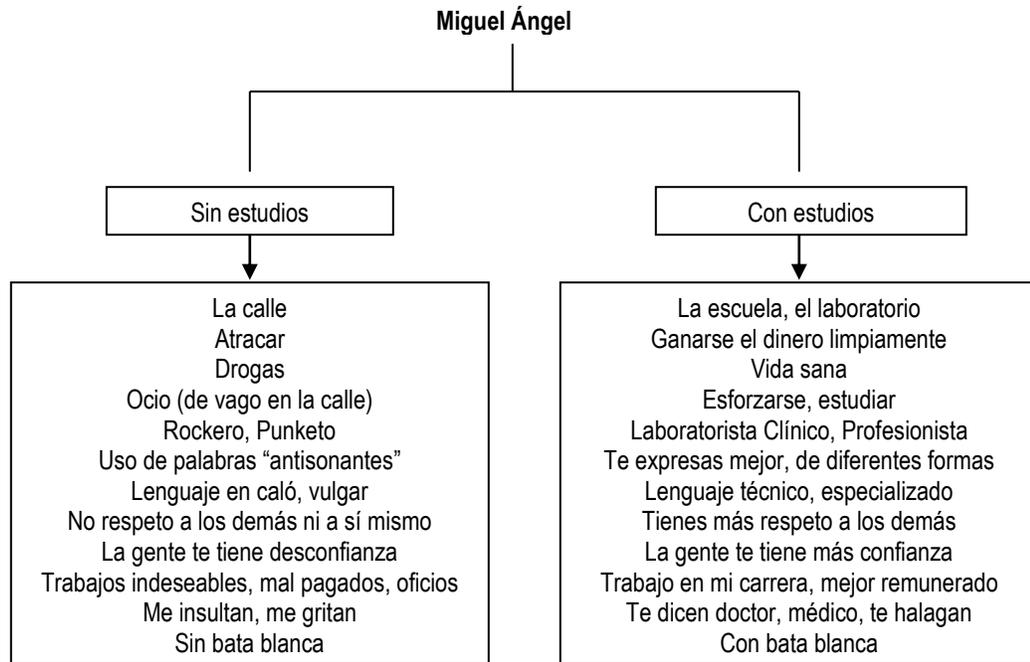
Por su parte, para Miguel Ángel, ingresar al bachillerato, constituyó el inicio de una serie de cambios que se vinieron dando a partir de ese momento y que él considera, se seguirán dando en su vida:

Más que nada quería, yo quise hacer un cambio tanto físico como mental ya que, como le vuelvo a repetir, a veces me la vivía en la calle (1047), y valió la pena seguir estudiando (1235).

¿Que qué pasaría si no hubiera estudiado?, quién sabe, porque en tiempos me la vivía en la calle con los amigos, tiempos que me la vivía a veces trabajando, pero pues tomando [bebiendo alcohol], capital que ganaba, capital que lo echaba a perder, cosas que yo no le veo... y bueno pues como en el trabajo eran puros hombres pues... ¡no, qué onda que pus!... palabritas que eran antisonantes (sic).

[Ahora] ya teniendo más estudios y más respeto a los demás te sabes expresar mejor y te sabes comunicar con las demás personas de diferentes formas. (1306-1315). [Con los estudios] se tiene más superación y claro como todo, te superas más, puedes ganar mucho más, adquieres más habilidades y das más conocimientos a las demás personas que están en el área trabajando contigo (3026-3029).

[Ahora me siento] Pues no realizado, siento que mis proyectos que estoy proyectándome se van a ir cumpliendo poco a poco hasta terminar un periodo, se puede decir ya tener una familia (4415-4417).



En este sentido, la experiencia laboral les permitió diferenciar, en una primera instancia y de modo muy general, el proyecto profesional a partir de esta *bicategorización* entre trabajo manual, trabajo intelectual y entre trabajo calificante y no calificante. A lo largo del proceso de socialización en el trabajo aprendieron que si solo se desempeñaban en un puesto, o varias ocupaciones precarias a la vez, no se “era” nada definido. Las categorías de “*chambas*” (José Luis), “*mil usos*” (Enrique), “*de palomita*”, (Miguel Ángel), “*multiusos*”, “*multichambas*” (Abel), que se registraron con frecuencia en su universo socioprofesional y con las que refirieron a su experiencia laboral pasada, portan el significado de la indefinición, del *hacer y el ser de todo y nada a la vez*. Esta imagen de indefinición interiorizada en su subjetividad, creció también con el hecho de pasar de puesto en puesto sin poder hallar sitio o estabilidad en alguno de ellos.

En esas “chambas”, el joven —hombre o mujer— percibió que no poseía ningún capital formativo o cualificaciones propias, salvo su fuerza de trabajo y, por tanto, la definición de su profesión era aquella que le otorgaba su empleador o su patrón, quien le concedía temporalmente el crédito de una competencia. Como plantea Lacks “la acumulación

en una biografía de empleos diferentes, precarios, sin ascenso profesional, es signo de pobreza en capital profesional. A la estabilidad identitaria de la competencia técnica se contraponen la precariedad de la negociación de una simple fuerza de trabajo” (Lacks, 1983, cit. pos Guichard, 1995: 157).

Los empleos precarios, el trabajo pesado, duro, de carácter manual, lo mismo que el aprendizaje meramente práctico y rutinario, parecieron haber perdido valor ante las expectativas abiertas por otras categorías de actividad que les abrían la posibilidad de desarrollar otro tipo de trabajos menos pesados, “*más descansados*”, menos rutinarios, en los que se involucraran saberes y aprendizajes, así como mayores responsabilidades.

Sin embargo, también los oficios dejaron de ser referentes significativos en la construcción identitaria de los jóvenes, no solo porque dentro de su universo socioprofesional se ubicaron dentro de las categorías del trabajo manual, pesado, inestable o temporal; sino principalmente porque son parte de las identidades heredadas, ligadas al origen familiar y social, de las cuales buscaron distanciarse o diferenciarse dado que, socialmente, los oficios han dejado de ser reconocidos y han caído en desprestigio frente a otras categorías societarias asociadas al trabajo intelectual, al trabajo de los especialistas y expertos. Esto es, los oficios como formas identitarias estatutarias, dejaron de ser sistemas apelativos en la construcción de su identidad personal. Como refiere Dubar (2000a:208) en su análisis sociohistórico de las crisis de las formas identitarias, la crisis de los oficios como uno de los “saberes de acción” se han visto desvalorizados frente a los “saberes teóricos” de las profesiones, mismas que se han instalado como las vías del éxito más seguras, aunque ésta sea una creencia muy del sentido común.

En las representaciones del universo socioprofesional de mis entrevistados, aparece la apuesta a los proyectos profesionales como modelos formales de educación e inserción surgidos de la escolarización, contra los saberes de acción adquiridos en su socialización primaria, y con los cuales dejaron de identificarse y ya no fue posible construir “identidades para sí”. La construcción de un proyecto profesional se significa entonces como una ruptura con la cultura de origen y las categorías estatutarias tradicionales, y se adhiere a otros referentes y formas identitarias fincadas en la escuela y en las profesiones, vistas como una oportunidad de los jóvenes de hacerse reconocer “por sí mismos” y no como “producto” de un medio estatutario o cultural previo.

A este respecto, las representaciones de los jóvenes sobre “*un buen trabajo*” comprenden categorías tales como el ser interesante, que involucre mayores capacidades

y responsabilidades: *“si hay más responsabilidades, hay mejor sueldo, menos actividades, pero mayor capacidad”* (José Juan); un mejor estatus: *“que tengas gente a cargo”* (José Luis); lucrativo, con ascenso laboral y social, estable: *“se valora tu trabajo, subes un poco más”* (Abel); de interés para quien lo realiza y sobre todo, en el que la persona se sienta reconocida por los otros.

De ahí que la identificación con las categorías profesionales deriva fundamentalmente del valor social que suponen los títulos y las salidas que ofrecen, así como con el concepto de éxito personal arraigado en ellas, en el que se privilegia la situación de poseer una carrera que abre la puerta de acceso no solo a un empleo estable, sino incluso consideran que es la puerta a una familia estable: *“quiero tener una familia más adelante ¿no?, pero ya teniendo ya como base ya lo que soy yo, lo que yo quiero ser, un Contador”* (Enrique); aunque en los hechos, sea una imagen que está en franca contradicción con la estructura del empleo y con el funcionamiento actual del mercado de trabajo. Entre las razones por las cuales se sigue sosteniendo esta imagen del éxito, nos dice Dubar (2000a), tiene que ver con la persistencia de una experiencia y unos valores asociados al título o al grado escolar y porque, quizás, está sea la única *seña* en la que se ha venido socializando a los sujetos, puesto que incluso si este modelo está socavado, al parecer no existe otra forma realmente atractiva. Entre mis casos, significa también la “huída” de la precariedad.

7.4. Los referentes relacionales: el papel diferenciado de la familia, los pares y “otros” significantes

La identidad reflexiva no se consigue aislada, sino que necesita de experiencias relacionales que construyan a la vez oportunidades y desafíos. Por tanto, dependen de las interacciones con “otros significantes” y “otros generalizados” (Dubar, 200a): compañeros, amigos, familiares, enseñantes y otros referentes del mundo socioprofesional.¹⁰⁶ En torno a la problematización desde el contexto relacional, es decir, de lo que los jóvenes en sus narraciones actualizaron en torno a los referentes que mediatizaron para ellos la posibilidad de construir un proyecto alternativo, aparece principalmente la familia y los pares. Saucedo (2001), plantea una relación entre grupos

¹⁰⁶ El conjunto de actantes insertos en los relatos de los jóvenes como copartícipes de su historia, constituyen los “otros”, antecesores o contemporáneos, presentes o ausentes, que funcionan como

sociales y respuestas hacia la escolaridad en términos de diversidad, lo cual está estrechamente relacionado con la existencia de una multitud de modelos culturales en distintos contextos sociales de los que los individuos se valen para pensar su realidad social, explicar y guiar sus comportamientos. En coincidencia con estas investigaciones, encontré que no solamente eran las respuestas de los jóvenes frente a la escuela las que se apreciaban variadas o diversas, sino también lo eran las posiciones de sus familias frente a la cultura escolar. En las investigaciones sobre la relación familia-escuela,¹⁰⁷ los autores destacan las maneras diversas en que, en determinados grupos sociales la familia o los padres se orientan hacia formas de valorar la escuela y estimular la participación de los hijos en ella.

Básicamente, la familia traduce su posición frente a la escuela a partir de los apoyos y estrategias que despliegan como grupo frente a las expectativas escolares de sus miembros. Sin embargo, como pude observar entre mis casos, la actuación del grupo familiar no fue homogénea, antes bien identifiqué comportamientos variados y heterogéneos que van del otorgamiento de un total apoyo (material y moral), a la inexistencia del mismo. Incluso, la respuesta de los padres, en comparación con la de los hermanos, se aprecia diferenciada en un mismo caso.

Entre los jóvenes que pudieron realizar sus estudios de bachillerato tecnológico de un tirón e inmediatamente después de haber egresado de la secundaria, se identificaron cuatro casos (todas mujeres). Todas ellas pertenecen a familias con estructura nuclear, y más o menos funcionales; que cuentan con pocos hijos y en las que el padre y la madre trabajan. Recibieron apoyo de su padre y madre para la realización de sus estudios y, en estos casos, el involucramiento abarcó desde el sustento económico y material, el apoyo moral – a través de expresiones discursivas –, el apoyo y supervisión de tareas y trabajos

referentes identitarios (los “otros significantes” y los “otros generalizados”) con los que el sujeto se identificará o respecto de los cuales tomará distancia.

¹⁰⁷ Algunos autores como Brooke y Oxenham (1980), Boakey y Oxenham (1982) y Aben *et al.* (1984) *cit. pos* Baker J. V. (1989); Martin (1991); Bartolucci (1994); Cáceres y Cordera (1992); Varela, en Muñoz, H. (1996); Miranda (1995) y Cariola (1989, 1991), en sus investigaciones refieren a una actitud positiva de las familias de escasos recursos hacia la escuela. Como contraste, existen otros trabajos que reportan una valoración negativa de familias obreras hacia la escuela, valorando por encima de ella al trabajo; al mismo tiempo que asocian a la escuela con características negativas como la infancia y la dependencia, contrario a la condición de adulto que les otorga el trabajo (Nizet y Hiernieaux 1984, *cit. pos* Guichard, 1995, 158-159). Un enfoque distinto, que muestra una situación paradójica, se reporta en un estudio del CIID en donde, por un lado, se dice que las familias de origen bajo tienen contenciones materiales y culturales que las deprimen con respecto al desafío de “mantener” la educación de sus hijos; pero por otro, tienen una alta estima de la escuela como el único lugar en que sus hijos pueden contrarrestar algunas condicionantes estructurales y simbólicas (CIID 1989, *cit. pos* Miranda, R. 1995: 28).

escolares, hasta lo relacionado con su participación en juntas escolares y el diálogo constante en torno a lo que sus hijos viven cotidianamente en la escuela con relación a los profesores, prefectos, autoridades y compañeros de la misma.

También, el grupo familiar mostró iniciativas en lo que concierne a la organización del trabajo intra y extra-doméstico, de tal forma que hicieron que las labores del hogar no perturbaran, en lo posible, la actividad escolar de sus hijas. Para Noemí, el apoyo brindado por su familia, ha sido fundamental en su logro escolar:

Pues hubo influencia de mis papás porque ellos siempre son de la idea que ellos, me decían que lo único que ellos me van a heredar a mí es el estudio, y ellos me decían o sea, “nosotros te vamos a apoyar hasta que tú digas yo ya no quiero estudiar dice, pero no me hagas gastar en balde porque si no lo vas a aprovechar mejor lo aprovechan tus hermanas”. Y siempre me decían lo mismo, o sea me decían, “yo no te digo no estudies, tú sabes lo que vas a decidir, va a ser por bien tuyo no para mí, y si tu quieres seguir estudiando, ¡adelante!, nosotros te vamos a apoyar”... (1309-1316). A ellos, al fin y al cabo les debo todo lo que soy, porque no cualquiera da algo a cambio de nada, porque ellos están dando mucho, y tanto dinero, tanto el saberme educar, porque una educación no es de nada más ¡ay! tengo un hijo, y jactarsearme [sic] con decir ¡ay tengo un hijo!, pero hay que saber cómo educarlo (Noemí: 2445-2466).

Cuando Noemí tuvo un problema con un maestro en el bachillerato, el apoyo de su padre fue determinante para superarlo:

Y me decía mi papá “el darte por vencida es darle gusto a ellos, ¿por qué?, porque van a decir es que eres una perdedora, no supiste aguantar el ritmo”, y siempre sí mi papá me decía “¡tú sí puedes!”, y eso hay veces que uno lo necesita, como hijo lo necesita, el que te digan tú puedes, yo confío en ti, o sea es, es sentirse uno feliz de la familia que tiene, que dices estoy contigo aunque estés bien o mal, pero estoy contigo, y hay muchos muchachos que les pasa lo mismo, y lo vi con mis mismos compañeros, que decían, no es que es esto y el otro, y yo decía ¡qué diferencia hay cuando te apoyan y cuando no! (Noemí: 1465-1473).

En estos casos, son las propias familias las que se convierten en una instancia desde la cual se impulsan estos proyectos de superación, que al mismo tiempo poseen connotaciones de movilidad familiar y promoción social. La esperanza de mantener o mejorar su posición social de origen, es una apuesta que las familias depositan en sus hijos, quienes representan la continuidad, pero también las expectativas de cambio y de futuro. Pareciera ser que pesa sobre ellos el ser herederos del proyecto social bajo

imágenes de esperanza y promesa, de la voluntad familiar de éxito o logro.

Al respecto, Dulce Paulina comenta:

La ilusión de ver a mis papás que siempre me apoyaron [...] [Mi papá] siempre nos ha dado y siempre quiere que seamos más que ellos, que no nos quedemos abajo, y eso fue lo a mí me motivó de ellos. Y que me decían que no fuera igual que mis hermanos, ¡que yo le echara más ganas!, que no me estancara por cualquier cosita que yo siempre me elevara más que ellos (288-294). A mí pues me han, me han hablado más y a la chica también, a Susana también le dicen, “¡échale ganas hija!”, que muchos también se quedan en el camino de la secundaria, ¡no todos la terminan! (Dulce Paulina: 306-308).

Entre las familias de los jóvenes entrevistados, la importancia de la escuela está fuertemente asociada al deseo de que sus hijos no experimenten las mismas privaciones o condiciones de pobreza que ellos han vivido, a la posibilidad de que cuenten con una profesión y un título que les permita obtener empleo estable y que les posibilite, en un futuro, tener otra clase de vida, resolver problemas económicos y mantener a sus familias.

No obstante, este apoyo familiar solo se dio de manera excepcional entre mis casos, y la mayoría tuvo que emprender su proyecto de formación profesional sin contar con el apoyo económico de sus familias, viéndose por ello obligados a trabajar. A estos jóvenes se les presentaron mayores obstáculos para llevar adelante sus planes y culminar sus metas, ya que el grupo familiar solo les ofreció apoyos materiales parciales —como el tenerles comida y ropa limpia—; y también de tipo moral que, de algún modo, compensaron la falta de apoyo económico directo.

Otros más, solo recibieron apoyo moral de su grupo familiar, con quien compartieron valores de progreso económico y social, inherentes a los esfuerzos de superación escolar desplegados por sus hijos y los conminaron a seguir adelante a través de expresiones de aliento. Finalmente, en otros casos, el apoyo tanto económico como moral, fue nulo. Juan Alberto, quien vivió esta situación, refiere su testimonio:

A mí la verdad yo, no me daban dinero para la escuela, yo todo lo tenía que trabajar, le digo, porque así me educaron, siempre he trabajado, le digo. Y yo me mantenía, o sea, en cierto límite ¿no? porque no me mantenía al cien por ciento, y que vivía en la casa de mis papás y todo eso; pero pus yo supe valorar lo que me daba mi papá, le digo, yo siempre lo he sabido valorar, nada más que yo lo que quería, lo único que quería es que mi papá, que me dijera “¿qué onda cómo te ha ido en la escuela?”, yo nunca tuve eso [...] Yo que más me gustaría que un día llegara mi papá y me dijera “¿qué tal te fue en la escuela mi'jo?” [...], o sea, que no me llegara con un trancazo, eso

es lo que más hubiera querido y este, inclusive yo creo que si hubiera pasado eso, pus no hubiera sido lo que fui (Juan Alberto: 1432-1445).

Por otro lado los jóvenes que contaban con hermanos mayores profesionistas, dispusieron de un apoyo adicional, debido a que no solamente sus hermanos constituyeron un referente determinante al convertirse en un ejemplo a seguir; sino que también, recibieron apoyo moral y se involucraron con ellos en las tareas y trabajos escolares ante las limitaciones de sus padres quienes, debido a su baja escolaridad, no pudieron orientarlos en aspectos académicos. Al preguntarle a José Juan, si recibía algún apoyo de su familia, refiere:

E: Y DE TU MAMÁ, DE TUS HERMANOS, ¿NO ENCONTRABAS ESE APOYO?....

JJ: [niega con la cabeza]...no porque cada quien agarraba [...] ¡así cada quien con su rollo!, mi otro hermano pus con las chavas ¿no?... ¡igual con su rollo!, y el otro pus en Estados Unidos y mi mamá pus no sabe ni leer ni escribir, o sea que apoyo casi no lo tenía (Juan Pablo: 1449-1478).

Los hermanos con estudios suelen transmitir un sentimiento asociado a la “esperanza escolar”, al logro y al deseo de superación, y eso permite a los jóvenes contar con un referente de identidad profesional dentro de la familia, aunque en los casos de los entrevistados esta situación haya sido poco frecuente (cuatro casos):

[...] hasta eso mi hermano el grande, sí me echa los ánimos, todo eso, orita me está echando los ánimos, porque hubo un tiempo ya no, yo ya no quería estudiar y me dijo este, “¡no mano!, si quieres no estudies, tú no te preocupes”, dice, “cuando me reciba voy a necesitar albañiles, si quieres te contrato”. Y yo creo de ahí, yo creo me dio coraje, tiene poco que me lo dijo ¿eh?, pero no creo que lo... o sea, él no lo hace por lastimarme, sino que para que le eche ganas ¿no?, pero así, así me lo dijo, bien sincero: “¡no pus tú no te preocupes si quieres no estudies!, yo cuando me reciba voy a necesitar albañiles”, yo creo que, con mucha más razón me dio más coraje. Sí, eso sí me llegó, y este, orita sí quiero hacer algo ¿eh?, si quiero hacer algo, sobresalir (Ricardo: 2056-2072).

A partir de este referente, los jóvenes tienden a imitar el modelo o el camino que sus hermanos han seguido; quienes además han hecho esfuerzos excepcionales para superarse y seguir adelante, y eso los motiva fuertemente para comprometerse en esta clase de proyectos con vistas a un futuro mejor. Si sus hermanos pudieron ¿por qué ellos no?:

Para la escuela, le digo, recibí el apoyo de (mi hermana) Lilia, que sí decía “¡órale gorda, échale ganas y pues que sea por, pues por el bien de tu

familia!, por el bien de ustedes de que salgan adelante” (Anabel, 1297-1305).

En el mismo sentido, José Luis refiere que, como sus hermanos mayores estudiaban en una “muy buena escuela”, él se planteó la meta de “ser” como ellos, además contaba con el apoyo moral de su padre:

[...] yo dije, quiero ser igual que ellos, más que ellos, (444-446) [...] ¡Y sí fue por eso!, [que entré al bachillerato], realmente porque mi papá me daba la oportunidad él me decía “¡sigue adelante!, a lo mejor encuentras algo”, o sea, dándome, a ver qué sales ¿no? (935-937) [...] Pero sí o sea, fue por eso de que mis hermanos siguieron, tenían una trayectoria, digo ¿por qué yo no? (José Luis: 943-945).

Cuando el apoyo económico o moral de la familia es inexistente, débil o inconsistente, son los hermanos mayores los que vienen a restituirlo, otorgando apoyos materiales y económicos directos y conminando a sus hermanos a no desistir en sus esfuerzos. En cambio, las familias donde estuvieron ausentes la categorías profesionales y solo se contó con referentes acerca de los oficios tradicionales o del trabajo precario, los proyectos de formación profesional de los jóvenes quedaron descartados o al margen.

Por otra parte, los pares (amigos y compañeros de la escuela, del trabajo o del barrio) jugaron un papel fundamental en la construcción de las expectativas profesionales. Su participación se dio con mayor frecuencia en el plano de la incitación: acicateando, retando, animando, poniendo el ejemplo o apoyando moralmente; al tiempo que también participaron activamente de modo solidario al conseguir información para sus compañeros sobre las ofertas educativas disponibles en su medio o ayudándoles a realizar trámites administrativos (conseguir convocatorias e información, realizar inscripciones, pagar materias adeudadas, etc.), e incluso, en las tareas y trabajos escolares. Floriberto comenta que sus amigos influyeron de modo determinante en su decisión de continuar con el bachillerato, pues en ese momento le hicieron reflexionar y cuestionarse sobre su actual condición:

Pues me sentía de lo más peor porque todos me decían: “¡Tú eres un burro, tú eres no sé que!”. Y como eran mis amigos, de hecho lo sentí peor ¿no?, porque fueron mis mejores amigos que fueron los que me lo dijeron: “¡Oyes tú eres un burro tú no vas a entrar, tú no vas a pasar de ser un [biciletero]...!”. Yo trabajaba en un bicitaxi [...], entonces todo eso me desanimó, pero después yo dije, yo sé que yo puedo, o sea, me armé de valor y dije sí lo tengo que lograr y pues sí, los resultaron sí fueron muy buenos (129-135). Si no hubiera sido por estos chavos que me empezaron a hacer burla, pues

ahorita yo creo que hubiera seguido, no sé, como un obrero, a lo mejor hasta como un albañil (Floriberto: 1412-1414).

El apoyo solidario de los pares fue determinante también en el caso de Abel:

Medio año después de que entré a trabajar, salieron unas convocatorias y unos amigos que estaban estudiando en esa escuela [...] me dijeron, oye, te podemos echar la mano para que entres, ven haz la convocatoria, regístrate y haz el examen y este, y entra. Y resultó que gracias a ellos, que me ayudaron, pues sí me quedé (Abel: 86-90).

Para concluir, podemos decir que la familia y la manera en que traduce su posición frente a la escuela a través de apoyos y estrategias que despliegan como grupo frente a las expectativas escolares de sus hijos, constituye un referente heterogéneo en lo que concierne a la construcción y realización de los proyectos profesionales, debido a que, en algunos casos aparece alentando a los hijos a superarse y otorgando apoyos materiales; mientras que en otros, su participación se reduce al apoyo moral, a través de prácticas discursivas por medio de las cuales impulsan la escolarización de los hijos; y, como contraparte, en otras circunstancias la familia también aparece como un fuerte obstáculo en la realización de estos proyectos. A excepción de los cuatro casos de mujeres que señalamos arriba, en la mayoría de los casos analizados la familia redujo su participación al plano moral, al apoyo de la decisión de los jóvenes – una vez tomada – de continuar sus estudios. Asimismo, dadas sus limitaciones culturales y materiales, pocas veces se involucró en aspectos de orientación académica, en el apoyo en tareas o trabajos escolares, o en lo que concierne a proporcionar información o sugerencias que fundamentaran u orientaran las elecciones de sus hijos en torno a qué estudiar o en dónde estudiar.

Es, en este sentido, en el que la decisión de continuar estudios y elegir una profesión, constituyó una decisión que, en su mayoría, los jóvenes tomaron con relativa independencia de su grupo familiar y en las que ejercieron su autonomía, mostrando su capacidad de agencia al elaborar respuestas diversas frente a la escolaridad. Lo anterior permite afirmar que la familia constituye un referente débil en cuanto a la gestación, acotación o fijación de las vocaciones y de la profesión y que, como contraparte, el referente de los hermanos mayores profesionistas y de los pares (con los que mantuvieron interacciones en distintos contextos relacionales como la calle, la escuela y el trabajo), observaron un papel mucho más activo. Asimismo, se puede afirmar que los jóvenes obtienen logros escolares significativos con relativa independencia del apoyo

familiar otorgado, debido a que el condicionamiento económico y cultural de origen ciertamente puede constreñir su condición de estudiante; sin embargo, esto no impide que lleven a cabo o realicen metas educativas de largo alcance con relativo éxito. No obstante, la falta de estos apoyos sí podría estar condicionando la trayectoria escolar de los jóvenes, la cual puede tornarse discontinua y con tropiezos, como vimos anteriormente en el capítulo de las trayectorias escolares. En los relatos, son escasas las referencias a otros significantes (solo dos casos) que forman parte del ámbito relacional de la familia, como son tíos y primos quienes han logrado relativo éxito en diversos campos profesionales (licenciados, médicos, contadores, arquitectos e ingenieros); los cuales, si bien no jugaron el papel de referentes cercanos a los jóvenes, éstos buscaron de algún modo igualarse a ellos:

En la familia de mi papá pues son ¡licenciados, doctores!, o sea, van en el poli y todo eso, entonces yo no quería que me vieran como menos (Juan Alberto: 1315-1317).

Yo tenía una tía que, siempre la típica tía que presume de los hijos, "que ¡ay! que mi hija va en la universidad, que esto y que lo otro". Y luego a veces como que sí se siente uno mal y se pregunta ¿qué voy a hacer no? (Irene: 627-630).

También hicieron mención de "otros" generalizados (Dubar, 2000a) que formaron parte de su contexto relacional laboral pero que, en algunos casos, más bien jugaron un papel de "anti-modelo", creando imágenes contradictorias sobre el valor de la escuela, las profesiones o los títulos. Ricardo, a lo largo de su relato, va poniendo en balanza lo que esos otros piensan sobre las profesiones y los valores que le asocian. Al final, en una especie de evaluación, adopta una posición personal sobre el asunto. Cuando trabajó como mesero en una cantina conoció a un compañero que era "mariguano"...

[...] y ¿sabe qué?, tiene carrera de licenciatura, tiene dos licenciaturas y me dice que le pagan una madre de licenciado, dice es una madre. Aquí [en la cantina] bien o mal, me dice, ¡puss...! ¡Y sabe un montón el señor!, y me dice "¡Nooo!, dice "esa pinche escuela es, la pinche escuela vale gorro!, ¡aquí si no tienes palancas no entras!", dice. "Aquí es una porquería esto, todo eso del estudio, dice mira yo..." ¡Y tiene su carrito el señor y todo eso!, o sea le va bastante bien (Ricardo: 837-843).

Posteriormente, en la calle cuando anduvo en sus correrías con la banda conoció a otro compañero también ligado a las drogas, de quien se hizo amigo cercano pues lo salvó de un ataque de una banda contraria, y quien le aconseja:

[...] yo a ti nunca te voy a ofrecer [droga], dice porque pus pienso que a un amigo nunca se le va a ofrecer [...] ¡Y me lo dijo en su juicio!, dice: “¡Yo no soy amigo!, porque yo te he ofrecido esto y tú, y tú qué buena onda porque no lo agarras”, dice. “Pero no, no te quiero ver como yo, ¡échale ganas a la escuela!” (Ricardo: 895-901).

Para Ricardo, al final, lo que más valora es que con la escuela puede “ir sobresaliendo”, porque el acceso a recursos económicos no es todo en la vida, como lo ejemplifica con el caso de un amigo que es comerciante en Correo Mayor, de quien comenta:

Tengo un compañero que tiene un comercio ahí en Correo Mayor y le va muy bien, y no, ¡no ha acabado ni la primaria!; y el me decía que quiere estudiar, que no quiere estar de ignorante así (Ricardo: 1303-1307).

El papel diferenciado de los distintos “otros” como referentes identitarios, solo es posible apreciarlo a lo largo de la trayectoria, conforme los jóvenes van ampliando su sistema de acción y sus ámbitos relacionales, y entran en contacto con otras categorías y referentes que vienen a proporcionarles otras “señas”, y mediatizan para ellos la integración de nuevas categorías para la elaboración de una identidad profesional y el posicionamiento del Yo, generándose procesos de distanciamiento respecto de las anteriores configuraciones identitarias.

7.5. La operación del proyecto: la gestión de recursos y el desarrollo de estrategias como condiciones de realización

Entre las condiciones más importantes que intervienen en la realización de proyectos de tal naturaleza, están las de contar con ciertas capacidades de organización, de gestión y de redes de apoyo material, afectivo y moral que permitan cumplir y llevar a buen término los planes. En circunstancias en que los jóvenes cuentan con el apoyo material de la familia, la edad de los hijos o el lugar que ocupan dentro de ella es un factor que favorece o limita, entre las familias de sectores populares, el emprendimiento de los proyectos profesionales. Entre las familias de los jóvenes entrevistados, el ser el hijo mayor impacta en dos sentidos: por un lado, sacrificarse para que los hermanos más pequeños puedan estudiar y, por otro, cuando en el hogar se encuentran condiciones favorables que permitan a los hijos mayores emprender estudios de más larga duración, convertirse en el ejemplo a seguir por el resto de la cohorte. Por otra parte, en las circunstancias en que las familias implementan estrategias de sobrevivencia para obtener los medios de

subsistencia necesarios, serán siempre los hijos mayores los que se enfilarán en el trabajo, perdiendo su oportunidad de seguir estudiando.

En general, entre mis casos, fueron los hijos intermedios o más pequeños quienes se vieron mayormente favorecidos por las estrategias que estas familias implementaron en la organización de las tareas de producción y reproducción familiar con propósitos de realización de planes de superación escolar. No obstante, para la mayoría, el trabajo combinado con el estudio, resultó ser la estrategia más viable. Y fue aquí, que las características del empleo jugaron un papel de primer orden en el logro de sus proyectos de superación escolar (ubicación o cercanía con el centro educativo, horario, naturaleza de las tareas, apoyo o facilidades que otorgan los jefes, etc.). De ahí que, en coincidencia con Knaul y Parker (1998), el trabajo juega un papel fundamental en la continuación o en el abandono de la escuela. También, cuando se trató de jóvenes que adquirieron tempranamente responsabilidades adultas de padres o madres de familia, fueron determinantes los apoyos brindados por el cónyuge, aunque esta condición no siempre estuvo presente en todos los casos.

Al respecto, es importante mencionar algunas diferencias en torno al género que aparecieron como relevantes entre mis casos. Entre las estrategias que los varones desarrollaron está, de manera principal, la continuidad en la trayectoria laboral como una manera de generar ingresos en apoyo a los estudios. A su vez, esta estrategia implicó la negociación de horarios y condiciones de trabajo con los jefes, de tal manera que pudieran “robarle” tiempos para escuela al tiempo laboral. Esta estrategia es viable entre jóvenes solteros, cuya situación les permite gozar de ciertas ventajas y les otorga el marco ideal para desarrollar este tipo de planes, al mantener una relación de dependencia relativa respecto al grupo familiar y al verse eximidos de la responsabilidad de ser el principal soporte o sustento de la familia. De otro modo, cuando se es casado, regularmente para los varones los planes educativos se vienen abajo, sobre todo cuando dentro de la familia no hay manera de diversificar las fuentes de ingresos. Cuando las condiciones no están presentes, los varones a diferencia de las mujeres, antes que abandonar el trabajo deciden abandonar la escuela, hasta reunir nuevamente condiciones propicias.

En lo que concierne a las mujeres, en varias investigaciones se ha constatado que desarrollan múltiples estrategias para combinar la maternidad, la escuela y el trabajo: buscan trabajos “compatibles” que presentan flexibilidad en el horario a corta distancia del hogar y de la escuela, o que pueden realizarse en casa “sin descuidar” su función

socialmente definida como responsables de los trabajos de la reproducción; utilizan el apoyo de familiares, amigos y vecinos y cuando es financieramente posible contratan servicio doméstico remunerado y , en algunos sectores, hacen uso de las facilidades de las guarderías. Tales estrategias dependen del tipo de trabajo realizado, de las características de la familia residencial y del apoyo que se recibe por parte de la pareja (De la Peña et al. 1990; Mummert, 1990). En mi caso, fueron identificadas dos estrategias fundamentales empleadas por las mujeres casadas y con hijos en la realización de proyectos profesionales. La primera, emerge en situaciones en que las mujeres están a cargo de hijos pequeños y de las tareas del hogar y desean continuar sus estudios; la segunda, tiene como contexto la situación en que las mujeres, además estar a cargo de hijos pequeños y de las tareas del hogar, también trabajan y desean estudiar.

a. *La estrategia de discontinuidad del proyecto profesional.* Esta estrategia consiste en diferir eventualmente los estudios, aplazando la inscripción o a través del recurso de baja temporal, en tanto transcurre la etapa de crianza de los hijos. Una vez logrado esto, se reinsertan en sus estudios, gestionando distintos recursos y apoyos para crear condiciones materiales favorables y de organización familiar. Concretamente se trata del apoyo moral y material por parte de sus esposos o, en su defecto, consiguen apoyo de las redes familiares o sociales para el cuidado de los hijos pequeños; con lo cual, lograrán superar los obstáculos que constituye la carga de la casa y la relacionada con los hijos de corta edad. Es el caso de Georgina, quien contrajo matrimonio a los 15 años de edad y tuvo que interrumpir sus estudios de bachillerato por un año, a causa de su segundo embarazo y la maternidad: *“la niña digámoslo, pues dentro de todo fue planeada ¿no?, ya el niño de que, ya después ya digo ¡chinnnn! ¡otra vez!, ¡bueno pues ya, tuve que dejar la escuela!”*. Después de un año regresó al bachillerato y lo pudo concluir sin ningún tropiezo. Más tarde, mientras se encontraba realizando el servicio social, decidió embarazarse de su segundo hijo. En ese tiempo, pospuso su entrada a la universidad, y un año más tarde realizó su examen para ingresar en la UAM en la carrera de Administración, que actualmente cursa en el séptimo trimestre.

Georgina relata cómo es un día en su vida, y refiere la manera en que se organiza para cumplir eficazmente con todos sus roles. Asimismo, hace referencia a los apoyos familiares y recursos con los que cuenta:

Me tengo que levantar a seis y media de la mañana y levantar a los niños, que se cambien, que arreglen su cama, darles de desayunar, peinarlos. A las ocho, a veces, su tío a la pasadita, como tiene primitos en la primaria,

si no su papá, o si no yo, tengo que ir a dejarla rápido. A las nueve entra el niño; entre las nueve y las doce que sale el niño, en esas tres horas, yo tengo que limpiar la casa, hacer de comer y si me da tiempo hacer un poco de tarea, si puedo. Ya salen los niños a las doce, la niña a las doce y media, llego a mi casa como a la una, a esa hora tengo que ponerlos a hacer su tarea, ayudarles porque como ahorita están en la etapa de entre el kinder y la primaria, pues uno tiene que estar ahí pegado, este, las letras, los ejercicios ¡todo ese tipo de cosas!, hasta las dos y media, tres, ya, les doy de comer.

A esa hora yo me tengo que ir a la escuela, ya mi horario de escuela por lo regular es de cuatro a ocho, de cuatro a diez, según el horario que tenga...!y en las noches!, tareas pendientes, me tengo que poner a hacer tarea, luego hay unas noches que me la amanezco haciendo un trabajo, me dan las tres, cuatro de la mañana y yo como búho ahí, frente a la máquina o frente a la computadora, o leyendo, ¿por qué?, porque durante el transcurso del día pues no puedo, mi horario de tareas es en las noches y si se puede un ratito ahí entre la tarde lo hago.

Ya ahorita, como ya están grandes los niños, pues es más fácil de decirles bájense a jugar o vayan con sus primitos, o es más, estén ahí jugando, pero tranquilos en lo que yo hago tarea. Ya ahorita ya me dan un poquito más de tiempo en las tardes, o que se ponen a ver la televisión un rato, pues ya yo me pongo a hacer mi tarea, o sea así, ¡así es un día normal de mi vida, supersaturado!, por eso me dicen ¡siempre estás ocupada! (Georgina: 3837-3868).

Pese a esta hiperorganización, recientemente Georgina se vio muy presionada por las tareas escolares, el cuidado de los niños, las atenciones a su esposo y las labores del hogar, por lo que decidió darse de baja un trimestre, en tanto recuperaba fuerzas. Si uno toma en cuenta estas estrategias de conciliación escuela/familia, los itinerarios escolares y profesionales de estas mujeres, que suelen ser poco estables, tomarán un sentido muy particular. Esto es, la discontinuidad se convierte, de manera un tanto paradójica, en una herramienta privilegiada de arbitraje escuela/familia, arbitraje que, en este caso, se consigue en beneficio del proyecto profesional.

b. La otra estrategia se basa en lo que llamo la *constitución de una unidad económica doméstica*, en la que las actividades productivas, de generación de ingresos económicos y aquéllas relacionadas con la reproducción de la vida familiar quedan, como antaño, integradas en el mismo espacio intradoméstico, a su vez que se alzan como condiciones previas a la realización del proyecto profesional. A diferencia de la anterior, las mujeres se mantienen sin discontinuidad en el ámbito escolar a partir de arreglos diversos que van de la hiperorganización personal, al reparto de tareas, pasando por el trabajo de tiempo parcial. La constitución de esta unidad económica se consolida como

resultado de una organizada combinación de los distintos roles de las mujeres que le permiten cumplir eficientemente con sus actividades como esposa, ama de casa, educadora de los hijos, trabajadora y, aún, como estudiante. Es decir, le permite jugar los tres roles o registros sobre los que se finca la identidad femenina: mujer, esposa/madre y trabajadora/profesionista (según Cervantes, 1994: 15, citado en. Hualde, 2001: 70-71). Esta organización suele contar en ocasiones con el apoyo de otros miembros de la familia extensa.

En el caso de Anabel, su actividad como costurera (trabajo a domicilio) que comenzó al término de la secundaria por “no estar de ociosa” y en el que preveía una estancia pasajera (un año), a la larga resultó ser un trabajo para toda la vida que le ha permitido desarrollarse en distintos ámbitos, incluso en el aspecto profesional. Cuando ella decide estudiar el bachillerato tecnológico en Análisis Clínicos, contó con el apoyo de sus padres y su hermana, que habitaban la misma vivienda. Sin embargo, fue su esposo el que se opuso a que continuara con sus estudios:

Cuando yo entré a la escuela, tuvimos ciertos conflictos porque él no quería que yo estudiara. No sé si él pensaba ¿no? que tal vez con estudio yo lo iba ¡a humillar! o a hacer menos, o sea esa era la impresión que él me daba cuando él me decía: “No, no estudies, ya no vayy... ya dedícate a la casa”. Y sí, en sí, o sea, para la escuela, él, apoyo, no, nunca me dio apoyo, para la escuela no, no, no [baja el volumen de su voz], para la escuela no (Anabel: 1297-1301).

Anabel relata la manera en que organizó sus distintos roles y responsabilidades como madre de familia, esposa, trabajadora y estudiante, todo al interior de la unidad familiar, además refiere a la forma en que pudo gestionar apoyos y realizar arreglos familiares a fin de llevar a cabo su proyecto:

¡Pues no se me hacía pesado!, igual y me gustaba porqueee.... anteriormente, pues yo estaba dedicada nada más a la casa y al trabajo, trabajaba y en la casa cuando hubo la oportunidad de entrar que... ¡o sea, me llamaba la atención! ¿no?, sacar el bachillerato. Ya hablé con mi mamá y mi mamá pusss... quiero estudiar, necesito que me apoyes y que me ayudes con los niños. Porque tenía ya los dos niños, y este, ¡y sí!, ¡me dijo ella que sí!, que sí, que ella los cuidaba. Y ya entonces yo trabajaba en la mañana y en la tarde me iba a la escuela. ¡Desde la mañana!, me levantaba, mandaba a los niños a la escuela, me subía a trabajar un rato y ya en la tarde bajaba, les hacía de comer, les daba de comer y me iba a la escuela, entonces ya regresaba, hacía mis tareas, porque mis tareas las hacía en la noche, en la noche hacía yo mis tareas y ya, ¡al otro día, lo mismo!, o sea, así era como combinaba yo mi trabajo, el ser estudiante, el atender mi casa (Anabel: 750-762).

Pese a que el caso de Anabel ha sido relativamente exitoso, se reconoce que entre los sectores populares existen mayores problemas para combinar distintos roles como la maternidad, el estudio y el trabajo; situación que se refuerza con la actitud de los maridos que no permiten que sus esposas estudien y/o trabajen para que no cuestionen su autoridad. Es cierto que, en ocasiones no encuentran ayuda para cuidar a sus hijos y los arreglos posibles no los consiguen fácilmente. Además, la situación económica no les permite contratar empleadas domésticas o guarderías en donde se hagan cargo del cuidado de sus hijos, situaciones todas ellas que ponen en riesgo o hacen fracasar sus planes.

Consideraciones finales

En la construcción y realización del proyecto de formación profesional, los jóvenes apelaron a su conocimiento del horizonte de oportunidad en la estructura social y cultural, teniendo como referencia los procesos y agentes de socialización con los que se involucraron a lo largo de su trayectoria de vida. Uno de los supuestos que acompañó este capítulo es que el proyecto de formación profesional, como representación de un futuro probable o construcción de un futuro posible, se significa dentro de una situación configurada no solo por condiciones materiales o estructurales, sino también por la intervención de una mediación simbólica. En consecuencia, se recuperaron los contextos relacionales y las áreas de la vida social de los jóvenes como esferas de experiencia subjetiva, en tanto procesos y agentes de socialización que fueron tematizados y actualizados en los relatos de los jóvenes. Desde el contexto relacional observamos a la familia como un referente heterogéneo y diverso en la construcción del proyecto de formación y orientación profesional, pero sobre todo, en los casos analizados, la vimos como un referente débil frente a la escuela y el trabajo en lo que refiere a las decisiones y elecciones que sobre la escolaridad, las opciones vocacionales y la carrera profesional asumieron los hijos. Pero sí hubo, en la mayoría de los casos, apoyo moral.

Si atendemos al papel mediador de los referentes sociales —agentes e instituciones— en la conformación, evolución y consolidación de proyectos profesionales o de orientación escolar entre jóvenes con distinto origen social y distinta trayectoria escolar, veremos que existen diferencias notables. Incluso puede hablarse de una participación diferenciada de los distintos ámbitos de socialización entre individuos de un

mismo grupo sociocultural. Entre los jóvenes entrevistados, y particularmente entre quienes, dadas sus condiciones socioeconómica y culturales en un grado más favorables que el resto, no se vieron obligados a trabajar, y por lo mismo pudieron desarrollar trayectorias escolares sin tropiezos y continuar con sus carreras profesionales de modo ininterrumpido, sus orientaciones profesionales fueron definidas sobre todo, a partir de la experiencia escolar.

Es decir, su orientación vocacional y profesional fue construida principalmente a partir de rasgos o intenciones de futuro que emergieron en el contexto relacional de la escuela, en la experiencia de una escolaridad en un sistema o modalidad determinada. Es probable también que se trate de una “vocación” que haya surgido desde temprana edad y que fue destinada a evolucionar y afinarse progresivamente en función de la experiencia escolar; es decir, de sus éxitos escolares o eliminaciones sucesivas entre distintos niveles escolares, áreas de conocimiento o carreras y modalidades educativas; de tal modo que conforme avanzaban en niveles escolares fueron depurando o ajustando un plan de formación profesional mucho más preciso o determinado que el que habían configurado en niveles escolares anteriores. En algunos casos, lo que ocurrió fue un “ajuste” de sus expectativas, como es el caso de aquellos que en un inicio se plantearon una carrera “larga” (“*Desde chiquita soñaba ser doctora*”) y fueron acotando o disminuyendo paulatinamente tales expectativas en función de sus recursos (culturales, materiales, etc.) y de la disponibilidad de oportunidades escolares.

En cambio, entre los jóvenes que se vieron obligados a trabajar desde temprana edad y cuya trayectoria escolar estuvo atravesada por interrupciones frecuentes dado que no estuvieron en condiciones de realizar una carrera profesional “de un solo tirón”, el ámbito laboral, como ámbito de experiencia subjetiva jugó, junto al escolar, un papel relevante en la configuración de una identidad profesional en tanto proceso que evolucionó a partir del progresivo rechazo de los oficios y actividades manuales y precarias, hacia una mayor preferencia o adhesión hacia actividades intelectuales y a las profesiones, al constatar que éstas eran mayormente valoradas en su medio social y en el campo laboral. Como hemos visto, estas experiencias en el trabajo, ciertamente numerosas, dieron lugar a un conocimiento sobre las oportunidades, las condiciones del mercado de trabajo y la jerarquía de las profesiones, al que también atendieron, en buena medida, las adaptaciones sucesivas de sus preferencias vocacionales. Estas dimensiones comportan elementos de elección y contribuyeron de modo dinámico a modificar, condicionar o particularizar el proyecto profesional a lo largo del tiempo.

En suma, la construcción de las orientaciones vocacionales y profesionales, es resultado de una transacción entre dimensiones objetivas y subjetivas, en las que las experiencias en distintos mundos relacionales, las trayectorias de los individuos y los referentes de la escuela, el trabajo y los pares han sido determinantes principales entre estos grupos socioculturales. En coincidencia con los resultados de otras investigaciones (Guevara et al., 1999; Pech y Villalobos, 1998; Bartolucci, 1994; Meneses, 1992) podemos observar cambios en los patrones de elección de la carrera, en donde la influencia de los padres tiende a perder fuerza, a cambio de la que ejercen los amigos y los profesionistas del campo.

Por otra parte, entre mis casos, observamos la puesta en práctica de una actividad reflexiva orientada al futuro y una apuesta a la racionalidad subjetiva como mecanismos y criterios fundamentales en la evaluación de opciones y posibilidades de realización; al tiempo que una articulación con las oportunidades y constreñimientos que plantean los contextos sociales y estructurales en el proceso de construcción y definición de las orientaciones. La pretendida “salida” del circuito de los trabajos precarios, involucra precisamente aspectos que tocan la dimensión de la construcción identitaria. Los jóvenes buscan algo más que un intercambio económico, material o instrumental, buscan poder identificarse con el trabajo/empleo; se orientan hacia el logro de un estatus profesional reconocido, que se ajuste a sus expectativas, a sus aspiraciones, formas de autoperibirse y a sus propias capacidades.

Es decir, el trabajo empieza a ser visto más como una fuente de identidad y autoexpresión (“ser alguien”), que como una fuente de ingresos; por lo que ellos son capaces de involucrarse en normas distintas a las que había aceptado hasta ese momento, atravesando la barrera de la socialización en el empleo precario y de los oficios hacia la socialización en el ámbito de las profesiones. De esta forma, podemos decir que el proyecto de identidad profesional se hace posible a partir del momento en que el individuo puede vivir o experimentar en el seno de su trabajo una identidad profesional, a través de la cual tendrá la impresión de estarse realizando, enfrentando tareas o responsabilidades cada vez más complejas y un involucramiento intelectual, emocional, afectivo: *“me enfoqué qué es lo que quería”, “ya es lo mío”, “es lo que me gusta”, “tu trabajo sí vale”*.

Desde este punto de vista, el proyecto profesional expresa una preocupación presente de reconocimiento social. En este paso, no se trata solo de elegir una profesión y obtener diplomas, sino que, el individuo se vuelca hacia una dimensión más profunda de

construcción personal de una estrategia identitaria que, como plantea Dubar (2000a), pone en juego la imagen de sí mismo, la apreciación de sus capacidades, la realización de sus deseos. En otras palabras, la construcción del proyecto de formación profesional, apunta a la construcción de una identidad profesional, que es parte más o menos central de la identidad personal.

Lo que finalmente está planteando el proyecto de formación profesional, es que su construcción apunta a una reconfiguración de la identidad de los jóvenes hacia una identidad asumida —en el sentido de Dubar— dentro de las formas dominantes de identidad, por oposición a las que socialmente le son atribuidas (joven, vago, irresponsable desocupado, ocioso, drogadicto). A la vez, buscan distanciarse de otras identidades estatuarías propias del campo laboral (albañil, barrendero, intendente, taxista, mecánico, lavacoches, trabajadora doméstica, taquero, etc.), así como oponerse al trabajo precario (las “chambas”), que es el que les deja la sociedad. Dicho de otra manera, el sujeto necesita encontrar nuevas señas y referencias que le permitan incorporar progresivamente otra configuración identitaria, otra combinación entre “identidad para los otros” e “identidad para sí” que le permita, durante un tiempo, una cierta coherencia y un mínimo de continuidad a su personalidad individual.

EPÍLOGO

MIRADAS SOBRE LA TRANSICIÓN AL TRABAJO PROFESIONAL

1. La situación de los jóvenes al término del bachillerato: ¿Insertos o no insertos?

La transición de los jóvenes del sistema educativo al trabajo permite visualizar la eficacia que, en términos de inserción laboral y social, logran las instituciones que de manera explícita se plantean el objetivo de formar para el trabajo.¹⁰⁸ A su vez, como plantea García (1998), los grados de eficacia y equidad con que se realiza esa transición ponen a prueba el funcionamiento global de una sociedad. Al analizar las distintas situaciones por las que atravesaron los entrevistados al término del primer año de haber egresado del bachillerato tecnológico, observamos que su incorporación al trabajo profesional no es inmediata ni automática; y que, por el contrario, les espera un largo camino que recorrer en su camino de incorporación a un empleo relativamente estable que cumpla con sus expectativas en términos de la formación alcanzada, los recursos y capitales acumulados (aprendizaje, experiencia, capital social), así como con lo que subjetivamente para cada uno de ellos representa un “buen empleo”, y su respectivo ajustamiento a las oportunidades disponibles.

En lo que toca a su situación laboral, solo en tres casos (Sandra, Miguel Ángel y Verónica) se registra una transición al trabajo relacionado con la carrera al término del primer año de egreso; aunque se trató de trabajos en pequeñas empresas de menos de cinco empleados, de corta duración y en bajas jerarquía (auxiliar en un laboratorio de análisis clínicos en los dos primeros casos y auxiliar en un despacho contable, en el tercero). En un cuarto caso, el de Enrique, la incorporación fue en una empresa financiera más grande (Inbursa), pero bajo un contrato de duración determinada (“a prueba”) y en calidad de auxiliar de contador. Otros buscaron trabajo de su carrera sin éxito (José Luis, Georgina, Abel) y unos más rechazaron las ofertas disponibles por ofrecer condiciones no

¹⁰⁸ El objetivo explícito más importante del subsistema tecnológico de nuestro país ha sido el de formar para el trabajo (De Ibarrola, 2006:223). Una de las características de las escuelas técnicas

satisfactorias (contrato temporal, un salario mínimo y con jornada de tiempo completo y, además, la lejanía), comparadas con los trabajos que venían desarrollando hasta entonces (Laura, Anabel): “[como costurera], *¡gano más! que lo que me ofrecían en diferentes instituciones para ejercer lo que es la carrera*” (Anabel); los cuales, aunque no se relacionaban con su carrera, les permitía desarrollar otras actividades como el realizar las prácticas profesionales, el servicio, la tesis, o bien, tareas vinculadas con la reproducción de la unidad económica doméstica. De los que habían logrado previo al egreso del bachillerato una inserción al empleo formal en el sector público (Juan Alberto y José Juan), tuvieron que esperar dos y tres años respectivamente, para lograr mediante su título como técnicos profesionales, la movilidad interna o el ascenso dentro de la jerarquía institucional (de empleado de intendencia y auxiliar de laboratorio a auxiliar de laboratorista clínico y técnico laboratorista clínico, respectivamente).

A excepción de los dos casos que no habían concluido sus estudios de bachillerato al momento de la entrevista, y otros dos que los dejaron trancos; la mayoría, al no haberse incorporado al trabajo profesional y continuar en sus empleos precarios, decidió mejorar sus condiciones de “empleabilidad”, ya sea incorporándose al servicio social y las prácticas profesionales para ampliar su formación específica o realizando su tesis con el fin de adquirir experiencia en el campo y obtener su título como técnicos profesionales, por ser estos los requisitos que invariablemente les exigieron en el mercado de trabajo.

Tales estrategias, las interpretamos como respuestas que los jóvenes desarrollan en la búsqueda de inserción al mercado laboral frente a las carencias y falta de oportunidades que les impone su medio y ante el límite de la formación técnica media, frente a un mercado de trabajo heterogéneo y cambiante que, en los últimos tiempos, registra una pérdida paulatina de empleos en el sector secundario desarrollado o en el sector público, en los que, según De Ibarrola (2006), hipotéticamente, dado su tamaño y su organización productiva, tendría cabida la figura del técnico medio.

De lo anterior podemos deducir que, al paso de un año de su egreso, los jóvenes entrevistados aún no estaban “insertos plenamente” a la vida laboral y productiva, y continuarían en una situación de inestabilidad y precariedad por varios años más. Lo anterior se refuerza con el hecho de que, para la mayoría de entre los que egresaron del bachillerato hace cinco años, refieren que su situación laboral a pesar de que en algunos

de nivel medio superior, como a la que asistieron los entrevistados, es la de orientar la enseñanza hacia la incorporación inmediata del egresado en el mercado de trabajo.

casos es ya estable, aún es insatisfactoria. No obstante, a diferencia de los egresados hace un año, su inserción se percibe como más cercana y sus expectativas están más centradas.

En lo que refiere a su situación escolar, del total de jóvenes entrevistados, un solo caso había concluido estudios a nivel superior (Técnico Superior Universitario) al momento de la entrevista. Menos de la tercera parte, estaba inscrita en alguna institución de educación superior, otro porcentaje igual tenía incompletos sus estudios de bachillerato o los habían dejado truncos. No obstante, según evaluaciones recientes basadas en informes institucionales, la inscripción en la educación superior ha ido en aumento; reportándose que el 50 por ciento de egresados del nivel medio superior tecnológico se incorpora a estudios superiores.¹⁰⁹

El paso hacia la educación superior no es automático dado que, de los pocos que lograron ingresar a un nivel de Técnico Superior (José Luis, Verónica y Enrique) o al universitario (Georgina, Juan José y Abel), ninguno lo hizo durante el primer año de egreso del bachillerato, sino que realizaron de dos a cuatro intentos, logrando su incorporación al segundo año en promedio. La continuidad de los estudios se pierde ante las complicaciones y constricciones que estos grupos enfrentan para ingresar a la universidad, principalmente debido a la carencia de recursos económicos y de las orientaciones que promueve la escuela; sin embargo, en la construcción de trayectorias formativas después del bachillerato, la posibilidad de continuar trabajando parece ser considerada como un recurso estratégico para este propósito y hemos observado en sus trayectorias que retoman la universidad después de varios años.

De esta manera, durante el primer año de egreso los entrevistados vivieron una pluralidad de situaciones que podemos representar en el Cuadro No. 1 (*infra*), en el que se observa cómo los jóvenes se enfrentan ante muchas posibles actividades en la transición, de las cuales generalmente presentan combinaciones. Entre ellas destaca la de prolongar la formación técnica en espacios laborales, vía el servicio social y las prácticas profesionales. Lo anterior, como mencionamos antes, se trata de una estrategia para adquirir la tan anhelada experiencia laboral y los títulos que invariablemente exigen los empleadores en el mercado de trabajo formal. Generalmente suelen combinar esta

¹⁰⁹ Didou y Martínez (2000: 44). Entre las escasas estadísticas que se tienen de años anteriores, Mercado reportó que para los graduados en 1989, el 52 por ciento se encontraba desempleado; solo el 33 por ciento había logrado obtener un empleo y un 15 por ciento se ubicaba como autoempleado (Mercado, 1991, en de Ibarrola, 2006:337). Sin embargo, como refiere De Ibarrola,

actividad con el empleo o trabajo no calificado, de bajo salario, en el sector precario que ya venían desarrollando con anterioridad, o incorporándose eventualmente a este mercado en vía de “mientras”.

Cuadro No. 1

Situación al primer año de egreso del bachillerato	%
Busca sin éxito empleo profesional.	33
Continúa con el empleo anterior.	61
Cambia a otro empleo también Precario.	39
Realiza Serv. Soc./ Prac. Prof./ Tesis	72
Realiza examen a universidad sin éxito.	22
Hogar y maternidad.	11
Transitan a empleo profesional al término de un año.	22

Como vemos, el pasaje entre la escuela y el trabajo es prolongado, por lo que se hace difícil hablar de un estado “transitorio”, a la par que el puente entre la escuela y el trabajo se ha complejizado. En él se combinan periodos en que los jóvenes pasan por la desocupación, la formación escolar, el servicio social, las prácticas profesionales, los empleos temporales y el empleo no calificado de bajo salario, todo lo cual tiene costos bajos de oportunidad.¹¹⁰

“según los funcionarios de la DGETI, alrededor del 70% de los egresados de DGETI prosigue estudios de nivel superior y solo el 30% se incorpora al trabajo de manera inmediata” (*ibídem.*).

¹¹⁰ La heterogeneidad de las actividades de los egresados “post-secundarios”, la ha documentado Filmus (2004) en el caso de Argentina, quien observa la combinación de periodos de desocupación, empleos precarios o temporales y periodos de formación en el trabajo, sin la seguridad de poder obtener un empleo posterior estable. Así también pone de manifiesto la *desestandarización* de los caminos vigentes en la construcción de las trayectorias de integración a la vida adulta (Filmus, *et al.* 2003). En un informe sobre la transición de la escuela al trabajo de jóvenes latinoamericanos (Fawcett, 2002), se habla de la transición como un proceso muy prolongado en el cual los jóvenes pasan del desempleo a la escuela, al empleo no remunerado y al empleo no calificado de bajos salarios. Lo cual refleja en gran medida las tendencias del mercado laboral más grande: la gran informalidad del mercado laboral, la creciente brecha entre aptitudes y

2. La formación escolar para el trabajo. El valor de los aprendizajes escolares en el mundo laboral ¹¹¹

2.1. El servicio social

En la transición de la escuela al trabajo profesional, es posible también poner en la balanza el valor de los aprendizajes escolares frente al mercado de trabajo en el que tendrán que abrirse camino los recién egresados. En este momento, están en condiciones de apreciar lo positivo o negativo de su aprendizaje escolar. En general, y pese a las extensas referencias que los entrevistados hacen en torno a las carencias materiales, el bajo nivel de algunos profesores, la falta de calidad y deficiencia de la formación escolar que les impide transitar de manera más exitosa al trabajo o a la universidad, valoran positivamente ciertos aprendizajes y saberes adquiridos para el trabajo y para la vida, a diferencia de lo que la mayoría pudo lograr en el empleo informal y precario desarrollado a lo largo de su trayectoria. Valoran especialmente el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias adquiridos en el servicio social o las prácticas profesionales, entendidos como espacios curriculares para el aprendizaje del trabajo profesional, realizado en espacios y tiempos extraescolares. No obstante, a pesar de constituir esta última la fuente de los aprendizajes más valiosos, la inserción y permanencia en estos espacios productivos extraescolares enfrenta serias dificultades, por lo que su realización se vuelve problemática para los estudiantes (practicantes).

En su mayoría, ingresaron al servicio o a las prácticas por medio de contactos personales, ya fueran amigos de la escuela o de otras generaciones, parientes o vecinos; apreciándose un bajo nivel en el trabajo de gestión que realizan los departamentos de vinculación de las escuelas con las empresas. A lo que se agrega el hecho de que, dada la heterogénea estructura productiva del país, sea prácticamente imposible abrir un espacio para todos los egresados de cada generación, siendo reducido el número de establecimientos que “potencialmente podrían incorporar estudiantes dentro de la rutina de sus actividades laborales” (De Ibarrola, 2006: 198). De lo que se deriva, además, una fuerte competencia no solo entre las instituciones escolares, sino entre los egresados de diferentes sistemas y niveles educativos por ganar estos espacios. Situaciones como esta refiere una de las entrevistadas:

salarios entre trabajadores del sector formal-informal, y la reducción de los ingresos de los trabajadores informales, que se mueven en forma precaria hacia la línea de pobreza.

Pues me apunté en un... ¡bueno yo no me apunté!, unas amigas de aquí me apuntaron a un Servicio Social que está por Flamingos. Era un centro de salud, pero no me gustó porque era muy pequeño el lugar ¡y todos amontonados!, ¡éramos diez! El lugar era como de aquí a aquí [señala con las manos para expresar la medida del local, que aproximadamente era de 20 metros cuadrados]. Sí, estaba pequeño y pues dije ¡no, pues aquí nunca voy a aprender! (Irene: 1213-1223).

A lo anterior se agrega el “vacío legal” en el que aún se encuentra en nuestro país la categoría de practicante (De Ibarrola, 2006: 199-200), quienes frecuentemente son utilizados en condiciones laborales desventajosas:

[...] sienten que nosotros estamos obligados a hacer sus cosas de ellos [...] les limpiaba toda la mesa, limpiaba el microscopio, ya nada más llegaban y hacían sus cosas, entonces yo digo, ¿¡que chiste tiene que a ti te estén pagando y a mí no!? O por ejemplo, hay otro señor que le están pagando por lavar el tubo y es algo que no lo hace él ¿no?, y que a nosotros a veces nos ponen a hacerlo, entonces o sea él ¿que hace?, ¿por qué le pagan a él y a nosotros no?, no nos apoyan en nada, de hecho no nos dan ni un seguro ni nada en el hospital... (Floriberto: 1217-1228).

En algunos casos se da el extremo en que algunos establecimientos llegan a cubrir el conjunto de sus actividades solo con practicantes que recurren a la vez (*ibídem*). Hay también escuelas públicas, que incluso cubren necesidades de docencia contratando servicio social o prácticas profesionales, en muchas ocasiones sin compensación alguna, por lo que se vuelve urgente una legislación al respecto. Por otra parte, dado que la realización del servicio y las prácticas no está prevista dentro del tiempo que dura el ciclo escolar, y para evitar que estas actividades compitan con los horarios escolares, los jóvenes suelen dejarlo al término de sus estudios. En este momento se agrega la situación de que las familias de los entrevistados suspenden el apoyo económico a sus hijos considerando que ya terminaron la escuela o la carrera.

En consecuencia, la mayoría de quienes pueden prolongar su formación en estos espacios, se ven obligados a trabajar en paralelo “en lo que sea” para poder cubrir los gastos de transporte, comida y de presentación (vestimenta), que el servicio o las prácticas les demandan (cfr. *supra* Capítulo 5. Los sentidos del trabajo). Estos, entre otros problemas, suelen enfrentar en su camino de aprendizaje y aunque la formación obtenida, tanto en los espacios escolares como en las prácticas o en el servicio, se valora

¹¹¹ Solo haremos referencia a las carreras técnicas de Análisis Clínicos y Contabilidad, que son de las que egresaron nuestros entrevistados.

en diferentes niveles de riqueza, enseguida destacaremos de manera puntual qué aspectos son los que los jóvenes mencionaron como los más relevantes. Nos enfocaremos específicamente en aquello que concierne a los aprendizajes escolares y extraescolares para el trabajo.¹¹²

2.2. ¿Y los aprendizajes escolares para el trabajo?: *la escuela te enseña a trabajar, pero no te da trabajo*

De los aprendizajes escolares para el trabajo, si bien valoran de manera especial los conocimientos básicos y los conocimientos teóricos relativos a la profesión que se organizan alrededor del aula (horas teóricas), a la vez critican la insuficiencia de los que se circunscriben al trabajo práctico de la profesión, organizados alrededor del laboratorio o taller escolar (horas prácticas). De entre los conocimientos y competencias laborales adquiridos, que les han resultado útiles en su práctica laboral, destacan: el saber plantear y resolver problemas; el saber comunicarse mejor y desenvolverse en sociedad, el aprender a convivir con distintas personalidades y modos de pensamiento, mentalidades o ideologías lo que a la larga los hace más tolerantes y, finalmente, la capacidad de “ver las cosas de manera distinta”, debido a que el aprendizaje de la cultura, les amplía su horizonte de pensamiento.

La formación básica

La formación básica que ellos valoran no refiere exclusivamente al aprendizaje de los contenidos de las materias o asignaturas en sí mismas; sino que se extiende a las habilidades, destrezas y actitudes que de ellas se derivan. De tal modo que, por ejemplo, de las matemáticas o de la física valoran no solamente el haber aprendido fórmulas, cálculo matemático, etcétera, sino además el “saber” plantear y resolver problemas de diversa índole en situaciones concretas:

El bachillerato, pues me significó aprender muchas cosas, yo aprendí realmente cosas que aplico dentro de mi trabajo, por ejemplo yo este, nosotros hacemos mucho de lo que son diseños mecánicos, ya sea en la tarjeta, en el chip o en cajas eh... ¡no sé!, en todo lo que manejamos. Entonces para eso tenemos que ocupar, se ocupa mucho lo que es

¹¹² Ya en otro trabajo hemos profundizado sobre los aprendizajes y experiencias escolares, que valoran estudiantes de un bachillerato tecnológico, en comparación con lo que aprecian los de un bachillerato universitario (Guerra y Guerrero, 2004).

conversiones, un ejemplo ¿no?, o sea, porque nosotros, nuestros principales proveedores son extranjeros, o sea todo se maneja por el sistema inglés y nosotros ocupamos el sistema métrico.

[...] aunque muchas veces no lo vemos, adquirimos cierto conocimiento que nos hace que a un problema no usarle solamente una solución, sino ver diferentes enfoques donde podríamos solucionarlo, y ver cuál es la mejor manera de hacerlo [...], entonces veo que la mayoría de nosotros cuando estamos estudiando decimos ¡ay! física, matemáticas ¡ay qué feo no!, pero realmente nos enseña, o sea nosotros no lo percibimos así como tal que, de una forma clara no decimos bueno está enseñando a resolver problemas o a pensar ¿no? Pero ya cuando uno sale y se enfrenta a un ambiente laboral y lo analiza bien dice ¡Oh! realmente sí me sirve [...], a la mejor no estoy aplicando como tal las matemáticas a esto, pero sí estoy aplicando métodos que aprendí, o sea estoy identificando cuál es un problema y cuáles pueden ser sus soluciones (Abel: 1080-1096).

De manera especial, mencionan la riqueza que significa el encuentro con distintos modos de pensar, distintas ideologías y orientaciones teóricas con las que ellos aprenden a convivir, enriqueciendo así su experiencia social y relacional:

[...] pues uno, desde el momento en que está uno relacionándose con tus demás amigos, con maestros, con personas, pues aprende a convivir con ciertas formas de pensamiento, y ya no cerrarse solamente a lo que uno está acostumbrado [...]. Uno se acostumbra a la gente, a platicar, a hablar temas muy diferentes a lo que uno platica, no sé, en la calle, donde ahí nada más lo único que impera pues es el, pues divertirse, el desmán como le llaman. [En la escuela], aunque uno no quiera, pues toca otros temas muy diferentes a los que se tocan en la calle, unos temas que tienen más importancia. Entonces sí, socialmente y bueno interpersonal con varias personas sí, sí es muy grande la diferencia, se aprende a convivir con otras formas de pensamiento, o sea, conocer otras cosas (Juan Alberto: 1132-1148).

Así también se habla de las habilidades para la comunicación y relación social adquiridas: *“ya teniendo más estudios y más respeto a los demás te sabes expresar mejor y te sabes comunicar con las demás personas de diferentes formas”* (Miguel Ángel); *“la escuela me ayudó a desenvolverme en forma de expresión, o sea, ya me puedo expresar con mayor facilidad ante cualquier persona, [...] ya no tengo esa timidez que antes tenía”* (Dulce Paulina); *“la forma de tratar a las personas ya es diferente, la forma en que uno se desenvuelve también es diferente”* (Juan Alberto).

Con la transmisión de la cultura, la escuela contribuye a ampliar su horizonte de pensamiento, es decir, promueve contextos cognoscitivos más amplios que les permite

captar la realidad desde diversas perspectivas y a un mayor nivel de globalidad: “a nivel de aprendizaje, a nivel cultural y a todo eso yo veo muy bien el bachillerato, porque aprendemos muchas cosas, aprendemos a darle forma a nuestras ideas, vemos las cosas diferentes a como lo ve una persona que no estudió el bachillerato [...], sí es muy diferente la forma de pensar de alguien que ha tenido una educación media superior a alguien que no la ha tenido” (Abel).

Los conocimientos teóricos relativos a la profesión

De la formación profesional adquirida en la escuela, a pesar de que en general opinan que es deficiente, que no aprendieron lo que les hubiera gustado aprender, que “*afuera uno se da cuenta de las decadencias de los maestros o de las decadencias que uno trae*” (Verónica) y que no los prepara en las “*capacidades que necesitan las empresas*” (Enrique), valoran de manera especial los conocimientos teóricos, por considerar que si bien no son “suficientes” por lo menos sí son “*lo básico*”, “un principio”, “el punto de partida”, los fundamentos de su profesión:

[En el servicio] al inicio sí eran muchos malos tratos, tanto de la gente de ahí, como del químico, porque pensaban que no estábamos capacitados para hacer un buen trabajo, pero ya con el tiempo ya empezaron a ver que sí, o sea lo que nos habían enseñado tal vez no era lo suficiente pero sí lo básico, lo básico dentro de la carrera para desempeñar un buen papel [...], hay veces que uno no le toma tanto el valor, como yo cuando estaba aquí decía, bueno ¿para qué me sirve la fisiología no?, o para qué me sirve esto, y al fin y al cabo todo lleva un por qué, o sea todo tiene un proceso, y el por qué de ser; porque si yo no sé bases firmes de otras ¿cómo le podría decir?, de otras materias, ¿cómo voy a llegar a una carrera? (Noemí: 90-95; 1065-1069).

Esta valoración, está asociada con la forma en cómo construyen su identidad como técnicos, la que de acuerdo a su concepción, se extiende más allá a la de ser ejecutores de instrucciones y “recetas”; rechazando así las imágenes o estereotipos sociales que los reducen a “*meros robots saca muestras*” o “*maquinitas*”:

[...] la herramienta del estudio, de los conocimientos es importante, porque no nada más es meter y estarse trabajando como un maquinita, sino también tener los conocimientos y saber el por qué lo está haciendo uno [...] hay que tener el conocimiento y la responsabilidad y saber el por qué lo estamos haciendo (Dulce Paulina: 1318-1320).

Para ellos, ser técnico supone no solo aplicar, sino fundamentar teóricamente los procesos y métodos utilizados, al tiempo que justificar con bases científicas el resultado de su práctica:

[En el hospital al principio me decían] ¡Tú no sabes!, [...] y o sea, a mí sí me molestaba y yo sí les decía muchas cosas, y entre ellos fue como les dije, es que si no me dejan que yo diga mi punto de vista nunca voy a aprender, y de eso depende que yo sea una buena laboratorista. Al fin y al cabo, le digo, ustedes bien o mal ya lo son [...] y yo no, yo apenas vengo a aprender, pues si ustedes me están cerrando las puertas constantemente, ¿qué va a pasar?, el que yo el día de mañana diga sabes qué, pues soy un robot, nada más mete muestras y ya, y eso es lo que ellos hacen [...] Nada más al final me decían ¿cómo te salieron los resultados?, no que bien, ¡ah bueno!, y en qué te basas tú, porque sí me decían así, les digo, pues en mis valores, están así y así, ¡ah bueno!, y se iban (Noemí: 438-456).

No obstante hay puntos de vista que matizan la afirmación anterior, al considerar que si bien los conocimientos teóricos sobre la profesión constituyen los fundamentos de su práctica y de algún modo están cercanos a lo que desempeñan en el campo laboral (servicio social, prácticas profesionales), los siguen considerando insuficientes, sobre todo cuando se confrontan al trabajo en equipo, en el que ellos se siguen viendo como el último eslabón de la cadena en una jerarquía profesional:

[Los químicos] tienen el conocimiento, nosotros tenemos la técnica [...] Y para que yo me pueda poner a lidiar con un químico, pues necesito tener con qué refutarle sus ideas [...] yo tengo todas las técnicas, tengo todos los procedimientos, tengo el modo de trabajo ¡más amplio!, que él. [...] Pero en este caso, nos limitan ¿no?, nos limitan a seguir siendo '¡los haz todo!', porque no podemos computar ideas, ni dar opiniones, ni modificar (José Juan: p. 25).

En lo que toca al aprendizaje práctico de su profesión, éste es cuestionado en dos aspectos: en el hecho de no proporcionar tiempo suficiente a las prácticas y la insuficiencia, en términos de recursos tecnológicos (materiales y equipos), con la que se les enseña. Respecto al tiempo escolar destinado a la práctica, les resulta insuficiente para adquirir un dominio completo de la técnica:

[...] casi el noventa por ciento de mi área es práctico, y aquí me enseñaron puro teórico ¿sí?, nunca me, bueno hasta el último semestre que ya me dieron, ya todo mi sexto semestre fue puro práctico; pero mis demás semestres fueron teóricos, realmente fue lo que me molestó [...] la Contabilidad siempre ha sido práctica, la práctica y si no se enseña desde

el principio lo práctico, ya al final ya va a ser más difícil para el alumno tener esa, ¿cómo se puede decir? ese interés y capacidad práctica para hacer las cosas (Enrique:1094-1103).

[...] por ejemplo en toma de muestra ahí sí no sabía, bueno sí aprendí en la escuela, pero no muy bien porque lo hacíamos cada 15 días, porque hoy te toca a ti, mañana a ti y así y así [...], de hecho todo lo que nos explican aquí [en el hospital] todo lo que vemos aquí es lo mismo que allá, nada más que aquí es con la práctica y como que nos lo grabamos más ¿no?, como que es una rutina que todos los días lo hacemos y como que se nos queda más que en la escuela, porque ahí nada más lo hacíamos un día, dos días y ya (Floriberto: 986-990).

Por otra parte, aluden al atraso tecnológico y carencia de materiales, recursos y equipos con los que se trabaja en los laboratorios y talleres, lo cual tiene repercusiones directas en la manera en que se desarrollan los procesos formativos, ya que generan dificultades para ejercitar los diferentes métodos y técnicas propios de cada especialidad. Además de que es una situación que contrasta con lo que encuentran en el campo de trabajo:

[...] le falta mucho a esta escuela de veras, la tecnología está muy atrasada, bastante atrasada, todavía aquí dos tres cosas, hacemos manuales, llevada a la empresa ya todo está ¡a computadora, a máquinas! [...] En Clínicos las centrífugas ¡son del año del caldo!, ¡parecen lavadoras!... ¡tcrasghhh!... ¡tcrasghhh! Las pone a funcionar y se ¡mueve toda la mesa! [...] Y jala con la burbuja, tiene una burbuja, o sea, son cosas que ¡pus demasiado atrasadas!, ¡demasiado atrasadas! (Ricardo: 2552-2593).

[...] de las que nos enseñaron en la escuela hay cosas que allá ([en el servicio] fueron más sofisticadas ¿no?, de que por ejemplo, en la escuela hacíamos un conteo por el microscopio y mientras allá lo hacemos por medio de un aparato (Juan Alberto: 970-973).

Más que nada, el problema para que se tenga un buen conocimiento de alumno a practicante, es que se nos diera la oportunidad de manejar más los aparatos. Cuando yo estuve estudiando, tuve la oportunidad de ver aparatos que sí se pueden utilizar, pero no sé si no hay capital o no sé por qué no se nos permite tenerlos en nuestro poder, eso sería un factor porque cuando vas a otros lugares ves más aparatos y no sabes cómo utilizarlos (Miguel Ángel: 924-930).

Finalmente, los tiempos y espacios curriculares destinados al desarrollo de actividades prácticas en los laboratorios y talleres, se ven desaprovechados por la falta de estos recursos:

[...] a veces no teníamos material para hacer una práctica y la dejamos pasar porque no teníamos material para esa práctica, o microscopios que a veces no servían bien y pues no, no todos los alumnos lo podíamos hacer al mismo tiempo, porque ese microscopio sí sirve o ese no sirve y no podíamos hacer lo mismo todos, y ya, si lo hiciste bien, y si no pues ni modo (Floriberto: 1088-1091).

2.3. ¿Qué aprendizajes valoran del servicio social y las prácticas profesionales?

Quizás sea esta experiencia de aprendizaje la que valoran con más fuerza los egresados, y entre las razones para ser así, destaca el hecho de haber contribuido a la práctica de la profesión dentro “*de lo que es un ambiente laboral*”, dentro de un contexto real de aprendizaje, sujeto a normas, prácticas establecidas, rutinas, valores, relaciones jerárquicas; y con el reto de lograr un acomodo como “aprendiz” y de sobrevivir en una estructura organizativa compleja. La eficacia de este espacio de aprendizaje radica en que en él se conjuntan los espacios del trabajo con los tiempos y espacios de la formación (Lave y Wenger, 1991 citado en De Ibarrola, 2004a: 12).

Desde la perspectiva de los jóvenes, lo fundamental de este aprendizaje es también el encuentro con otros “significativos” del mundo profesional, lo cual plantea ya de entrada la importancia de este ámbito y su papel educativo, intrínseco a dicha relación social. Dados los vacíos legales y las complicaciones que enfrentan para incursionar bajo la figura de aprendiz en el campo de trabajo, aunado al hecho de que no todas las instituciones y empresas planean las actividades de los practicantes, los egresados deberán resolver la tensión que se genera entre el ser considerado “aprendiz” o mero “ayudante”:

[...] por ejemplo a mí la química si me dice oyes, ayúdame a lavar tubo, ayúdanos a hacer esto, apóyame con esto, y yo lo hago y siento que todo eso se va acumulando para también en el final de, ¿cómo se llama?, del servicio ella me ayude ¿no? para aprender, para salir más rápido. De hecho dicen que hay personas que por ejemplo no “las pela” la química porque hay personas que salieron sin saber, o sea que sí aprendieron pero no como otras [...] Ahorita ya aprendí porque ya me dan permiso de tomar las muestras y todo (Floriberto: 1188-1194; 1211-1212).

Para ello, han desarrollado una estrategia que, por un lado, consiste en mantener una actitud de disposición al trabajo, aunado a la manifestación de su deseo de aprender; lo cual, por otro lado funcionará como la llave que abrirá las puertas al aprendizaje:

[...] cuando llegué a hacer mis prácticas [me dijeron] aquí se trata de cargar cajas, tú vas a hacer esto, [...] ¡bueno pues yo le hice caso! ¿no? ¡Pus vamos a cargar cajas!, vamos a hacer esto, yo sí, yo sí metí las manos, a mí no me importó! Y aquí me hablaban mucho de actitud, la actitud cuenta mucho en cualquier empresa, de que te mandan a sacar una copia ¡no importa, voy a sacar la copia!, hay muchos que dicen ¡ay! ¿una copia?, ¡no soy su gato!, yo sí voy, la copia ahí está, esa es actitud para... yo nunca dije que no (José Luis: 848-859).

Bueno, reafirmamos más y aprendimos un poco más, o sea de lo que llevaba yo reafirmé y confirmé de que sí era lo poco, lo que yo llevaba y más los conocimientos que los químicos y laboratoristas de ahí me enseñaron [...] También influye mucho el practicante, si el practicante lleva las ganas de aprender, va a aprender más, y si pus no'más se la vive, ¿como se dice?, por ahí chacoteándola, pues no va a aprender mucho (Miguel Ángel:166-174).

La experiencia de los jóvenes les dice que si muestran disposición al trabajo y un deseo de aprender, posiblemente encuentren ayuda de los “otros” significativos (médicos, enfermeras, químicos, ingenieros, contadores, licenciados) como agentes inductores de los aprendizajes de la profesión, estableciéndose así la tan necesaria interacción didáctica entre el “aprendiz” y el profesional¹¹³:

[...] en el servicio era así, y el único que sí pues más o menos nos guiaba, era el supervisor del laboratorio, de banco de sangre y de laboratorio, él era el que nos decía no, no se preocupen muchachas, pues háganle así, o llegaba en las mañanas ¿qué tal les fue ayer?, no pues así y así, le contábamos, es que nos tocó un paciente así, no dice, trátenlo así, o cositas así, ¡lo que ni el mismo químico del laboratorio hacia! (Dulce Paulina: 251-256).

[...] ¡Eran dos compañeros!, eran dos laboratoristas y un químico, o sea yo con ellos siempre tuve toda la confianza del mundo de preguntar y saber todo lo que yo desconocía (José Juan: 531-533).

[...] en el servicio, me apoyó mucho una doctora y un doctor, ellos eran los que me enseñaban la verdad porque luego sí, al tomar muestras de sangre sí me fallaba mucho, y sí me enseñaron ellos, y me decían hazle así, o pon así al paciente en esta posición, porque son posiciones que uno no sabe [...] Uno sí aprende en un hospital, o sea le digo, con ayuda de alguien porque si no, no (Noemí: 626-629; 1134-1135).

¹¹³ Este tipo de aprendizaje correspondería al tipo de “aprendizaje situado”, relativo a las formaciones que surgen de la propia situación de trabajo, a la adquisición de saberes tácitos, conocimientos y competencias laborales por la vía de interacciones didácticas entre trabajadores, o de los trabajadores con su objeto de trabajo, y en función de la naturaleza misma del sitio de trabajo de que se trate (De Ibarrola, 2004a: 5).

Dichos agentes inductores, al mismo tiempo que se encargarán de evaluar positiva o negativamente el trabajo del “aprendiz”, confirmarán o “legitimarán” los aprendizajes logrados vía las sanciones verbales de reconocimiento, o mediante la delegación al aprendiz de responsabilidades cada vez más grandes, a la vez que le abrirán paulatinamente el acceso a distintos espacios laborales de aprendizaje:

[...] como que ya los mismos químicos o el personal del laboratorio, pues ya empezaron a ver que sí funcionábamos y nos dejaron un poquito más de libertad para hacer las cosas [...] Decían que no servíamos, que no funcionábamos, que quién sabe qué, fue como yo le decía, bueno, si no funciono cámbiame a otro hospital y te evito problemas a ti y me evito problemas yo, y ya después caí en que me querían hacer sentir mal a mí, porque si yo no hubiera funcionado no me dejan a cargo de un área, o sea, si uno no funciona te dicen ¿sabes qué?, te me vas a otra área. Yo sola de hecho, hacía todo, manejábamos arriba de 150 muestras y todas las tenía que sacar yo, supuestamente el servicio era de cuatro horas, ¡yo lo hacía como de cinco!, o sea, hasta más (Noemí: 88-90; 356-377).

[Adquirí seguridad porque] estás confiado de que tus resultados y tus conocimientos que estás adquiriendo los estás desarrollando poco a poco, tanto porque ya te van teniendo más confianza y te van soltando la rienda de hacer las prácticas tú solo; y también en el trabajo, cuando tú vas a buscar trabajo la seguridad es de que tú mismo vas y encuentras el trabajo, vas tu seguro de que vas a trabajar ahí porque tienes los conocimientos exactamente (Miguel Ángel: 461-474).

Por otra parte, respecto al aprendizaje de conocimientos técnicos aprendidos en el servicio social y las prácticas profesionales, las respuestas están relacionadas con las actividades específicas de cada profesión. Entre los de Análisis Clínicos destaca el aprendizaje de toma o recolección de muestras clínicas, así como las medidas necesarias para su control y adecuado manejo; el trato adecuado a los pacientes (que incluye el aprendizaje de ciertas habilidades “psicológicas” y de comunicación): *“te enseñas a tratar con diferentes tipos de caracteres porque hay mucha gente muy agresiva, y hay mucha gente muy calmada [...]; pero psicológicamente, no nada más superficialmente, hasta lograr la colaboración del paciente”* (Noemí). Otros aprendizajes técnicos son el manejo de equipo y tecnología de punta, porque a diferencia de la escuela *“ya todo está automatizado”*; los procedimientos para la “siembra” o métodos de cultivo y, en general, cada uno de los diferentes métodos de análisis clínicos correspondientes a las áreas en las que el campo se divide: bacteriología, área de medios de cultivo, hematología e inmunología, químicas clínicas, etcétera. Otra de las competencias aprendidas, que tiene que ver con un valor

ético de la profesión, es la capacidad de ofrecer confiabilidad, repetibilidad e interpretación (lecturas correctas) de los resultados o “valores” clínicos, pues en eso “se juega mucho la vida de las personas”.

En el caso de la carrera de Contabilidad¹¹⁴, señalan el aprendizaje de operaciones contables “*aprendí a llevarle la contabilidad a varios clientes*”, bajas, actualizaciones, el manejo y aplicación de leyes contables y leyes en materia de impuestos (fundamentación legal). Algo que también valoran es saberse conducir con los clientes, darles un buen servicio para “*ir haciendo clientes*”, “*que me conocieran las personas*”; así como poder expresarse en público con un lenguaje adecuado.

Si bien la vinculación entre la escuela y el mercado de trabajo resulta ser compleja debido a las diferentes lógicas y dinámicas de funcionamiento de estos dos ámbitos, en las que, además, los contenidos escolares “padecen” permanentemente de una inadecuación respecto a las necesidades cambiantes de la empresa, no deja de ser preocupante el hecho de que las prácticas profesionales extraescolares, concebidas como una de las formas esenciales de vinculación escuela-empresa, mantengan tal nivel de desorganización y que los productos de esta interacción, en términos de desarrollo de aprendizajes, competencias, habilidades y su respectiva codificación, estén siendo lamentablemente desaprovechados.

Lo anterior no hace más que constatar que aún nos queda un camino muy largo por andar para conseguir la tan anhelada vinculación, sobre todo cuando desde el mercado de trabajo los mecanismos legales y los acuerdos políticos que permitirían la normalización y organización de los espacios de aprendizaje que harían posible la alternancia entre teoría y práctica, entre empresa y centro educativo, retroalimentando así la actividad laboral y educativa, se aplazan continuamente; y, por su parte, desde la escuela se demoran las transformaciones que harían más eficaz la formación para el trabajo que ahí se ofrece.

No obstante y a pesar de ello, la escuela ha sido la instancia que a lo largo de la historia ha demostrado ser el espacio en el que se hace posible el desarrollo de una formación integral para el trabajo y la “institución más calificada y capacitada para lograr que estos conocimientos y actitudes se obtengan de manera equitativa y de calidad entre toda la población” (De Ibarrola, 2006: 218). No hay más que constatar que para muchos de los jóvenes de origen popular que egresan del bachillerato tecnológico, la experiencia

de aprendizaje extraescolar que se genera en los espacios laborales tiene su valía al estar significada como la primera experiencia de trabajo profesional y como la vía de iniciación a la vida profesional.

3. Entre lo deseable y lo posible: una búsqueda incesante de la identidad profesional

Utilizaremos aquí, el concepto de *formas de inserción identitaria* de Demazière y Dubar (1997: 307), como espacios de definición entre lo posible y lo deseable. Se trata de dilucidar las distintas maneras en las que los jóvenes “dicen” su trabajo, las formas diferentes de encontrar su “vida profesional”, de anticipar su futuro en la sociedad mexicana del nuevo siglo marcada por altos niveles de desempleo, precariedad y flexibilidad laboral; experimentadas como parte de las profundas mutaciones que se viven en el mundo del trabajo y del empleo. Hemos visto cómo el nuevo contexto social en el que se sitúan los jóvenes de hoy, plantea una coyuntura poco predecible de recorridos diversos, redefiniciones, ajustes identitarios a lo largo de sus trayectorias laborales y de vida, que afectan decisivamente las maneras mismas de categorizar las situaciones de empleo y las posiciones en el campo laboral, al impedir que las categorías heredadas del periodo anterior como la del trabajo estable, la plaza, el empleo de tiempo completo, prestaciones, protección social, vayan dejando de ser una realidad para la mayoría, al tiempo que resultan cada vez más inadecuadas para caracterizar la nueva situación, aunque resulta curioso que para muchos se siga manteniendo como el imaginario de futuro más deseable.

Si atendemos a las categorías “naturales” con las que los jóvenes construyen sus relatos, y a partir de las cuales hemos construido configuraciones semánticas (universo socioprofesional), es posible vislumbrar lo que para ellos es decible y pertinente en ese universo o en ese ámbito y cuál es su sistema de preferencias y valorizaciones. Veamos la forma en que se configuran estos mundos o universos socioprofesionales, dando cuenta del cruce entre el espacio de lo posible y el orden de lo deseable, a la luz de los casos analizados. Entre los jóvenes entrevistados, egresados a uno y cinco años del bachillerato, observamos básicamente tres mundos o universos de creencias:

¹¹⁴ Dado que fue mayor el número de casos de egresados que realizaron el servicio en el área de Análisis Clínicos que en el caso de Contabilidad, fue imposible documentar estos aspectos con mayor amplitud.

- El de las *funciones profesionales*, asociado a la posibilidad de hacer una carrera de ascenso dentro de la empresa (en las jerarquías laborales en función de sus credenciales o títulos), al que denominamos forma identitaria de las funciones profesionales.
- El mundo de las *profesiones “libres”*, asociado a la posibilidad de ejercer una carrera universitaria por cuenta propia o de modo independiente (por lo regular en el sector de los servicios).
- El mundo de los *oficios* o la forma identitaria de los oficios, relacionada con la expectativa de instalarse en un oficio de modo independiente.

Por otro lado están los jóvenes que, al momento de la entrevista, no visualizan ninguna forma de inserción y en los que persiste la vaguedad de las metas y la imposibilidad de proyectarse en el futuro. Su alejamiento de los “horizontes de expectativas”, revela la ausencia de proyectos, de señas simbólicas y causas con las cuales identificarse. Se incluye tanto a los que están a punto de concluir el bachillerato, como a los que han dejado truncos sus estudios (Ricardo, Rogelio y Juan Pablo). Ricardo, quien está a punto de concluir el bachillerato, plantea un sinnúmero de posibilidades u opciones, sin alcanzar a decidirse por alguna de ellas. Frente a la cantidad de cosas que puede hacer y que captamos a través de diversas expresiones, al final de cuentas sabe que la condición primera y necesaria antes de tomar cualquier decisión, es la de concluir el bachillerato:

“Abrir un restaurante grande, hacer algo, quiero de perdida tener un negocio y hacer un dinero”. “Quiero irme de México”. “¡No sé!, distraerme un poco porque no he tenido ningún momento de distracción”. “Ando indeciso todavía, no sé, necesitaría pensarlo bien”. “Pues todavía no la tengo pensada yo creo... no, no sé qué hacer”. “Quien sabe, no me puedo ver ahorita”. “Quiero sacar primero la escuela y ya después decidirme qué hago, pero primero quiero sacar esto”. “Acabar la escuela, porque ahorita se me han abierto un montón de puertas” (Ricardo).

En los casos restantes que dejaron trunco el bachillerato, el universo de lo deseable se representa de manera vaga e indefinida, lábil como un sueño y como en el caso de Rogelio “sueñan que sueñan”: *“dicen que soñar es la base del éxito, pues yo sueño, pero soñar no es lo mismo que hacerlo, sueño con tener muchas cosas, y sé que no van a llegar gratis, tengo que trabajar, tengo que echarle ganas, llevar una familia, pero o sea, a pesar de eso yo sueño que lo voy a lograr, ese es mi sueño”* (Rogelio). Por su parte, el universo de lo posible, aparece representado con imágenes un futuro incierto, lleno de escepticismo y frustración: *“Ahorita tenemos un problema muy fuerte, o sea, nos podemos*

quedar sin trabajo [...] con este problema pues sí me siento o sea hundidísimo, no sé, en el vacío totalmente inmerso, [...] totalmente desubicado o sea, perdido, me siento como un abismo, por todo lo que me ha pasado, un poco frustrado por no haber acabado mi bachillerato, por ahorita no tener una estabilidad económica me siento en el mero hoyo, no, no he podido salir bien” (Juan Pablo). Contrario a estos casos y como veremos abajo, los jóvenes que lograron concluir su bachillerato y que aún continúan en la universidad, visualizan un horizonte más amplio de oportunidad. En este sentido, la mayor escolaridad puede convertirse en un factor “de empuje” de sus biografías, que permite ampliar el horizonte de futuro y de oportunidad para los ellos.

3.1. La forma identitaria de las funciones profesionales

Esta configuración correspondería a los casos de Abel, José Juan, José Luis, Sandra, Enrique, Noemí y Miguel Ángel (*infra* Cuadro No. 2). Ellos han logrado estudios ya sea como profesionistas a nivel técnico medio y técnico superior; y algunos están cercanos a egresar de la universidad. En su conjunto, refieren a las etapas de movilidad ascendente que les aguarda al interior del espacio de trabajo, y que debe conducirles al logro de “una plaza” en función de la profesión lograda, ya sea como técnicos medios, técnicos superiores o profesionistas. Apuestan a un ascenso, que hace pasar de una posición a otra, gracias a los recursos movilizados. Lo que ellos quieren es un trabajo “interesante”, que les permita desplegarse, abrirse, realizarse, encontrarse a ellos mismos, por lo que en esta identidad, al igual que veremos en el siguiente tipo, hay una estrecha relación entre el proceso de aprendizaje y la construcción identitaria.

Asimismo, otorgan valor y apuestan al empleo estable que algunas ocupaciones todavía les posibilitan. La “plaza” a la que aspiran, constituye también una posición en la que está implícita una jerarquía, un conjunto de funciones ligadas a ella y un reconocimiento social de su valor. La expectativa está centrada en superar los empleos que han tenido (precarios, en bajas jerarquías, “multichambas”), que en su mayoría fueron empleos de ejecución, de operación; para trascender hacia los empleos de dirección, de mando, de supervisión, en los que se reconoce el valor del aprendizaje y la experiencia alcanzados.

Cuadro No. 2. La forma identitaria de las funciones profesionales

Caso	Cómo califica su situación laboral	Universo de Expectativas
JOSÉ JUAN (Aux. Lab. Clínico. IMSS)	Estable, pero insatisfactorio	<i>Yo ando todavía por más. Pienso cambiar y abocarme directamente a lo que estudié, a ser laboratorista, ¡no quiero ser auxiliar todo el tiempo!</i>
ABEL (Inspector de Proceso. Empresa Jessy)	Estable pero insatisfactoria	<i>-A corto plazo [espero] lograr la certificación, que nos certifiquen como auditores [...] entonces este la meta es esa ¿no?, ser un auditor de calidad como tal. - La empresa piensa cambiarse dentro de poco, se piensan cambiar por el metro Toreo, o sea está lejísimos, pero también parece ser que me van a ofrecer un poco más, algunas cosas por ahí [...] espero un crecimiento. -Y después [...] lo que quisiera sería volver a retomar lo de la escuela [...] ¡el que no estudia no avanza! [...] Lo que más me llama, lo que a mí me gusta hacer: Ingeniero Bioquímico Industrial.</i>
JOSÉ LUIS (Auditor en inventarios. Sears)	Estable, satisfactorio, pero "ando todavía por más"	<i>Yo ando todavía por más, o sea yo no me quiero estancar en una Auditoría, inclusive yo quiero tomar una responsabilidad más fuerte, quiero y lo puedo hacer. No voy a decir que es un proyecto a corto plazo, yo sé que es un proyecto a largo plazo ¿no?, o sea, así pueda yo tener 50 años y me den un puesto ejecutivo.</i>
MIGUEL ANGEL (Aux. Lab. Clínico Empr. Priv.)	Satisfactorio, no estable	<i>-Ahora tengo la oportunidad de estar trabajando en mi carrera (Técnico en Análisis Clínicos) y me asombra mucho. -Como le dije a este patrón que yo voy a estar un año trabajando ahí, y si en ese año [...] puedo desarrollarme más en esta área y si busco en otro lugar y donde vea que me estén pagando mejor. -Si puedo voy a ingresar a la militar [...] o sea, tengo un amigo que está en la militar y el cual me dijo que puede ayudarme para que yo pueda ejercer ahí mi carrera. -Una de mis metas es sacar mi título para progresar más adelante con un título y en una institución de gobierno o en la militar ya con documentos, ya que constan que ya soy laboratorista titulado.</i>
ENRIQUE (Aux. Contable. Inbursa y Mesero)	-Satisfactorio, no estable -"Empecé a meterme en lo mío"	<i>- [En este trabajo] empecé yo más que nada a meterme a lo mío, y vi que es lo que me gusta. -A mí lo que me interesa es tener práctica, y ya teniendo práctica en el ramo, en el área [de Contabilidad], ahora sí ya puedo entrar a cualquier despacho que yo vea. -[Y más adelante]...tener un empleo ya básico, ya de base, en donde yo quiero, donde a mí me gusta, en la rama de contabilidad.</i>
NOEMI	No trabaja	<i>-Espero ser una buena laboratorista. -Yo creo que esta carrera tiene para mucho y si yo lo sé aprovechar como yo quiero, yo creo que sí me va a dar mucho. -Yo espero mucho de mi carrera ¿por qué?, porque bien o mal aquí me enseñaron a querer a la carrera. -Yo siempre mi idea siempre ha estado en un ISSSTE. -Pero eso sí, quiero ser una buena laboratorista, tanto para satisfacer mis necesidades como persona yo, y para satisfacer los deseos de las demás personas que confien en los laboratoristas.</i>
SANDRA	No trabaja	<i>-Ya saque mis papeles, ahorita estoy haciendo mi servicio. -Voy a trabajar de mi carrera.</i>

Algunos ya están insertos en el trabajo formal del sector público, en el secundario o en los servicios, y otros más tienen posibilidades de hacerlo, vía las relaciones o los vínculos sociales logrados a lo largo de su trayectoria o durante el servicio social y prácticas profesionales:

[...] tengo un amigo que está en la militar y el cual me dijo que puede ayudarme para que yo pueda ejercer ahí mi carrera, por eso más quiero sacar bueno, este, una de mis metas es sacar mi título para progresar más adelante con un título y en una institución de gobierno o en la militar ya con documentos, ya que constan que ya soy laboratorista titulado. (Miguel Ángel: 3634-3646).

Se atienen a la posesión de un “capital incorporado”; esto es, a los aprendizajes, las competencias técnicas, básicas y organizativas, las experiencias y habilidades logradas a lo largo de su trayectoria escolar y laboral, como garantías para la inserción. Así también, entre los que todavía no están insertos, apuestan a la posibilidad de trabajar en dependencias o instituciones de gobierno, es decir, en instituciones públicas, y para ellos es apremiante el obtener su título en el que se acredita la profesión lograda; ya que están convencidos de poder “ejercer la carrera” o de “trabajar en el área de la carrera”. Este mundo de las funciones profesionales, formaría parte de lo que Demazière y Dubar (1997) llaman el mundo de las relaciones salariales, caracterizado por las organizaciones formales, enmarcadas por un conjunto de jerarquías, funciones y procedimientos explícitos. Pertenecen a las relaciones entre categorías profesionales, estatus, empleos de ejecución, estrictamente controladas y a las ramas profesionales estructuradas por una jerarquía bien formalizada.

3.2. La forma identitaria de las profesiones independientes

Esta configuración corresponde a los casos de Georgina, Verónica y Juan Alberto (Cuadro No. 3). Comparte con el anterior el hecho de que se trata de jóvenes que han logrado prácticamente una educación universitaria y están involucrados afectivamente con su profesión. Pero, a diferencia del anterior, no está en juego el logro de “una plaza” o una posición dentro de una jerarquía empresarial o institucional. Es más, no están dispuestos a “dejar sus días en una empresa”, ni ocupar un lugar en el “organigrama”; antes bien, lo que desean es constituir ellos su propia empresa. Es interesante que hablen de tener

“auxiliares”, más no subalternos a los que, por cierto, dicen que les darían un buen trato: “o sea me gustaría ¡claro! ¿no?, con el tiempo formar un despacho en el cual yo sea la jefa, que tenga a mis auxiliares ¡pero yo sí los trataría bien! ¿eh?, a mis auxiliares” (Verónica).

Cuadro No. 3. El mundo de las profesiones independientes

Caso	Cómo califica su situación laboral	Universo de Expectativas
GEORGINA	Aún no se inserta al trabajo	-Terminar mi carrera [Administración] tener un trabajo independiente, ser profesionalista independiente. -No me gustaría caer en una empresa “ratonera”.
VERÓNICA (Contadora Pública. Cuenta propia)	No estable, satisfactoria	-Mi sueño es terminar mi carrera, ser contadora. -Para mí satisfactorio es trabajar por mi cuenta, como lo hago ahorita, y me satisface mucho, mucho y espero seguir haciéndolo. -Yo quiero dedicarme a eso, el resto de mi vida, y otra convicción de que no quiero dejar mis días en una empresa, quiero trabajar por mi cuenta, yo no nací para estar encerrada. -Por mi cuenta no tengo que estar checando porque eso también no me gusta, estar dándole explicaciones a todos de lo que hago, llegar a un horario, estar encerrada en un lugar. -Quiero formar un despacho contable.
JUAN ALBERTO (Téc. Laboratorista Clínico. Issemyn)	Estable, no satisfactoria	Quiero terminar mi carrera (cirujano dentista), y dedicarme a ella, tener mi propio consultorio... ¡Ya Lo traigo bien definido!

Aprecian el valor de “ser independiente”, de poder disponer “libremente” de su tiempo, sin estar sujetos a horarios de oficina y a las órdenes de superiores: “*me aterra el estar en un lugar fijo, trabajando, o sea, trabajando me aterra el tener un horario, un patrón*” (Verónica). Por tanto visualizan una relación flexible con la profesión, pero que también les exige grandes dosis de responsabilidad. Entre quienes ya ejercen su profesión de modo independiente, alcanzan a percibir desde ahora la complejidad que esto acarrea en términos de las dosis de dedicación y responsabilidad que deben imprimir, pero lo consideran parte consubstancial al desempeño independiente, lo cual les será bien recompensado con otros atributos: “*trabajar por cuenta de uno en contabilidad es muy pesado, muy pesado, ahorita no se me hace pesado porque mis clientes son pequeñitos, pero por decir una Sociedad Anónima, sociedades de cualquier tipo mercantil, son pesadas,. pero por lo menos ya trabajo por mi cuenta no tengo que estar chocando*” (Verónica).

Por otra parte, rechazan la otra “flexibilidad”, la que imponen las empresas “ratoneras”, que son empresas pequeñas *“que se montan con cualquier capital y empiezan a trabajar, pero muy matadas, no en el sentido de que échenle ganas al trabajo y que los capaciten para ganar más ¡no!, sino que ya te ponen como esclavo [...], no les dan seguro, o los tienen por honorarios, para no darle prestaciones ni antigüedad [...] entonces ese tipo de empresas así como que no dan mucha confianza y sinceramente no me gustaría caer en eso”* (Georgina). Desde su percepción el mercado de trabajo no valora suficientemente a un profesionalista, ni en términos económicos, ni en términos de responsabilidades, dado que no se les reconoce la capacidad de autonomía en el trabajo: *“en lugar de que te den autoridad, que te digan ya eres un profesionalista, sabes tu responsabilidad, sabes lo que tienes que hacer, no me importa cuánto te tardes, ¡te llevan tu tarjetita para checar y todo!”* (Georgina).

Por eso, prefieren desarrollar la carrera, la profesión por su cuenta, en su negocio propio, a pesar de todos los riesgos que ello implica. Finalmente, dan un gran valor a la libertad, sobre todo a la libertad con la que pueden disponer de su tiempo, no solo para la organización y ejecución del trabajo, sino para dedicarlo a otras actividades más personales: *“yo pongo los días en que veo a mis clientes, pongo las fechas o las horas en que me siento en un escritorio a trabajar, yo limito el tiempo en que trabajo y le doy espacio a otras cosas, por decirlo así, si quiero ir a una jugada (de fútbol), a estar con un amigo, a venir a dar entrevistas ((ríe)) lo puedo hacer, lo puedo hacer y eso sí me satisface”* (Verónica). De alguna manera, es el modelo que más rompe con el antiguo modelo de las identidades “colectivas”, en este caso las estatutarias y culturales (los oficios) que les servían de referencia. El mundo de las profesiones independientes y de los oficios, que veremos enseguida, corresponderían a relaciones clientelares (Demazière y Dubar, 1997), apoyadas en la confianza, que implican una fuerte personalización y que son independientes de las posiciones organizacionales. Son características de las relaciones de servicios, que implican una puesta a prueba del saber hacer.

3.3. La forma identitaria de los oficios

Esta configuración la representa un solo caso de mis entrevistados, Anabel, que por diversas circunstancias no pudo ejercer su carrera como técnico en Análisis Clínicos. Su entrada al aprendizaje del oficio ocurrió desde que iba en la secundaria y, a partir de ahí,

ha continuado con en esta actividad. Se refiere positivamente al mundo de los oficios y los prefiere a los empleos descualificados en una fábrica, o al empleo informal y precario. Así también, ve lejano el mundo de las funciones y los ascensos, que no está a su alcance debido a la escolaridad lograda y al hecho de no haber obtenido certificados o títulos. Valora, sin embargo, el hecho de haberse abierto camino sola, al tiempo que también mantiene la expectativa de instalarse en un oficio de modo independiente y sueña en convertirse en propietaria o “patrona” con trabajadores a su cargo: *“Mi objetivo es tener algo propio, un taller de costura propio, con trabajadores a mi mando”*.

En un oficio independiente se valora el poder manejar los “topes o cuotas de producción”, ajustados a un ritmo propio: *“Pues... digamos que ¡no así, exigimos, ¡exigimos no!, nosotros nos ponemos una meta, o sea, por decir algo, si en una semana producimos ¿qué será?, doscientas prendas, y pues, cuando viene el trabajo más sencillo si no, si sacamos en esta semana doscientas, para la siguiente trescientas cincuenta, trescientas piezas, pero así, así que nos exijan ¡no!, no hay un nivel tope, de producción”*. Así también se valora el hecho de trabajar en casa, donde se evitan gastos de transporte y “presentación” (vestimenta adecuada), además que, en el caso de las mujeres se puede estar al tanto de los hijos y cumplir con las tareas que demanda el ámbito doméstico. Conoce a fondo el oficio, todo lo que implica la organización del trabajo, los materiales, los equipos, las redes de comercialización, es decir, los “secretos” de oficio; además de que se sienten realizados en su ejecución. Y de este dominio surge la expectativa de lograr la independización en “algo propio”: *“aprendí rápido, yo pienso que me gustó [...] yo aquí el objetivo que tengo de que, bueno, un día, en un tiempo no muy lejano, poner yo misma mi propio taller de costura [...] pienso que sí voy a lograr mi objetivo porque, pues sí, ya sé armar una prenda completa”*.

3.4. La identidad profesional diferida o “en construcción”: el “multichambismo” como estrategia para sostener una formación a nivel superior

Finalmente, tenemos los casos de Laura, Floriberto, Dulce Paulina e Irene (*infra* Cuadro No. 4), que han concluido el bachillerato pero ven difícil su incorporación inmediata al mercado de trabajo como técnicos medios, por lo que se han propuesto continuar con el nivel superior de educación.

Cuadro No. 4. El “multichambismo” como estrategia

Caso	Cómo califican su situación laboral	Universo de Expectativas
IRENE	No trabaja	<p>-En lo que llega el apuntarme a la universidad quiero trabajar, ya sea de la carrera o de otra cosa.</p> <p>-Porque cuando uno va a buscar trabajo [...] que uno tenga el bachillerato, nooo... ¡casi no te lo toman en cuenta!..</p> <p>-En la universidad, según yo iba para Biología [...] pero no me quedé, entonces lo voy a intentar otra vez. Yo siempre quise estudiar ¡algo más!... algo más, a mí nunca me ha gustado ser como los demás ¡Yo quiero entrar a la UNAM!...</p> <p>-Por eso ahorita sí... ¡bueno! en lo que llega el apuntarme quiero trabajar.</p>
LAURA (Empleada de un expendio de pollo)	Insatisfactorio, no estable pero “debo” trabajar	<p>-Ahorita quiero seguir estudiando, aunque pus me desanimo a veces mucho, pero pus debo de superarme, más que nada.</p> <p>-Y creo que como yo soy la más grande, creo que por eso debo de trabajar, seguir estudiando orita que puedo.</p> <p>-Si no encuentro trabajo de mi carrera, mientras trabajar en una fábrica, algo por el estilo... ¡pero tengo que ayudarle a mis papás!...</p> <p>-También quiero seguir estudiando la licenciatura en QFB o QBP.</p>
FLORIBERTO (Chofer de combi Concesionario)	Insatisfactorio, no estable	<p>-[Quiero] trabajar y seguir estudiando, lo que quiero seguir estudiando es Químico, Biólogo Industrial, y esperemos que así se me haga.</p> <p>-Tener un trabajo estable, ganar bien y estar bien económicamente.</p> <p>-A mí no me gustaría que por ejemplo al rato me vieran como un albañil.</p> <p>-Para mí ahorita lo más importante son los estudios, porque por medio de ellos a futuro puedo seguir obteniendo... a lo mejor no voy a tener mucho dinero pero sí voy a vivir bien.</p>
DULCE PAULINA	No trabaja	<p>-Este año que viene voy a prepararme para el examen de la UNAM, también voy a hacer para la Marina y el Militar a ver si me vuelvo a quedar...(sic)</p> <p>-Mi sueño también ha sido meterme al militar, tengo la idea de meterme al militar pero no me quedé por la estatura, por dos centímetros me faltaron [...] ahí sí iba a agarrar mi carrera de médico...</p> <p>-[Mientras] me voy a dedicar a buscar trabajo, esperemos que sí. No tan fácil se nos van a abrir las puertas para trabajar en lo que nosotros estudiamos, en lo que nosotros queremos.</p> <p>-No es tan fácil colocarse, solo con palanca se llega a quedar la gente.</p> <p>-Mi cuñado me iba a buscar trabajo, pero no tengo mi título y por eso ya no, ya le dije que ya no le buscara, me iba a meter al ISSSTE, por parte de un amigo... pero necesitaban el título y yo no lo... ¡todavía no lo tengo!</p>

Dado lo anterior y sin descartar el poder incorporarse eventualmente a una ocupación como técnicos medios, apuestan a trabajar “en lo que sea”. Es decir, son jóvenes que rechazan el desempleo (no pueden darse el lujo de estar desempleados) y que no eliminan de su horizonte de vida la incorporación al empleo informal con tal que constituya un recurso en la estrategia de alcanzar una formación universitaria. Comparten la misma concepción de éxito personal que los primeros, en la que se privilegia la situación de poseer un empleo estable. Creen también en el valor de los títulos, en las promesas de movilidad y en las salidas laborales que estos ofrecen.

Cuando lo que hacen es una adaptación de sus expectativas iniciales a las oportunidades que les ofrece su medio, los empleos precarios son considerados una situación “pasajera” y aceptable, en tanto sirvan de herramientas o recursos para cumplir con sus metas de más largo plazo. Además, la fórmula de trabajar y estudiar les ha servido en otros tiempos y piensan seguir aplicándola para continuar en la universidad. Lo que hacen es posponer sus metas y en este camino se ven obligados a ajustar sus aspiraciones iniciales, toda vez que el enfrentarse a un mercado de trabajo “*difícil*”, obliga a reconsiderar sus aspiraciones iniciales y aceptar la mejor oportunidad que encuentran; esto es, se efectúa un eventual ajustamiento de sus expectativas que se ven por ahora constreñidas por las estructuras locales de oportunidad. En estos casos, el posponer el matrimonio y aceptar un empleo precario, son parte de las estrategias que, junto a la posibilidad de permanecer todavía en familia, les ofrece una especie de colchón que permite conservar sus aspiraciones, a pesar de las condiciones adversas del mercado de trabajo. En esa búsqueda reiterada, reemprendida, renovada de la identidad profesional, se permiten la espera sin estar dispuestos a rebajar sus aspiraciones profesionales, y aceptan trabajos precarios mientras están a la espera de un empleo adecuado que los lleve a una inserción laboral positiva. Por tanto, en este *impasse*, simultáneamente “se preparan” y “buscan”.

CONCLUSIONES

Abordar el estudio de los itinerarios laborales, escolares y formativos de jóvenes de sectores populares a partir del enfoque de la trayectoria y desde la perspectiva de los sujetos, ha permitido integrar las dimensiones subjetiva y objetiva en sus relaciones espaciotemporales, socio-económicas y culturales, con el fin de comprender la interacción entre dinámicas estructurales y decisiones individuales. En el contexto sociohistórico actual la participación del sujeto cobra cada vez mayor relevancia en los procesos de construcción de la realidad social y en la formación de la identidad social a través de sus prácticas, sus decisiones, proyectos, estrategias, lógicas de acción, posicionamientos y discursos con los que otorgan sentido al mundo, se definen así mismos y definen a los demás. Contexto en el que además, resulta anacrónico seguir concibiendo a las trayectorias como secuencias lineales o predeterminadas y a las identidades como “exclusivamente sociales” (Dubar 2000a). Del lado de la investigación social, resulta cada vez más difícil eliminar la subjetividad del análisis de los hechos sociales contemporáneos, a la que en este caso accedimos a través de las entrevistas narrativas autobiográficas entendidas como construcciones de una identidad narrativa, en la que los sujetos sitúan una disposición de sus experiencias significantes en diferentes campos vividos por “sí mismo”.

Precisamente uno de los aportes fundamentales de esta investigación tiene que ver con el hecho de poder documentar las características que asumen las trayectorias laborales y escolares de estos jóvenes, diferentes a las de otros grupos socioculturales. Estas trayectorias están alejadas del modelo normativo y, desde nuestro punto de vista, resultan ser una clara expresión de los cambios en los modelos de socialización e individualización que afectan a las nuevas generaciones. Difícilmente podemos referirnos a modelos compartidos, dada la emergencia de itinerarios diversos y diversificados que tienen su origen en los procesos de desinstitucionalización de la sociedad, así como en el proceso de individualización de la vida social.

Las aportaciones del presente estudio, tienen también que ver con el desarrollo de categorizaciones y tipologizaciones como recursos metodológicos y analíticos que nos permiten captar las formas diversas en que estos grupos sociales se relacionan con las instituciones socializadoras y documentar la diversidad de respuestas y agenciamientos reflexivos, de caminos y estrategias diversificadas que realizan para poder ubicarse en el mundo. A la vez, el rescate de las categorías sociales constituye un camino metodológico que permite adentrarnos a los mundos sociales que los jóvenes habitan, sobre todo porque dichas categorías se afianzan en la experiencia personal y su expresión subjetiva. Estas categorías permiten superar, de algún modo, las reducciones “a priori” de las conductas y prácticas de los individuos a sus orígenes o pertenencias sociales.

En lo metodológico, propongo diversas maneras para analizar las entrevistas autobiográficas, que como formas narrativas y medios de expresión de la subjetividad, requieren ser analizadas con ayuda de los múltiples recursos que ofrecen las ciencias del lenguaje (análisis estructural de los relatos, lingüística, análisis de los patrones biográficos, etc.). Los análisis sociales que pretenden superar la dicotomía entre acción y estructura y los abordajes metodológicos tradicionales, están obligados a hacerlo desde la multidisciplinariedad, pues cada vez más los objetos de estudio interpelan tanto a historiadores, psicoanalistas, antropólogos, lingüistas, entre otros.

La trayectoria laboral

Los rasgos que caracterizan las trayectorias laborales de los jóvenes sujetos de este estudio, son la “*presencialidad*”, el “*multichambismo*”, la precariedad, así como la inestabilidad e intermitencia de sus experiencias. La “*presencialidad*” del trabajo se muestra en la entrada temprana al mundo del trabajo y el vínculo permanente con este ámbito a lo largo de sus vidas, lo cual marca una diferencia notable respecto de otros grupos socioculturales. La presencia temprana del mundo del trabajo en sus vidas esta inscrita en su cultura de clase, que cobra actualidad en las prácticas de los hijos desde su infancia y que expresa cierta continuidad de los patrones culturales tradicionales en las nuevas generaciones; incluso entre las mujeres, que cuentan con el referente fundamental de sus madres quienes, a diferencia de la mayoría de las mujeres de su época y como mujeres inmigrantes, desarrollaron una larga trayectoria de trabajo previa a la entrada en unión y la reproducción. Estar socializados en una cultura del trabajo, o quizás por ello, no impide que los jóvenes perciban las mayores dificultades que enfrentan para lograr la inserción y estabilidad laboral en el contexto actual, pues a diferencia de sus

antecesoras han desarrollado una trayectoria más larga sin haber logrado estabilidad, a pesar de que cuentan con mayor escolaridad; saben que deben trabajar más para lograr lo mismo. Las mayores dificultades que enfrentan, les hace pensar que el trabajo en sí mismo ha dejado de ser “la vía” o “el camino” de entrada a la vida adulta; por lo que, entre los que ya están casados, han comenzado a inculcar el valor de la escuela entre sus hijos, y entre quienes aún no, han generado la expectativa de darles carrera y hacer de ellos unos profesionistas.

Por su parte, el “*multichambismo*”, que expresa la cantidad y diversidad de actividades laborales en las que han aprendido a desempeñarse (polivalencia ocupacional), es interpretado aquí como una estrategia que estos jóvenes suelen desplegar frente a las deficiencias en la estructura del empleo. La precariedad como característica de los empleos que consiguen (temporales, sin contrato, sin derecho a prestaciones, mal pagados, donde están expuestos a una explotación abierta de su fuerza de trabajo), es expresión clara de la falta de oportunidades con las que cuentan en su medio a pesar de que, en tanto habitantes de la zona conurbada de la Ciudad de México, hipotéticamente dispondrían de un número relativamente más alto de “mejores” oportunidades de trabajo. Lo anterior nos permite apreciar claramente la posición social desventajosa de estos colectivos de jóvenes, frente al mercado de trabajo, documentada por distintos autores (De la Garza y Salas, 2003; Fawcett, 2002; Touraine, et al. 1988).

Esta situación de precariedad solo llega a modificarse cualitativamente en el largo plazo, al completar la educación media superior o algunos años de universidad (cfr. también De Ibarrola, 2006). Lo cual nos permite afirmar que, a pesar de que estos jóvenes cuentan con trayectorias laborales largas, éstas resultan ser poco cualificantes, o mejor dicho, “descualificantes”, dado que son escasas sus posibilidades de formación, aprendizajes, estabilidad, movilidad y ascenso. La excepción a esta situación la constituyen quienes han desarrollado una trayectoria unívoca en cierto sector del empleo, aunada a la continuación de estudios en la educación media superior y superior; lo cual les ha permitido desarrollar una “especialización” y acumular experiencia en determinada ocupación ligada o no con la profesión.

Al igual que sus madres, entre las entrevistadas ya no extraña su incursión laboral en el ámbito extra doméstico. Su trayectoria laboral, con dominancia en el sector terciario precario y “especializada en la fuerza de trabajo doméstica” (Katz y Correia, 2002), nos habla de que a pesar de tener mayor escolaridad, su situación laboral parece no haberse modificado en décadas, ya que no es muy diferente a la que vivieron sus antecesoras;

pero tampoco, en términos de actividades desempeñadas es muy distinta a la del ámbito intradoméstico del que parece ser una extensión. Esto hace pensar que el género sigue siendo un factor que limita las expectativas y oportunidades de las mujeres —incluso de las profesionistas— debido a que las jerarquías laborales, salarios, condiciones de trabajo y visibilidad social, siguen distribuidos de modo desigual con desventaja para ellas. Por contraste, los hombres desarrollan trayectorias más diversificadas (en términos de una mayor diversidad en el tipo de ocupaciones que desempeñan), además de que son propensos a desarrollar una mayor movilidad geográfica y extender su campo de acción laboral fuera de su lugar de residencia, incrementando así sus redes sociales hacia otros ámbitos empresariales, institucionales y profesionales; estrategia que más tarde ve sus efectos en los procesos de inserción y movilidad laboral.

En lo que refiere a la inestabilidad de las experiencias laborales, encontramos que la explicación a esta gran rotación o corta duración en una ocupación, no solamente tiene que ver con las condiciones materiales en las que desempeñan su actividad, y que los compele a cambiar reiteradamente de trabajo, sino que toca también aspectos de carácter subjetivo. Hemos visto que las razones que los jóvenes expresaron para cambiar o salir de algún empleo, no tuvieron que ver tanto con el término del contrato o de la obra, sino con aquellas que referían al carácter del trabajo rutinario, aburrido, mal pagado, en el que recibieron maltrato, o en el que veían que prácticamente estaban canceladas sus expectativas de movilidad y aprendizaje; también estuvieron razones como el haber encontrado otro trabajo más interesante, o el atender la escuela o el estudio; asimismo, respondieron a otros proyectos de vida relacionados con el matrimonio/unión, el embarazo/maternidad, o la combinación entre ellos. Lo anterior nos permite afirmar que, dada la ausencia de condiciones objetivas para estabilizarse, formarse y profesionalizarse en el empleo precario, los jóvenes —hombres y mujeres— recurren a estos empleos únicamente como opciones temporales y transitorias en el marco de una estrategia vital más amplia, centrada en otros mundos de experiencia y ámbitos de identidad como son la familia, el hogar, los pares y la escuela con los que se sienten más identificados. Las decisiones que toman en materia de empleo, nos remiten al sentido y la orientación que ellos dan a su actividad laboral y en las que están inscritas las estrategias laborales que desarrollan en un contexto dado de oportunidades y en la perspectiva más amplia de sus proyectos de vida.

Finalmente, en lo que toca a la intermitencia como otro rasgo de sus trayectorias, ésta se expresa en la combinación de estados o periodos de actividad/inactividad y

periodos de formación escolar, los que luego llegan a complicarse con roles y responsabilidades de la vida adulta (matrimonio, unión, maternidad/ paternidad), dando lugar a trayectorias laborales discontinuas. Dicha discontinuidad, observa también diferencias por género, ya que para las mujeres está inscrita principalmente en una *estrategia de diferimiento* que consiste en abstenerse, durante cierto periodo, de ingresar al mercado de trabajo con el propósito de continuar estudios en el nivel medio superior y superior; lo cual significa un arbitraje entre familia y profesión, a favor de esta última; y que es distinto al arbitraje familia/trabajo (al que también refieren Blanco y Pacheco,2001), más común entre sus antecesoras. Por su parte, entre los hombres es más frecuente observar en sus trayectorias la combinación de estados de trabajo/unión-reproducción, seguidos de aquellos en los que solo se dedican a trabajar. Al parecer, entre los hombres son menos frecuentes los periodos que pasan fuera del empleo/trabajo; a diferencia de las mujeres que, como hemos visto, suelen desarrollar periodos discontinuos de trabajo.

Como hemos dicho, los esquemas de entrada a la vida adulta (unión, matrimonio y pater/maternidad), complican las trayectorias laborales y formativas de estos jóvenes, además de que también pueden constituir estados transitorios, inestables y “reversibles” en los que se asumen roles que formalmente no corresponden a la edad: se trabaja a una edad en que el individuo debería estarse formando, o se contrae matrimonio durante las etapas de formación en las que todavía queda muy lejos la definición de una posición social laboral o profesional y una estabilidad en el trabajo que pudieran aportar un marco de solidez al matrimonio. Esta combinación de distintos roles genera traslapes en las edades de la vida y en los roles asociados a ellas, que los jóvenes expresan como ambigüedades o indefiniciones identitarias: *“fui un adulto muy joven o un viejo muy chico”*.

Los rasgos que caracterizan las trayectorias laborales de estos colectivos quizás sean hasta cierto punto reveladoras, a nivel micro, de los cambios más profundos que afectan al mundo del trabajo, y que refieren sobre todo a una mayor flexibilidad. Obviamente la flexibilidad no siempre es sinónimo de inestabilidad, pero la flexibilidad que más preocupa, nos dice De la Garza y Hernández (2000: 769) es la de la subcontratación, la del trabajo atípico y la del sector informal.

¿Es posible seguir manteniendo la idea de la existencia de una transición e inserción laboral para los jóvenes?

Hoy en día estamos frente al hecho de que una situación de empleo/trabajo no define por sí misma la inserción al mercado de trabajo ni la estabilidad laboral; y la entrada al mundo

del empleo no está precedida por la salida del sistema escolar. A su vez, el acceso al empleo parece ya no funcionar como el esquema de entrada a la edad adulta, ni tampoco ser el rito de iniciación que era antes; lo que además, permite explicar la diversidad de situaciones que experimentan los jóvenes antes de considerarse insertos en el mercado de trabajo y la forma estratégica en que combinan distintos estados, posiciones y componentes profesionales, laborales, familiares, matrimoniales y residenciales, situados todos ellos, en grados diversos, bajo el signo de la indeterminación, prolongando así la inserción social y afectando los calendarios vitales.

El prolongado proceso de inserción al trabajo, o mejor dicho, el aplazamiento en la definición de una posición laboral, profesional y social está ligado a los efectos de los procesos de desinstitucionalización de la sociedad, en los que los caminos de “incorporación” tradicional se encuentran fracturados, al tiempo que los calendarios del curso de vida normativo se han visto crecientemente desregulados; impactando así los mecanismos tradicionales de socialización e integración de los jóvenes a la sociedad. En este contexto, la transición al mundo productivo y adulto, así como la inserción y la estabilidad laboral, dejan de ser un “acontecimiento” en la biografía de los individuos para convertirse, como dicen algunos autores (Jacinto, 2004 y 2002; López, 2002 y 1999; Dávila, 2002) en el desembocamiento de un proceso cada vez más complejo, que tiende a alargarse cada vez más y para una proporción cada vez mayor de jóvenes.

En consecuencia, el concepto de transición, utilizado desde los años setenta para investigar o analizar el paso de los jóvenes de la escuela al mercado laboral (Dubar, 1998; Vincens, 1997), y determinar qué tanto se daba un ajuste entre formación y ocupaciones, comienza a perder sentido en un contexto en el que es difícil ubicar un momento que delimite de manera clara el pasaje de uno a otro ámbito; sobre todo entre los grupos socioculturales precarios como los que aquí estudiamos, en los que los jóvenes dicen trabajar “desde siempre” y no alcanzan a vislumbrar en su historia biográfica unas fronteras claras de su paso al mercado de trabajo. Hemos visto que no solamente se trata de una crisis del modelo del “empleo para toda la vida”, sino que asistimos también a una *reconfiguración de los ciclos de vida laboral*, que se caracterizan tanto por una prolongación del periodo de inserción al mercado de trabajo, como por la experimentación de actividades cada vez más imbricadas al interior de este ciclo (formación, periodos de prueba, empleo temporal, desempleo). A lo que se agrega la imbricación de las trayectorias laborales con las formativas y reproductivas, haciendo más diversificados y complejos los itinerarios biográficos y los procesos de inserción a la vida productiva y adulta.

Frente a esta situación cabe preguntarse: ¿Cómo dar sentido a la vida de trabajo cuando las vías de inserción, movilidad y estabilidad laboral están agotadas?, ¿cómo construir proyectos profesionales o laborales cuando se corre el riesgo de estar expuestos a situaciones provisionales, inestables, cambiantes e imprevisibles?, ¿cómo favorecer el desarrollo de la identidad personal cuando el modelo dominante de inserción al empleo está en crisis?, ¿cómo hacerlo en un mundo sin empleo (decente), y en el que numerosos colectivos de jóvenes se enfrentan hoy día a un futuro incierto, faltar de esperanzas, de perspectivas o de deseo, y en el que, además, carecen de menos referencias o “señas” para construir una identidad tanto individual como colectiva? A este respecto, es importante señalar las limitaciones estructurales del mercado de empleo en México, así como la escasa disponibilidad de opciones laborales significativas (el sector de mayor crecimiento es desde ya varias décadas, el precario informal), en las que difícilmente los jóvenes podrán “ubicarse” o encontrar “un lugar” en la sociedad.

En consecuencia, podemos concluir que el concepto de transición se ha modificado substancialmente y más que referirnos a él como “un momento en el curso de vida de los sujetos”, debemos entenderlo como un proceso que se construye de manera reiterativa, renovada, reemprendida por parte de “un actor plural”, y que es resultado de una serie de arbitrajes entre distintos estados, posiciones y roles, que permiten gestionar de un modo coherente para el sujeto el tiempo de la vida, pero cuya complejidad cognitiva, le impone mayores niveles de reflexividad y subjetivación, correspondientes a su capacidad, aún dentro de la precariedad —y en tensión permanente con las condicionantes estructurales—, de generar identidad social y personal en las relaciones sociales.

Quizás, sería más conveniente hablar en términos de inserción social (Dubar, 1998), concepto ligado a los procesos de inserción social de la juventud, que no solo refieren a los estudiantes y profesionistas, sino al conjunto de los jóvenes. Sin que el término de inserción esté disociado completamente de la idea de transición, amplía la mirada hacia las condiciones sociales de entrada en la vida adulta, incluyendo cuestiones de salud, vivienda y relaciones entre generaciones. Esta perspectiva es la que ha dado lugar al surgimiento de análisis sobre el sector de juventud que ha acumulado desventajas de todo tipo, centrándose en la investigación sobre los mecanismos de inclusión de los más pobres a través del diseño de políticas de inserción (De Ibarrola, 2004a; Jacinto,

2002; Gallart, 2002; Pieck, 2001).¹¹⁵ Se considera que hay problemas de inserción cuando el desempleo de los jóvenes supera al de los adultos; y se habla de vulnerabilidad y exclusión cuando los años de estudio se prolongan y aquellos que están en situación de fracaso escolar están marginados y el mayor desempleo les impide encontrar fácilmente una segunda oportunidad en el trabajo. El tema de la exclusión se amplía en la medida en que aún los individuos que cuentan con estudios universitarios no tienen un trabajo regular, o en la situación de otros jóvenes que no estudian ni trabajan (Vincens, 1997).

De acuerdo con Castel (1995), la “nueva cuestión social” se organiza alrededor de la pareja integración/exclusión y tiende a sustituir la vieja oposición dominantes/dominados que había recuperado formulaciones diversas desde aquella de capitalistas/proletariados, hasta la de empleadores/asalariados, pasando por la de patronos y obreros. La díada integración/exclusión, tiende a involucrar todos los aspectos de la inserción social de los jóvenes y todas las categorías que acumulan problemas de desempleo, de vivienda y pobreza (mujeres, migrantes, indígenas, etcétera). Por tanto, la desafiliación social designa a la vez la no inserción en el mercado de trabajo y la no participación en la vida social. El deslizamiento del término de inserción hacia el de integración, articula una visión y división de lo social que opone a aquellos que están insertos, es decir, integrados al empleo y a la vida social, a los que están excluidos de lo uno y de lo otro.

Por otra parte y ante el panorama actual, cobra relevancia la discusión sobre la importancia identitaria del trabajo, en la que la cuestión de la inserción debe ser analizada también como una búsqueda identitaria (Drancourt y Berger, 1995), puesto que los problemas asociados a ella se convierten en un asunto que afecta los procesos de construcción de la identidad personal; construcción que, por cierto, en países como el nuestro que padecen una situación de vulnerabilidad y caída social, la exigencia de individualización se tiende a vivir en “términos negativos”. La crisis del trabajo, se manifiesta en la imposibilidad de asegurar un empleo estable a los sujetos sociales, el trabajo, aunque continúa siendo un principio de integración social, ya no constituye, nos dice Svampa (2000:17), un principio de subjetivación determinante, o “el único” y central, agregaríamos nosotros. Lo cual permite deducir que el trabajo, siendo todavía una de las dimensiones

¹¹⁵ El conjunto de proyectos de la Red Educación, Trabajo, Inserción Social de América Latina (redEtis) tienen como objetivo general “promover la producción de conocimiento y el intercambio entre actores de diferentes sectores y regiones, en el campo de la educación, la formación para el trabajo y la inserción social en América Latina” (De Ibarrola, 2004a: 5).

de la integración social, ya no constituye necesariamente una condición suficiente en la dinámica de la construcción de una subjetividad positiva.

Y esto es así no solamente por las transformaciones en las formas de trabajo y en lo que significa trabajar, sino por la mayor responsabilidad que se le exige al sujeto en la construcción de su identidad. En el marco de los procesos de individualización de lo social y pluralización de mundos de la vida a los que referimos en el capítulo teórico, dicha centralidad parece relativizarse frente a la cada vez mayor implicación subjetiva y reflexiva del sujeto, que hace de la construcción identitaria una configuración subjetiva compleja; la que, de acuerdo con De La Garza y Hernández (2000), no depende solo de la ocupación sino de los diversos mundos de vida, estén o no articulados en la práctica (Berger, 1958; Garfinkel, 1986, citados en De La Garza y Hernández, 2000:764). Quizás el debate de la centralidad del trabajo sea un falso debate, sobre todo cuando no se tiene en mente una concepción estructuralista de la subjetividad. Es decir, cuando se piensa que “las relaciones entre estructura (no solo la ocupación) subjetividades, identidades y acciones colectivas es más compleja que aquellas que provenían del situacionismo estructuralista” (De La Garza y Hernández, 2000: 762). Desde esta perspectiva, la importancia de cada mundo de vida en estos procesos de subjetivación se relativiza, dado que puede ser variable y más o menos determinante. Y esto es así, porque los sujetos sociales no están ni constituidos a priori, ni su constitución está garantizada por ninguna estructura.

¿Cuánto aprenden los jóvenes en el trabajo?

Pese a que el trabajo se ha convertido para estos jóvenes en un ámbito fundamental de su experiencia subjetiva, parece ser que no ha sido una experiencia muy relevante en términos de aprendizaje y formación, sobre todo si nos referimos al empleo precario, que guarda una gran distancia respecto de lo que ocurre en las experiencias laborales en espacios productivos más dinámicos; que por cierto, son espacios a los que difícilmente han accedido nuestros entrevistados. Sin embargo, en medio de la precariedad y, al final del día, “algo aprenden”. En el caso de los sectores informales, precarios y de baja productividad, los aprendizajes se dan a partir de procesos educativos familiares¹¹⁶ (centrados en los oficios tradicionales), mediante prácticas no formalizadas que se desarrollan a través del sistema de las “ayudas” en las redes y espacios familiares y

¹¹⁶ De Ibarrola ha documentado las distintas instituciones y procesos de formación para el trabajo en México, entre los cuales destaca los *procesos educativos familiares*, cuya noción retomamos aquí (De Ibarrola, 2006: 33).

comunitarios locales en los que habitan los jóvenes. A través de este proceso de socialización temprana, muchos jóvenes (especialmente varones), entran en contacto por primera vez y se prueban en el trabajo. En este proceso, se generan capacidades técnicas de mediana especialización que involucran fundamentalmente actividades de carácter físico y manual y el manejo de herramientas; a la vez que desarrollan en el sujeto cierta disposición hacia la actividad laboral y un “sentido” de la productividad (“estar productivo”, generar recursos). El poseer un oficio es parte de la herencia cultural difundida en su medio, que hace a los jóvenes “autoempleables” y los previene ante situaciones difíciles.

Por otro lado están los procesos de aprendizaje desarrollados a través de la experiencia en los empleos precarios. Como hemos dicho, en sí mismos estos empleos resultan poco cualificantes (Escobar 1986, citado en De Ibarrola, 2006: 42), ya que se trata de actividades rutinarias, repetitivas, que se agotan en su propia realización. Además de que regularmente involucran escasas calificaciones técnicas y también muy escasos conocimientos formales adquiridos en la escuela; de modo que para los jóvenes resultan ser “feos”, “aburridos”, “matados”, “poco interesantes”. Algunos mencionan que ni siquiera los incluyen en su *currículum vitae*, debido a que en ellos no aprendieron nada. De ahí podemos concluir que el solo hecho de trabajar no significa “estar inserto”, y que no en toda interacción laboral o experiencia de trabajo está siempre implícita una experiencia de aprendizaje, por lo menos una experiencia de aprendizaje calificante.

No obstante, a pesar de ello, los jóvenes manifestaron haber adquirido ciertas habilidades más de tipo actitudinal y comportamental (Abramo, 1999, citado en De Ibarrola, 2004), entre las que destacan las habilidades sociales, comunicativas y de relación social; el aprender a administrar racionalmente los ingresos y el aprendizaje de actitudes hacia el trabajo, tales como la “responsabilidad” (cumplir horarios y normas de trabajo). Así también se relevan algunos aprendizajes de tipo sociolaboral al que refieren algunos autores como Jacinto, (2004), Calan, D., Carlier, N. y Vinokur, (1998); y que, entre mis entrevistados, tienen que ver con aprender a instrumentar la búsqueda de empleo; negociar con los jefes para obtener determinado puesto; relacionarse y ampliar las redes sociales; obtener mejores salarios, ingresos, propinas, comisiones o compensaciones; negociar jornadas de trabajo, tiempos de descanso, tiempos para el estudio o para asistir a la escuela.

Además identificamos otro tipo de aprendizaje que refiere al conocimiento sobre el mercado de trabajo, el cual, se sabe, es difícil obtener vía la escuela a través de los servicios de orientación vocacional. Incluye un conocimiento sobre los empleos

disponibles en su medio, acordes al nivel de estudios, a la posesión de ciertas competencias y a su experiencia laboral. Se trata, en suma, de un conocimiento rudimentario sobre el mercado de trabajo local; cuya importancia radica, no solamente en la utilidad que cobran en sus desempeños laborales posteriores o en la relativa ventaja en que los coloca frente al mercado de trabajo respecto de aquellos jóvenes estudiantes que no han trabajado, sino de manera más importante aún, en la forma en que son puestos en práctica en diferentes contextos y situaciones biográficas, así como el uso estratégico que hacen de ellos en la perspectiva más amplia de sus proyectos de vida.

Desde otro punto de vista, tanto los rasgos que caracterizan sus trayectorias como el contenido de estos aprendizajes quizás están inscritos en la necesidad de estos jóvenes de “aprender a vivir en la flexibilidad ocupacional”, de adquirir habilidades para ocupaciones fluctuantes y como formas de adaptabilidad flexible a un mundo en el que, tanto los “esquema de inserción al trabajo” (Rendón y Salas, 1996), así como su significado y sus antiguas formas tienden a transformarse, dando lugar a otras más “anómalas”, o a otros modelos que no eran los vigentes en la era del Estado Benefactor (De la Garza y Hernández, 2000:767).

Por otra parte, en los sectores de empleo formal más dinámicos, los jóvenes refieren a experiencias de trabajo muy distintas, sin embargo estas experiencias fueron excepcionales entre mis casos. En ellas se valora con fuerza la capacitación intencional en el trabajo, en la que tienen oportunidad de poner en juego los conocimientos adquiridos en la escuela. Es en estos espacios que los jóvenes entran en contacto con estructuras organizativas y productivas más complejas; con nuevos saberes y competencias técnicas, en los que tienen oportunidad de interactuar con otros referentes del mundo profesional: ingenieros, médicos, contadores, etc.; así como con otra jerarquía de posiciones laborales: supervisores, gerentes, coordinadores, directores, subdirectores, entre otros. Los saberes y competencias adquiridos se valoran también en términos de su “portabilidad”, es decir, como conocimientos que pueden ser transferidos a otras empresas y procesos productivos. Como vemos, hay un vínculo estrecho entre el desempeño de un trabajo calificado y la identificación subjetiva con el mismo, lo que a su vez, a diferencia de las experiencias en el empleo precario, promueve la estabilidad.

Siguiendo a otros autores (De Ibarrola 2004a; Longo, 2003; Hualde, 2001; Valenzuela, Márquez y Venegas, 2001; Contreras, 2000; Pérez y Urteaga, 2001; Cogliati, 2000; Pries, 1997), diremos que el trabajo sigue constituyendo un referente importante en la inserción social y en la construcción de procesos identitarios de los jóvenes; pero,

agregaríamos, sí y solo sí el contenido de la actividad resulta relevante para el individuo, sí y solo sí, se trata de contenidos y saberes que implican a la subjetividad y se fundan en actividades significantes, de modo que permitan hacer viable una identificación subjetiva con la misma y desemboque en un compromiso con el trabajo.

¿Qué sentidos le otorgan los jóvenes al trabajo?

El tema de la centralidad del trabajo en los procesos de construcción de la identidad se articula inevitablemente con lo que en esta tesis analizamos bajo el tema de los sentidos del trabajo, y en cuyo análisis nos propusimos observar las diversas maneras en que los jóvenes de sectores populares se vinculan con el trabajo, dando lugar a distintas formas de identificación subjetiva con el mismo. A diferencia de otras investigaciones que abordan los sentidos y representaciones del trabajo entre los jóvenes de modo “sincrónico”, atendiendo a un momento o situación específica de su biografía (Guzmán, 2004; Cogliati, et al. 2000; Ibáñez, 2005), esta investigación ha sido un intento por profundizar en las formas en que los jóvenes se vinculan con el trabajo a lo largo de la vida (el trabajo en el tiempo) y en los diversos sentidos que le confieren en función de distintas situaciones biográficas o del contexto de vida en que se ubica su actividad laboral (el trabajo y la situación en la vida).

Al igual que en otras investigaciones, nos hemos valido de la construcción de tipologías con el objeto de captar la diversidad y singularidad de los sentidos que los jóvenes otorgan al trabajo, en la perspectiva de que estos no están dados de antemano, sino que son construidos por los sujetos en sus propios contextos y sobre la base de las experiencias biográficas que desarrollan en este ámbito de experiencia subjetiva.

De entrada, una de las cuestiones que relevó este análisis, son las distintas clases de articulaciones contingentes que los actores establecen a lo largo del tiempo entre este ámbito y el resto de sus campos de acción a través del uso estratégico que, en distintos contextos de vida, hacen de su actividad laboral en la construcción de proyectos personales, familiares y profesionales, así como para la realización de roles e identidades potenciales en diferentes mundos extralaborales. Hemos visto que, en determinadas etapas y situaciones de vida, los jóvenes recurren a los trabajos informales, precarios y temporales, que a la vez que forman parte de su estructura de oportunidades, son resignificados por ellos como opciones temporales, transitorias, permanentes, adecuadas, inadecuadas, deseables o indeseables, en el marco de un proyecto vital más amplio que involucra ámbitos como la escuela, la familia, la profesión, los pares o el ámbito de sociabilidad abierto por las culturas juveniles.

Esto es, en las dimensiones del trabajo en la vida, se revela la forma en cómo la actividad laboral, a la vez que constituye una esfera de experiencia subjetiva en función de la cual los individuos se definen y son definidos por los demás, puede ser instrumentalizada en el cumplimiento de otros roles potenciales en distintos mundos relacionales o ámbitos de sentido que van siendo más significativos para el sujeto a lo largo de su vida, formando así configuraciones complejas, las cuales revelan que la ocupación no es única ni central en la construcción de identidades, ya que éstas no dependen solo de ella, sino de los diversos mundos de la vida.

Si bien, durante las experiencias laborales tempranas, los jóvenes se prueban en este mundo y van desarrollando procesos de socialización y aprendizaje social del trabajo, difícilmente logran una identificación subjetiva con su adscripción laboral, debido fundamentalmente al contenido rutinario del trabajo y las escasas expectativas de aprendizaje y calificación que la mayoría de los ambientes u organizaciones laborales les ofrecen. Por ello, en estas circunstancias, la actuación laboral permanece orientada más a otros universos o mundos relacionales, en función de los cuales se ve instrumentalizada. De esta manera, una de las cuestiones más importantes que aquí se destacan, es la manera en que la precariedad y la inestabilidad de sus experiencias laborales, adquiere su cabal dimensión en el contexto de una peculiar dinámica del mercado de trabajo local, en la que se articulan los requerimientos de los empleadores y las estrategias de empleo desplegadas por los jóvenes.

Por otra parte, cuando articulamos los sentidos, orientaciones y ámbitos de realización de la actividad laboral de los entrevistados, con las situaciones sociodemográficas y contextos de vida específicos en los que se ubicaron en diferentes etapas de sus vidas, fue posible distinguir variaciones importantes en los esquemas que guían la actuación de estos sujetos en el mercado de trabajo a lo largo de sus trayectorias. De ahí, surgió la idea de que el significado de los vínculos con el trabajo es cambiante y contingente a través del tiempo. Hipotéticamente entonces, las variadas configuraciones de sentidos, cambiantes y contingentes, constituirían la forma en que los diferentes mundos de la vida (incluyendo el trabajo) son articulados en forma dinámica por el sujeto, y es aquí donde la tan discutida “centralidad del trabajo” quedaría definida y resuelta.

Por otro lado, la diversidad de sentidos que los jóvenes provenientes de un mismo grupo sociocultural atribuyen al trabajo/empleo, nos reveló un mundo amplio de sentido. En la dimensión instrumental, el trabajo es significado como un medio para un fin, y al

tiempo que cumple funciones de reproducción material del grupo familiar, se extiende a la realización de otros proyectos individuales y colectivos de mediano y largo plazo como el de mejorar las condiciones de vida familiar; obtener ingresos para la satisfacción de necesidades de consumo individual inmediato; lograr la independencia residencial; dar cauce a los proyectos de formación escolar y profesional con vistas a la movilidad ocupacional. A su vez, la actividad laboral les aporta un cierto reconocimiento entre su grupo de pertenencia y los coloca en una posición mucho más favorable, no sólo en el ámbito relacional de la familia como “buenos hijos”, sino en el de su comunidad más cercana como personas útiles a la sociedad. En el ámbito de los pares y el mundo del consumo, les permite realizar otros roles e identidades potenciales como amigos, novios, compañeros, miembros de una banda o grupo juvenil.

Desde otra dimensión, el trabajo se convierte en un “asidero” para los jóvenes que atraviesan crisis identitarias o etapas “liminares” de su biografía, en los que se valen de la actividad laboral en términos de un recurso de “no marginación” que les permite mantener un estatuto y una posición entretanto cruzan umbrales temporales, al mismo tiempo que justifican su permanencia en el hogar y evitan el peligro de encontrarse en un “vacío de rol”. Así también, el trabajo abre espacios para la socialidad, permitiendo a los jóvenes ampliar las redes amicales y los espacios para estar y “vibrar” juntos (Mafessoli, 1998). También encuentran en él un valor intrínseco y un medio de formación y autoexpresión; por lo que, a diferencia de los tipos anteriores, no constituye un medio empleado para conseguir otros fines ajenos a la esfera laboral, sino que se constituye en un fin en sí mismo. Además de constituir un ámbito de subjetivación y construcción de la identidad personal, el trabajo generará, eventualmente, compromisos vinculantes con la actividad laboral que pueden desembocar en procesos de inserción laboral.

Estos resultados, nos permiten enriquecer otras investigaciones cuyos hallazgos refieren al mundo del trabajo como un mundo que no se reduce a la necesidad, la sobrevivencia o al fin expreso del consumo, sino que se extiende a una dimensión expresiva que cubre “una amplia gama de significaciones” que van, desde la utilidad social, hasta el entretenimiento (Ibáñez, 2005: 82); que se extiende a otros “ámbitos de sentido” como el aprendizaje, la experiencia profesional o a razones de tipo personal (independencia, compromiso) (Guzmán, 2004); y aún a otras aportaciones que ven, desde la cuestión ética, cómo las representaciones se amplían a la ética de la realización personal, la obligación moral y la utilidad social (Cogliati et al. 2000). Al colocarse desde la mirada del sujeto, es posible advertir y relevar el lado social del trabajo y apreciar esta significatividad más allá de la dimensión económica en la que suele instalarse.

Aunque, como apuntábamos más arriba, el trabajo hoy día ya no constituye necesariamente una condición suficiente en la dinámica de la construcción de una subjetividad positiva, sigue siendo, sin embargo, una de las dimensiones importantes para la integración social, dado que la inserción al trabajo es la clave de acceso a lo que todos los sujetos aspiran: el acceso a bienes de consumo, el matrimonio, la familia propia, la paternidad, el departamento o la casa propia. Pero también es la clave para otras cuestiones que tienen que ver con el desarrollo de la independencia (autonomía): el esfuerzo propio, la educación, la formación y el aprendizaje, las responsabilidades, el sentimiento de “*ser alguien*” porque “*luego no es uno nadie, nada*”, el establecer vínculos y sentidos de pertenencia, el acceso a estilos de vida distintos, al bienestar personal y familiar, el acceso a una vida mejor, a la realización de uno mismo y la felicidad.

Es decir, no solo se trata de obtener dinero y recursos, sino quizás y de modo más profundo, como plantean Bernard y Glasman, 1998: 24), de lo que se trata es de “una forma de relación con el mundo, con los otros y consigo mismo”. Si bien el trabajo está cambiando, especialmente por la precarización de una parte del mercado de trabajo, “sigue siendo suficientemente importante para la mayoría de los habitantes del mundo capitalista como para sostener que es un espacio de experiencia que, junto con otros, contribuye a la rutinización o reconstitución de subjetividades e identidades” (De la Garza y Hernández, 2000: 90). La ausencia de trabajo o la permanencia en el trabajo precario puede constituir un obstáculo en la proyección de un futuro posible y manejable, al mismo tiempo que puede excluir a los individuos de otras formas de sociabilidad, formación y aprendizaje.

Trayectorias escolares

Las trayectorias escolares de jóvenes que pertenecen a sectores populares se distinguen tanto de aquellas que siguieron sus antecesores, por ser más largas, como de las que han seguido jóvenes de su misma generación que pertenecen a otros grupos socioculturales por ser fragmentadas y estar articuladas con el trabajo. Escuela y trabajo aparecerán articulados en diferentes momentos del itinerario educativo y de diferentes formas: unas veces el trabajo aparecerá como un medio para el logro de proyectos de superación escolar en sus diferentes combinaciones: trabajo/estudio, la inestabilidad/intermitencia ocupacional y la polivalencia; otras, se convertirá en un factor limitante que pondrá en riesgo los planes de formación escolar; y otras más, dejará de ser parte de un medio para convertirse en el “fin”, en el proyecto mismo; esto es, el fin de formarse profesionalmente.

En lo que toca al carácter fragmentado de la formación escolar, las interrupciones del flujo se dan principalmente en el paso de la secundaria al bachillerato y al interior del mismo. Situación nada extraña si se contempla que, en términos del curso de vida como esquema cultural, este momento coincide con una de las transiciones más importantes para estos grupos socioculturales en que termina la obligatoriedad escolar y podrán asumir las responsabilidades que conlleva la entrada a la vida adulta. En este momento transicional, las decisiones sobre el curso de vida estuvieron, en algunos casos, más apegadas al curso de vida propuesto por los modelos culturales tradicionales; las de otros, fueron apuntaladas por sus experiencias previas en los ámbitos del trabajo, de la escuela y del mundo de los pares. Las interacciones, vínculos y prácticas con nuevos referentes copartícipes de su proceso de socialización secundaria, fueron decisivos en la apertura hacia nuevas percepciones y nuevas prácticas alternativas o de oposición a los esquemas heredados. De este modo, algunos optaron por seguir las pautas que les sugerían los modelos tradicionales (el matrimonio, la reproducción familiar, el trabajo), y otros se inclinaron por alternativas distintas (ir a la escuela, ingresar a una banda), contribuyendo así a la resignificación de los modelos de socialización y los patrones de vida que su medio social les proponía. La elección que hicieron, no sin incertidumbres y riesgos, marcó rumbos y trayectorias de vida distintos.

En este sentido, los vínculos diversos (no adhesión, adhesión, conflicto, resistencia u oposición) que los jóvenes establecieron con el bachillerato, los interpretamos como formas diversas en que hicieron frente a las restricciones estructurales de su medio y el modo en que cómo se apropiaron de las oportunidades presentes en su horizonte socioestructural y cultural, en el marco más amplio de sus proyectos de vida. Lo anterior muestra que, en las interrupciones en el trayecto escolar, no solamente intervienen factores estructurales, sino también otros de carácter subjetivo que tienen que ver con la forma en que estos colectivos, en su largo y complicado camino hacia la inserción social, van combinando diferentes estados o situaciones biográficas, definiendo cuándo deviene importante o necesario formarse, cuándo trabajar, cuándo combinar varios roles y cuándo establecerse en matrimonio. La manera en cómo se articulan factores estructurales y subjetivos en grupos e individuos singulares, definen rumbos o pautas diversas en los itinerarios de colectivos con rasgos socioculturales comunes.

Factores de tipo socioeconómico, es decir condicionamientos y restricciones intrínsecos a su origen de clase (o a su posición social) obligaron a los jóvenes a

interrumpir sus estudios o abandonar la escuela y, en consecuencia, dieron lugar a rupturas en sus trayectorias escolares. Así también, se enfrentaron a la escasez y diferenciación o segmentación social de las oportunidades educativas (Villa Lever y Zorrilla, 2002), procesados desde la escuela como factores de carácter exógeno que les imposibilitó un tránsito fluido entre instituciones y que eventualmente contribuyeron al “enfriamiento” o aplazamiento de sus expectativas escolares (v. gr. ser rechazados de las escuelas de su preferencia).

Por otra parte, y en lo que concierne al logro escolar, el contexto biográfico en el que se combinan diferentes situaciones de vida (matrimonio, trabajo, paternidad/maternidad), si bien tiene implicaciones directas en la forma fragmentada que adquieren las trayectorias escolares, no necesariamente determina el logro escolar como lo plantean algunos autores (Muñiz, 1996); aunque sí lo torna más complejo dado que la entrada temprana a la edad adulta viene a configurar una realidad juvenil con “procesos de socialización superpuestos” (Tenti, 2000) y de diferente naturaleza. En una situación biográfica en que el estatus de estudiante se combina con estatus del mundo adulto (trabajo, matrimonio, reproducción), los jóvenes construyen estrategias para mantenerse y tener éxito en la escuela, las cuales van desde las *negociaciones con los empleadores* para acceder a horarios más flexibles de trabajo; *el trabajo escolar nocturno o durante los traslados*; así como aquéllas desarrolladas por las mujeres casadas y con hijos que recurren a la *hiperorganización familiar* y la *gestión de apoyos en las redes sociales* familiares y locales; o bien aquellas que desarrollan las que, además de estar casadas, tienen hijos y trabajan, organizando tareas de producción (laborales) y de reproducción en un mismo *locus* concebido como *unidad económica doméstica*, que les permite arbitrar convenientemente los tiempos y espacios para el trabajo, la reproducción familiar y aquellos dedicados al estudio de la profesión.

Estos distintos arreglos que dan lugar a eventuales articulaciones/desarticulaciones entre la esfera de la vida pública y de la vida privada, explicarían mejor el carácter fragmentado de su trayectoria y los encuentros y desencuentros con la escuela a lo largo de la vida. A su vez, nos muestran, procesos de cambio cultural en que los modelos tradicionales de entrada a la vida adulta, sobre todo entre las mujeres, ha ido perdiendo vigencia, ya que muchas decidieron postergar el matrimonio a cambio del estudio, del trabajo y de la posibilidad de independizarse de sus familias; y aunque algunas jóvenes al término de la secundaria se adelantaron al matrimonio, no por ello abandonaron sus planes de continuar sus estudios o de trabajar y desarrollar una

profesión. Entre las mujeres, el valor simbólico de la educación remite a la posibilidad de distinguirse de las mujeres de antes, de abrirse nuevas rutas en la trayectoria de vida tradicional. Como plantean algunos autores (Miller, 2000; Dubar, 2000a), la mujer de hoy desarrolla distintas estrategias y gestiona arreglos para cumplir de manera simultánea distintos roles como madre, esposa, trabajadora y, aún, como profesionista, dando lugar a un verdadero cambio del modelo familiar, articulado ahora a un modelo de carrera profesional.

Por otro lado, las experiencias de “fracaso” a lo largo de la trayectoria escolar, están también lejos de constituir un condicionamiento insalvable para el desarrollo de trayectorias escolares postbásicas, observándose casos en que los jóvenes, pese haber presentado reprobación y deserción escolar, lograron alcanzar niveles superiores de educación, dándose así una segunda oportunidad. Lo anterior hace suponer que estos tropiezos no necesariamente conllevan “fracasos” futuros y que las interrupciones o quiebres no necesariamente implican el abandono definitivo de la escuela como una opción de vida. Por el contrario, algunos jóvenes, significaron su fracaso en términos de “aprendizaje”, en el sentido de que esta experiencia representó un *turning point* (Guerrero, 2006), que dio apertura a un marco para la reflexión en el que tuvieron que agenciarse reflexivamente de nuevos caminos y de estrategias para llevar adelante sus planes.

De este modo, se puede destacar cómo la relación entre el pasado y el futuro es muy compleja y va más allá de una linealidad entendida como causa-efecto. En las circunstancias actuales que han dado lugar a cambios esenciales en los modelos de socialización previstos para grupos socioculturales específicos de jóvenes, el mercado de trabajo o el matrimonio, pueden ya no constituir los destinos exclusivos y esperados para los jóvenes de las clases populares, o destinos definido por clase social; y hoy día la cultura escolar y el logro educativo en niveles superiores, se encuentran también entre las clases populares. En este marco de transformación de la realidad social, los individuos se ven obligados a realizar ajustes en sus percepciones y prácticas elaboradas históricamente y, como plantea Willis (1977), las correspondencias más lineales y estables entre las posiciones sociales y los estilos de vida y las propensiones que desarrollan los sujetos, tienden a dislocarse.

No obstante, el estudio reveló que entre estos jóvenes de sectores populares también suele originarse una relación de “conflicto” con la escuela, la que en ocasiones termina en desencuentros prácticamente insalvables y en una falta de identificación con la cultura escolar. A ello contribuye una combinación de varios factores tales como la

apuesta que los jóvenes hacen de la escuela en términos exclusivamente instrumentales, lo que hace que los vínculos con la misma se debiliten; aunado al hecho de no poder articular algún sentido de vida futura en la escuela al estar muy alejada de las circunstancias del “mundo de allá afuera” en el que viven los jóvenes; la falta de referentes profesionales y apoyo familiar y, notablemente, el factor económico como responsables de las entradas y salidas del sistema escolar y de las fracturas, a veces definitivas, con el mismo.

Hay que agregar a ello la problemática por la que atraviesa la educación media superior, en el sentido de verse imposibilitada para responder a los retos impuestos por los cambios económicos y laborales, y a la demanda de grupos de población heterogéneos con distintas características y necesidades particulares de formación, lo cual contribuye también a generar el desánimo entre los jóvenes, quienes han constatado la pérdida de calidad de la educación y la irrelevancia de los contenidos que la escuela transmite.

¿Qué aprenden para el trabajo en la escuela?

A diferencia de lo que ocurre en el ámbito del empleo precario y a excepción de las experiencias de aprendizaje en las distintas ocupaciones del sector más dinámico del mercado de trabajo, parece ser que la escuela ha sido uno de los ámbitos de formación que, de una forma más ordenada y sistemática, ha provisto a los jóvenes de sectores populares de calificaciones, habilidades y competencias requeridas por el mundo del trabajo; por lo que, pese a todas sus deficiencias, ellos la conciben como una de las experiencias de aprendizaje más significativas. Aunque como bien dice uno de los entrevistados, *“la escuela te enseña a trabajar, pero no te da trabajo”*, expresión que, por cierto capta de manera muy precisa y vívida los límites de la escuela frente al ámbito laboral y las transformaciones de que ha sido objeto dicho ámbito, afectando a su vez el carácter de sus vínculos con el conjunto del sistema escolar.

A pesar de las extensas referencias que los entrevistados hacen en torno a las carencias materiales, equipos y de infraestructura, el bajo nivel de algunos profesores, la falta de calidad y deficiencia de la formación escolar que les impide transitar de manera más exitosa tanto al trabajo o a la universidad, valoran positivamente ciertos aprendizajes y saberes adquiridos para el trabajo y para la vida, a diferencia de lo que la mayoría pudo lograr en el empleo informal y precario desarrollado a lo largo de su trayectoria. Por un lado está el aprendizaje de competencias básicas tales como la capacidad para plantear y

resolver problemas; la capacidad de reconocer, tolerar, discutir y aprender a convivir con diferentes ideologías o formas de pensar; las habilidades para la comunicación y relación social y la capacidad de ver las cosas en contextos más amplios de pensamiento que la escuela logra con la transmisión de la cultura (con ello refieren a las asignaturas de tronco común).

Por otro lado está el valor que otorgan a los conocimientos teóricos relativos a la profesión, considerados como “lo básico”, “un principio”, “el punto de partida”, los fundamentos de su profesión, que les permite prefigurar una identidad propia como “técnico medios” que se extiende más allá a la de ser “ejecutores de instrucciones y recetas”; rechazando así las imágenes o estereotipos sociales que los reducen a meros ayudantes, “*robots saca muestras*” o “*maquinitas*”. Por su parte, y a diferencia de las prácticas en la escuela —que se ven cuestionadas por la insuficiencia del tiempo para practicar, como por la carencia de recursos tecnológicos que muestran un franco atraso en materiales y equipos—, valoran especialmente el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias adquiridos en el servicio social o las prácticas profesionales, entendidos como espacios curriculares para el aprendizaje del trabajo profesional, realizado en espacios y tiempos extraescolares. A su vez, el servicio social y las prácticas profesionales son significados como la primera experiencia de trabajo profesional y como la vía de iniciación a la vida profesional.

Lo más relevante de estos aprendizajes radica en dos aspectos: en primera instancia, el poder probar, ampliar, actualizar y, en algunos casos, dominar los aprendizajes técnicos de la profesión dentro “*de lo que es un ambiente laboral*”; es decir, en un contexto real de aprendizaje en el que se conjuntan los espacios del trabajo con los tiempos y espacios de la formación (Lave y Wenger, 1991 citado en De Ibarrola, 2004a: 12). En segundo lugar, el encuentro con otros “significativos” del mundo profesional y la importancia que para el aprendizaje cobra esta interacción; en la que, por otra parte, la disposición al trabajo y el ostentar un interés por aprender son dos estrategias clave empleadas por el practicante que le permite, en primera instancia, pasar de la categoría de mero ayudante a la de aprendiz y, en segunda, acceder a los “verdaderos” aprendizajes de la profesión.

Sin embargo, a pesar de constituir esta última la fuente de los aprendizajes más valiosos, la inserción y permanencia en estos espacios productivos extraescolares enfrenta serias dificultades como el vacío legal de la figura del “aprendiz”, la insuficiencia de espacios en las instituciones o establecimientos que podrían recibir a los practicantes y

el hecho de que estas actividades no están previstas dentro del tiempo que dura el ciclo escolar, entre otros (De Ibarrola, 2006). Si bien la vinculación entre la escuela y el mercado de trabajo resulta ser compleja debido a las diferentes lógicas y dinámicas de funcionamiento de estos dos ámbitos, en las que los contenidos escolares “padecen” permanentemente de una inadecuación respecto a las necesidades cambiantes de la empresa, no deja de ser preocupante el hecho de que las prácticas profesionales extraescolares, concebidas como una de las formas esenciales de vinculación escuela-empresa, y una de las experiencias de aprendizaje más valiosas para los estudiantes, mantengan tal nivel de desorganización, y que los productos de esta interacción, en términos de desarrollo de aprendizajes, competencias, habilidades y su respectiva codificación, estén siendo lamentablemente desaprovechados.

En la nueva sociedad del conocimiento, en la que la empresa mantiene una constante demanda de conocimientos al sistema educativo e incide en las condiciones de formación de los recursos humanos, es también esperable que ella misma se convierta en generadora de conocimientos, abriendo más espacios a la formación en alternancia, que es, al parecer, la única vía que permite vincular los contenidos de la formación con su aplicación práctica en niveles de contextualización creciente, generando así aprendizajes significativos en los futuros trabajadores. Si la institución educativa de nivel medio superior tecnológico cobra valía para los jóvenes de estratos más bajos de la población por ser una de las vías más sólidas y organizadas en la formación para el trabajo, frente a la muy escasa capacitación intencional para el trabajo en el trabajo; y si la escuela ha mostrado ser una de las oportunidades más organizadas para la formación integral de las nuevas generaciones, parece coherente apostar a mejorar su calidad y pertinencia, a la par que sería deseable que tanto en su organización como en sus sistemas de acreditación reconociera la diversidad de condiciones que caracterizan hoy día a los estudiantes que recibe en sus aulas.

La escuela media superior tecnológica y la construcción de la identidad profesional

Para los jóvenes de sectores populares, la escuela no solamente provee de ciertas condiciones y recursos (simbólicos, culturales, de calificaciones técnicas) para la inserción y la movilidad laboral dado que, en un sentido más profundo, se convierte también en un referente significativo en la construcción de su identidad profesional. En las representaciones de su universo socioprofesional, aparece la apuesta a los proyectos profesionales como “modelos formales” de educación e inserción surgidos de la escolarización, contra los

“saberes de acción” adquiridos en su socialización previa y a lo largo de su trayectoria laboral precaria. La tesis sugiere que la construcción de un proyecto profesional se significa para estos jóvenes como un proceso de ruptura o distanciamiento respecto su cultura de origen y de las categorías estatutarias tradicionales (oficios) y del empleo precario (“chambas”), así como mediante una adhesión a otros referentes y formas identitarias fincadas en la escuela y en las profesiones, vistas como una oportunidad de hacerse reconocer “por sí mismos” y no como “producto” de un medio estatutario o cultural previo.

Uno de los argumentos centrales refiere a que todo proceso de construcción identitaria o proyecto de formación profesional como representación de un futuro probable, se significa dentro de una situación configurada no solo por condiciones materiales o estructurales, sino también por la intervención de una mediación simbólica. En consecuencia, se recuperaron los contextos relacionales y los ámbitos de la vida social de los jóvenes como esferas de experiencia subjetiva y de procesos de socialización con sus agentes respectivos, que fueron tematizados y actualizados en sus relatos. Desde el contexto relacional observamos a la familia como un referente heterogéneo y diverso en la construcción del proyecto profesional; pero sobre todo, en los casos analizados, vimos a los padres como un referente débil frente a la escuela y el trabajo en lo que refiere a las decisiones y elecciones que sobre la escolaridad, las opciones vocacionales y la carrera profesional que tomaron sus hijos. Así también, el referente de los hermanos mayores profesionistas y de los pares (con los que mantuvieron interacciones en distintos contextos relacionales como la calle, la escuela y el trabajo), observaron un papel mucho más activo, al lado de los referentes profesionales del mundo laboral (ingenieros, contadores, médicos, arquitectos, etcétera) con los que interactuaron a lo largo de su trayectoria y constituyeron referentes identificatorios de una nueva pertenencia.

Por otra parte, el proceso de construcción identitaria, presupone una conciencia reflexiva y articuladora de las distintas experiencias de vida de un sujeto. Entre mis casos, implicó tanto la problematización de su origen social, como la de su posición en el universo socioprofesional del mundo del trabajo. En este sentido, la historia laboral de “multichambismo” (*el hacer y el ser de todo y nada a la vez*) o la acumulación de una biografía de empleos precarios, desempeñó un papel destacado en este proceso; debido sobre todo a que en ellos los jóvenes percibieron que no poseían ningún capital formativo o cualificaciones propias, salvo su fuerza de trabajo y, por tanto, la definición de su profesión era aquella que le otorgaba su empleador o su patrón, quien le concedía temporalmente el crédito de una competencia (Lacks, 1983). Los empleos precarios no

remiten a nada definido y describen una situación en la que la identidad profesional permanece en la indefinición, “*no se es nada*”. La profesión —al contrario—, designa una cualificación o la posesión de una competencia técnica, al mismo tiempo que una identidad propia, “*se es algo*” (*ibídem.*).

De esta manera la construcción de la identidad profesional opera a partir de una bicategorización entre “multichambas” u oficios vs. profesiones, estas últimas como categorías correspondientes a formas identitarias estatutarias reivindicadas por los jóvenes y de las que se apropiaron subjetivamente en la construcción de “identidades para sí”. A su vez, dado que en un proyecto identitario se involucran cuestiones relacionadas con el reconocimiento social, en el que se tiende a un mejor reconocimiento de sí, simultáneamente por *sí mismo* y por *los otros*, los jóvenes se adhirieron a las imágenes proporcionadas por los “saberes teóricos” de las profesiones, por ser estos los que socialmente están mayormente valorados que los “saberes de acción” (Dubar, 2000a: 208).

Así también, se involucran aspectos expresivos, identificaciones simbólicas y se apela a argumentos más estrechamente relacionados con el compromiso, la capacidad cognitiva, la expresividad, la emocionalidad del sujeto, la vocación, la afectividad: el “*trabajar en cosas que nos gustan*”, en “*lo que me llama*”. A su vez, la identificación simbólica con las profesiones, apeló a otras imágenes y a otros argumentos relacionados con mejores empleos, mejores posiciones y jerarquías; mejores condiciones y gratificaciones económicas, movilidad y estabilidad laboral; con el compromiso y la responsabilidad; la capacidad cognitiva; el reconocimiento social, la vinculación afectiva, así como con expectativas de una vida mejor. Es decir, las motivaciones y las lógicas que subyacen a la construcción de este proyecto entre los jóvenes entrevistados, no solo tienen que ver con superar el origen social, o dar respuesta a los imperativos y exigencias de la vida moderna, ni a las exigencias concretas de inserción al mundo laboral y social; sino de manera más importante, está de fondo el construir una imagen de sí, reconocida por los demás y por sí mismo.

Hasta aquí podríamos decir que la escuela media superior tecnológica, a la par que promueve aprendizajes significativos y se convierte en una de las variables que más discrimina en la inserción y movilidad laboral en el largo plazo (De Ibarrola, 2004: 42), puede convertirse eventualmente en una vía de construcción de vocaciones y de identidad profesional entre los jóvenes de sectores populares, cuya apropiación les permite reinterpretar de manera diferente su historia pasada y hacerse reconocer “por sí

mismos” en otras figuras identitarias más allá de las pertenencias “heredadas”, al tiempo que contribuye a la construcción de nuevas configuraciones en su trayectoria de vida.

Para algunos jóvenes el certificado que los avala como técnicos medios (además de certificar su bachillerato), los hace sentirse poseedores de una identidad profesional: “*al menos soy algo*”, o pueden “*demostrar que soy algo*”. Y, aunque si bien algunos se vieron impedidos a ejercer la carrera técnica de la que egresaron, otros desarrollaron la propensión de seguir carreras universitarias en las mismas áreas de referencia de su profesión técnica.

A lo largo de este recuento de hallazgos, hemos podido dar cuenta del papel de la perspectiva biográfica y la apuesta metodológica del estudio de trayectorias en el abordaje, a nivel micro, de los procesos de cambio cultural y social a través del análisis de las nuevas formas que asumen los procesos de socialización e individualización de jóvenes pertenecientes a grupos socioculturales específicos. Al recurrir a las historias personales dimos cuenta de cómo las experiencias y el aprendizaje del mundo en distintos ámbitos de experiencia y la interpretación subjetiva que de las diversas situaciones hacen los sujetos, influyen de modo preponderante en las sucesivas orientaciones y reorientaciones que cobran sus prácticas y sus trayectorias a través del tiempo; a la par que dan cuenta de las elaboraciones particulares de los cambios culturales y sociales a los que han respondido los jóvenes como “actores plurales” en la búsqueda de identidad personal y profesional en un contexto histórico social de cambios y transformaciones en la condición juvenil, que opera condicionando los recorridos y las prácticas.

Esta búsqueda, se percibe como un acto inacabado, como un proceso permanente de apropiación de recursos, de capacidad de reflexión individual, de referencias y “señas”, convicciones y afectos, de los cuales se agencian a lo largo de su experiencia y a partir de y en la acción colectiva con otros. Hemos visto también cómo, en el marco de la desinstitucionalización de la sociedad y del curso de vida normativo que a su vez les plantea una “nueva condición juvenil” en la que los caminos de “incorporación” tradicional se encuentran fracturados (García Canclini, Reguillo, Pérez Islas, Valenzuela y Monsiváis, 2005; Dávila, 2004, 2002; Morch, et al. 2002 y Tedesco, 2000), los jóvenes se ven obligados a realizar ajustes en sus percepciones y prácticas elaboradas históricamente; a utilizar otras referencias distintas a las heredadas en la construcción de sus trayectorias biográficas; agenciarse caminos y estrategias diversificados para poder “ubicarse” en un mundo cuyos escenarios parecen ser cada vez más precarios, modificando así el 'mapa objetivo' de las 'posiciones sociales' existentes (Dubar, 2000a: 222).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta U., Beatriz, M. Guevara y A. C. Martínez (1999) "Perfil motivacional de los aspirantes a Relaciones Industriales de la Universidad de Guanajuato", ponencia presentada en el *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)*, memoria electrónica, Aguascalientes, México.

Agustín, José (1996) *La contracultura en México*, Grijalbo, México.

Appel, Michael (2005, Abril) "La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México" [127 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 6(2), Art. 16. Disponible en: Hyperlink <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>>, <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>> (7 de febrero de 2007).

Arango, L. G. y M. Vivero (1996) "Itinerarios profesionales y calendarios familiares: Mujeres y hombres en la gerencia pública en Colombia", *Revista Colombiana de Sociología*. Nueva Serie, vol. III, núm.1, pp. 25-51, Bogotá, Colombia.

Arfuch, Leonor (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Fondo de Cultura Económica (FCE) (Sociología), México.

Bajtín, Mijaíl (1982) *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.

----- (1981) "La imaginación dialógica", en Pam, Morris (ed.) *The Bakhtin reader. Selected writing of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*, Edward Arnold, Great Britain.

Baker J. V. (1989) "Schooling for self-esteem: An Alternative Look at Parental and Pupil Views in Disadvantaged third World Areas", Eckerd College. St. Petersburg, Florida, Paper presented at 88th *Annual Meeting of the American Anthropological Association*, Washington, D.C.

Bauman, Z. (1999) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Gedisa (Serie: CLA. DE. MA. Sociología), Barcelona.

Barrère-Maurisson, M. (1999). *La división familiar del trabajo. La vida doble*, Asociación Trabajo y Sociedad. Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (CONICET)/Lumen Humanitas, Buenos Aires.

Barthes, R. *et al.* (1996) *Análisis estructural del relato*, Ediciones Coyoacán (Diálogo Abierto/ 56/ Literatura), México.

Bartolucci, Jorge (1994) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, Centro de Estudios Sobre la Universidad/Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/ Miguel Ángel Porrúa (Colección: Problemas Educativos de México), México.

Barrón Tirado, C. (coord.) "Los estudios de seguimiento de egresados en el periodo 1992-2002" en Reynaga Obregón, S. (2003) *Educación, trabajo, ciencia y tecnología. La investigación educativa en México 1992-2002*, COMIE/ Secretaría de Educación Pública (SEP)/ Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), México.

Beck, U. (1997) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la Globalización*, Paidós (Estado y Sociedad, 58), Barcelona.

Benveniste, Émile (1977) *Problemas de lingüística general II*, Siglo XXI Editores, México.

Benveniste, Émile (1966) *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI Editores, México.

Berger, Peter, B. Berger y H. Keller (1979) *Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia*, Sal Terrae, Barcelona.

Berger, Peter y T. Luckmann (1995) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Paidós (Paidós estudio 125), México.

----- (1968) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

Bernard, Ch. y D. Glasman (dir.) (1998) *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Presses Universitaires de France (PUF) (Éducation et Formation. Biennales de l'éducation), París.

Bertaux, Daniel (1997) *Les récits de vie*, Nath, París.

----- (1988) "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades", *Historia oral e historia de vida*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Cuadernos de Ciencias Sociales, núm. 16, pp. 55-80, Costa Rica.

Bertaux, D. y M. Kholi (1984) "The Life Story Approach: A Continental View", *Annual Review of Sociology*, núm. 10, pp. 215-370, Centre National de la Recherche Scientifique. Centre d'Études des Mouvements Sociaux, París/ Department of Sociology, Freie Universität Berlin, West, Germany.

Blanco, Mercedes (2001) "Trayectorias laborales y cambio generacional: mujeres de sectores medios en la Ciudad de México", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 63, núm. 2, abril-junio, pp. 63-90, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/ Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), México.

Blanco, Mercedes y Edith Pacheco (2001) "Trayectorias laborales en la Ciudad de México: un acercamiento exploratorio a la articulación de las perspectivas cualitativa y cuantitativa", *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo.*, año 7, núm. 13, pp. 105-137, México.

Bourdieu, Pierre (2000) *Cuestiones de sociología*, Istmo, Madrid.

----- (1991) *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.

Bourdieu, Pierre, J. C. Chamboredon y J. C. Passeron (1973) *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI Editores, México.

Boutinet, Jean-Pierre (1990) *Anthropologie du projet*, PUF (Psychologie D'Aujourd'hui), Paris.

Cáceres, L. y R. Cordera (1992) *Perfil del estudiante sobresaliente de bachillerato de la UNAM. Características generales de la población*, Dirección General de Apoyo y Servicios a la Comunidad/Secretaría de Asuntos Estudiantiles/ UNAM, México.

Calan, D., N. Carlier y A. Vinokur (1998) "Qui veut l'insertion?" en Bernard, Ch. y D. Glasman (dir.) (1995) *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, PUF, Biennales de l'Education (Education et Formation), París.

Canals, V. (1998) "Insertion professionnelle: construction empirique ou objet d'analyse?" en Bernard, Charlot et Dominique Glasman (dir.) *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, PUF, Biennales de l'Education (Education et Formation), París.

Cariola, Leonor (1991) "Familia y Escuela. Familias de sectores populares y profesores de educación media: un encuentro cultural", *Documento de discusión 3*: 3-20, CIDE, Santiago de Chile.

----- (1989) "Alumno, familia y liceo. ¿Confabulación para un menor aprendizaje?" en J. E. García-Huidaleno, (ed.) *Escuela, calidad e igualdad*, CIDE, Santiago de Chile.

Castel, Robert (1995) *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Paidós (Estado y Sociedad, 57), Buenos Aires.

Castells, Manuel (2001) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen I: La sociedad red, Siglo XXI, México.

Castells, Manuel y Alejandro Portes (1991), "El mundo debajo: orígenes dinámica y efectos de la economía informal" en Tockman (comp.) *El sector informal en América Latina. Dos décadas de análisis*, CONACULTA, México.

Chain R., Ragueb (1997) "Ofertas, demandas y elecciones. En búsqueda de una Profesión", ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), memorias electrónicas, Mérida, México.

----- (1995) *Estudiantes universitarios: trayectorias escolares*, Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma de Aguascalientes, Xalapa, México.

Chanfrauld-Duchet (s.f.) *El sistema interaccional del relato de vida*. Universidad Francois Rabelais (TOURS), Trad. María Jiménez M. y T. Documento de trabajo del Seminario: Análisis del Discurso II. Metodología y análisis de la entrevista narrativa, bajo la dirección del Dr. Rainer Enrique Hamel, Julio, 2001, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (UAM-I), México.

Chavarría, R., Castillo G. y Ríos, A. (1999) *Mercados regionales de trabajo y empresa*, Universidad de Guadalajara/UCLA Program on Mexico/Juan Pablos Editor, México.

Centro de Investigación y Estudios Sobre Juventud, CIEJ (2002) "Documento marco. Planteamientos generales de la Encuesta Nacional de la Juventud" en Instituto Mexicano de la Juventud/ Centro de Investigación y Estudios Sobre Juventud/ Secretaría de Educación Pública, *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*, IMJ, México.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/ Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) (2004) *La juventud Iberoamericana. Tendencias y urgencias*, Santiago de Chile.

CEPAL (1996) *América Latina y el caribe. Quince años después, De la década perdida a la transformación económica 1980-1995*, CEPAL/FCE, Chile.

Cogliati, C. et al. (2000) "El trabajo de los jóvenes. La construcción de la identidad social", *Jóvenes, Revista de estudios sobre juventud*, año 4, núm. 12, julio-diciembre, pp. 44-57, México.

Contreras, Oscar F. (2000) *Empresas globales, actores locales: producción flexible y aprendizaje industrial en las maquiladoras*, El Colegio de México (COLMEX), México.

Coubès, Marie-Laure, Ma. E. Zavala y R. Zenteno (coords.) (2005) *Cambio demográfico y social en el México del siglo XX. Una perspectiva de historias de vida*, H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura/ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/ Universidad Autónoma de Baja California/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey/ Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública/ El Colegio de la Frontera Norte, A.C. / Miguel Ángel Porrúa, Librero Editor, México.

Coutrot, L. y Dubar, C. (eds.) (1992) *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation Française, París.

Cuevas Perus, Marcos (2005) "La juventud como categoría de análisis sociológico" *Cuadernos de Investigación*, núm.32. UNAM/ IIS, México.

Cruz, R. (1997) "Inestabilidad en la participación económica de las mujeres", *Población, desarrollo y globalización*, SOMEDE / El Colegio de la Frontera Norte, México.

Dávila León, Oscar (2004) "Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes", *Última década* [online], Dic. 2004, vol.12, núm.21, pp. 83-104. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2236, Santiago de Chile.

----- (2002) "Biografías y trayectorias juveniles", *Última Década*, núm., 17, CIDPA, septiembre, pp.97-116, Viña del Mar, Chile.

Dean, Matteo (2007) "Flexibilidad laboral y precariado", *La jornada*, 6 de octubre. (Ponencia presentada en el marco segundo seminario de Economía del Trabajo y Nuevas Tecnologías, realizado del 13 al 15 de noviembre en el Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, México), México.

De Ibarrola, María (2006) *Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano*, CINTERFOR/ OIT (Sobre Artes y Oficios, 5), Montevideo.

----- (Coord.) (2004) *Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición*, CINTERFOR/OIT (Herramientas para la Transformación, 27), Montevideo.

----- (2004a) "Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social", *Redetis (Tendencias y Debates)*, núm.1, Buenos Aires.

De Ibarrola, María y Alejandro Mijares (2003) "Formación de jóvenes para el trabajo: Escolaridad, capacitación y trabajo infantil", *Cuadernos de Pesquisa* (San Pablo), núm. 118 (marzo) pp. 119-155, Sao Paulo, Brasil.

De Ibarrola, María (2001) "Los cambios estructurales y las políticas de capacitación y formación para el trabajo en México. Un análisis de la expresión local de políticas nacionales" en Pieck, Enrique (coord.) *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, UIA/ IMJ/ UNICEF/ Cinterfor-OIT, RET y CONALEP, México.

----- (1998) *La formación de los jóvenes no universitarios para el trabajo en el desarrollo regional de México*. Proyecto CONACYT, mimeo, 19 págs.

----- (1997a) "Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. Situación actual y propuestas (Primera de dos partes)", *Huaxyácac. Revista de Educación* 4 (10), pp. 6-12, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

----- (1997b) "Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. Situación actual y propuestas (Segunda y última parte)", *Huaxyácac. Revista de Educación* 4 (11), 6-13, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

De Ibarrola, M. y Ma. A. Gallart (coords.) (1994) *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, UNESCO, OREALC, CIID -CENEP, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. CIDE-UIA (Lecturas de educación y trabajo 2), Santiago, Buenos Aires, México.

De Ibarrola, María (1998) *La formación de los jóvenes no universitarios para el trabajo en el desarrollo regional de México*, Proyecto CONACYT, mimeo, México.

De Ibarrola, María, S. Reynaga (1983) "Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos (CEE), vol. XIII, núm. 3, México.

De la Garza y Salas (coords.) (2003) *La situación del trabajo en México, 2003*, IET/ UAM/ SOLIDARITY CENTER/ PLAZA Y VALDES, México.

De la Garza y Hernández (2000) "Fin del trabajo o trabajo sin fin" en De la Garza, Toledo (coord.) *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, COLMEX/ FLACSO/ UAM/ FCE, México.

De Laire, Fernando (2001) "¿Identidad juvenil? La insoportable levedad del ser: aportes para renovar el marco teórico de los estudios sobre juventud", *Mad*, núm. 4, Chile, Departamento de Antropología, Universidad de Chile.

De la O, María Eugenia (1997) "...y por eso se llaman maquilas. La configuración de las relaciones laborales en la modernización. Cuatro estudios de plantas electrónicas en Ciudad Juárez, Chihuahua, Tesis doctoral, El Colegio de México, México.

De la O, María Eugenia y Cirila Quintero (1995) "Trayectorias laborales y estabilidad en las maquiladoras de Matamoros y Chihuahua", *Frontera Norte*, núm. 13, vol. 7, enero-junio, El Colegio de la *Frontera Norte*, Tijuana, B. C., México.

De la Peña, G. et al. (comps.) (1990) *Crisis, conflicto y sobrevivencia. Estudios sobre la sociedad urbana en México*, CIESAS, Universidad de Guadalajara, México.

Delgado, Juan M. y Juan Gutiérrez (coords.) (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Síntesis (Metodología de las ciencias del comportamiento), Madrid.

Demazière, D. y C. Dubar (1997) *Analyser les entretiens Biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Nath (Essais & Recherches. Serie "Sciences humaines" dirigée par François Singly), París.

Díaz Cruz, R. (2002) "La creación de la presencia. Simbolismo y performance en grupos juveniles" en Nateras, Alfredo (coord.) *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, UAM-I/ Miguel Ángel Porrúa, México.

Didou, A. S. y S. Martínez (2000) *Evaluación de las políticas de educación media superior y superior en el sector tecnológico federal 1995-2000*, SEP/ SEIT/COSNET, México.

Dombois, R. (1992) "Trayectorias laborales y estructura del mercado de trabajo. El caso de los obreros en la industria colombiana" en El Colegio de México/ Fundación Friedrich Ebert/El Colegio de la Frontera Norte, *Ajuste estructural, mercados laborales y TLC*, México.

Drancourt, Nicole Ch. y Berger, Laurence R. (1995) *L'insertion des jeunes en France*, PUF (Que sais-je? Collection Encyclopédique), París.

Drancourt, N. Ch. (1994) "Mesurer l'insertion professionnelle", *Revue Française de Sociologie*, 35 (1), pp. 237-268, París.

Duarte, K. (2001) "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente" en Donas, S. (comp.) *Adolescencia y juventud en América latina*, Libro Universitario Regional, Cartago, C. R.

Dubar, Claude (2000) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, HER/Armand Colin, París.

----- (2000a) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra (Serie General Universitaria, 15), Barcelona.

----- (1998) "Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion" en Bernard, Ch. y D. Glasman (dir.) *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, PUF (Éducation et Formation. Biennales de l'éducation), París.

----- (1994) "L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel", *Revue Française de Sociologie*, 35 (1), pp. 283-291, París.

Erikson, Erik H. (1993) *Sociedad y adolescencia*, Siglo XXI, México.

----- (1971) *Identidad, juventud y crisis*, Paidós, Buenos Aires.

Fawcett, Caroline (2002) *Los Jóvenes Latinoamericanos en Transición: Un análisis sobre el desempleo juvenil en América Latina y el Caribe*, School of International Service, American University. School of International Service, American University/ Departamento de Desarrollo Sostenible/ División de Desarrollo Social. Serie Documentos de Trabajo Mercado Laboral. Banco Interamericano de Desarrollo.

Feixa, Carles (1998) *De jóvenes, bandas y tribus*, Ariel/Grupo Planeta., (Antropología de la juventud, 177), Barcelona.

Ferraroti, Franco (1991) *La historia y lo cotidiano*, CEAL, Buenos Aires.

Fernández, E. M. (1989) "El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social?" en Ortega, F. et al. (comps.) *Manual de Sociología de la educación 2*, Textos Visor, Madrid.

Filgueira, Carlos H. (1999) "Bienestar y ciudadanía. Viejas y nuevas vulnerabilidades" en Tokman, Víctor y Guillermo O' Donnell (comps.) *Pobreza y desigualdad en América Latina. Temas y nuevos desafíos*. Paidós (Latinoamericana), México.

Filmus, Daniel (dir.) (2004) *Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada*, FLACSO, mimeo, Argentina.

Filmus, Daniel, A. Miranda y J. Zelarrayán (2003) "La transición entre la escuela media y el trabajo: los recorridos post secundarios de los jóvenes en el gran Buenos Aires", ponencia presentada en el *IV Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo: El trabajo en América Latina en los comienzos del siglo XXI: perspectivas de su carácter emancipador y de su centralidad*, La Habana, Cuba.

- Galland, Olivier (1997) *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin/Masson, París.
- Gallart, María Antonia (2002) "Tendencias y desafíos en la interacción entre la educación y el trabajo" ponencia presentada en el *Encuentro Latinoamericano Desarrollo regional, integración continental y formación de los jóvenes para el trabajo*. Documento base de discusión, mimeo, León Guanajuato, México.
- (2001) "Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina" en Pieck, Enrique (coord.) *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, UIA/ IMJ/ UNICEF/ Cinterfor-OIT, RET y CONALEP, México.
- (coord.) (2000) *Formación, pobreza y exclusión*, Cinterfort, Montevideo.
- García, B. y O. de Oliveira (2003) "Trabajo e ingresos de los miembros de las familias en el México metropolitano" en De la Garza y Salas (coords.) *La situación del trabajo en México, 2003*, IET/ UAM/ SOLIDARITY CENTER/ PLAZA Y VALDES, México.
- (1994) *Trabajo femenino y vida familiar en México*, El Colegio de México: Centro de estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano/ Centro de Estudios Sociológicos, México.
- García Canclini, et al. (2005) "Planteamiento conceptual de la Encuesta Nacional de la Juventud 2005. La condición juvenil. Formas de institucionalización, cambio y continuidad en el México contemporáneo" en Instituto Mexicano de la Juventud/ Centro de Investigación y Estudios Sobre Juventud/ Secretaría de Educación Pública, *Jóvenes mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005*, IMJ, México.
- García Canclini, N. (1987) *Políticas culturales en América Latina*, Grijalbo, México.
- García, D. (1998) "Jóvenes en las estructuras: cultura, educación, familia y política" en Hünerman, P. Y Eckholt (eds.) *La Juventud latinoamericana en los procesos de globalización. Opción por los jóvenes*. ICALA-FLACSO-EUDEBA, Buenos Aires.
- García, Salord, S. (2007) (coord.) "Identidad, socialización, trayectorias (I)" Simposio presentado en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE/ Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Giddens, Anthony (1994) *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Universidad, Madrid.
- (1991) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la identidad en la época contemporánea*, Península (Historia, Ciencia y Sociedad, 257), Barcelona.
- (1984) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Giele, J. Z. y Elder G. Jr. (eds.) (1998) *Methods of life course research. Qualitative and quantitative approaches*, SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, California.

Giménez, Gilberto (2002a) "Para una teoría del actor en las Ciencias Sociales. Problemática de la relación entre estructura y agency", *Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales*: Documento interno de trabajo, noviembre, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México.

----- (2002b) "Materiales para una teoría de las identidades sociales", *Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales*. Documento interno de trabajo, noviembre. México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Gleizer, S. (1997) *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, FLACSO/Juan Pablos Editor, México.

Gómez, V. y J. Munguía (1992) "Educación y estructura económica: marco teórico y estado actual del conocimiento de la investigación en México" en Latapí, P. (coord.) *Educación y Escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación*, Secretaría de Educación Pública/Nueva Imagen (Problemas de Política Educativa III), México.

Greimas A. J. (1986) *Semantique structurale*, PUF, París.

Guerra, Ma. Irene (2007) "¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes" en Guzmán G. Carlota y Claudia Saucedo (coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. UNAM/Ediciones Pomares, México.

----- (2006a) "Antecedentes de investigación: de los estudios de egresados a la investigación sobre trayectorias y procesos de inserción de la juventud mexicana", documento de trabajo del *Seminario Jóvenes y Bachillerato*, coordinado por el Dr. Eduardo Weiss, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

----- (2006b) "Ser de la banda, ser estudiante o ser trabajador" ponencia presentada en *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, memoria electrónica, Buenos Aires.

Guerra, Ma. Irene y Elsa Guerrero (2004) *Qué sentido tienen el bachillerato. Una visión desde los jóvenes*, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Colección Educación, 25), México.

Guerra, Ma. Irene (2003) "Las estrategias laborales de jóvenes de sectores urbano populares de la ciudad de México. Un enfoque biográfico" ponencia presentada en el *IV Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo: El trabajo en América Latina en los comienzos del siglo XXI: perspectivas de su carácter emancipador y de su centralidad*, La Habana, Cuba.

----- (2002) "El análisis estructural del relato. Un método de análisis de entrevistas. El caso de Miguel Ángel". *Seminario de Análisis del Discurso II*, dirigido por el Dr. Enrique Hamel en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Departamento de Antropología, Documento interno de trabajo, México.

----- (2001) "Metodología y análisis de la entrevista narrativa. Análisis de una entrevista autobiográfica", documento presentado en el *Seminario de Análisis del Discurso I*, dirigido por el Dr. Rainer Enrique Hamel en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Departamento de Antropología, Documento interno de trabajo, México.

----- (2000) "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, Julio-diciembre, pp. 243-272.5, México.

----- (1998) *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico*, Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Guerrero S., Ma. E. (2006) "El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.11, núm. 29, pp. 483 -507.

Guevara Acosta, M., et al. (1999) *Y... ¿Quién desea estudiar en la Universidad de Guanajuato?, Censo de aspirantes a la licenciatura en 1997*, Universidad de Guanajuato, México.

Guichard, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Laertes (Psicopedagogía 75), Barcelona.

Gutiérrez, A. B. (1994) Pierre Bourdieu: *Las prácticas sociales*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Guzmán Gómez, C. y Saucedo, Ramos, C. L. (2005) *El campo de investigación sobre alumnos: 1992-2002. Estados del Conocimiento*, Departamento de Investigaciones Educativas, Mimeo.

Guzmán, G. Carlota (2004) *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, UNAM/ CRIM, México.

Guzmán, V., A. Mauro y K. Araujo (1999) *Trayectorias laborales de mujeres. Cambios generacionales en el mercado de trabajo*, CEM, Santiago de Chile.

Habermas, J. (1981) *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Taurus (Humanidades), Madrid.

Hargreaves, D. H. (1978) *Las relaciones interpersonales en la educación*, Nancea, Madrid.

Hualde Alfaro, Alfredo (2003) "Trayectorias laborales, aprendizaje y condicionales de empleo de técnicos: un análisis en la frontera norte de México", ponencia presentada en *IV Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo: El trabajo en América Latina en los comienzos del siglo XXI: perspectivas de su carácter emancipador y de su centralidad*, La Habana, Cuba.

----- (2001) "Trayectorias profesionales femeninas en mercados de trabajo masculinos: las ingenieras en la industria maquiladora", *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales, Vol. 63, núm., 2, abril-junio, pp. 63-90, México.

Instituto Mexicano de la Juventud / Centro de Investigación y Estudios Sobre Juventud/ Secretaría de Educación Pública (2005) *Jóvenes mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005*, IMJ, Formato CD, México.

----- (2002) *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*, IMJ, Formato CD, México.

----- (1999) *Encuesta Nacional de la Juventud, Módulo: Transición educación-mercado de trabajo en los jóvenes*, IMJ, México.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (1999) *Las familias Mexicanas*, México.

INEGI/ Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) (2003), *Encuesta Nacional de Empleo 2003*, México.

----- (2000), *Encuesta Nacional de Empleo 2000*, México.

Irwin, Ronald (1996) "Narrative competence and constructive developmental theory: a proposal for rewriting the Bildungsroman in the postmodern world", *Journal of Adult Development*, 3 (3): 109-125.

Jacinto, Claudia (2004) "Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo", *Gacetilla Electrónica RedEtis*, Artículo central, Abril.

----- (2002) "Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas" en De Ibarrola, María (coord.), *Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, DIE-CINVESTAV/ CINTERFOR-OIT/ Universidad Iberoamericana León/ Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Montevideo.

Katz, Elizabeth y Maria C. Correia (coords.) (2002) *La economía de género en México. Trabajo, familia, Estado y mercado*, Banco Mundial/ Nacional Financiera (Biblioteca Nafin), México.

Kohli, Martin (1986) "Social organization and subjective construction of the life course" en Aage Sorensen, Franz Winert y Lonnie Sherrod (eds.), *Human development and the life course: multidisciplinary perspectives*, Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey.

Lahire, Bernard (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Ediciones Bellaterra, Barcelona.

Lasida, J. (1998) "Los jóvenes pobres frente al trabajo. Aprendizajes a partir de estrategias innovadoras", *Revista Jóvenes*, cuarta época, año 2, núm. 7, abril-diciembre, pp. 120-141, México.

León, E. (1999) *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, Anthropos/CRIM/UNAM (Autores, Textos y Temas. Ciencias Sociales, 21), Barcelona.

Levi, G y J.C. Schmitt (dir.) (1996) *Historia de los Jóvenes. De la Antigüedad a la Edad Moderna*, Tomo I, Taurus (Pensamiento), Madrid.

Levinson, B. y Holland, D. (1996) "The cultural production of educated person: an introduction" en B. Levinson, D. Foley and D. Holland (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of Schooling and Local Practice*, State University of New York Press, Albany.

Lima, Francisca (1992) *Familia popular, sus prácticas y la conformación de una cultura*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

Llitas, María Antonia (2006) "¿La escuela crece o la familia se retira? Ambas cosas", *Novedades Educativas*, núm. 189, septiembre, pp. 16-17, Buenos Aires.

Llomovatte, Silvia (1991) *Adolescentes. Entre la escuela y el trabajo*. Miño y Dávila (eds.) (Serie FLACSO), Buenos Aires.

Longo, M. (2003) "Representaciones sociales en torno al trabajo e identidad en varones pobres", ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional de Sociología del Trabajo*, La Habana, Cuba.

Lope, Andreu, Francesco Gubert y Daniel Ortiz de Vallacian (2002) *Atajar la precariedad laboral. La concertación local, ¿un marco para abordar las nuevas formas de empleo?*, Icaria/ Antrazyt (Economía), Barcelona.

López Blasco, Andreu (2002) "De los itinerarios lineales a las trayectorias yo-yo", ponencia presentada en la *Conferencia Europea para Investigadores y Técnicos Jóvenes y políticas de transición en Europa*, INJUVE, Madrid, 6 al 8 de junio.

López Blasco, A. et al. (1999) *Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional*, Nau llibres. (Edad y Sociedad, 2), Valencia.

Lyotard, Jean-François (1998) *La condición postmoderna*, Cátedra, Madrid.

Maffesoli, Michel (2002) "Tribalismo Posmoderno. De la identidad a las identificaciones", en A. Chihu (coord.) *Sociología de la Identidad*, Porrúa/UAM, México.

----- (1998) *El tiempo de las tribus. El declive de individualismo en las sociedades de masas*, Icaria, Barcelona.

Machado Pais, José (2002) "Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses)", *Revista de Estudios de Juventud*, núm.56. INJUVE, Madrid.

Margulis, M. (1994) *La cultura de la noche*, Espasa, Buenos Aires.

Martin, J. (1991) "Para poderse defender en la vida. Cuestiones sobre cultura educativa de familias obreras en el Occidente de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 21 (4): 9-46, México.

- Mauro, A. L. Godoy y V. Guzmán (2001) *Trabajo y relaciones de género. Percepciones y prácticas de los varones*, CEM, Santiago de Chile.
- Maytorena, María de los Ángeles y Daniel González (2000) "Factores de carrera, seguridad vocacional y esfuerzo académico en estudiantes de licenciatura", *Enseñanza e Investigación en Psicología* 5 (1): 5-21, México.
- Meneses Calvillo, Cristina (1992) "Actitudes y elección profesional", *Educación y Ciencia* 2 (6): 25-28, México.
- Mier y Terán y C. Rabell (coords.) (2005) *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico*, IIS/ CONOCER/FLACSO/Porrúa, México.
- Mier y Terán y C. Rabell (2005a) "Cambios en los patrones de coresidencia, la escolaridad y el trabajo de los niños y jóvenes" en Coubès, Marie-Laure, Ma. E. Zavala y R. Zenteno (coords.) *Cambio demográfico y social en el México del siglo XX. Una perspectiva de historias de vida*, H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura/ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/ Universidad Autónoma de Baja California/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey/ Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública/ El Colegio de la Frontera Norte, A.C. / Miguel Ángel Porrúa, Librero Editor, México.
- Miller Flores, Dinorah G. (2000) *Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de los jóvenes estudiantes*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Miranda, R. A. (1995) "Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar", *Perfiles Educativos* 67: 27-36, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montes, Nancy y Ma. Alejandra Sendón (s.f.) "Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio en la Argentina a comienzos del siglo XXI" en Tiramonti, G. (2001-2003) *La nueva configuración de la discriminación educativa*, proyecto de investigación, FLACSO/ FONCYT, Buenos Aires. Documento interno de trabajo del Seminario Jóvenes y Bachillerato, coordinado por el Dr. Eduardo Weiss. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Moreno Tzue, Irma I. y Pedro Sánchez Escobedo (1999) "Estereotipos ocupacionales de los estudiantes y trabajadores del medio rural", *Educación y Ciencia* 3 (6): 35-45.
- Mummert, Gail (ed.) (1990) *Población y trabajo en contextos regionales*, El Colegio de Michoacán, México.
- Morch, Matilde et al. (2002) "Sistemas educativos en sociedades segmentadas: 'trayectorias fallidas' en Dinamarca, Alemania Oriental y España", *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 56. INJUVE, Madrid.
- Moscovici, S. (1986) *Psicología Social*, V2, Paidós, Barcelona.
- Muñiz, Martelón Patricia E. (1996) "Transiciones y trayectorias educativas universitarias", *Sociológica* 11 (32), pp. 95-114, México.

Muñoz, G., H. (1996) *Los valores educativos y el empleo en México*, IDRC/UNAM/ Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México.

Necoechea, G., (2004) “Los jóvenes a la vuelta del siglo” en Pérez Islas, José Antonio y Urteaga Castro-Pozo Maritza (coords.) *Historias de los Jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*, SEP/AGN/IMJ Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México.

Negrete, M. E., B. Graizbord y C. Ruiz (1993) *Población, espacio y medio ambiente en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*, El Colegio de México/ Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano (Cuadernos de trabajo, 2), México.

Nicole-Drancourt, Ch. N. y L. Roulleau-Berger (1995) *L'insertion des jeunes en France*, Presses Universitaires, (Que sais-je?), France.

Nicole- Drancourt, Chantal (1994) “Mesurer l'insertion professionnelle”, *Revue Française de Sociologie* 35 (1), pp. 237-268, París.

Noguez, Sergio (1993) “Perfil del aspirante a alumno de la UIA” *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (8), pp. 32-37, México.

Observatorio Ciudadano de la Educación (2005) “Jóvenes y empleo. Crece desempleo en sectores con mayor escolaridad. ¿Es ajustable la oferta educativa a la demanda laboral?”, *Debate Educativo* 8, México.

----- (1999) “Comunicado núm.19”, 23 de octubre. *La Jornada*, México.

----- (2003) “Comunicado Núm.108”, septiembre 17. *La Jornada*, México.

OECD (1999) *Preparing youth for the 21st Century: The transition from education to the labour market*, Conference Proceedings: OECD, Washington.

Organización Internacional del Trabajo (2005) *Nota sobre las labores. Reunión tripartita sobre el empleo de los jóvenes: el camino a seguir*. Sector de Empleo. Ginebra, Suiza.

Palacios A., Rafael (2007) “Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada”, en Guzmán G. Carlota y Claudia Saucedo (coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, UNAM/Ediciones Pomares, México.

Pacheco, Edith y Susan Parker (2001) “Movilidad en el mercado de trabajo urbano: evidencias longitudinales para dos periodos de crisis en México”, *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales, vol. 63, núm., 2, abril-junio, pp. 3-26, México.

Parker, Susan W. y M. Edith Pacheco (1999) “Labor market entries, exits and unemployment: longitudinal evidence from urban Mexico”, Las consecuencias de las transiciones demográfica y epidemiológica en América Latina, Memoria del *Seminario Internacional*, Johns Hopkins University y El Colegio de México. pp. 323-342, México.

Partida B., Virgilio y Carlos Anzaldo G. (2003), *Escenarios demográficos y urbanos de la zona metropolitana del valle de México*, CONAPO. Página Web: HYPERLINK "http://www.conapo.gob.mx/" http://www.conapo.gob.mx/ publicaciones/2003/04. pdf.

Partida B., Virgilio (2001) *Migración Interna en México*” en *La población de México en el nuevo siglo*, CONAPO. Pagina Web: HYPERLINK "http://www" http://www.conapo.gob.mx/ publicaciones/ Lapoblacion /0.pdf.

Pech Campos, Silvia J. y Fernando Villalobos Castillo (1998) “Motivación hacia la profesión: desarrollo de carrera en estudiantes de cinco opciones de nivel profesional de la UADY”, *Educación y Ciencia* 3 (17): 65-71, México.

Pérez Islas, José Antonio y Maritza Urteaga (coords.) (2004) *Historias de los Jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*, SEP/AGN/IMJ Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México.

Pérez Islas, José Antonio y Maritza Urteaga (2001) “Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo” en Pieck, Enrique (coord.) *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, UIA/ IMJ/ UNICEF/ Cinterfor-OIT, RET y CONALEP, México.

Pieck, Enrique (coord.) (2001) *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, UIA/ IMJ/ UNICEF/ Cinterfor-OIT/ RET y CONALEP, México.

Pries, Ludger (1997) “VI. Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y proyectos biográfico-laborales” en De la O. Ma. Eugenia, E. De la Garza y J. Melgoza (coords.) *Los estudios sobre cultura obrera en México*, UAMI/ Dirección General de Cultura Popular/CONACULTA, México.

Reguillo, Rossana (s.f. [a]) “Jóvenes en el borde. Por una política de la representación”, Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO, Guadalajara, documento interno de trabajo del *Seminario Jóvenes y Bachillerato*, coordinado por el Dr. Eduardo Weiss, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

----- (s.f. [b]) “Los límites de lo nacional. Los jóvenes y las razones del desencanto”, Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO, Guadalajara, documento interno de trabajo del *Seminario Jóvenes y Bachillerato*, coordinado por el Dr. Eduardo Weiss, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

----- (s.f. [c]) “Dilemas: ciudadanía juveniles en América Latina”, Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO, Guadalajara, documento interno de trabajo del *Seminario Jóvenes y Bachillerato*, coordinado por el Dr. Eduardo Weiss, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

----- (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Norma, Buenos Aires.

Rendón, Teresa y Carlos Salas (1996) Empleo juvenil en México, *Revista Jóvenes*, Julio-septiembre, Cuarta época, año 1, núm. 1, pp. 34-45, México.

----- (1993) “El empleo en México en los ochenta: tendencias y cambios”, *Comercio Exterior*, vol. 43, núm. 8, agosto, pp. 717-730, México.

Revilla, C. (1998) *La identidad personal de los jóvenes. Pluralidad y autenticidad*. Entinema (Serie Con- Textos de Ciencias Sociales, 3), Madrid.

Reynaga Obregón, S. (coord.) (2003) *Educación, trabajo, ciencia y tecnología. La investigación educativa en México 1992-2002*, COMIE/ SEP/ CESU, México.

Ricoeur, Paul (1991) *Sí mismo como otro*, Siglo XXI, Madrid.

----- (1986) “Sobre la interpretación”, Traducción del original “De la interprétation”, *Du Texte à la Action*, Du Seuil, Iván Trujillo C. y Soledad Armijo L., París.

----- (1978) *Historia y narratividad*. Paidós, Barcelona (Pensamiento contemporáneo, 56), Armijo L. Documento de trabajo del Seminario Jóvenes y Bachillerato, Coordinado por el Dr. Eduardo Weiss. DIE-CINVESTAV-IPN.

----- (1978a) *Historia y narratividad*. Paidós, Instituto de Ciencias de la Educación/ Universidad Autónoma de Barcelona (Pensamiento contemporáneo, 56), Barcelona.

----- (1985) *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*, Siglo XXI, México.

Riemann, G. y F. Schütze (1991) “Trajectory” as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social process” en Maines, David R. (ed.) *Social organization and social process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, New Cork: Aldine de Gruyter, 333-357.

Rivero, J. (1999) *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de Globalización*, Miño y Dávila Editores (Educación, Crítica y Debate), Buenos Aires.

Rodríguez, E. (1998) “Los Jóvenes latinoamericanos: heterogeneidades y diversidades en materia de riesgos, oportunidades y desafíos en la antesala del nuevo milenio” en Hünerman, P. Y Eckholt (eds.) *La Juventud latinoamericana en los procesos de globalización. Opción por los jóvenes*, ICALA-FLACSO-EUDEBA, Buenos Aires.

Rosa, M. De La (1974) *Nezahualcóyotl, un fenómeno*, Fondo de Cultura Económica (Testimonios del fondo, 19), México.

Salas, Carlos (2003) “El contexto económico de México” en De la Garza y C. Salas (coords.) *La situación del trabajo en México, 2003*, Centro Americano para la Solidaridad Sindical Internacional (AFL-CIO)/ UAM/Instituto de Estudios del Trabajo/ Plaza y Valdés, México.

Salazar, Amaya Lucy (1995) “Perfil vocacional de los estudiantes de derecho de la Universidad Autónoma de Yucatán”, *Educación y Ciencia* 3 (11): 17-29, México.

Sánchez, V., Alejandra, S. Pavón e I. X. Galicia (2001) “La elección profesional y su vinculación con las habilidades de razonamiento e intereses vocacionales”, ponencia presentada en el *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, memorias electrónicas, Manzanillo, Colima, México.

Santamarina, Cristina y J. Miguel Marinas (1995) "Historias de vida e historia oral" en Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Síntesis (Metodología de las ciencias del comportamiento), Madrid.

Saucedo, R. Claudia (2001) *Entre lo colectivo y lo individual: La experiencia de la escuela a través de relatos de vida*, Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro De Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Schütz, Alfred (1962) *El problema de la realidad social*, Amorrortu eds, Buenos Aires.

----- (1932) *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Paidós (Paidós Básica 67) (Trad. al castellano 1993), Barcelona.

Schütze, Fritz (1983) "Biographieforschung und narratives interview", *Neue Praxis*, 283-293.

Schowb, M. (1999) *Vidas imaginarias*, Porrúa, México.

Sen, A. (1976) *Elección colectiva y bienestar social*, Alianza Universidad, Madrid.

Sheridan, Cecilia (1991) *Espacios domésticos. Los trabajos de la reproducción*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.

Svampa, M. (2000) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Tanguy, Lucie (ed.) (1986) *L'introuvable relation formation-emploi*, La Documentation Française, Paris.

Tedesco, Juan Carlos (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, México.

----- (1995) "Editorial", *Perspectivas 95*, (25) 3: 379-380, UNESCO, París.

Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2000) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, UNICEF/LOSADA, Buenos Aires.

Tokman, Víctor (2004) "De la informalidad a la modernidad", *Formación en la economía informal*, Boletín CINTERFOR (Montevideo), núm. 155, pp. 9-31.

Torrado, S. (1982) *El enfoque de las estrategias familiares de vida en América Latina: Orientaciones teórico-metodológicas*, Centro de Estudios Urbanos y Regionales, Cuaderno N° 2, Buenos Aires.

Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*, FCE, México.

Touraine, A. et al (1988) *¿Qué empleo para los jóvenes? Hacia estrategias innovadoras*, UNESCO/ Tecnos (Ciencias Sociales. Serie Sociología), Madrid.

Tuirán, Rodolfo (2002) "Transición demográfica, curso de vida y pobreza en México" en C. Rabell Romero y M. E. Zavala de Cosío (comps.) *La fecundidad en condiciones de pobreza, una visión internacional*, UNAM/IIS, México.

Tuirán G., Rodolfo y Elena Zúñiga (coords.) (2000) *Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico*, Consejo Nacional de Población, México.

Tuirán G., Rodolfo (1998) *Demographic Change and family and Non- family Related Life – Course Patterns in Contemporary Mexico*, Tesis doctoral, The University of Texas, Austin.

Turner, Víctor (1980) *La selva de los símbolos*, Siglo XXI, Madrid.

----- (1988) *El proceso ritual*, Taurus, Madrid.

Universidad Nacional Autónoma de México (1996) "Informe de la Comisión Especial del Consejo Universitario para analizar el papel de la UNAM en la educación media superior", *Gaceta UNAM* (Suplemento Especial) 8 de julio, México.

Fondo de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (1995) *Informe Mundial Sobre la Educación 1995*, Santillana/Ediciones UNESCO (Aula XXI, 62), España.

Urteaga, Maritza (2004) "Imágenes juveniles del México moderno" en Pérez Islas, José Antonio y Maritza Urteaga (coords.) *Historias de los Jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*, SEP/AGN/IMJ/ Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México.

----- (1998) *Por los territorios del rock. Identidades juveniles y rock mexicano*, CNCA-SEP, México.

Valenzuela, José Manuel (2002) "El tropel de las pasiones. Jóvenes y juventudes en México" en Pérez Islas, José Antonio y Mónica Valdez (coords.) *Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI. Encuesta Nacional de la Juventud 2000*, SEP/IMJ/Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México.

Valenzuela, Ma. Elena, Francisca Márquez y Sylvia Venegas (2001) "Construyendo microempresa en Chile: trayectorias laborales de hombres y mujeres", *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 7, núm. 13, pp. 139-159.

Velázquez, R., Luz María (2007) *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*, Lucerna Diogenis (La lámpara de Diógenes, 30), México.

Villa Lever, L. y M. Zorrilla (coords.) (2002) "La investigación educativa en México 1992-2002", *Políticas Educativas*, núm. 9, pp. 119-191, COMIE, México.

----- (1992) "El bachillerato: En busca de la identidad perdida. Entrevista con María De Ibarrola", *Encrucijada 1*: 42 -51, UNAM/ Coordinación de Humanidades, México.

Vincens, J. (1997) "La inserción profesional de los Jóvenes. En la búsqueda de una definición por convención", *Calificaciones y Empleo*, núm. 23, Cereq, Francia.

Weber, M. (1922) *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. T. I., FCE (Trad. al castellano 1944), México.

Weiss, E.; Guerra, I.; Guerrero, E.; Hernández, J.; Grijalva, O.; Avalos, J. (2008) "Young people and high school in Mexico: subjectivization, others and reflexivity". *Ethnography and Education* (Taylor & Francis), 3 (01), pp. 17 – 31.

----- (2006) "La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes", ponencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Programa de Antropología en Educación/ SEANSO/ ICA- FFyL-UBA, memoria electrónica, Buenos Aires.

Willis, Paul (1977) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid.

Wright, Mills (1961) *La imaginación sociológica*, FCE, México.

ANEXO I

GUIA DE ENTREVISTA

CARACTERISTICAS PERSONALES Y FAMILIARES

Edad, estado civil
Datos de auto- representación
Tipo de familia y composición
Capital cultural familiar
Condiciones socioeconómicas
Reparto del trabajo remunerado y doméstico
Relación con la familia

TRAYECTORIA ESCOLAR

Tipos de escuelas, desempeño académico y títulos obtenidos
Motivaciones para el estudio
Percepciones sobre oportunidades educativas
Situación académica actual
Perspectivas/ expectativas educativas

3) RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Valoraciones familiares y expectativas escolares de la familia
Integración e identificación con escuela

4) TRAYECTORIA LABORAL

Cómo fue su primer contacto con el mundo laboral, cómo se inserta por vez primera al trabajo/empleo

Tradiciones o cultura laboral familiar
Características de cada empleo/trabajo
Motivaciones para el trabajo/empleo
Manera en que vivió cada uno de los empleos/trabajos
Estrategias para encontrar empleo/trabajo
Percepción sobre oportunidades laborales
Vivencias en situación de desempleo
Valoraciones sobre el empleo (estable, buen empleo, etc.)
Trabajo actual y perspectivas de nuevos empleos/trabajos

5) RELACION TRABAJO- ESCUELA

De qué manera el trabajo afecta o contribuye en la relación con la escuela
Apreciaciones sobre el vínculo escuela –trabajo, ventajas y desventajas
Estrategias para combinar ambas actividades
Relación formación-empleo. Aplicación de aprendizajes o adquisición de los mismos.
Cómo vive la condición de estudiante y trabajador
Influencia de las experiencias de trabajo/empleo en trayectoria escolar

6) INDAGACION SOBRE PROCESOS DE INTERMITENCIA O REVERSIBILIDAD DE LAS TRANSICIONES

Estrategias puestas en acción en estos periodos

7) VOCACIONES Y PROYECTOS (familiares, escolares, profesionales, laborales)

8) PROYECCION DE FUTURO

SITUACION ECONOMICA ACTUAL

- 1.5. Cómo solventas tus gastos personales (puedes seleccionar más de una):
- a. Apoyo de tus padres _____ e. Tú mismo(a) _____
b. Apoyo de hermanos o familiares _____ f. Beca _____
c. Apoyo de amigos o conocidos _____ g. Otros Ingresos _____
d. Apoyo de tu pareja _____ ¿Cuáles? _____
- 1.6. ¿A Cuánto ascienden tus ingresos mensuales? _____

II) DATOS DE LA FAMILIA

2.1. GRADO DE ESCOLARIDAD DE LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA MARCA CON UNA CRUZ

GRADO	2.1.1. Padre	2.1.2. Madre	2.1.3. Hermano (a) Mayor
a. Primaria Incompleta			
b. Primaria Completa			
c. Secundaria			
d. Carrera Técnica			
e. Bachillerato			
f. Profesional			
g. Posgrado			
h. Ninguno			

2.2. ESTRUCTURA FAMILIAR

- 2.2.1. ¿De cuántos miembros se compone tu familia?: _____
- 2.2.2. ¿Cuántas personas viven en tu casa?: _____
- 2.2.3. ¿Qué lugar ocupas en la estructura de edades de tus hermanos, del mayor al menor? : _____

- 2.2.4. ¿Con quién vives? :
- a Madre d Esposa (o) e hijos
- b Padre e Parientes u otros
- c Ambos f Amigos/solo

2.3. CARACTERÍSTICAS INFRAESTRUCTURALES DEL HOGAR:

	a. SI	b. NO	c. Núm. de pisos	d. Número de habitaciones	e. Número de personas con quien compartes la recámara
2.3.1. Casa propia					
2.3.2. Drenaje					
2.3.3. Luz					
2.3.4. Pavimentación					
2.3.5. Agua potable					
2.3.6. Alumbrado público					

2.4. OBJETOS DE “CONFORT”

	a. SI	b. NO
2.4.1. Teléfono		
2.4.2. Televisión		
2.4.3. Video casetera		
2.4.4. Disco Compacto		
2.4.5. Microondas		
2.4.6. Refrigerador		
2.4.7. Automóvil		
2.4.8. Nintendo		
2.4.9. Máquina de escribir		
2.4.10. Computadora		
2.4.11. Internet		
2.4.12. TV por Cable		
2.4.13. DVD		

2.5. ¿Tienes libros y enciclopedias en tu casa? :

a SI

b NO

2.5.1. Cuántos libros: _____ (aprox.)

2.5.2. Cuántas enciclopedias (tomos): _____(aprox.)

III) TRAYECTORIA ESCOLAR:

3.1. Tipo de Secundaria en la que estudiaste:

Secundaria General
a

Secundaria Abierta
c

Secundaria Técnica
b

Secundaria Particular
d

Telesecundaria
e

Otra
f ¿Cuál? _____

3.1.1. ¿En cuántos años la concluiste?: _____

3.1.2. Promedio Obtenido: _____

3.1.3. ¿Reprobaste Materias?: SI NO
a b

3.1.4. ¿Cuántas?: _____

3.2. Tipo de Bachillerato en el que estudiaste:

CCH
a

ENP
b

BACHILLERES
c

CETIS/CBTIS
d

PREPA ESTATAL
e

OTRO
f ¿Cuál? _____

3.2.1. ¿En cuántos años lo concluiste?: _____

3.2.2. Promedio Obtenido: _____

3.2.3. ¿Reprobaste Materias?: SI NO
a b

3.2.4. ¿Cuántas?: _____

3.2.5. ¿Repetiste algún año o semestre? : SI NO
a b

3.2.6. ¿Cuál o cuáles? :

3.3. ¿En qué Universidad estudias o estudiaste?:

3.3.1. ¿Qué carrera haces o hiciste?:

3.3.2. ¿En cuántos años la concluiste?: _____ 3.3.3. Promedio
Obtenido: _____

3.3.4. ¿Reprobaste Materias?: SI NO
a b

3.3.5. Cuántas: _____

3.3.6. ¿Repetiste algún año o semestre? :

SI NO
a b

3.3.7. ¿Cuál o cuáles? :

3.3.8. Si aún cursas la Universidad, ¿En qué semestre/ trimestre/ año vas?

3.3.9. ¿Estas seguro de terminarla en el tiempo previsto?

SI NO
a b

3.3.10. ¿Requerirás más tiempo del previsto?

SI NO
a b

3.3.11. No estás seguro de poder terminarla

SI NO
a b

3.4. En qué institución has realizado o realizas estudios de:

3.4.1. Carrera técnica o comercial:

- ¿Qué escuela(s)? _____
- ¿Qué carrera (s)? _____
- ¿Años cursados? _____

3.4.2 Otros estudios:

- ¿Qué escuela (s)? _____
- ¿Qué carrera (s)? _____
- ¿Años cursados? _____

3.5. ¿Cuántas veces has tenido que interrumpir tus estudios? _____ veces

(poner número)

3.5.1. ¿Qué edad tenías? _____ años

(poner número)

3.5.2. ¿Semestre(s) o ciclo(s) escolar (es)? _____

3.5.3. ¿Duración? ¿Tiempo?

3.5.4. ¿Cuáles han sido las causas por las que has tenido que interrumpir tus estudios? (puedes marcar más de una enumerándolas a partir del número 1, donde 1 es el más importante y los otros números menos importantes):

- a. Ya no me gustaba estudiar _____
- b. Por reprobado algún (a) materia, año o semestre _____
- c. Por problemas económicos _____
- d. Por problemas familiares _____
- e. Por enfermedad _____
- f. Por problemas de conducta _____
- g. Por embarazo _____
- h. Por matrimonio _____
- i. Otra (especifica) _____

3.6. ¿Cuáles han sido los motivos por los que regresaste a estudiar? (Puedes marcar más de uno enumerándolos a partir del número 1, donde 1 es el más importante y los otros números, menos importantes)

- a. Por no encontrar trabajo _____
- b. Para seguir superándome _____
- c. Porque lo exigen en el empleo _____
- d. Por interés propio _____
- e. Por no tener otra cosa que hacer, me sobraba tiempo _____
- f. La situación está difícil, hay que prepararse _____

3.7. ¿Quién sostuvo o sostiene económicamente tus estudios? (Puedes seleccionar más de una enumerándolas a partir del número 1, donde 1 es el más importante y los otros números, menos importantes):

- a. Tus padres _____
- b. Tus hermanos _____
- c. Tus familiares _____
- d. Tus amigos _____
- d. alguna institución/Beca _____
- e. Tú solo (a) _____
- f. Tu pareja _____
- g. Otro (especificar) _____

3.8. ¿Quién crees que ha sido la mayor influencia en tus estudios? (puedes marcar más de una enumerándolas a partir del número 1, donde 1 es el más importante y los otros números, menos importantes):

3.8.1. En Secundaria	3.8.2. En el Bachillerato	3.8.3. En la Universidad
a. Tus padres_____ b. Tus amigos o conocidos_____ c. Algún hermano_____ d. Otro familiar cercano_____ e. Una exigencia laboral_____ f. Una decisión propia_____ g. Algún maestro_____ h. Algún servicio de orientación vocacional_____ i. Algún medio de comunicación masiva_____ j. Sin influencias_____ k. Otro (especifica): _____ _____	a. Tus padres_____ b. Tus amigos o conocidos_____ c. Algún hermano_____ d. Otro familiar cercano_____ e. Una exigencia laboral_____ f. Una decisión propia_____ g. Algún maestro_____ h. Algún servicio de orientación vocacional_____ i. Algún medio de comunicación masiva_____ j. Sin influencias_____ k. Otro (especifica):_____ _____ _____	a. Tus padres_____ b. Tus amigos o conocidos_____ c. Algún hermano_____ d. Otro familiar cercano_____ e. Una exigencia laboral_____ f. Una decisión propia_____ g. Algún maestro_____ h. Algún servicio de orientación vocacional_____ i. Algún medio de comunicación masiva_____ j. Sin influencias_____ k. Otro (especifica): _____ _____

IV) VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

4.1. Según tu opinión, las carreras técnicas o comerciales:

	SÍ	NO
a. Permiten obtener mejores sueldos	_____	_____
b. Son la única opción que tienes para estudiar	_____	_____
c. Encuentras trabajo más rápido	_____	_____
d. Te dan poco prestigio	_____	_____
e. No aprendes cosas que te sirvan para la vida	_____	_____
f. Son para personas que no les gusta estudiar	_____	_____

4.2. Según tú ¿Para qué es importante estudiar? (escoge 3 opciones, ordenándolas del 1 al 3, donde 1 es la más importante y 3, la menos):

- a. Para obtener un empleo bien remunerado_____
- b. Para tener mejores oportunidades en la vida_____
- c. Para tener prestigio_____
- d. Para desarrollar mis capacidades intelectuales_____
- e. Para contribuir al desarrollo del país_____
- f. Otra (especificar)_____

4.3. ¿Qué nivel de estudios te gustaría alcanzar?:

- a. Bachillerato_____
- b. Carrera técnica o comercial_____
- c. Licenciatura (carrera universitaria) _____
- d. Maestría_____
- e. Doctorado_____
- f. Otro (especifique)_____

4.4. Consideras que las carreras universitarias son:

	SÍ	NO
a. Necesarias para estar bien preparado	_____	_____
b. Sólo pueden estudiarlas los que tienen dinero	_____	_____
c. Son para personas muy inteligentes	_____	_____
d. Garantizan un buen empleo	_____	_____
e. Son muy largas	_____	_____

4.5. En tu opinión...

	SI	NO
a. La educación ayuda a que todos tengamos las mismas oportunidades	_____	_____
b. La educación es la mejor herencia	_____	_____
c. La escuela prepara para la vida	_____	_____
d. Todos podemos ir a la escuela	_____	_____
e. La educación es importante para el desarrollo del país.	_____	_____
f. Estudiar te da satisfacción	_____	_____

4.6. Escribe tres profesiones que te gustaría desarrollar:

- a. _____ b. _____ c. _____

(V) PARA LOS QUE YA NO ESTÁN ESTUDIANDO:

5.1. A partir de que saliste de la escuela ¿Cuánto tiempo tardaste para encontrar un trabajo vinculado con tus estudios?

- a. _____ meses
(poner número)
- b. _____ años
(poner número)

5.2. Si has tenido que suspender tus estudios o nunca has estudiado ¿Te gustaría seguir estudiando o empezarlos?:

- a. SI _____ (pasa a la 5.3. y 5.4.)
- b. NO _____ (pasa a la VI. Área laboral)

5.3. ¿En qué te gustaría iniciar o continuar tus estudios? (selecciona una)

- a. En capacitación para el trabajo _____
- b. En una carrera técnica o comercial _____
- c. Concluir tu nivel educativo _____
- d. En una especialización o posgrado _____

5.4. ¿Para qué quieres empezar o seguir estudiando? (enumera del 1 al 3, donde 1 es la más importante y 3, la menos):

- a. Para seguir aprendiendo más _____
- b. Para ganar más dinero _____
- c. Para sacar mi diploma/certificado _____
- d. Para entender lo que pasa en nuestro país _____
- e. Para conocer y defender mis derechos _____
- f. Otra (especifica) _____

VI) AREA LABORAL

6.1. ¿En estos momentos estás buscando trabajo?

SI _____ (pasa a la 6.1.1. hasta la 6.1.5.) NO _____ (pasa a la 6. 2.)

6.1.1. ¿Cuánto tiempo llevas sin trabajo? _____ meses _____ años
(escribe un número) (escribe un número)

6.1.2. ¿En la actualidad por qué crees que estás sin trabajo? (Elige 3 repuestas ordenándolas del 1 al 3, donde 1 es la más importante y la 3 menos)

- a. Preparación insuficiente _____
- b. Inexperiencia _____
- c. Situación económica del país _____
- d. Discapacidad _____
- e. Problemas de Alcohol o Drogas _____
- f. Enfermedad _____
- g. Carencia de relaciones o *conectes* _____
- h. No hay empleo _____
- i. Estás cuidando algún miembro de la familia _____
- j. Por tu edad _____
- k. Prefieres seguir estudiando _____
- l. El quehacer de casa no lo permite _____
- m. No vale la pena por lo que pagan _____
- n. No te lo permite tu pareja o familia _____
- o. No consigues el trabajo que quieres _____
- p. No necesitas trabajar _____
- q. Forma de vestir _____
- r. Otra específica): _____

6.1.3. ¿Qué sensación te produce el no tener trabajo? (puedes marcar más de una enumerándolas a partir del número 1, donde 1 es el más importante y los otros números, menos importantes):

- a. Ansiedad_____
- b. Inseguridad_____
- c. Frustración y enojo_____
- d. Indiferencia_____
- e. Nada_____
- f. Otra (específica)
_____ [Id.]

6.1.4. Si en este momento decidieras buscar trabajo ¿Cuál sería tu motivación más importante para empezar a trabajar? (puedes marcar más de una enumerándolas a partir del número 1, donde 1 es el más importante y los otros números, menos importantes):

- a. Ayudar en tu casa_____
- b. Sostener a tu propia familia_____
- c. Tener independencia personal_____
- d. Relacionarte con diversas personas_____
- e. Haber terminado tus estudios_____
- f. Aprender y tener experiencia que no te da la educación_____
- g. Ahorrar para realizar objetivos personales_____
- h. Ayudarte en tus estudios_____
- i. No te interesa trabajar_____
- j. Otro (específica)_____
- k. Tomado de IMJ (1999)]

PASE A VII) [Id.]

6.2. ¿En qué trabajas actualmente? :

6.2.1. ¿En dónde? :

6.2.2. ¿En qué horario? :

6.2.3. ¿Qué tipo de trabajo realizas? : _____

6.2.4. ¿Cómo conseguiste tu trabajo actual?:

- a. Por los periódicos_____
- b. En una bolsa de trabajo, feria o agencia de empleo_____
- c. Me avisó un amigo o familiar_____
- d. Me contrató un amigo o un familiar_____
- e. Por la escuela_____
- f. Otra especifique)_____
- g. Por recomendación_____ (solo en este caso, pase a la 6.2.6.)

6.2.6. ¿Qué persona te recomendó?

- a. Un conocido_____
- b. Un empresario_____
- c. Un vecino_____
- d. Un líder político_____
- e. Un pariente_____
- f. Un amigo_____
- g. Un maestro_____
- h. Un sacerdote_____
- i. Otro (especifique)_____

6.2.5. ¿Tu trabajo tiene que ver con tus estudios?

- a. Sí_____ b. No_____
- c. _____ No aplica, no cuenta con estudios.

6.2.7. ITINERARIOS LABORALES

6.2.7.1. TRABAJOS/EMPLEOS	6.2.7.2. OCUPACION	6.2.7.3. SIN CONTRATO	6.2.7.4. CON CONTRATO		6.2.7.5. PERIODO DE DURACION	6.2.7.6. MOTIVO DE EPARACION
			a. Fijo	b. Temp.		
a. 1er Trabajo						
b. 2do Trabajo						
c. 3er Trabajo						
d. 4to Trabajo						
e. 5to Trabajo						
f. Anterior						
g. Actual						

6.2.8. ¿A qué edad tuviste tu primer trabajo remunerado? _____ años.

6.2.9. ¿Cuánto tiempo tardaste para encontrar tu primer trabajo remunerado?_____

PASE A VII)

VII) VALORACION ACERCA DEL TRABAJO

7.1. De las siguientes opciones, señala tres características más importantes de un empleo (ordena del 1 al 3, donde 1 es la más importante y la 3 menos):

- a. Que paguen bien_____
- b. Que sea interesante y retador_____
- c. Que ofrezca servicio médico y prestaciones_____
- d. Que permita estudiar_____
- e. Que permita tener tiempo libre_____
- f. Que sea estable_____
- g. Que permita atender la casa_____
- h. Que permita aprender_____
- i. Que permita ascensos y desarrollo personal_____
- j. Otra (especificar)_____

7.2. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con...?

OPCIONES	a. De acuerdo	b. En desacuerdo	c. No sabes
7.2.1. Todas las personas tienen las mismas oportunidades para encontrar trabajo			
7.2.2. La experiencia laboral es más importante que la educación			
7.2.3. Es importante tener trabajo, no importa de lo que sea			
7.2.4. Para mejorar en el trabajo hay que quedar bien con el jefe			
7.2.5. El trabajo te ha dejado una gran satisfacción			
7.2.6. El mejor trabajo es el que ofrecen empresas extranjeras			
7.2.7 Tu trabajo es motivo de orgullo y satisfacción en tu familia			

7.3. A quienes crees que se les dificulta más encontrar un empleo? (puedes marcar más de una):

- a. Jóvenes_____
- b. Adultos_____
- c. Todos por igual_____

- 7.4. o,...
- d. Mujeres _____
 - e. Hombres _____
 - f. Todos por igual _____

- 7.5. De acuerdo a tu situación actual, ¿Cómo te ves en 10 años? (escoge una)
- a. Trabajando como empleado _____
 - b. Trabajando en una empresa familiar _____
 - c. Teniendo una empresa o negocio _____
 - d. Continuando tus estudios _____
 - e. Viviendo en otro país _____
 - f. Estar desempleado _____
 - g. Estudiando y trabajando _____
 - h. Otra (especifica) _____

- 7.6.. ¿Actualmente estás pensando cambiar de empleo?
- a. SI _____
 - b. NO _____

- 7.7. Escribe tres empleos que sean más deseables para ti:
- a. _____ b. _____ c. _____

(VIII) PARA LOS QUE ESTUDIAN Y TRABAJAN (contestar de la 8.1 a la 8.4. Los demás, favor de continuar en la 8.5.)

8.1. ¿Cuál es tu razón principal para estudiar y trabajar al mismo tiempo? (puedes marcar más de una enumerándolas a partir del número 1, donde 1 es el más importante y los otros números, menos importantes):

- a. Se me presentó la oportunidad _____
- a. Poder sostener mis estudios _____
- b. Obtener experiencia laboral _____
- c. Aplicar lo que aprendo en la escuela _____
- d. Poder ayudar en mi casa _____
- e. Otra (especifique) _____

8.2. ¿Tu actividad laboral afecta tu desempeño escolar?:

- a. Favorablemente _____ (pasa a la 8.3.)
- b. Desfavorablemente _____ (pasa a la 8.4.)
- c. No lo afecta _____

8.3. ¿Por qué? (Puedes seleccionar más de una):

- a. Me da experiencia _____
 - b. Mis compañeros me apoyan en los estudios _____
 - c. Otra (especifique) _____
-

8.4. ¿Por qué (Puedes seleccionar más de una):

- a. Me resta tiempo de estudio_____
- b. Me resta tiempo de descanso_____
- c. Otra
(especifique)_____

8.5. ¿Tus mejores amigos ¿A qué se dedican?:

- a. A estudiar_____
- b. A trabajar_____ 8.5.1. ¿En donde?
 - 1. En el campo_____
 - 2. En una fábrica_____
 - 3. En el gobierno_____
 - 4. En el comercio_____
 - 5. Otra (específica)_____
- c. A los quehaceres del hogar_____
- d. No estudian ni trabajan_____

8.7. De siguiente listado de aptitudes ¿Cuál crees que te describe mejor? (escoge tres, ordenándolas del 1 al 3, donde 1 es la más importante y 3 la menos):

- a. Habilidad para la lectura y la escritura_____
- b. Habilidad para la computadora_____
- c. Habilidad para las matemáticas_____
- d. Habilidad para manejar herramientas y maquinaria_____
- e. Habilidad para trabajo artístico (pintura, escultura, poesía, música, etc.)

- f. Habilidad para cantar y bailar_____
- g. Habilidad para el deporte_____
- h. Habilidad Para hablar y entablar relación con otras personas_____
- i. Habilidad para actividades manuales (plomaría, carpintería, albañilería)

- j. Otras habilidades_____

8.8. Los amigos, familiares o conocidos a quienes quisieras parecerte? (puedes marcar más de una enumerándolas a partir del número 1, donde 1 es el más importante y los otros números, menos importantes):

	AMIGOS	FAMILIARES
a. Personas con una carrera profesional	_____	_____
b. Personas con mucho dinero	_____	_____
c. Personas buenas para el deporte y actividades físicas	_____	_____
d. Personas que trabajan mucho	_____	_____
e. Personas buenas y que ayudan a los demás	_____	_____
f. Personas con un buen trabajo	_____	_____
g. Personas que tienen muchos negocios y propiedades	_____	_____
h. No quieres parecerte a nadie	_____	_____

IX) USO DEL TIEMPO LIBRE:

9.1. CERCA DE DONDE TU VIVES HAY:

	a. SI	b. NO	9.2. ¿LOS USAS?	
			a. SI	b. NO
9.1.1. Biblioteca				
9.1.2. Parque				
9.1.3. Deportivo				
9.1.4. Iglesia				
9.1.5. Escuelas				
9.1.6. Clubes				
9.1.7. Casa de Cultura				
9.1.8. Cine				
9.1.9. Teatro				

9.3. ¿Cuántas horas al día dedicas a la realización de otras actividades, que no se relacionen con la escuela o con el trabajo? : _____

9.4. Indica las actividades que tienes en tu tiempo libre y aclara la frecuencia con que las realizas.

Frecuencia (días a la semana)	Frecuencia (días a la semana)
a <input type="checkbox"/> Ir Al cine _____	i <input type="checkbox"/> Visitar o recibir parientes _____
b <input type="checkbox"/> Al teatro _____	j <input type="checkbox"/> Jugar maquinitas _____
c <input type="checkbox"/> Al parque _____	k <input type="checkbox"/> Ir a la "disco" _____
d <input type="checkbox"/> Al deportivo _____	l <input type="checkbox"/> Ir a "tocado" _____
e <input type="checkbox"/> Ver a tus amigos _____	m <input type="checkbox"/> Leer periódicos _____
f <input type="checkbox"/> Estar con tu _____	n <input type="checkbox"/> Ver televisión _____
g <input type="checkbox"/> novio (a)	o <input type="checkbox"/> Labores domésticas _____
g <input type="checkbox"/> Ir a museos _____	p <input type="checkbox"/> Otra
h <input type="checkbox"/> Leer revistas _____	¿Cuál? _____

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!