



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

CINVESTAV
IPN

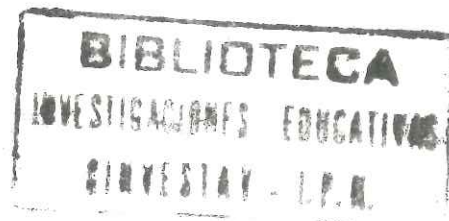
ADQUISICION
DE LIBROS

**ENTRE LO COLECTIVO Y LO INDIVIDUAL:
LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA A TRAVÉS DE
RELATOS DE VIDA**

Tesis que para obtener el grado de Doctora en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

Claudia Lucy Saucedo Ramos
Maestra en Ciencias



Directora de tesis

Elsie Rockwell Richmond
Doctora en Ciencias

Noviembre/2001



P A R A:
Mis padres Jesús y Martha.
Mi hijo David y mi esposo Gilberto.
Por la vida compartida.

Agradecimientos:

Para la realización de la presente tesis conté con la asesoría de la Dra. Elsie Rockwell. En diferentes momentos del proceso de formación doctoral, Elsie me motivó, insistió y me impulsó a enfrentarme a la tarea de investigar con un mayor nivel de complejidad del que venía realizando. Con sus lecturas siempre cuidadosas de mis escritos, el material bibliográfico que me brindó, así como con sus sugerencias y reflexiones, Elsie me enseñó a introducirme en las discusiones contemporáneas sobre la cultura para analizar la experiencia de la escuela de una manera novedosa.

Los doctores Monique Landesman, Eduardo Remedi y Eduardo Weiss fungieron como dictaminadores de la tesis. Ellos me ofrecieron comentarios provocadores y puntos de reflexión importantes que me ayudaron a discutir mejor muchas de las ideas que fui elaborando a lo largo del tiempo. La Dra. María de Ibarrola también fue parte del comité dictaminador y fue de gran ayuda porque estuvo atenta a que la tesis tuviera claridad y orden en la exposición de los resultados y el análisis de los mismos.

Como alumna, también quiero mencionar y agradecer el apoyo que recibí por parte de Rosa María Martínez, Lilia Alvarado y Rodolfo Sánchez. Rosita me ofreció siempre un excelente apoyo secretarial que facilitó muchas de los trámites y gestiones que tuve que realizar. Por su parte, los bibliotecarios Lily y Rodolfo me ayudaron mucho en mis búsquedas y solicitud de material que necesité. Ellos son el tipo de trabajadores que uno desearía encontrar siempre en las instituciones académicas en las que laboramos o estudiamos.

Con Norma Georgina Gutiérrez compartí las tensiones y preocupaciones propias de nuestra condición como alumnas del DIE. Sin su compañía (en congresos, a través de mensajes electrónicos, telefonemas o en vivo cuando se podía), el doctorado hubiera resultado un poco más arduo de lo que fue.

Como profesora de la FES Iztacala, en el proyecto de investigación del cual soy parte (“Desarrollo psicológico a partir del ámbito familiar”), pude compartir con mis compañeros profesores muchas de las inquietudes y discusiones teóricas expresadas en la tesis. Desde hace varios años hemos intentado consolidar un enfoque como psicólogos culturales y cada uno de nosotros hemos aportado nuestras investigaciones y reflexiones teóricas para avanzar en el camino propuesto. En particular, el apoyo de mi esposo y compañero de trabajo Gilberto Pérez Campos fue muy importante: Durante la elaboración de la presente tesis, las búsquedas teóricas y bibliográficas que compartió conmigo me fueron de gran utilidad.

Respecto de mi vida cotidiana, no menos importante que la académica, también quiero agradecer a las siguientes personas su solidaridad. El Dr. Gerardo Herrera, mi médico homeópata, eliminó una y otra vez los distintos síntomas psicosomáticos que brotaban cada vez que la tensión iba en aumento. Con su ayuda, mi salud en general fue mejorando a pesar de todo. Mis padres, Jesús Saucedo y Martha Ramos, me ofrecieron muestras de afecto y apoyo constantes. Cuidaron de mi hijo cada vez que fue necesario y me dispensaron de obligaciones (como las visitas familiares), expresando con ello que comprendían mi situación. Mi hijo David entendió que estaba realizando la tesis y supo acomodarse a las situaciones. Frecuentemente me ofreció “jugar mientras tu escribes” y se alegró cuando le dije que había terminado.

Finalmente, quiero agradecer la recepción cálida que tuve por parte de las familias con las que llevé a cabo la investigación. Con varias de ellas mi amistad data de años atrás y con otras se inició al realizar la presente investigación. Les agradezco que me permitieran entrar en sus hogares y conocer sus vidas e inquietudes a través de sus relatos de vida y de mi presencia en diferentes situaciones y momentos.

INDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN	1
I. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.	9
1. Relaciones entre familia y escuela. Investigaciones realizadas en contextos urbanos mexicanos.	14
2. Relaciones entre familia y escuela. Investigaciones realizadas en contextos europeo y norteamericano.	21
3. La experiencia de la escuela como unidad de relación interdependiente entre lo cultural colectivo y la agencia personal: marco de interpretación.	29
3.1 Modelos culturales.	32
3.2 Agencia personal.	35
4. Población investigada: las familias ferrocarrileras como configuración social.	39
5. Preguntas de investigación.	41
6. Descripción de la estructura de la tesis.	44
II. EL ANÁLISIS NARRATIVO Y LOS RELATOS DE VIDA. ASPECTOS METODOLÓGICOS.	47
1. Importancia de la narración en la construcción del sí mismo.	48
2. El relato de vida para analizar la experiencia de la escuela.	51
3. La producción de los relatos de vida.	54
4. Organización y análisis de datos a partir de los relatos de vida.	58
4.1 Temporalidad institucional escolar.	59
4.2 Identificación y organización de modelos culturales.	61
4.3 Vinculación entre relatos de vida y trabajo etnográfico.	63

III. LAS FAMILIAS FERROCARRILERAS Y SUS CONTEXTOS HISTÓRICO SOCIALES.	68
1. El viejo orgullo ferrocarrilero.	69
2. La Unidad Habitacional "Hogares Ferrocarrileros".	73
3. Contextos socioculturales en los hogares ferrocarrileros.	80
3.1 La familia y el hogar.	81
3.2 El espacio exterior como extensión del hogar.	83
3.3 Los adolescentes como participantes en contextos de socialización locales.	85
4. Descripción de diez familias ferrocarrileras.	89
IV. EL APOYO FAMILIAR PARA IMPULSAR LA ESCOLARIZACION DE LOS HIJOS.	95
1. Imágenes diversas sobre el trabajo como ferrocarrilero.	96
2. La puesta en práctica del modelo cultural "apoyo familiar para el esfuerzo individual".	102
2.1 Las narraciones paternas sobre su infancia: "Familia pobre y numerosa".	103
2.2 Maneras de concretar el apoyo paterno.	107
2.2.1 Satisfacción de necesidades básicas para que los hijos acudan a la escuela.	107
2.2.2 Narrativas moralizantes sobre la importancia de la escuela.	108
2.2.3 Tiempos de apoyo.	110
2.3 Percepción paterna del carácter de individualidad de los hijos.	111
3. Análisis general.	114
V. LA ESCUELA PRIMARIA OBLIGATORIA EN EL CASO DE LOS HIJOS. EL INICIO DE SU FORMACIÓN COMO ALUMNOS.	118
1. La escuela primaria: estructura institucional, prácticas pedagógicas y sociales.	119
2. Las narraciones de los jóvenes sobre sus experiencias de la escuela durante la primaria.	125
2.1 Gusto por la escuela. El alumno inteligente.	125
2.2 El alumno inquieto o relajiento.	129
2.3 El alumno inserto en relaciones de amistad.	136
3. Análisis general.	139

VI. ENTRE LA PROYECCIÓN AL FUTURO Y LOS INTERESES DEL PRESENTE: LA ESCUELA SECUNDARIA COMO UN PASO OBLIGADO.	146
1. La escuela secundaria: estructura institucional, prácticas pedagógicas y sociales.	147
2. Diversas experiencias de la escuela secundaria.	152
2.1 El hijo de familia que corresponde con el apoyo de sus padres.	153
2.2 El alumno preocupado por su futuro.	156
2.3 El alumno relajiento.	158
2.4 La importancia de los amigos.	160
2.5 El adolescente en relaciones de noviazgo.	164
3. Análisis general.	166
VII. YO NO NACÍ PARA LA ESCUELA”: DEJAR LA ESCUELA COMO UN PASO ACTIVO EN LA VIDA.	174
1. “Siempre pensé en casarme”: El matrimonio como elección.	175
2. “Quiero trabajar”. El trabajo remunerado como espacio de definición personal.	178
3. “La computación, el trabajo del futuro”. Los estudios de computación y otros tipos de capacitación para el trabajo como opciones formativas.	183
4. “Yo no tengo cabeza para estudiar”. La escuela como lugar sin interés.	186
5. Análisis General.	190
VIII. “TENGO QUE TITULARME”: CONTINUAR ESTUDIANDO COMO UNA CONDICIÓN DE VIDA Y UNA PROYECCIÓN A FUTURO.	197
1. El bachillerato como lugar de paso.	198
1.1 “Yo quería ser estudiante”. Ser estudiante como condición de vida.	199
1.2 “Reprobé materias, era un alumno normal”. Redefinición en el concepto de alumno.	201
1.3 “Mejor me compré mi máquina de escribir”. El hijo de familia y estudiante que deja de lado necesidades personales para poder continuar en la escuela.	203
2. Diferentes maneras de ser alumno en la universidad.	205
2.1 “Yo siempre pensaba en la escuela”. El alumno que se esfuerza para salir adelante.	207

2.2 “Tengo que titularme”. El valor de un título universitario.	209
2.3 “Mi papá me dijo: tu échale ganas, yo te apoyo”. El apoyo paterno para continuar en la universidad.	211
3. Análisis general.	215

IX. EL TRABAJO Y LA FAMILIA COMO REFERENTES PARA EVALUAR EL GRADO DE ESCOLARIDAD ALCANZADO.

1. “El dinero no alcanza. Mejor hubiera estudiado”. Narrativas cambiantes en torno al valor de la escolaridad.	222
2. “Yo quería un trabajo más o menos bueno”. Las opciones laborales imaginadas y las que han podido obtener.	228
3. Continuidad y cambio de padres a hijos en la imagen de FNM como una fuente de empleo adecuada.	235
4. Análisis General.	238

X. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

1. La familia y el apoyo a la escolaridad de los hijos.	243
2. La experiencia de la escuela: respuestas diversas hacia la escolaridad.	248
2.1 La experiencia de la escuela como trayectoria escolar.	250
2.2 Respuestas diversas hacia la escolaridad.	253
3. El valor de la escolaridad en la vida de los adultos. FNM como símbolo de protección laboral.	256
4. Aprendiendo a trabajar: la propuesta de Paul Willis.	261
5. Repensando el fracaso escolar.	265
6. Epílogo	271

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

ANEXO 1. Descripción de diez familias ferrocarrileras.	284
---	-----

INTRODUCCIÓN.

En nuestro país la lucha por tener escuela, la demanda de que niños y jóvenes reciban educación, ha formado parte de procesos de negociación entre los pobladores y los dirigentes políticos. En los barrios y pueblos las personas se organizan para solicitar la construcción de escuelas como una reivindicación propia y, a su vez, los políticos abanderan el derecho a la educación como parte de sus propuestas de campaña. En la gran urbe como es la ciudad de México, hoy en día los padres de familia se manifiestan en contra del examen único que se aplica para ingresar al nivel medio superior, el cual este año dejó fuera a 150 mil estudiantes.¹ Para muchos padres, el examen único es una barrera infranqueable ante el deseo de que sus hijos permanezcan estudiando. La expectativa de que los niños y adolescentes estudien un número mayor de años, ha sido parte de un proceso relativamente reciente en el cual la formación de las personas se contempla en buena medida a través de la escolaridad prolongada.

A partir de la década de los setentas el sistema educativo mexicano entró en un franco período de expansión educativa. Tanto la enseñanza primaria como la media entraron en un proceso de masificación que implicó el incremento notable del número de niños y adolescentes que acudían a la escuela. Fuentes (1983) señaló que ese proceso no derivó en una democratización de la escuela ni la pérdida de su función selectiva. Para muchos niños y jóvenes pertenecientes a sectores cuya economía era desventajosa, el acceso a la escuela primaria fue posible, pero los resultados no fueron buenos en cuanto a la permanencia en los seis años de la primaria, o bien al hecho de pasar a los niveles escolares subsiguientes. Según este autor, sólo los hijos de familias que pertenecían a sectores como la alta burguesía, los profesionistas, estratos medios del empresariado industrial y los de clase obrera con mayores niveles de calificación podían, a finales de la década de los setenta, acceder a niveles universitarios.

¹ Noticia difundida en CNI en línea. 7 agosto 2001.

La década de los ochenta atestiguó una profunda crisis económica en nuestro país. En unos cuantos años el país dejó atrás una fase escolar expansiva para entrar en otra de estancamiento de las posibilidades sociales de escolarización (Fuentes 1989). Se experimentó una disminución en el número de alumnos que ingresaban a cada nivel educativo, así como una baja en la permanencia dentro de ellos. Muñoz García (1996) indicó que el régimen político de la década de los ochenta planteó un modelo de desarrollo basado en la apertura comercial para que la economía volviera a crecer. En ese terreno, se vislumbró que debía existir una recuperación del sistema escolar y había que resolver sus problemas históricos como el rezago educativo, la cobertura y la calidad de la enseñanza. Se esperaba que las transformaciones en la economía y el mercado laboral constituirían una presión para que operara una vinculación eficiente entre el aparato productivo y el sistema educativo.

Desde la década de los setentas las promesas en torno a la educación ofrecidas por el régimen político dibujaban el valor de la escuela como vía de progreso para los mexicanos. En ese entonces, se pensó en promover la escolaridad obligatoria a nueve años, sin embargo, según Fuentes (1989), la iniciativa no tomó curso porque antes había que corregir el atraso y la insuficiencia de la escuela primaria que tenía una eficiencia interna por abajo del 50%. No es sino hasta 1993 que se oficializa la escuela secundaria en un ambiente político dominado por discursos sobre la modernización y la economía global. No obstante, antes de esa fecha muchas familias mexicanas ya pugnaban por que sus hijos continuaran estudiando hacia la secundaria aunque no fuera un nivel obligatorio. Así por ejemplo, a inicios de los noventa Levinson (1999) documentó los casos de familias mexicanas en las que el ingreso de los hijos a la secundaria era una especie de “rito de paso” que implicaba que los hijos tendrían “más cultura”, aunque no necesariamente asociaban ese nivel de certificación con mayores posibilidades de obtener un empleo bien remunerado.

Para muchos mexicanos, el valor de la educación ganó en ambigüedad a partir de la crisis de los ochenta. La expansión educativa alimentó fuertes expectativas respecto del derecho a estudiar y del valor de la educación como medio para mejorar las condiciones de vida que las personas tenían. Empero, según Muñoz Izquierdo (1993), el sistema económico no fue ni ha sido capaz de absorber en condiciones económicas satisfactorias a

los egresados del sistema educativo. En el mercado de trabajo, los empleadores han incrementado los requisitos de niveles de escolaridad a cambio de empleos con bajos salarios. Ante este tipo de situaciones, se ha reportado la pérdida de credibilidad en el valor de la educación como medio de movilidad social. Las personas no niegan la importancia de la educación, por ejemplo su papel en la socialización de los niños, pero mucho se habla del abaratamiento de la mano de obra certificada que se ha generado en nuestro país y del autoempleo como una opción para obtener mejores ingresos (Levinson 1999; Muñoz 1996).

Para bien o para mal, uno de los grupos sociales receptores de los efectos derivados de los procesos políticos, económicos y sociales antes mencionados en torno a la educación han sido los alumnos. A los niños y adolescentes no se les pregunta si quieren ir o no a la escuela, sino que es una condición inherente a su ubicación social. La gran mayoría de los padres de familia les hablan a sus hijos sobre la importancia de estudiar para tener una buena vida. Los niños y adolescentes pueden ver en la televisión mensajes sobre el supuesto esfuerzo del gobierno por llevar escuelas a los lugares más recónditos, o bien sobre cómo se ponen en marcha programas de préstamos a padres de familia para que compren los útiles escolares de sus hijos. Cada año miles de jóvenes que buscan integrarse al mercado laboral son confrontados con las exigencias de certificación escolar para poder acceder a un empleo. ¿Qué piensan de todo esto los propios alumnos? ¿qué significa para ellos el hecho de ir a la escuela, pasar un cierto número de años dentro de la misma y después tratar de establecer un vínculo con el mercado laboral?

Este estudio está dedicado al análisis de la experiencia de la escuela de quince jóvenes adultos que a través de relatos de vida dieron cuenta de la misma. Las vivencias respecto de las formas de participación en la escuela, las maneras de interpretar su valor, las preocupaciones en torno al presente y al futuro, el vínculo entre la familia, la escuela y otros contextos sociales de gran relevancia para los niños y adolescentes, las decisiones respecto de continuar estudiando o no, fueron varios de los temas abordados en sus relatos de vida. Cuando llevé a cabo la investigación de campo, en 1998, éstos jóvenes tenían una edad de entre 20 y 26 años, lo cual implica que fueron parte de la generación de mexicanos que nació y empezó a ser escolarizada en los setentas. Ellos empezaron a cursar la escuela primaria a mediados de los setentas, cuando todavía estaban vigentes los efectos de la expansión educativa en nuestro país. Todos estudiaron la secundaria antes de los noventas,

en una época en la que todavía no había sido declarada obligatoria. Junto con sus padres, se habían apropiado de expectativas de educación de acuerdo a las cuales ya no era suficiente cursar solamente la escuela primaria. Diez de los jóvenes decidieron no continuar estudiando más allá de la secundaria y sólo cinco avanzaron hacia el nivel universitario. Todos dijeron que habían tenido problemas en su enfrentamiento a un mercado laboral de grandes restricciones.

Estos quince jóvenes son hijos de familias que podríamos llamar de clase obrera porque en general los padres, y en algunos casos las madres, son jubilados o laboran para lo que fue hasta hace poco tiempo la compañía mexicana de transporte Ferrocarriles Nacionales de México (FNM). En mi investigación, la historia de los ferrocarrileros en cuanto a la calidad de vida que muchos de los trabajadores de la última generación lograron obtener (como empleados gubernamentales), y las historias de las familias con las que trabajé me permitieron contextualizar y analizar las condiciones materiales y culturales en las que la experiencia de la escuela de los quince jóvenes tuvo lugar.

Los obreros del ferrocarril tuvieron un impacto importante en las luchas entre trabajadores y gobierno desde principios del siglo pasado. Fueron de los primeros gremios en organizarse como sindicato y en desarrollar enfrentamientos contra el gobierno para demandar la reglamentación de las jornadas laborales y la negociación de contratos colectivos. Hacia finales de la década de 1950, los ferrocarrileros pusieron en jaque al gobierno con sus huelgas y movilizaciones que tomaron un giro de movimiento democratizador. El encarcelamiento de los principales líderes, la tortura de miles de ferrocarrileros y la penetración de los sindicatos con personajes para lograr negociaciones corruptas, fueron algunas de las maniobras del gobierno para controlar a los trabajadores del riel quienes en esa época fracasaron para lograr la resolución de sus demandas.

A partir de la década de los cincuenta el "pacto social", que había sido impulsado bajo el gobierno cardenista, empezó a consolidarse a través de estructuras corporativas que vinculaban a los grupos sociales en una relación de subordinación política con el Estado. Campesinos, obreros de diferente tipo, maestros, fueron incorporados a organizaciones de corte corporativo y en relación con un partido político (el PRI) que a cambio de ello firmaba un pacto social. Los principales beneficiados de la relación corporativa con el estado fueron los trabajadores sindicalizados, no así otros sectores de la sociedad civil que

no estaban bajo el amparo de alguna organización. Según Durand y Cuellar (1989), desde entonces los sindicatos han aparecido en la vida de los trabajadores como los vehículos de su relación con el Estado, reproduciendo así una estructura de dominación paternalista y omnipresente. Nivón (1993) dice que el desarrollo de instituciones educativas y de servicios, la legislación inquilinaria y las primeras colonias proletarias fueron parte de ese proceso integrador.

Hacia finales del siglo pasado el gobierno mexicano avanzó en sus afanes de modernización con el consecuente abandono del “paternalismo estatal” que prevaleció tantos años. La venta de la mayoría de las empresas paraestatales fue uno de los pasos a seguir. Con el apoyo de dirigentes sindicales, la empresa ferrocarrilera terminó de ser privatizada en 1998. Hasta hace poco todavía se escuchaba el eco de voces que criticaban cómo el gobierno dejó morir una industria del transporte que fue parte de la modernidad de nuestro país a finales del siglo diecinueve y primeras décadas del veinte. Se habla con nostalgia de los trenes que hacían sus recorridos entre los pueblos, rancherías y principales ciudades de nuestro país.² En nuestro país el tren pasó a ser parte de la historia de movimiento lento, sin mucho que ver con el dinamismo de los transportes modernos. Para muchas familias, sin embargo, la industria de los ferrocarriles no es sólo parte de la historia de los viajes, sino que fue la fuente de posibilidades para alcanzar condiciones materiales de vida diferentes.

Ese es el caso de diez familias a las que pertenecen los jóvenes con los que llevé a cabo la presente investigación. En estas familias los padres se reconocieron como obreros del transporte que heredaban el empleo paterno. Las familias viven en una unidad habitacional denominada “Hogares Ferrocarrileros” cuyas viviendas son parecidas en muchos aspectos materiales. Comparten espacios físicos y tienen acceso a instituciones escolares y a otro tipo de servicios disponibles en la colonia en la que está ubicada la unidad habitacional. En general los padres de familia sostuvieron que tuvieron condiciones económicas que les permitieron tener una vida más holgada que las generaciones pasadas, o en comparación con otras familias que no son de extracción ferrocarrilera. Valoraron

² Al respecto, ver las notas periodísticas de Cuellar en La Jornada, 18 de diciembre del 2000; y de Lavín en la revista semanal Día Siete No. 23.

positivamente el que tuvieron un sueldo seguro, prestaciones en el empleo y una vivienda propia, condiciones de vida logradas por su situación de trabajadores de FNM.

Estas familias ferrocarrileras son una muestra de cómo grupos sindicalizados en nuestro país lograron obtener beneficios por parte de un gobierno protector en la década de los setentas. En la comunidad, los ferrocarrileros recordaron las negociaciones que hicieron con el gobierno, teniendo como intermediario al sindicato, para lograr la construcción de escuelas, lecherías, centros deportivos y mejoras en general. Al mismo tiempo, hablaron de su participación en actos de apoyo a candidatos del partido oficial como expresión de su reconocimiento al pacto que tenían con el gobierno y sus líderes sindicales. Para las familias, FNM fue una sombra protectora bajo cuyo amparo se consolidó la formación de dos generaciones: la de los padres que lograron buenas condiciones de vida y la de los hijos que contaron con las posibilidades materiales y el estímulo paterno para sostenerse en la escuela.

Para los padres, impulsar la escolaridad de sus hijos y lograr que se mantuvieran estudiando hasta terminar al menos la preparatoria era una expectativa que relacionaban con sus posibilidades económicas, mismas que consideraban suficientes para apoyar a sus hijos. No contemplaban que éstos ingresaran a trabajar a una edad temprana sino que los motivaban y presionaban para que continuaran estudiando. Aún más, los padres no deseaban que sus hijos fueran ferrocarrileros, no querían que reprodujeran el empleo paterno tal y como ellos lo habían hecho. Sin embargo, algunos de los hijos quisieron continuar estudiando hasta la universidad mientras que otros justificaron sus decisiones de alejarse de la escuela. Esto me llevó a preguntarme ¿qué se jugó en las diversas experiencias de la escuela de los hijos en las familias ferrocarrileras que al parecer no estuvieron en una relación de fuerte determinación por las condiciones económicas? ¿Qué condujo a un hijo a ya no continuar estudiando más allá de la secundaria mientras que alguno de sus hermanos estudió en la universidad? ¿Cómo vivieron la des-identificación con el empleo obrero que los padres les propusieron, a cambio de pensar en otro tipo de expectativas vinculadas con una mayor escolaridad? En el presente estudio doy respuesta a este tipo de preguntas y muchas más.

El reto de analizar la experiencia de la escuela implicó apoyarme en un marco conceptual que me permitiera entenderla como espacio subjetivo en el que se sintetizaban

los efectos de la materialidad y las perspectivas culturales en las que participan las personas, con sus maneras de reaccionar para apropiarse, legitimar o rechazar los recursos culturales a su alcance. También supuso entenderla como una construcción que emerge a lo largo del tiempo, que nos puede hablar de cómo los individuos, en tanto que sujetos de su época, están situados en determinados contextos sociales e históricos. Así, el objetivo central de mi trabajo fue el análisis de la experiencia de los jóvenes, pero para ello tuve que caracterizar a sus familias y entender algunos aspectos de los contextos sociales y de época en los que han vivido.

En este estudio también aportó una discusión explícita sobre el manejo de la noción de cultura que diversos investigadores llevan a cabo al analizar la relación de los grupos sociales con la escuela. Recupero investigaciones realizadas en el contexto mexicano, europeo y norteamericano sobre familias, alumnos y el sentido de la escolaridad. Para el caso de mi investigación, desarrollo un marco conceptual en el que la noción de *modelos culturales* es central. Explico la tradición teórica en la cual es utilizado este concepto y me apoyo en él para cuestionar determinismos materiales y culturales que han sido comunes cuando los investigadores se proponen interpretar lo que denominan como éxito o fracaso escolar de los alumnos.

Qué valor tiene ir a la escuela, qué supone ser un buen o mal alumno, que significa ser hijo de familia y estudiante, cómo organizar la vida diaria para sostener las trayectorias escolares de los hijos, cómo comportarse en la escuela, qué relación establecer entre la certificación escolar y el mundo del trabajo, son cuestiones para las que existen múltiples modelos culturales que las personas conocen, ponen en práctica para dirigir sus acciones o rechazan. Con el manejo singular que hacen de ellos construyen visiones subjetivas sobre sí mismos, le dan sentido a sus afectos y emociones o explican el significado que las cosas tienen en su vida, en particular el valor de la escolaridad.

En el caso de mi investigación, los quince jóvenes y sus padres me ofrecieron los relatos de sus vidas para dar cuenta de sus experiencias de la escuela. Consideré sus narraciones no como un mero instrumento para hablar del pasado sino como una acción con sentido. A través de ella, en co-participación con mis intereses como investigadora de un tema, los jóvenes y sus padres elaboraron el valor que la escuela ha tenido en sus vidas al paso del tiempo. Manejaron de manera dinámica múltiples modelos culturales a los que

han tenido acceso en su transitar cotidiano entre contextos sociales. Con ellos explicaron sus vivencias de la escuela y las transformaciones en sus vidas familiares y personales que los colocaron en situaciones de elección. A partir de ello, analizo cómo las historias que los padres de familia narran sobre su propia infancia en la escuela contrastan con las historias que sus hijos desarrollan sobre ese tema. Abordo el cambio de una generación a otra respecto de la reconstrucción constante del valor de la escuela. Analizo los puntos de continuidad y cambio de las perspectivas culturales manejadas entre padres e hijos contenidas en esa reconstrucción. Desmenuzo y reconstruyo los relatos de vida de los quince jóvenes para analizar las representaciones cambiantes de sí mismos como alumnos, sus participaciones complejas en la transición constante entre contextos sociales (la escuela, la familia, las amistades) y las maneras en las que, a final de cuentas, evaluaron la importancia de la escuela y su situación como adultos enfrentados al mercado laboral.

CAPITULO 1.

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.

En general la investigación sobre los alumnos y sus experiencias de la escuela es escasa. En México Carvajal et al., (1993) denuncian esta situación al recopilar los estudios realizados sobre este tema durante la década de los ochentas. El sujeto alumno no aparece como unidad de análisis aunque sí como referente paralelo a otro tipo de investigación centrada en problemas como la eficiencia terminal escolar, la retención y la deserción, procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación curricular o la planeación y desarrollo institucional, entre otros.¹ No se advierte un interés en conocer quiénes son los alumnos, cómo viven su situación de escolarización, qué intereses tienen, qué les preocupa, cómo se las arreglan para transitar entre distintos contextos de participación en los que cotidianamente se desarrolla su vida y en los que la escuela ocupa un lugar central.² Erickson y Shultz (1996) también llaman la atención respecto de la carencia de estudios sobre las vivencias que los alumnos tienen del currículm escolar. Señalan que se les ha visto a partir de la perspectiva de los adultos, de nociones de éxito y fracaso, y casi siempre con la intención de proponer medidas prescriptivas. Según estos autores, la experiencia de los estudiantes, especialmente en el sentido de una combinación de aspectos socioculturales, emocionales y cognitivos, no ha sido algo central en la investigación en educación.

Como ya lo mencioné, el objetivo general de mi trabajo es analizar la experiencia de la escuela que jóvenes adultos recuerdan haber tenido y cómo la narran a partir de relatos

¹ Los autores además señalan que hay un desequilibrio notable entre el porcentaje de estudios sobre los alumnos en los distintos niveles educativos. Existe un mayor número de investigaciones realizados con alumnos de nivel universitario, en contraste con un número menor llevado a cabo con alumno de escuelas primarias y secundarias.

² Los trabajos de Cataldo (1996), Guzmán (1994), Guerrero (1998) y Saucedo (1998), han intentado recuperar a los alumnos y sus experiencias de la escuela como objeto de estudio no subordinado a otro tipo de problemas relativos a la escolarización. En capítulos posteriores tomo en cuenta las aportaciones derivadas de estas investigaciones para discutir mis propios datos.

de vida. Tal interés es producto de una serie de deliberaciones y preguntas que he venido haciéndome a lo largo de varios años. En una investigación previa analicé las expresiones culturales que los alumnos y alumnas de un colegio de nivel medio superior (CONALEP) desarrollaban en el contexto escolar (Saucedo, 1998). El género de pertenencia fue el referente central para tratar de entender qué significaba para estos jóvenes estar en la escuela, establecer relaciones de amistad, interactuar con sus maestros y participar activamente en la construcción de marcos de actuación y de interpretación para el desarrollo de las clases en el aula. Sus experiencias subjetivas, analizadas bajo el cristal de la condición de género, me permitieron entrar al mundo de lo estudiantil y establecer una distancia pertinente con “miradas evaluadoras” que buscaban saber si los alumnos del CONALEP aprendían o no, si se portaban bien o no.

Después de resolver las preguntas que me había planteado y de cerrar un ciclo de investigación, aún quedaban presentes en mi varias inquietudes: ¿por qué y para qué iban a la escuela los alumnos? ¿cómo se pensaban a sí mismos en tanto que sujetos de la educación? ¿cómo era su vida cotidiana fuera de la escuela? ¿qué cosas les preocupaba, les disgustaba o les interesaba en relación a la educación?. Sacar al alumno de la escuela en el sentido de conocerlo más allá de los límites físicos y de las prácticas socioculturales situadas en la escuela fue algo que empezó a llamar mi atención. Continuar abonando en la investigación sobre alumnos como un terreno analítico con derechos propios y no sólo en función de otros intereses de investigación fue una empresa cada vez más clara para mí.

El contexto institucional del CONALEP se prestaba mucho para pensar en problemáticas relativas a procesos de desigualdad en el acceso escolar, la permanencia y la reprobación. Muchos de los alumnos que llegaban al plantel eran rechazados de otras opciones de nivel medio superior. Había una fuerte deserción en el tránsito del segundo al tercer semestre y altos niveles de reprobación y bajo desempeño en los alumnos que lograban permanecer en el sistema (Saucedo 1998). Me quedaba claro que se trataba de una población estudiantil en lucha por un mayor nivel de certificación escolar pero no podía entender del todo qué estaba pasando en sus vidas, cuáles eran sus maneras de experimentar la escuela para decidir desertar de ella o quedarse aunque fuera con bajas calificaciones. Entonces me pregunté sobre el concepto de fracaso escolar. Me pregunté si las personas pensaban que estudiar cierto número de años era un fracaso (por ejemplo si desertar del

CONALEP podía entenderse como fracaso), si había condiciones o factores que consideraran como responsables de su desempeño en la escuela o bien si aceptaban que era adecuado estudiar un cierto número mínimo de años sin que ello significara que habían fracasado.

Cuestioné el concepto de fracaso escolar porque es una noción derivada de lógicas institucionales (del Estado, de las políticas educativas, de las instituciones escolares y de la psicopedagogía) que dicta el número de años “deseable” que una persona debería estudiar. Empecé a preocuparme por la importancia que la propia gente le daba a la educación, por el sentido que para ellas tiene o tuvo ir a la escuela. Es decir, quería comprender las prácticas sociales y los significados construidos en torno a la importancia de la escuela. El objetivo empezó a ser poder entender, como señalan Levinson et al. (1996), qué significa para la gente “ser una persona educada” en sus contextos sociales.³

El siguiente salto en la construcción de mi objeto de estudio supuso plantear el análisis de la experiencia de la escuela que los alumnos tienen y cómo se juega en ella la relación entre la realidad sociocultural en la que viven (en la que se socializan y constituyen como personas), y la perspectiva personal que construyen al paso del tiempo. Me quedaba claro que estudiar la experiencia subjetiva de los alumnos no debía colocarme en un psicologismo que me hiciera desconsiderar la construcción de ellos como personas dentro de contextos históricos y socioculturales.⁴ En ese sentido, estudiar los aspectos subjetivos de los alumnos (por ejemplo sus emociones y sus cogniciones sobre la escuela) no implicaría analizarlos como mundos internos desconectados de su realidad social.

• Inicé planteando el concepto de experiencia de la escuela como una unidad que considera el nexo subjetivo-objetivo, lo personal y lo externo, el espacio de mi propia vida y el encuentro con los otros (Lang, 1989; Rochex 1989). Retomé el concepto de experiencia

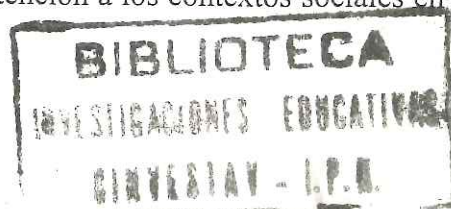
³ Cuando estos autores utilizan la noción de “persona educada” se refieren a las formas de valorar la escolaridad que las personas construyen en sus contextos histórico sociales. Hay que recordar que en el saber popular mexicano “ser educado” puede tener significados como el ser una persona respetuosa de las buenas formas o un niño respetuoso y obediente con los adultos. En adelante, cuando me refiera a esa frase, estaré haciendo alusión a los significados construidos por las personas en torno al valor de la escuela.

⁴ En la psicología son viejos los esfuerzos por reconocer el carácter histórico cultural de los procesos psicológicos. Hacia 1930 Henri Wallon y Lev S Vygotsky desarrollaron planteamientos teóricos sobre el desarrollo psicológico trascendiendo el individualismo clásico al que se orientaba la psicología. En la actualidad algunos autores que han pugnado por consolidar el terreno de la Psicología Cultural y que iré considerando a lo largo de la tesis, han recuperado las propuestas analíticas de estos autores y no sólo han rebasado el individualismo sino también los límites y fronteras entre las disciplinas en ciencias sociales.

de Vygotsky (1994) quien señaló que era una unidad indivisible en la que está representado el ambiente y lo que la persona experimenta; una unidad entre características personales y características situacionales. Según Vygotsky, la experiencia del niño es como un prisma en el que se refractan los efectos del ambiente para explicar que no todos los niños reaccionan de la misma manera ante las mismas condiciones de vida. El término ruso “perezhivanie”, utilizado por éste autor para designar la experiencia, expresa la idea de que una misma situación objetiva puede ser interpretada, percibida, experimentada o vivida de diferente manera por distintos niños (Vygotsky 1994:339).

En un sentido literal la refracción de la luz a través de un prisma supone el cambio de dirección o descomposición que experimenta la luz al pasar de una cara a otra del cuerpo geométrico. Pero Vygotsky quería sacarle jugo al sentido metafórico. Criticó a los psicólogos de su época diciendo que habían analizado la relación entre el ambiente y el niño manejado una noción de ambiente como factor que influía en el curso del desarrollo infantil. Evidentemente cuando se hablaba de “factor” se pensaba en una fuerza externa que busca penetrar a otra interna y moldearla según su intencionalidad, pero Vygotsky ponía también en primer plano la acción del niño, sus maneras de reaccionar y las posibilidades que tiene de cambiar el sentido de los efectos ambientales. Si retomamos lo anterior, el significado que las personas le atribuyen al hecho de “ser educados” necesariamente conduce a la cuestión de su experiencia de la escuela como unidad de análisis en la que se refractan valores, representaciones, discursos y prácticas culturales colectivas.

En la presente investigación me propuse conocer las experiencias de la escuela de personas que habían dejado la escuela al alcanzar un nivel mínimo de escolaridad pero también las de otras que habían continuado estudiando hasta un nivel superior. Estaba convencida de que la experiencia de la escuela cambia a lo largo del tiempo, tanto por las transformaciones en el desarrollo que los niños y adolescentes tienen, como por el efecto de las diferencias en las estructuras y prácticas educativas de los distintos niveles de escolaridad (Dubet y Martucelli, 1998). Decidí que el método de relatos de vida me permitiría tener ideas sobre las experiencias de la escuela que las personas tuvieron en distintos momentos de sus vidas. Pero para analizar esas experiencias tal y como eran narradas, tenía que ubicarme no sólo en la perspectiva del actor, es decir de la persona que estaba refiriendo sus vivencias, sino también poner atención a los contextos sociales en los



cuales los individuos se constituyen culturalmente como personas educadas. Entender el contenido de los relatos de vida y las formas mismas en las que las personas narran su vida requiere conectarse con los contextos sociales en que los individuos han vivido, conocer sus maneras de hablar, narrar y utilizar discursos en torno a la escuela más comunes. Demanda también tener idea de las prácticas de socialización en la que crecen los niños y los adolescentes, con la intención de que los relatos de vida de los individuos no sean meros “textos” carentes de conexión con su realidad sociocultural. El análisis de estas cuestiones me condujo a la discusión contemporánea que se desarrolla en torno a conceptos como cultura, procesos socioculturales, agencia personal, contextos sociales y muchos otros que espero ir dejando en claro a lo largo de mi trabajo.

Inicialmente me reconocí como psicóloga que trataba de embonar en el terreno de la psicología cultural en el que actualmente participan investigadores que tratan de discernir cómo están constituidos culturalmente los procesos psicológicos.⁵ Sin embargo, a lo largo del desarrollo del estudio decidí ubicarme como investigadora de procesos socio culturales que retoma líneas de discusión provenientes de disciplinas como la antropología (especialmente la que se orienta a cuestiones de educación), la sociología, la historia, la sociolingüística y, por supuesto, la psicología cultural.

En el presente capítulo quiero desarrollar el marco de interpretación en el que me sustento para plantear problemas particulares. En una primera parte escarbo en la investigación que se ha realizado en México con familias mexicanas para buscar el sentido que la escuela tiene para las personas. Al ser consciente de que no podía investigar la experiencia de la escuela que los alumnos tienen como algo aislado de sus contextos sociales de vida, tomé como un referente importante a la familia. La experiencia de la escuela es mi unidad analítica pero sostengo que la familia es un espacio material, social y afectivo que posibilita la participación de los niños en distintos contextos de participación, entre ellos la escuela. La familia no es el único ni el más importante contexto social en el que los niños se constituyen como personas pero sí es un punto de ida y vuelta, de apego, salida y retorno. Muchos niños nacen en familia y dependen de sus padres como fuente de

⁵ Michael Cole, Barbara Rogoff, Jean Valsiner, Jerome Bruner, Richard Shweder, James Wertsch, entre otros, son parte de los autores más reconocidos dentro de ese campo de discusión que intenta problematizar la relación entre el individuo/procesos psicológicos y los contextos históricos, sociales y culturales. Más

posibilidades. Comparten entre sí historias, objetos, discursos, tensiones, conflictos. La investigación sobre familia y educación también es escasa en México pero recupero algunos estudios que nos hablan de las prácticas sociales y significados que las personas tienen en torno a la escuela.

En una segunda parte analizo investigaciones europeas y norteamericanas que existen sobre los alumnos y sus familias. Los estudios sobre la experiencia de la escuela de los alumnos tampoco son abundantes, pero hay una posibilidad mayor de rastrear este tema a partir de investigaciones que analizan la respuesta de los grupos sociales a la educación. Cuestiones como el género, la etnia y la clase social han sido referentes importantes en esos estudios. Al revisar las investigaciones mexicanas y las realizadas en otros países trato de identificar el uso que se realiza de conceptos como cultura, agencia y contexto social. En los apartados tres y cuatro desarrollo el marco de interpretación y realizo una ubicación conceptual de la población que estudié. Hacia el último apartado enlisto las preguntas de investigación que me sirvieron como guía para la realización de la investigación.

1. Relaciones entre familia y escuela. Investigaciones realizadas en contextos urbanos mexicanos.

En México diversos investigadores han llevado a cabo estudios con poblaciones de familias teniendo como referente central sus condiciones económicas para analizar, entre otras cosas, el lugar que la escuela ocupa en la vida de las personas. Ha habido una producción teórica en torno a tres conceptos utilizados para identificar grupos de familias: familias marginales, familias de sectores populares y familias de clase trabajadora. En los estudios que enseguida reporto, es posible ver que hay colindancias o traslapes entre las características que los investigadores consideran como definitorias de cada tipo de familias. Sin embargo, esos conceptos dan cuenta de la discusión teórica que sobre la familia mexicana se ha desarrollado en nuestro país. No me voy a detener de manera exhaustiva en cada estudio que cito, simplemente traeré a colación algunos ejemplos para analizar cómo

adelante iré retomando algunos planteamientos centrales de sus perspectivas teóricas para la construcción de mi propio enfoque analítico.

abordan la relación entre familia y educación y si es posible encontrar información sobre la experiencia de la escuela de los hijos. Considerar estas investigaciones fue central para mí porque me permitieron reflexionar sobre qué concepto utilizaría para ubicar conceptualmente a la comunidad de familias con la que yo trabajé y las implicaciones derivadas de ello.

En la década de los sesentas el concepto de marginalidad fue ampliamente utilizado por investigadores latinoamericanos para referirse a poblaciones que por razones sociales o económicas no tienen acceso a los frutos de la vida urbana como serían el empleo, la educación, la vivienda adecuada y los servicios de salud.⁶ En el terreno de la educación, Bar-Din ha dicho que en las familias marginales la educación “irrumpe como un elemento tiránico” porque el esfuerzo físico y motivacional de los miembros de la familia está orientado básicamente hacia la supervivencia diaria (1995:18). Esta autora llevó a cabo una investigación con familias habitantes de la colonia Santa Ursula en la Ciudad de México a través de observación participante y de la aplicación de pruebas psicométricas a los niños (Bar-Din, 1991).⁷ Encontró que los padres enviaban a sus hijos a la escuela porque tenían que hacerlo, porque era una obligación (por ley), pero en realidad no tenían interés en ello ni motivaban a sus hijos al respecto. Para los padres era molesto y difícil tener que comprar los uniformes y útiles escolares y en los hogares no se disponía de espacio para que los niños estudiaran. La asistencia de los niños a la escuela dependía de si los necesitaban en su casa, lo que era bastante común ya que tenían que quedarse cuidando a sus hermanos cuando tenía edad para hacerlo o bien trabajando para contribuir con sus padres en el

⁶ El trabajo de Lomnitz (1975) ha sido desde entonces representativo en el uso del concepto de marginalidad. La autora destacó el sistema de redes de intercambio recíproco que las familias marginales desarrollan para sobrevivir. Los padres están insertos laboralmente en una economía informal, perciben bajos ingresos y viven una situación crónica de inseguridad en el empleo. La consigna es “vivir al día” y todos los miembros de la familia participan de muy diversos modos, como una red de reciprocidades, para conseguir el sustento diario. Los niños trabajan boleando zapatos, vendiendo chicles en la calle, repartiendo tortillas cuando la mamá las prepara para venderlas, acarreando agua, cuidando hermanos menores o ayudando con el quehacer. El apoyo de los vecinos y de la familia extensa también es fundamental para la sobrevivencia.

⁷ Esta investigación es un excelente ejemplo de cómo para la psicología ha sido muy difícil dejar de lado herramientas como las pruebas psicométricas estandarizadas a pesar de tener enfrente una realidad sociocultural compleja. La autora reconoce las dificultades derivadas de utilizar pruebas que fueron diseñadas a partir de mediciones con niños norteamericanos y europeos, y de tener que aplicarlas en circunstancias adversas como las banquetas de las calles, arriba de una cama o encima del toldo de su auto porque no había un espacio físico disponible en los hogares de los niños. Las bajas calificaciones que los niños obtuvieron le sirvieron para fundamentar los efectos de la marginalidad sobre el desarrollo psicosocial de los infantes. Sería injusto negar la realidad material que estas familias tienen y que son de grandes carencias, pero también es

sostén de la familia. La autora sostiene que en las familias marginales las posibilidades de escolarización de los niños implican el choque de dos culturas, la de los marginados que se las arreglan para sobrevivir y la cultura de “la mayoría” para los que la escuela es una de las instituciones más importantes (Bar-Din 1991: 107).

Es innegable que la realidad material y económica de las familias marginales es cruda porque está llena de carencias y dificultades para acceder a los satisfactores mínimos para la sobrevivencia. Sin embargo, hablar de “cultura de los marginados” conlleva varias problemáticas. El acento de la indagación está puesto en las condiciones y recursos materiales que determinan el actuar de la persona. Los aspectos culturales se subordinan o no pueden ser vistos más que a la sombra del gran paraguas que resulta ser la pobreza. En el estudio de Bar-Din no se escucha (ni se lee) más que la voz del investigador que habla por el marginado y que además lo evalúa señalando las carencias que tiene y en particular la poca disposición (material y motivacional) hacia la escuela. No sabemos cuál es realmente el valor que las personas le otorgan a la escuela o cómo la comparan con otro tipo de aprendizajes que consideran más valiosos o útiles en sus vidas. Así, “cultura marginal” viene a ser sinónimo de pobreza.⁸ El pobre o marginal viene a ser un “otro” que se identifica como grupo distinto a la “mayoría” para los que la escuela es accesible o tiene mayor valor.

El estudio de Bar-Din remite a un concepto de cultura como entidad distinta, autocontenida y deficiente frente a la escuela. En la antropología, Keesing (1994) ha cuestionado la construcción de la “otredad” que los investigadores realizan cuando identifican grupos sociales diferentes y les asignan “una cultura”. La homologación entre “una sociedad” y “una cultura” (en el caso mencionado: los grupos marginales que tienen una cultura marginal) contribuye a la percepción de los grupos sociales como homogéneos, ahistóricos y autocontenidos. Al revisar el concepto de cultura a partir de las transformaciones del mundo contemporáneo éste autor señala que las fronteras entre lo que habían clasificado como grupos sociales y sus correspondientes culturas se desdibujan. De

injusto valorar el desarrollo de los niños a la luz de evaluaciones que no reconocen las habilidades que son útiles y necesarias en sus familias.

⁸ En un panel llevado a cabo en EUA para reflexionar sobre las transiciones críticas en las vidas de los estudiantes de bajos ingresos (1999) se señala que los investigadores y planificadores de la educación continúan tratando el bajo desempeño de los alumnos como un rasgo biológico o culturalmente determinado.

acuerdo a esto, no sería posible hablar de la "cultura de los marginados" sino que es necesario pensar en otros referentes teóricos para rescatar las experiencias de vida de las personas.

Los estudios que se atribuyeron como objeto las familias de sectores populares tienen el mérito de reconocer la heterogeneidad de las poblaciones. Se identifican tipos de familias con economías diversas y ubicaciones variadas en el mercado de trabajo: autoempleo, sector servicios, obreros industriales, familias que tienen formas diferentes de sobrevivencia y márgenes distintos de seguridad económica. Lo compartido entre ellas es que habitan en barriadas, colonias construidas por invasiones o pueblos incorporados a la gran urbe en extensión como es la ciudad de México y la zona metropolitana (Lima, 1992). En estos estudios el concepto de "lo popular" es considerado más un marco de interpretación que un término con un referente empírico bien delimitado (García Canclini, 1987).⁹ Se habla en ellos más de "culturas populares" que de una entidad homogénea que corresponde con un grupo social unificado.

En esa línea analítica, Safa (1992) llevó a cabo su investigación en Santo Domingo, también en la Ciudad de México, una colonia a la que calificó como popular y que fue producto de la invasión a terrenos comunales por parte de miles de familias con distinta procedencia. Teóricamente esta autora tomó como punto de partida la necesidad de reconocer la heterogeneidad que abarca lo popular y de analizar las prácticas sociales existentes en las familias y en las escuelas para la socialización de los niños. Sin embargo, la manera en que describió a las familias, su historia como invasores, su vida cotidiana, la lucha por la sobrevivencia económica y las expectativas que tienen de la escuela la condujo a un panorama analítico de unificación bajo el cual en general las familias eran muy parecidas. Esto implica una vuelta a la homologación entre "cultura popular" y "familia en Santo Domingo" que no permite ver la diversidad reconocida teóricamente.

Consideran que la pobreza debe ser vista como parte del contexto en el que las personas viven pero no como un rasgo esencial e inmutable de los individuos.

⁹ Según Pérez Ruiz (1993) el concepto de lo "popular" pertenece a una vieja discusión para discernir la relación entre las clases desposeídas y las dominantes. El pueblo, o lo popular, ha sido visto desde distintas ópticas: como aspectos negativos de la cultura (lo inculto), como fuerza con poder (con capacidad para la lucha política y la resistencia), como lo verdaderamente nacional (el espíritu de una nación, sus raíces) o como la expresión de diversas producciones culturales con mérito propio (el arte indígena, las expresiones de lenguaje y arte popular).

En esta empresa Safa acuñó el concepto de organización familiar y reveló que el trabajo infantil era considerado como algo valioso no sólo por lo que aportaba a la familia sino también por su importancia en la socialización de los niños quienes deberían adquirir buenos hábitos, como dijo una señora entrevistada: “Sacan dinero y aprenden a trabajar. El otro canastea y en la esquina pongo a la niña a vender fruta. Eso les ayuda a no ser vagos y aprender a ser útiles” (Safa, 1992:66). No obstante, el valor del trabajo infantil estaba subordinado a la importancia de la escuela. Los padres consideraban como muy importante que sus hijos estudiaran. Los niños de una escuela primaria señalaron que era bueno estar en la escuela por distintas razones: ser alguien, superarse, no tener la misma vida de sufrimiento que sus padres, tener una profesión. Sin embargo, la autora resaltó que, a final de cuentas el objetivo principal para estos niños era obtener el certificado de primaria que los validara frente al mercado laboral.

Al analizar las prácticas de socialización de la escuela y las de la familia Safa no habló de choque cultural sino de “sentidos y funciones” asignados a los procesos de socialización que tienen un carácter diferente en el hogar y en la escuela. Bajo la luz de esa diferencia la obtención de un certificado mínimo para competir en el mercado de trabajo se volvió un tema central en la discusión de la autora. Las determinaciones externas a la propia familia, como serían las exigencias del mercado laboral, pasaron a ser en su investigación (en lugar de la pobreza extrema) concebidas como las fuerzas que condicionan el actuar de las personas y en particular la relación con la escolaridad.

Tanto Safa (1992) como Lima (1992) llevaron a cabo sus respectivas investigaciones en la colonia Santo Domingo. Me llamó la atención que la primera menciona los casos de 71 familias en la cuales 11 de los hijos estudiaban en nivel medio superior y cinco en la universidad, mientras que la segunda relata que en algunos hogares la familia designaba “un cuartito” exclusivo para los hijos que estaban estudiando alguna profesión. Desde mi perspectiva, este es un dato que ellas no toman más a fondo porque estaban ocupadas tratando de caracterizar “lo popular” de estas familias como una entidad unificada y perteneciente a grupos sociales con una relación subordinada frente a la economía y a las posibilidades de acceso y permanencia a la escolaridad. Ellas destacan ampliamente la organización para el trabajo y la lucha de las familias para la sobrevivencia. Aunque reconocen la importancia que los padres de familia le asignaban a la escolaridad las

autoras no la ubican como una lucha ni como un proceso en el que varios de los hijos pugnaban por permanecer en la escuela un número mayor de años, más allá de la primaria. Solo tenemos acceso a las opiniones de los niños de primaria pero no podemos conocer qué significó para los hijos mayores de estas familias haber llegado a la preparatoria o a la universidad y el por qué de su interés en lograrlo.

Los estudios realizados bajo el referente de familias de clase trabajadora son parte de otra línea importante. Las investigaciones de García et al. (1982;1986) y de De Oliveira et al. (1989) llevadas a cabo en la década de los setenta tenían por objeto la investigación con agregados de hogares, y no de individuos, para analizar el proceso de reproducción de la fuerza de trabajo en zonas urbanas industrializadas. Más que hablar de grupos de familias homogéneas se planteó la existencia de "hogares y trabajadores", dando cuenta de diferentes tipos de empleo que las personas tenían (no sólo empleos de tipo obrero) y distintas maneras de arreglos familiares para la recuperación de la fuerza de trabajo.

En relación a la educación las investigaciones de Sheridan (1991) y Martin (1991) nos hablan de que en las familias de clase trabajadora se impulsa la escolaridad de los hijos dependiendo de la posición del padre en el mercado de trabajo y del ethos familiar. La investigación de Sheridan es de tipo estadístico y la realizó en la zona industrial de Azcapotzalco, mientras que la de Martin es un trabajo cualitativo llevado a cabo en dos barrios de Zapopan Jalisco. Martin (1991) expresamente advierte que no es la pobreza lo que condiciona el éxito o el fracaso de los niños en la escuela, sino el ethos de la familia, es decir qué tanto los padres son capaces de improvisar el apoyo académico y afectivo posible para que los niños no falten a la escuela, realicen sus tareas y continúen en ella. Sin embargo, en las familias cuyo padre no tiene un empleo estable, tienen ingresos reducidos, y no cuentan con una red de apoyo extensa, no existen las posibilidades de apoyar a los niños y más bien éstos deben permanecer en casa ayudando. A pesar de la diferencia en el tipo de datos y en las interpretaciones que ambos realizan, estos dos autores llegan a conclusiones parecidas: existe un mayor impulso a la escolaridad en las familias en las que el jefe tiene una posición más estable y mejor remunerada en el mercado de trabajo que en las familias que necesitan la participación de casi todos los miembros para la sobrevivencia cotidiana. Los hijos no podrán acceder a mayores niveles educativos si no hay los ingresos suficientes en la familia para ello.

Sheridan (1991) dice, por otro lado, que se advierte una tendencia por parte de los hijos a incorporarse como trabajadores industriales porque viven en una zona industrial y en su mayoría tienen padres obreros. Sin embargo, en un listado que ofrece de cinco casos de familias se puede observar algo interesante: en una familia dos hermanos estudiaron sólo hasta sexto año de primaria y son obreros mientras que el más chico se encuentra en la secundaria. En otra familia un hermano estudia en la universidad, una hermana estudió para secretaria y es empleada, el más chico se encuentra en la preparatoria. En otra familia más una hermana estudió la preparatoria y trabaja en servicios y tres de sus hermanos menores están en la universidad (Sheridan, 1991:102). ¿Es esto un ejemplo de la tendencia a incorporarse al sector industrial como trabajadores industriales? Muy probablemente la autora obtiene sus conclusiones a partir de datos estadísticos que marcan porcentajes representativos. Lo que yo encontraría en los tres ejemplos de las cinco familias que ella menciona es que los hijos tienen una diversidad de respuestas ante la escolaridad. Mientras algunos se quedaron con opciones mínimas otros continúan estudiando hasta llegar a la universidad.

Las diversas investigaciones que he citado tienen méritos que es necesario resaltar: nos hablan de las desventajosas condiciones de vida en las que viven un gran número de personas en nuestro país; nos revelan las prácticas y formas de organización que muchas familias mexicanas han tenido que llevar a cabo para enfrentar situaciones económicas de crisis; denuncian las condiciones estructurales y económicas que son adversas a miles de familias. En relación a la educación, plantean los factores sociales y económicos que pueden estar en contra de que los niños accedan a la escuela y permanezcan en ella.

Sin embargo, desde mi perspectiva, son estudios que no hablan de una posible desvinculación entre aspectos culturales y condiciones materiales. El panorama de acceso a la escolaridad para los hijos de familias marginadas, populares o de clase trabajadora se presenta como algo homogéneo, determinado por las condiciones materiales que las familias tienen que constriñen o no las posibilidades educativas de los hijos. Para tener una idea sobre las perspectivas culturales de la familia en relación con el impulso a la escolaridad, haría falta detenerse en los casos de los hijos que han continuado estudiando, indagar más allá del hecho de que les asignan un "cuartito" para que no los molesten o que los desligan de la responsabilidad de participar en las tareas domésticas y para la

reproducción. Implicaría adentrarse en las experiencias de los padres y sus hijos más allá de sus determinantes materiales. Esto conduciría a conocer qué esfuerzos realizan los padres para que sus hijos se mantengan en la escuela, qué es lo que motiva a éstos a continuar, o bien corroborar si los que ya no continúan estudiando lo hacen exclusivamente en función de las necesidades económicas de sus hogares.¹⁰

Al revisar las transformaciones que se han generado en el análisis de las culturas laborales Guadarrama (1999) encuentra que los estudios históricos posmodernos proponen relaciones no deterministas entre los procesos materiales de trabajo y el mundo moral, simbólico y cognitivo de los trabajadores. La autora sugiere que las personas no actúan siempre en función de las exigencias inmediatistas para la sobrevivencia cotidiana. En el terreno analítico, estas consideraciones apuntan hacia las dificultades inherentes al uso del término “clase social”. Los estudios que he venido citando identifican las clases sociales con el lugar de subordinación que grupos (de sectores marginales, populares o trabajadores) sociales tienen en la economía de un país. El problema que he planteado es que si usamos el concepto de clase social sin considerar las dimensiones culturales de las personas, existe la tendencia de presentar relaciones de determinación entre las condiciones materiales y el actuar de las personas. Como consecuencia de ello, es difícil adentrarnos en la diversidad, en las diferentes experiencias de la escuela que incluso dentro de un grupo social podemos encontrar. Tampoco podemos vislumbrar el actuar de las personas más allá de sus estrategias para “vivir al día”, ni como agentes capaces de o con la intención de utilizar los recursos culturales a los que tienen acceso, entre ellos la escuela.

2. Relaciones entre familia y escuela. Investigaciones realizadas en contextos europeo y norteamericano.

La investigación en Europa y en EUA sobre las maneras en que distintos grupos sociales se relacionan culturalmente con la escuela es más abundante que en México. En

¹⁰ En una investigación que llevamos a cabo Saucedo y Pérez (1998) a través de relatos de vida de dos mujeres profesionistas, planteamos que las condiciones desventajosas (económica y emocionalmente) de las familias tienen un peso importante en la vida de los hijos pero no es determinante absoluto de su desempeño en la escuela. Al respecto, una de las mujeres relató cómo vivió una vida llena de problemas emocionales causados, según ella, por el alcoholismo de su padre y las grandes carencias económicas de la familia

este espacio no podría dar cuenta de las principales discusiones y posturas teóricas que se desarrollaron principalmente durante la segunda mitad del siglo pasado, pero afortunadamente existen materiales que cumplen con ese cometido (vgr. Erickson 1987; Flores-González 1991; Foley 1991; Gibson 1997; Mehan et al.). Traeré como ejemplos sólo algunas investigaciones y autores que me permitan continuar discutiendo problemas en torno a las experiencias de la escuela de las personas y respecto de los usos del concepto cultura.

En la década de los setentas, los postulados teóricos de Bourdieu y Passeron (1977) en Francia empezaron a ser ampliamente acogidos, utilizados y discutidos para pensar la relación de grupos sociales de clase baja con la escuela. Según estos autores los hijos de familia de clases pobres poseían un conjunto de disposiciones (*habitus*) y un capital cultural distintos a los que se demandaban en las escuelas. Estos niños no tenían habilidades, estilos de comportamiento, de interacción ni un lenguaje que favorecieran su buen desempeño en la escuela porque en ella lo que se manejaba era el capital cultural de las clases altas. Al crecer en familias que tenían determinados *habitus* encarnados, los niños tendían a reproducir las formas de vida de sus padres y su destino aparecía pre-anunciado. A éstos teóricos de la reproducción se les ha rebatido que privilegiaron las estructuras de clase como determinantes de las oportunidades de vida e ignoraron la organización social de las prácticas escolares y las acciones individuales. También se les cuestionó que no había mucho lugar en su teoría para pensar a los alumnos como personas que podían enfrentar el *habitus* de clase que tenían encarnado (Levinson y Holland 1996; Mehan et al. 1994).

En Inglaterra la investigación de Willis (1977/1988) también fue un parteaguas en la investigación sobre cultura y educación a finales de los setentas. En su trabajo dio la voz a los alumnos, algo poco común en autores previos que tomaban como unidad de análisis las familias o grupos sociales y sus determinantes estructurales, pero rara vez al individuo que estaba siendo escolarizado. Willis desarrolló su investigación en una escuela secundaria en Inglaterra y analizó la vida de un grupo de adolescentes (los "lads") que rechazaban la ideología de logro, se oponían a la autoridad de los maestros y eran disruptivos en los

numerosa en que vivía. A pesar de ello, planteó una visión de sí misma como alguien persistente e interesada en continuar estudiando hasta terminar una carrera universitaria con el apoyo de su madre.

salones de clase. Se trataba de alumnos que pertenecían a familias de clase obrera y que reproducían en la escuela formas de comportamiento que eran favorables a la cultura de las fábricas más no a la institución escolar porque se reconocían a sí mismos como futuros trabajadores que abandonarían la escuela en poco tiempo.

Willis calificó el comportamiento de los alumnos como de resistencia a la institución escolar. Al mismo tiempo, consideró que reflejaba una producción cultural entendiendo ésta como “el uso creativo de los discursos, los significados, los materiales, las prácticas y los procesos de grupo, para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en los conjuntos de posibilidades materiales que, en general se hallan disponibles” (1993:449). Esa producción cultural, sin embargo, a final de cuentas derivaba en una reproducción cultural porque los alumnos contribuían con su mal comportamiento a reproducir las desigualdades estructurales y relaciones tradicionales entre clase y grupo al desertar de la escuela e insertarse tempranamente en el mismo tipo de trabajo que tenían sus padres.

A Willis se le reconoce que rescatara la oposición de los alumnos a la escuela como formas de resistencia que daban cuenta de su capacidad como agentes para enfrentar la cultura escolar. El sujeto activo de Willis contrastó con las teorías previas que veían a la cultura como algo que se heredaba pasivamente. Sin embargo, se ha dicho que Willis no tomó en cuenta las problemáticas asociadas al género, ya que las respuestas de las alumnas a la escuela estuvieron ausentes en su trabajo (Holland y Eisenhart 1988). Se le señaló que en su investigación no era posible analizar a fondo la diversidad entre las respuestas de los alumnos porque sólo estudió con detalle el comportamiento de los alumnos que estaban en contra de la escuela (Biggart y Furlong 1996). También se le cuestionó que implícito al concepto de “producción cultural” manejaba una noción de sujeto que tenía una clara conciencia de clase. Al respecto, se dijo que los “lads” difícilmente tendrían una visión racional de sí mismos como sujetos que podían planear efectos en beneficio de sí mismos (Foley 1990). En diferentes partes del desarrollo de la presente tesis y sobre todo en las conclusiones, realizo una comparación entre la investigación de Willis y la mía. Su trabajo con una población obrera así como sus principales perspectivas analíticas fueron para mi fuente de debate para pensar la relación de los individuos con la cultura.

Dentro de los autores que analizaron las razones del fracaso escolar en EUA, país caracterizado por un fuerte flujo migratorio de grupos provenientes de todo el mundo, Ogbu (1982, 1990) planteó la pregunta de por qué los alumnos pertenecientes a ciertos grupos minoritarios tenían un bajo desempeño en la escuela en comparación con alumnos anglosajones. Cuestionó las teorías de la deprivación y la discontinuidad cultural y en su lugar propuso que las personas en los grupos sociales poseían modelos culturales que les permitían comprender su mundo, su conducta dentro de él y para guiar su actuar y sus interpretaciones.¹¹ Señaló que una buena etnografía tenía que considerar los contextos históricos, políticos, sociales y económicos en los que viven las personas y a partir de los cuales se relacionan con la escuela.

De acuerdo a eso realizó una distinción entre los grupos de migrantes voluntarios y los grupos de minorías involuntarias. Para entender esa distinción es necesario enfocarse a la historia de subordinación y explotación que los distintos grupos de minorías tienen en los países en que viven o a los que migraron. Entender, por ejemplo, los términos iniciales en los que cualquier grupo minoritario se incorpora a la nueva sociedad, así como la respuesta de adaptación que tienen al trato recibido y que frecuentemente es de discriminación. Ogbu encontró que varios grupos de migración involuntaria arribaron como esclavos o bien se trataba de pobladores que fueron conquistados y colonizados. En grupos de este tipo las personas han resentido la pérdida de su libertad y perciben las barreras sociales, políticas y económicas contra ellos como parte de una opresión inmerecida. Respecto de la escuela, los migrantes involuntarios valoran positivamente la escolaridad pero desarrollan prácticas que derivan en una identidad de discriminación que les impide el éxito escolar. Las etnografías han mostrado que los hijos en este tipo de familias tienen una actitud anti-escuela porque consideran que a pesar de tener escolaridad tendrán pocas posibilidades de ascenso y movilidad social.

Las minorías voluntarias, por su parte, son grupos que salieron de sus sociedades porque creen que pueden tener mejores oportunidades de vida o una mayor libertad política en el lugar al que migran. En estas familias se estimula a los hijos al trabajo duro y a

¹¹ La teoría de la deprivación cultural planteó que en las familias de escasos recursos los padres no estimulaban adecuadamente a los niños en las distintas habilidades requeridas para la escuela y ello se reflejaba en un bajo rendimiento escolar. La teoría del conflicto cultural, por su parte, sostuvo que el fracaso

pensar en cómo enfrentar los retos de la discriminación en un país ajeno en muchos aspectos a sus tradiciones culturales. La escolaridad es valorada como un medio de movilidad social y de poder enfrentar una posible condición de subordinación social como migrantes.

A Ogbu se le ha criticado el énfasis excesivo en la opresión racial y su legado histórico negativo. Por ejemplo Foley (1991) considera que Ogbu pinta a las minorías involuntarias como actores fatalistas, con una actitud negativa respecto de su futuro y desmotivados por los mitos racistas de la sociedad. Erickson (1987) señala que en la teoría sobre los migrantes involuntarios y su desafección por la escuela no hay lugar para la agencia humana y no es posible explicar por qué ciertos alumnos en estos grupos sí tienen éxito a pesar de todo. Gibson (1997) señala que en la tipología de Ogbu no se consideran las diferencias en el desempeño escolar que las diferentes generaciones (hijos, nietos) tienen, ni tampoco las diferencias de género. Esta autora propone la necesidad de realizar clasificaciones más finas para caracterizar distintos grupos de grupos migrantes.

Muchas etnografías posteriores al trabajo de Ogbu se han encargado de mostrar la relación entre los grupos sociales y la escuela de una manera más diversa. En los trabajos con grupos minoritarios se ha identificado que no tienen una cultura única ni homogénea para relacionarse con la escuela, y que los mitos en torno a la discriminación no afectan de la misma manera a todas las personas. Gibson (1987), por ejemplo, propuso los conceptos de acomodación sin asimilación para tratar de entender los procesos complejos a través de los cuales grupos minoritarios entran en contacto con la escuela. En su estudio realizado con familias hindúes (Punjabi Sikhs) radicadas en EUA advirtió que los hijos tenían un desempeño sorprendentemente bueno a pesar de muchas condiciones negativas en contra. Ellos tenían que enfrentar una discriminación fuerte y abierta en su contra por parte de sus compañeros quienes los insultaban, les arrojaban constantemente objetos, los mantenían aislados o se burlaban de ellos. Según la autora, los alumnos y sus padres percibían como algo muy valioso el éxito académico pensando en una mejor vida para el futuro. Los alumnos eran capaces de mantener un estilo de vida Punjabi al mismo tiempo que se

escolar era resultado de los conflictos o discontinuidades entre el contexto social de las familias y lo que se demandaba en la escuela (Ogbu, 1982).

adaptaban a las circunstancias pero sin asimilar, sin volver parte de ellos, el estilo de vida dominante.

Hayes (1992) estudió familias mexicanas radicadas en Los Ángeles y observó que no funcionan como un todo a partir de cual compartan creencias y se esfuerzan en la misma dirección dada su condición de migrantes. La importancia de la escuela era algo que los unificaba como familia, pero la experiencia de cada uno matizaba de manera diferente esa comprensión que tenían (a qué edad habían migrado, qué experiencias previas de la escuela tenían, con qué dificultades se toparon en las nuevas escuelas y qué habilidades tenían para sortearlas).

Foley (1990) analizó la historia de lucha que pobladores mexicanos desarrollaron durante décadas en un poblado de Texas. Identificó los movimientos realizados en torno a derechos civiles y el progreso social y económico que muchas de las familias lograron. Respecto del desempeño de los y las adolescentes mexicanas en las escuelas, Foley distinguió el desempeño de los alumnos en función de la clase social de pertenencia y de sus expresiones hacia el valor de la escolaridad. Los “vatos” eran jóvenes de clase trabajadora muy parecidos a los “lads” de Willis, en el sentido de que practicaban estilos de comunicación y enfrentamiento a la escuela. Después de concluir la escuela obligatoria estos jóvenes terminaban realizando trabajos mal pagados y muchos de ellos con fuertes problemas para solventar sus necesidades económicas. Pero Foley también analizó el desempeño de alumnos mexicanos pertenecientes a la clase media que eran exitosos. A estos alumnos no les importaba ser considerados como “don nadie” en el sentido de que no tenían prestigio social ni enfrentaban a los profesores, pero se apropiaban de las competencias comunicativas necesarias para tener éxito en la escuela al mismo tiempo que preservaban elementos de la cultura tradicional de sus familias.

Si bien Foley (1990) sostuvo que a partir de la clase social se identificaba a los alumnos que tenían éxito en la escuela, no manejó una relación de determinación absoluta. Para él, la motivación personal y los rasgos de personalidad de los alumnos podían jugar un papel importante en sus maneras de involucrarse en la escuela. Así, habló de alumnos que pertenecían a familias socialmente prominentes y a pesar de ello tenían un bajo desempeño escolar. También se refirió a estudiantes de clase trabajadora que eran inteligentes y tenían una inserción en la escena social escolar como alumnos exitosos.

Este tipo de aportaciones nos conducen a no ver el actuar de los alumnos exclusivamente a partir de su pertenencia a una familia, a un grupo étnico o a una clase. Hubbard (1999) dice que la investigación sobre el desempeño académico de los jóvenes afroamericanos ha sido valiosa porque rescata los elementos de reproducción social y de etnia que están en juego. Sin embargo, considera que no se han analizado las variaciones dentro de los mismos grupos ni la pertenencia de género como un aspecto cultural importante. Ella detectó casos de alumnas afroamericanas muy interesadas en el éxito académico y en salir adelante, a pesar de las restricciones que tenían en sus familias y en la propia escuela. Su condición como mujeres, el pensar que debían tener algo que les permitiera defenderse en el futuro y no caer en la discriminación múltiple de la que han sido objeto sus madres, eran motivaciones fuertes para guiar su conducta. En el caso de los alumnos varones afroamericanos el panorama tampoco es de homogeneidad cultural. Hemmings (1996) demostró que el estereotipo construido en torno a los alumnos afroamericanos según el cual no tienen éxito en la escuela porque no quieren “actuar como blancos” no es válido para todos los jóvenes. En su investigación, varios alumnos afroamericanos eran habilidosos estrategias para negociar identidades dobles, tenían un desempeño escolar exitoso en la escuela y al mismo tiempo se las arreglaban para conservar sus amistades sin temor a ser señalados por estar actuando de manera distinta a lo usual en los grupos de iguales.

¿Qué tienen en común estos ejemplos de etnografías que he enlistado?: Rompen con la idea de homologar “una cultura” con un grupo social, ya que observan diferencias incluso dentro de una misma familia. Reconocen los aspectos de historia, contexto social y determinantes estructurales en los que viven las personas pero no los conceptualizan como fuerzas externas contra las que los individuos no pueden hacer nada. En lugar de ello, plantean que los individuos son agentes activos quienes reivindican aspectos de su historia como grupo, participan en sus contextos sociales de una manera favorable a sus objetivos de vida y perciben sus condiciones materiales de modos muy distintos.¹² Estas investigaciones también favorecen pensar la relación entre grupos sociales y respuestas a la

¹² Muchas etnografías utilizan el concepto de “agente activo” para plantear una noción de individuo no subordinado ni determinado de manera absoluta en su relación con el medio ambiente. La palabra agente se refiere a la persona que actúa, que tiene la facultad para hacer algo. El término activo, por otro lado, es

escolaridad en términos de la diversidad y de los esfuerzos adaptativos que los individuos pueden hacer. Abundan los ejemplos sobre la capacidad que tienen los alumnos para identificar e implementar alternativas favorables para ellos.

Investigaciones más recientes de autores franceses tienen por objetivo analizar la experiencia de la escuela de los alumnos. Rochex (1989) por ejemplo, cuestiona los reduccionismos sociológicos que explican todo como resultado de condiciones materiales. Propone que la relación de los alumnos con la escuela nos confronta con problemas de articulación entre significado social y sentido personal de los saberes y de las actividades escolares así como la parte que toma la escolarización en la construcción de las identidades de los alumnos. Desde un enfoque que expresa una integración de postulados psicoanalíticos y vygotskianos, Rochex (1995) llevó a cabo su investigación con jóvenes de sectores populares, o “desfavorecidos”, para destacar que tienen recorridos escolares muy diversos. Los hay quienes tienen un muy buen desempeño escolar y real gusto por lo que aprenden; otros que son apáticos y desinteresados por el aprendizaje pero que acuden a la escuela sólo por obtener una certificación institucional; y otros más que les gusta estudiar pero que tienen fuertes problemas de disciplina por su conducta disruptiva. Estas experiencias de la escuela son resultado de diferentes procesos identificatorios y de movilización de la personalidad promovidos en las familias. En aquellas familias que ofrecen poca oportunidad de movilidad identificatoria, según Rochex, se anula la posibilidad de que los jóvenes tengan una relación diferente entre el registro de lo real y de lo ideal. Así, en éste tipo de familias los hijos pueden o no ver la escuela como la posibilidad (ideal) de trascender la historia desventajosa de la familia sino simplemente como un medio de certificación escolar que no siempre alcanzan (lo real).

Dubet y Martucelli (1998) también abordan la experiencia de la escuela de los alumnos. Sostienen que la escuela es “productora de sujetos” y de desigualdades, pero reconocen las maneras en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. La investigación de estos autores agrupa un conjunto de estudios realizados en escuelas primarias, secundarias y de nivel medio superior ubicados, algunos, en sectores populares y otros en sectores de clase media.

utilizado para descartar la pasividad que diversas perspectivas teóricas tradicionales atribuían a las personas como meras reproductoras de roles dentro de procesos de socialización.

Destacan que en la escuela primaria los alumnos están dominados por un principio de integración, de interiorización de las expectativas de los adultos. El niño pequeño no es, todavía, más que el reproductor de roles –vía la interiorización- transmitidos por la escuela. Es en la escuela secundaria en donde se puede advertir la afirmación de una subjetividad que introduce cierta tensión con la escuela por parte de los alumnos y que se expresa en indisciplina o conductas de oposición. Finalmente, en la preparatoria, los alumnos se convierten en estrategias que calculan los costos de continuar o no estudiando. Es en ese nivel que se produce una diversificación de la experiencia y una diferenciación creciente de los individuos.

Los estudios de Rochex (1989; 1995) y de Dubet y Martucelli (1989) son interesantes porque abordan explícitamente la experiencia de la escuela que los alumnos tienen. Reconocen las articulaciones entre subjetividad y realidad social para comprender la manera en que los alumnos se vinculan con la escuela de distintos modos, ya sea a través de diferentes procesos identificatorios o bien a lo largo de los ciclos escolares. Con Rochex no encuentro puntos de apoyo para mi propia investigación, más allá de sus planteamientos generales, ya que cuando el autor realiza interpretaciones más finas se orienta al análisis de procesos narcisistas, al análisis de la relación entre el Yo y el registro de lo Ideal, y otros aspectos enfocados desde el psicoanálisis. No deja de ser llamativo su enfoque para rescatar aspectos de historia, cultura y vinculación entre subjetividad y realidad social.

A Dubet y Martucelli (1989), Weiss (2000) les cuestiona, entre otras cosas, que no reconocen la construcción social de la escolaridad en la que tanto los maestros como los alumnos en las escuelas primarias participan en procesos de negociación y de co-construcción de interpretaciones del sentido escolar. En estos procesos los niños no son meros reproductores de roles impuestos por la lógica institucional. Para Weiss, el trabajo de estos dos autores plantea una especie de hegelianismo revivido, ya que hay un símil entre las etapas de desarrollo del espíritu y las etapas de la escolaridad: la sumisión del sujeto a las normas en la escuela primaria, la subjetivación de los alumnos en la escuela secundaria y la conciliación de la subjetividad con la objetividad en la escuela media superior. El libro de Dubet y Martucelli se aprecia por su intención de abarcar recorridos escolares, es decir, el análisis de la experiencia de la escuela en diversos ciclos escolares. En muchos momentos plantean análisis detallados sobre aspectos particulares de las experiencias de la

escuela que retomaré para la interpretación de los relatos de vida de los jóvenes con los que trabajé.

3. La experiencia de la escuela como unidad de relación interdependiente entre lo cultural colectivo y la agencia personal: marco de interpretación.

La gama de estudios y aproximaciones teóricas mencionadas con anterioridad contienen preguntas implícitas respecto de la relación entre lo cultural colectivo y lo personal subjetivo; es decir, sobre las formas culturales de valorar y poner en práctica procesos de escolarización y las maneras en que las personas reaccionan o experimentan el hecho de ser sujetos escolarizados. Desde mi punto de vista, algunas preguntas relevantes serían: ¿los valores culturales en torno a la escuela se transmiten y se interiorizan?, ¿de qué otra manera podemos pensar la relación entre el individuo y la sociedad?, ¿cuál es el papel del individuo en esos procesos de formación de una “persona educada”? ¿es el individuo un mero receptor/reproductor de perspectivas culturales en torno a la escuela o a través del prisma de su experiencia personal podemos advertir su capacidad como agente en la reinterpretación y producción de perspectivas culturales? ¿es el ambiente o contexto cultural una fuerza externa que determina el actuar de las personas o es el resultado del actuar humano al mismo tiempo que lo constituye? Para responder a estas preguntas y proponer al mismo tiempo un marco de interpretación, en este capítulo quiero recuperar aspectos del debate conceptual en torno a la relación entre lo cultural colectivo y lo personal subjetivo.

No podemos considerar a “las culturas” como entidades homogéneas o monolíticas que corresponderían con grupos sociales y que al investigarlas nos darían cuenta de la “esencia cultural” de la población bajo estudio (Keesing, 1994). La cultura tampoco existe como una entidad abstracta que determina el actuar de los individuos desde su exterioridad. Más que hablar de la cultura, Shweder (1990) plantea la existencia de ambientes socioculturales como mundos intencionales cuya existencia es real, factual y forzosa, pero que son producto de una relación de co-construcción en la que las personas construyen su medio a la vez que son constituidas en él. En los ambientes socioculturales existen tradiciones, prácticas sociales, conocimientos, que son producidos por y re-

actualizados a través de la actividad de las personas. Respecto del conocimiento cultural, por ejemplo, Keesing (1989) dice que lo podemos contemplar como algo que moldea y restringe pero no que genera directamente la conducta de los individuos. Según éste autor, para comprender cómo ciertos conocimientos culturales siguen vigentes, hay que atender a procesos de co-creación y negociación entre los individuos y en cómo el conocimiento cultural es utilizado para el cambio social.

En diversas disciplinas ha sido candente la discusión sobre la relación entre el individuo y los aspectos culturales para entender quiénes son las personas, cómo es que los procesos psicológicos tienen un carácter cultural, o cómo la acción de las personas contribuye a procesos de continuidad y cambio sociocultural. En la psicología, Valsiner (1997) distingue la cultura colectiva como un complejo heterogéneo en el que se integran los significados compartidos, las normas sociales y las prácticas cotidianas; de la cultura personal que sería un sistema semiótico ideosincrático de símbolos, prácticas y objetos personales. Para Valsiner la relación entre lo colectivo y lo individual radica en el proceso que la persona despliega para internalizar aspectos de la cultura y después externalizarlos contribuyendo a la reactualización o cambio de la misma. Esta postura es sugerente porque no deja al individuo como reproductor de aspectos culturales externos que lo determinan, sino que lo reconoce como activo y relativamente autónomo.

Rogoff (1992) dice que la postura de Valsiner implica una separación entre cultura e individuo y en lugar de ello, propone que lo personal y lo cultural no son aspectos separables, ni se pueden reducir uno a otro, sino que están mutuamente constituidos. Para esta autora la unidad de análisis no sería el vínculo entre el individuo y su cultura (el vínculo entre la cultura personal y la cultura colectiva que Valsiner propone), sino la actividad. Así, los estudios de Rogoff (1993) sobre el desarrollo infantil en comunidades de práctica analizan los procesos interpersonales para ubicar la actividad cognitiva en el contexto de actividades compartidas. Se pregunta cómo el pensamiento de los niños se relaciona con su participación en el pensamiento compartido. El examinar las actividades, que tienen contribuciones activas y dinámicas por parte de los individuos y de tradiciones históricas y materiales, nos permite poner atención a cada uno de los roles mutuamente definidos sin tratarlos como inherentemente separados unos de otros.

En la antropología, también se ha discutido el concepto de internalización. Según Wolcott (1991) las personas no “adquieren” ni “internalizan” una cultura o un lenguaje, sino que pertenecen a grupos que comparten una lengua y visiones sobre el mundo y ahí se vuelven competentes utilizando redes de conexiones de sentidos creados que constantemente están siendo reformulados en sus experiencias. Eisenhart (1995) cuestionó el concepto de transmisión cultural diciendo que casi siempre se asume un “modelo fax” de aprendizaje en el cual los aspectos culturales externos son simplemente copiados dentro de estructuras internas. Por el contrario, hay evidencias de que los individuos no aceptan pasivamente las categorías culturales que se les presentan. Aún cuando viven en contextos sociales similares, las personas pueden ser muy diferentes entre sí porque seleccionan de entre sus posibilidades lo que les es útil para la construcción de su identidad o la orientación de su comportamiento.¹³

En el caso de mi investigación, orientada en gran medida al análisis de relatos de vida, un problema fundamental es cómo las personas organizan el conocimiento cultural para dar cuenta de sus experiencias de la escuela. Cómo es posible que a partir del análisis de sus posturas personales, expresadas en narraciones de sus vidas, podamos establecer hilos analíticos entre su constitución como personas en contextos sociales de participación y los aspectos subjetivos que revelan. Para resolver este tipo de cuestiones, decidí apoyarme no en el concepto de cultura, sino en el de *modelos culturales* y en el de *agencia personal* para tratar de construir una noción de experiencia de la escuela como unidad analítica que contempla la relación entre lo cultural colectivo y lo personal subjetivo.

3.1 Modelos culturales.

En la vida cotidiana las personas se enfrentan a un gran cúmulo de conocimiento cultural que utilizan para saber cómo relacionarse con los demás, comportarse de determinada manera, asignar significados a las cosas y a los eventos o tener una idea de sí

¹³ Al retomar la crítica de esta autora a las perspectivas de transmisión cultural no quiero decir que Valsiner esté pensando en procesos de internalización “modelo fax”. Para Valsiner la “mayor parte del desarrollo humano ocurre a través del ignorar activo y la neutralización de la mayoría (pero no todas) de las sugerencias sociales a las que está sujeta la persona en la vida cotidiana” (1999: 79). De modo que el individuo es altamente selectivo respecto de aquello que internaliza. Un ejemplo de esto podría ser cuando sermoneo a mi hijo sobre algún aspecto en el que quiero que cambie pero me doy cuenta de que su atención está centrada en otro lado, aunque aparente estar oyéndome, o bien termina tapándose los oídos dándole cauce a una acción que quiere controlar y rechazando mis consejos.

mismos como individuos. Diversos autores sostienen que ese conocimiento está organizado en modelos o esquemas de significados, conceptos, proposiciones y valores. En mi caso el concepto de modelo cultural resultó valioso porque me permitió pensar y organizar los significados en torno a la escolaridad que las personas manejan dentro de esquemas. Más que pensar en aspectos particulares, como sería por ejemplo un significado aislado, al utilizar el concepto de modelo cultural es posible referirse a las visiones compartidas que las personas tienen sobre su realidad social. En esas visiones o modelos culturales, no necesariamente coherentes ni unitarias, las personas manejan múltiples y diversas relaciones entre los significados asociados a la escuela.

El concepto de modelo cultural vino a sustituir las posturas tradicionales que intentaban buscar la organización de la cultura con términos como “folk” y ha sido el eje analítico en una buena cantidad de estudios llevados a cabo en diversos ámbitos y temas como la familia (Harkness et al. 1992), la educación (Ogbu 1990; Holland y Skinner 1983), la motivación (D’Andrade y Strauss eds. 1992), las nociones sobre qué significa ser persona y otros.¹⁴ Los modelos culturales son esquemas cognitivos compartidos intersubjetivamente por un grupo social y por lo general están compuestos por un cierto número de objetos conceptuales y las relaciones que hay entre éstos (D’Andrade, 1987). Juegan un papel muy importante en la comprensión del mundo y en la manera en cómo se actúa dentro del mismo.

Holland y Cole (1995) establecieron un puente entre la teoría de Vygotsky y las aproximaciones antropológicas que trabajan con el concepto de modelo cultural. Sostienen que los artefactos culturales son recursos mediacionales que requieren conjuntarse en modelos que funcionan siempre de manera situada, es decir, dentro de las peculiaridades materiales y sociales de situaciones históricas específicas.¹⁵ Al participar en contextos de

¹⁴ Los estudios y reflexiones que se basan en el concepto de modelo cultural son un claro ejemplo de la posibilidad de entrecruzar dos disciplinas: la psicología y la antropología, preocupadas cada una por tratar de entender cómo se comportan las personas así como sus producciones culturales.

¹⁵ Los psicólogos culturales rusos como Vygotsky y Luria, plantearon que los procesos psicológicos humanos surgieron como resultado de la mediación entre el individuo y el mundo material a través de la creación, uso y transformación de instrumentos. El concepto de “instrumento o artefacto cultural” entendido en su doble naturaleza material e ideal abarcaría objetos, signos, lenguaje, narraciones, historias. Es decir, todo aquello creado por el hombre y que le permite transformar tanto su realidad social y material como a sí mismo. La crítica central que se le ha hecho a Vygotsky es el énfasis excesivo en los instrumentos como mediadores de la acción humana y la teorización insuficiente sobre el papel de la coordinación social (Cole, 1999). Se señala que no queda claro en sus obras cómo los individuos o grupos de individuos utilizan artefactos culturales dentro de comunidades de práctica (Holland y Cole 1995). El concepto de “artefactos culturales” es

práctica social los individuos conocen y se vuelven hábiles para utilizar múltiples modelos culturales a los que tienen acceso. Con ellos organizan el conocimiento que adquieren a través de su participación y pueden evaluar, dirigir, interpretar o enmarcar su conducta en relación con la de los demás. Holland y Skinner (1987) sostienen que los modelos tienen una fuerza directiva porque pueden motivar el comportamiento. Sin embargo, pienso que no es posible decir que la motivación sea un elemento intrínseco a algún cuerpo de conocimientos, sino que la persona se siente motivada para actuar de determinada manera cuando utiliza un modelo que considera adecuado o legítimo.¹⁶

Para Ortner (1990), los modelos culturales son puestos en práctica a través de las historias que se cuentan, los rituales que se llevan a cabo, las relaciones políticas que se practican. En ese sentido, los modelos no son solo esquemas de pensamiento sino que son aplicados por las personas para organizar formas de relación social. Son públicos porque emergen gradualmente como instituciones sociales y sus orígenes son parte de una historia no registrada de convenciones sociales. Sin embargo, como señala Shore (1996), los modelos culturales nacen, se transforman a través del uso y eventualmente desaparecen porque su existencia es contingente y negociada a través de intercambios sociales.

La frase “uso de modelos culturales” puede conducirnos a pensar de nuevo en una relación de adentro/afuera, de separación entre un individuo que utiliza algo externo a él

sobresaliente en los trabajos de psicólogos culturales que se han esforzado por recuperar la escuela rusa histórica cultural y así desarrollar nuevas y complejas interpretaciones sobre el individuo, los procesos psicológicos y la cultura. Para los lectores que no se apoyan en esta perspectiva teórica puede resultar chocante el término de “artefacto” porque les significa quizá sólo los aspectos materiales de la cultura, pero no los ideales. Para evitar este tipo de distracciones, en lugar del término “artefacto” utilizaré el de “recurso cultural”.

¹⁶ Para ejemplificar el concepto de modelo cultural como unidad en la que se integran artefactos culturales retomo la investigación de Harkness et al (1992) quienes analizaron el proceso de convertirse en padres. 36 parejas que tenían niños de diversas edades explicaron cómo visualizaban su labor y cómo percibían el desarrollo de sus hijos. Para ello utilizaron modelos culturales en torno a la paternidad y la crianza de los hijos que estaban disponibles en sus contextos sociales: en las experiencias que habían tenido en sus propios hogares cuando eran niños, en los consejos y recomendaciones de la pediatría –a la cual tenían acceso por diversos medios, desde los medios de comunicación, revistas y consultas médicas- y en los discursos contemporáneos sobre qué significa tener un niño y educarlo. Presentaron modelos explicativos de acuerdo a los cuales percibían el desarrollo de sus hijos como dividido en “períodos” y su labor como padres fomentando la independencia de los niños. Los autores subrayan que estos padres fueron altamente selectivos al identificar cierto tipo de conductas y no otras para ser integradas como acciones independientes o que entraban dentro de lo que consideraban como período. La integración singular de modelos provenientes de distintas fuentes de experiencia más la selección de los rasgos de conducta de los niños hace pensar que no estaban aplicando modelos culturales de manera lineal, como si se tratara de esquemas- recetas a seguir, sino que los padres eran activos en la construcción de modelos particulares para pensar y guiar el desarrollo de sus hijos.

mismo. En la psicología, algunos investigadores previenen contra las dicotomías que separan individuo-contexto histórico cultural y proponen como unidad de análisis a la actividad siguiendo la corriente neo-vygotskiana. Toman como punto de partida las acciones de las personas en contextos culturales rutinarios (Cole et al.1994; Rogoff 1993; Lave y Wenger 1991). Con matices y énfasis diversos, estos autores utilizan conceptos como comunidad de práctica, práctica, acción mediada y participación periférica legítima para explicar cómo se constituyen los individuos y por ende los procesos psicológicos sin separación entre ellos y los aspectos culturales.

En esa tónica analítica, Wertsch dice que no debemos limitarnos al análisis de los agentes, de los recursos culturales ni de los escenarios en que son empleados como entidades separadas. La unidad de análisis debería ser la acción mediada, de acuerdo a la cual tendríamos que observar a los “individuos-actuando-con-recursos-mediacionales” (1999:87). Las personas utilizan el lenguaje, los artefactos materiales, las formas de percibir y de pensar, las narraciones, como recursos culturales que son parte del legado histórico cultural. Entre el recurso cultural y la persona hay una tensión irreductible porque la persona se ve constreñida a actuar en función de las posibilidades que el recurso ofrece, pero al mismo tiempo esos recursos sólo existen y son transformados por la acción del individuo (Wertsch, 1995).

En los contextos de práctica social los modelos culturales no se trasladan de manera simple y directa en la conducta individual. A través de su participación, los individuos entran en contacto con mensajes (organizados en modelos) que son abstractos, inconsistentes, no claros y heterogéneos y tienen que arreglárselas para emprender acciones razonablemente coherentes (Quinn y Holland 1987; Strauss 1992). Los individuos en una sociedad o grupo social pueden usar el mismo lenguaje, conocer modelos culturales generales similares y, no obstante, diferir enormemente en la manera de establecer asociaciones o en la manera en que los utilizan, porque ninguna persona tiene las mismas experiencias que otras. A ello habría que agregarle la cuestión del cambio a través del tiempo. Las maneras de actuar de los individuos que utilizan su legado histórico no es siempre la misma y, en consecuencia, los modelos culturales tampoco permanecen estáticos. Las personas se encargan de utilizar recursos de distintas maneras de modo que

se transforman a lo largo del tiempo, de una generación a otra, de un contexto social a otro e incluso dentro de una misma trayectoria de vida.

3.2 Agencia personal.

Cuando utilizo el concepto de “participante activo” me conecto con el problema de la agencia personal. Al revisar las etnografías sobre alumnos, mencioné que los investigadores que recuperaban su voz y su perspectiva personal los reconocían como agentes, es decir, como individuos cuya intencionalidad los dotaba de fuerza para actuar en oposición a la oferta escolar o para utilizarla según su conveniencia. Es necesario ahondar en cómo entendemos la relación entre la persona como agente y lo cultural colectivo para no pensar la acción de los individuos (o su intencionalidad) como algo autónomo o independiente de lo que los contextos de participación social posibilitan.

El problema de la agencia personal no ha sido terreno exclusivo de las etnografías con alumnos. Justamente al debatir sobre la relación entre lo colectivo y lo individual, diversos autores reconocen la capacidad que los individuos tienen de construir, interpretar, reinterpretar o modificar lo cultural colectivo. Según Ratner (2000), la agencia siempre opera dentro y a través de una estructura social. No antecede a la sociedad ni la crea como resultado del acuerdo voluntario e independiente de los individuos. Cualquier acción que la agencia individual inicia siempre toma lugar en bases sociales. De igual manera, Wertsch et al. (1993) dicen que la agencia humana se extiende “más allá de la piel”, porque se trata de un proceso de apropiación de recursos culturales para la acción humana que tiene lugar en contextos históricos, culturales e institucionales. Esto implica plantear la relación indisoluble entre procesos psicológicos y socioculturales, de lo contrario caeríamos en un individualismo que toma al sujeto como la prioridad analítica.

Rockwell (1996) discute la diferencia entre producción cultural y apropiación. Señala que el primer concepto puede conducir a pensar falsos determinismos. Conducirnos, por ejemplo, a analizar las producciones culturales nuevas olvidando los aspectos histórico-culturales previos, o al revés, pensar a éstos como los determinantes en la “producción cultural” de las personas. El término apropiación, por el contrario, integra simultáneamente una noción de la agencia como algo activo y transformador y un carácter de cultura como algo que constriñe y posibilita. Se sitúa la agencia en la persona como alguien que toma

posesión de y usa recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo alude a los aspectos culturales existentes en la vida cotidiana —en objetos, herramientas, prácticas, palabras— tal y como son experimentados por las personas.

Rogoff abunda diciendo que los individuos se apropian de algunos aspectos de la actividad en la que están implicados como participantes y observadores activos. El uso posterior que un individuo hace de la actividad compartida (por ejemplo el desarrollo de aspectos cognitivos en una comunidad de práctica) no coincide exactamente con lo que se construyó de manera conjunta, ya que supone una apropiación que refleja la comprensión personal de una participación en la actividad (1993:248). Desde mi punto de vista, esto significa que en los procesos de apropiación los individuos pueden dominar un recurso cultural (en el sentido de ser competentes en su manejo dentro de contextos de práctica) pero pueden legitimarlo o no, aceptarlo como algo con lo que se identifican o bien rechazarlo (Wertsch 1997).

Respecto de la restricción en la relación entre lo colectivo y lo individual, Valsiner (1997) hablaría de la condición de indeterminación restringida en el sentido de que los individuos tienen constreñimientos en su actuar y pensar pero al mismo tiempo no están determinados de manera absoluta. Ortner (1990) apunta que los actores están lo suficientemente moldeados de modo que mucho de su repertorio cultural les es razonable pero esto no siempre se da de manera profunda, ya que el actor puede interponer una distancia entre él y el esquema cultural propuesto.¹⁷ Para Ortner, la distancia entre el individuo y los modelos culturales se expresa cuando las personas no reaccionan en la forma esperada, cuando las circunstancias cambian o simplemente cuando una persona madura. Dos individuos no tendrán necesariamente la misma relación con un modelo cultural ya que mientras uno lo puede utilizar y valorar, el otro lo deja de lado. Así, las personas pueden encontrar que un modelo cultural tiene un gran significado para ellas, lo internalizan o establecen un vínculo entre el modelo y el self, y lo ponen en práctica de tal manera que el modelo llega a ser un vehículo de su agencia personal. El punto crítico, según Ortner, es que los actores manipulan instrumentalmente los modelos bajo ciertas

¹⁷ Shore (1996) va más allá y plantea la diferencia entre modelos culturales y modelos mentales. Reflexiona que la experiencia individual transforma modelos convencionales generales en formas altamente personalizadas. Un modelo convencional más una experiencia personal da como resultado un modelo personal.

circunstancias. Se los pueden apropiar de manera íntima y forjar un significado subjetivo valioso, pero bajo otras circunstancias, las personas pueden establecer una distancia y desconectarse del mismo modelo cultural llegando incluso a cuestionarlo o a intentar cambiarlo.

Las posturas de Valsiner (1997) y de Ortner (1990) nos explican que los individuos son personas culturalmente construidas, de ahí la restricción o el moldeamiento, sin embargo, no son títeres pasivos que siguen o reproducen esquemas sino que están en una posición de no determinación absoluta o con posibilidades de elección. Al respecto es importante la diferencia que establecen Wertsch et al. (1993) entre una visión optimista de la cultura que percibe a los individuos o grupos como agentes que tienen cierto grado de conciencia para elegir los instrumentos de mediación que emplean cuando realizan una tarea, y una visión pesimista que ve la cultura como algo que nos restringe en maneras fijas y determinantes. En ésta última perspectiva los individuos no son conscientes y tienen pocas posibilidad de tener bajo control los recursos culturales.

Los niños nacen en familias y a lo largo de su vida participan en determinados contextos histórico culturales. Los adultos llevan a cabo prácticas de socialización orientadas a la escolarización de los niños, en las cuales manejan (a través de discursos, consejos, instrucciones) diversos modelos culturales con los que intentan otorgar significado a la importancia de la escuela. Los modelos culturales sobre aspectos como ¿para qué ir a la escuela? ¿cómo funciona una familia en relación a procesos de escolarización de los niños? ¿qué significa ser alumno?, son cambiados por la acción de las personas al paso del tiempo, y evidencia de ello es que ahora se piensa que es necesario que los niños cursen tanto la primaria como la secundaria. Los estudios etnográficos que consideré anteriormente también dejan ver que hay diferencias entre grupos sociales, y al interno de los mismos, respecto de los posibles modelos que las personas utilizan para valorar la escolarización de los niños.

El pautado cultural de los individuos no es resultado de procesos de internalización tipo "fax", sino de su participación en comunidades de práctica dentro de las cuales aprenden a utilizar recursos culturales y a ser participantes eficaces. En todo ello juega un papel central la agencia personal porque los individuos tienen la capacidad de conectarse subjetivamente con modelos culturales a los que tiene acceso o bien interponer una

distancia con los mismos. Es en ese sentido que concibo la agencia de los alumnos, como acciones mediadas que existen y son fomentadas/permitidas (hasta ciertos límites y con ciertos sentidos) por las personas dentro de los contextos de práctica social. También la identifico como la capacidad que tienen los alumnos de seleccionar de entre el conjunto de recursos mediacionales –incluidos los modelos culturales- que fluyen en sus contextos de participación social para utilizarlos, aceptándolos, legitimándolos o rechazándolos en la orientación y explicación de su conducta.

En el siguiente apartado ubico conceptualmente la población con la que llevé a cabo la investigación. En lugar de proponer como categoría conceptual importante la de clase social, opté por los conceptos de configuración social y el de contextos sociales de práctica. El primer concepto me permitió reconocer las relaciones sociales y culturales existentes en la comunidad de familias con las que trabajé, sin que ello implicara encasillarlos en una situación como grupo social autocontenido que tendría una cultura particular. El concepto de contextos sociales de práctica favoreció que conociera y analizara los ambientes socioculturales en los que transcurre la vida de estas familias, y los diversos modelos culturales a los que tienen acceso.

4. Población investigada: Familias ferrocarrileras como configuración social.

La tentación para designar a las familias ferrocarrileras con las que trabajé como un grupo social de clase obrera era grande ya que tienen una homogeneidad relativa porque comparten aspectos de las historias familiares y laborales, condiciones de vida y expectativas hacia la educación también similares en algunos aspectos. Por ejemplo, la identificación de sí mismos, por parte de los padres, como obreros del transporte es parte de su identidad laboral, de su historia de adscripción familiar, así como de su diferenciación de otros tipos de trabajadores de los que tienen referencia. No obstante, no quise correr el riesgo de utilizar el concepto de clase obrera en el sentido que denuncié. Es decir, trabajar sobre nociones como “los ferrocarrileros” y su “cultura ferrocarrilera” o “cultura obrera” podía conducirme a igualar un grupo social con “una cultura” con el doble riesgo de plantear panoramas homogéneos sobre el actuar de las personas y sus formas de relación

con la escuela, y el no darle peso suficiente a la diversidad cultural que se juega en las diferentes trayectorias escolares que los hijos de estas familias tienen.¹⁸

Para ubicar a las familias ferrocarrileras y entender sus prácticas y significados en torno a la escuela (mismas que tienen un peso central en la experiencia de la escuela que los hijos han podido construir), el concepto de configuración social me fue de utilidad. De acuerdo con Elias (1996), una configuración social implica sistemas abiertos constituidos por las personas, orientados mutuamente entre sí y estructurados por relaciones de interdependencia y reciprocidad de diversa clase entre los individuos. La posición social de un individuo y sus acciones no existen fuera de las relaciones recíprocas con otros individuos. Por otro lado, las relaciones sociales existen gracias a la interacción entre individuos.

En México los ferrocarrileros pueden ser considerados como configuración social dadas las diversas relaciones de interdependencia que se conformaron (y luego se disolvieron) entre ellos como trabajadores del riel y con el Estado Mexicano a lo largo del siglo pasado. Destacan en estas relaciones la constitución del sindicato de ferrocarrileros, las luchas políticas que emprendieron y las diversas relaciones de reciprocidad entre trabajadores y gobernantes para obtener prebendas mutuas, por ejemplo el voto del gremio ferrocarrilero para el partido oficial a cambio de la construcción de escuelas en la comunidad. Las experiencias de la escuela de los hijos de ferrocarrileros tiene lugar en configuraciones sociales micro, como serían cada una de las familias, pero también han sido posibles como resultado de las transformaciones que los trabajadores han vivido en su trayectoria laboral y por los beneficios que han obtenido para su vida personal y familiar al ser parte de un gremio que funcionó como una configuración social de mayor alcance.

El concepto de configuración social me permitió identificar las articulaciones o relaciones de interdependencia histórico sociales que los ferrocarrileros han tenido con el gobierno, con el sindicato en FNM, entre ellos mismos en el mundo del trabajo y en la relación entre trabajo y familia. En una mirada más fina, sin embargo, utilicé el concepto de

¹⁸ Sobre el concepto de cultura obrera, diversos autores han cuestionado la idea de un proletariado único porque en nuestro país los trabajadores industriales son sujetos sociales heterogéneos inmersos en procesos de trabajo muy diversos (De la Garza et al, 1997).

contextos sociales de práctica para ubicar a los individuos, a sus acciones cotidianas y a los modelos culturales a los que tienen acceso y con los que realizan apropiaciones singulares.

Más que hablar de poblaciones autocontenidas en el espacio material de la colonia o del barrio habría que repensar el concepto de contexto social. Goodwin y Duranti (1992) distinguen los espacios físicos de los contextos sociales, ya que mientras los primeros refieren a las condiciones materiales de los lugares (el departamento de 70 metros, las instalaciones de una escuela, un jardín), el concepto contexto social implica una yuxtaposición de dos entidades: el evento focal que se realiza y un campo de acción dentro del cual el evento está situado. Según estos autores, habría que considerar las raíces latinas del concepto que refieren al hecho de estar “participando juntos”. Un participante considera como contexto relevante algo que está moldeado por las actividades específicas que se están realizando. En ese sentido, los contextos no están dados de antemano sino que están mutuamente constituidos y cambian constantemente conforme las personas transitan entre ellos. La definición de las situaciones se logra a través del trabajo interactivo de los participantes. Esto no significa que las personas moldean o le dan forma al contexto independientemente de los patrones sociales y culturales. Ellas invocan patrones organizativos que tienen una existencia más allá de los encuentros locales.

Desde una perspectiva de psicología crítica Dreier (1997) sostiene que es necesario situar a los sujetos en contextos locales de práctica social. Para entender las acciones, los pensamientos y las emociones debemos analizar la práctica social de la que las personas son parte y estudiar la manera en que los sujetos toman parte en ella. Según éste autor, los participantes situados en contextos sociales de práctica son diversos, no uniformes, parciales, tienen una comprensión e influencia parciales y una perspectiva particular de las prácticas en las que están inmersos. Aún más, los contextos sociales de práctica sólo pueden ser comprendidos en sus interrelaciones y a partir de los arreglos culturales que existen para la concreción de trayectorias particulares de participación que las personas tienen en y a través de ellos. Tómese como ejemplo de esto último el caso de los niños que tienen que transitar entre el hogar, la escuela, los centros de recreo o los grupos de amistad. Las trayectorias de participación no deben ser entendidas como un conjunto de acciones que se orientan hacia una meta preestablecida, sino como los movimientos o recorridos que los individuos realizan en y a través de los diversos contextos sociales. Conforme los

sujetos se mueven a través de los contextos, sus modos de participación varían debido a las posiciones particulares, las relaciones sociales, los ámbitos de posibilidades y las preocupaciones personales que los diversos contextos encarnan para ellos.

Los contextos sociales en los que las personas participan están conectados no sólo localmente sino a través de la distancia. La complejidad de las sociedades ha sido cada vez más evidente en los estudios con poblaciones tradicionalmente caracterizadas como “simples” y autocontenidas. En una comunidad de Nigeria, Hannerz (1992) encuentra que los pobladores tienen acceso a la televisión, la radio, medios impresos y prácticas que los mantienen en contacto con producciones culturales lejanas a su país de origen y que ellos utilizan de diversas maneras. De acuerdo con Hannerz, no habría que pensar en términos de la o las culturas que existen en las sociedades sino de un “flujo cultural” que transita a través de interfaces, afinidades, confrontaciones, interpenetraciones y maneras de manejar los significados.

Esto queda claro en las investigaciones que han mostrado cómo el modelo cultural esbozado en la frase “estudia para llegar a ser alguien” ha sido promovido por padres de familia en distintos lugares del mundo (en México: Martín 1991; en Francia: Rochex 1995; en EUA: Suárez-Orozco 1987). Muy seguramente los padres tienen grandes diferencias en sus condiciones de vida, historias familiares, procesos migratorios, trayectorias escolares, sin embargo, en sus comunidades pueden tener acceso tanto a producciones culturales locales como a significados producidos y exportados de lugares y culturas lejanas. Reflexiones recientes analizan procesos como la desterritorialización de las identidades, la hibridación de las culturas y las relaciones entre las tendencias globales y las locales en un mundo donde ya no es posible hacer estudios de comunidades como si fueran entidades autónomas e independientes de procesos generales que están ocurriendo en las megaciudades (Brunner J.J. 1992; García Canclini 1995). La importancia de la educación para la ubicación de los individuos en las sociedades, promovida a través de modelos culturales como el mencionado, es parte de un flujo cultural que domina nuestra época contemporánea.

De acuerdo a lo anterior, ubiqué a las familias ferrocarrileras como una configuración social y analicé aspectos de los diversos contextos de práctica social en el que los miembros de la familia participan. En los espacios materiales como la casa, la

escuela, los centros de diversión, los espacios comunitarios entre vecinos, identifiqué contextos sociales en los que tienen lugar procesos de socialización de niños y adolescentes así como prácticas del ejercicio de la paternidad para el impulso a la escolaridad de los hijos. También analicé cómo en esos contextos de participación las personas utilizan recursos culturales de origen diverso, tanto del flujo cultural contemporáneo al que las sociedades complejas como la nuestra están expuestas, como los provenientes de las tradiciones familiares que son re-actualizadas en cada familia.

5. Preguntas de investigación.

A partir de las consideraciones teóricas que he venido desarrollando defino la experiencia de la escuela como una unidad analítica en la que tiene lugar una relación de interdependencia entre lo cultural colectivo y lo personal subjetivo. Al participar en contextos sociales de práctica interrelacionados, el individuo tiene una experiencia de la realidad que está culturalmente constituida pero no determinada de manera absoluta. Hay que recordar el concepto de experiencia de Vygotsky según el cual una misma situación puede ser vivida o experimentada de manera distinta por diferentes personas. Esto explica la diversidad de experiencias de la escuela que podemos encontrar en un mismo grupo social. En la experiencia de la escuela los individuos pueden y son competentes para seleccionar recursos mediacionales (incluidos modelos culturales) que fluyen a través de los contextos sociales. Ellos se los apropian o bien los rechazan y en el proceso los reinterpretan.

Como ya lo mencioné, para analizar la experiencia de la escuela decidí trabajar con jóvenes adultos que me hablaran de sus trayectorias de vida en la escuela. Mi objetivo era acercarme a sus visiones sobre qué significó ir a la escuela, cómo recordaban haber participado en ella, cómo los marcó en sus vidas, qué preocupaciones, intereses, conflictos y tensiones llegaron a experimentar a lo largo del tiempo en el que fueron estudiantes. En ese sentido, no abordé la experiencia de la escuela tal y como se construye en las

interacciones cotidianas, sino la elaboración que las personas hacen de la misma en una narración que tiene lugar en el presente y en co-construcción con el investigador.

Mi interés fue, entonces, entender la experiencia de la escuela a partir de cómo las personas la narran. Indagué cómo realizan diversos tipos de reflexión, cómo articulan y transforman diferentes modelos culturales para dar sentido a su subjetividad. Sin embargo, el trabajo etnográfico me permitió establecer articulaciones de sentido entre lo que las personas narraron y los aspectos que pude observar y analizar, como serían ciertas prácticas de socialización de niños y adolescentes, el uso de discursos sobre la educación en las familias y el uso de diversos modelos culturales por parte de las familias para organizar relaciones sociales.

De acuerdo a lo anterior, las preguntas específicas que dieron cauce a mi investigación fueron:

- 1.- ¿Cómo estructuran las personas la experiencia de la escuela al narrar su vida?
- 2.- ¿De entre los múltiples modelos culturales que fluyen a lo largo de los diferentes contextos de participación y de la historia de las familias, cuáles seleccionan para dar sentido a la experiencia de la escuela que tuvieron?
- 3.- Al construir el significado de la escuela en sus narraciones ¿qué tipo de relaciones establecen entre el contexto escolar y los distintos contextos de práctica social en que participaron? ¿Qué comparaciones hacen también entre diferentes momentos de su vida y el valor de la escuela en cada uno?
- 4.- ¿Qué noción de sí mismo construyen padres e hijos como sujetos de escolarización que han experimentado distintos sistemas educativos y distintas relaciones con el mercado de trabajo?
- 5.- ¿Cómo construyen una noción de sí mismos en tanto que personas que tomaron decisiones en sus vidas, en particular las relativas a la escolaridad?
- 6.- ¿Cómo podemos interrelacionar algunos aspectos de historia de la familia (las trayectorias laborales de los padres, sus recursos culturales y materiales, su organización social) con la experiencia de la escuela que los hijos reportan haber tenido a lo largo de los diferentes ciclos de escolarización?
- 7.- ¿Qué aspectos de las narraciones entre padres/hijos/hermanos permiten identificar respuestas diversas hacia la escolarización y a imaginar diferentes experiencias

de la escuela en la que se dan relaciones de interdependencia singulares entre lo colectivo cultural y lo personal subjetivo?

6. Descripción de la estructura de la tesis.

El trabajo se compone de nueve capítulos además del presente. En el capítulo dos desarrollo brevemente el enfoque metodológico. Explico el por qué de la selección de relatos de vida como instrumento de indagación y cómo llevé a cabo los procedimientos de recopilación y organización de datos. En el capítulo tres inicio la descripción de las familias ferrocarrileras y sus contextos histórico sociales. Expongo algunos datos sobre la historia de los ferrocarrileros en México y los relaciono con las condiciones de vida que tienen las familias de mi muestra. Sus viviendas, la vida en la colonia Los Reyes Iztacala, que es donde se ubican las familias, así como los espacios físicos y los contextos sociales, están atravesadas por algunos símbolos de la lucha política de los ferrocarrileros como grupo social. Describo las diez familias con las que llevé a cabo la investigación y apunto sus similitudes y diferencias.

En el cuarto capítulo analizo lo que he denominado como un modelo cultural que los padres ponen en práctica para impulsar la educación de los hijos: “el apoyo familiar para el esfuerzo individual”. Hablo de los principales discursos con los que los padres llenan de contenido este modelo. Resalto los relatos de vida que los padres elaboraron y la articulación que hicieron entre su propio pasado en la escuela y las expectativas de escolarización que han tenido para con sus hijos. También analizo algunas prácticas de socialización y de relación familiar en las que es posible advertir cómo los padres utilizan ese modelo para orientar sus acciones, formas de explicar su actuar y esfuerzos por dirigir la implicación de los niños en la escuela.

En los capítulos cinco y seis empiezo a analizar los relatos de vida de los jóvenes sobre sus experiencias de la escuela primaria y secundaria. En cada uno proporciono información breve sobre el funcionamiento de estos niveles escolares con la finalidad de contextualizar las narraciones. Es decir, describo a qué se estaban refiriendo los jóvenes cuando hablaban de ciertos aspectos relacionados con sus formas de participar en la escuela. Después destaco los principales modelos culturales que identifiqué en sus relatos y

analizo la manera en que los jóvenes los utilizaron para dar cuenta de aspectos tales como: la noción de sí mismos como alumnos, el tipo de participación que tenían en la escuela, las relaciones que establecían entre distintos contextos escolares y con distintas personas, y, sobre todo, la manera en que fueron construyendo el significado de la escuela en sus vidas.

El capítulo siete está destinado al análisis de los relatos de diez jóvenes que concluyeron la secundaria y ya no continuaron estudiando. Mi objetivo central es recuperar sus explicaciones sobre las circunstancias de vida en las que se gestó la toma de distancia de la escuela. Para ello, también organizo sus narraciones de modo que distingo varios modelos culturales que al utilizarlos los jóvenes pudieron plasmar una pintura de su vida en la que se identificaron a sí mismos como personas que podían tomar decisiones o hacerse cargo del rumbo de su vida y alejarse de la escuela que había perdido interés para ellos.

En el capítulo ocho mi objetivo fue analizar los relatos de otros cinco jóvenes que, por el contrario, dijeron haber encontrado en la escuela un sentido de vida para proyectarse al futuro. Expongo las diferentes maneras en que dijeron que se implicaron como estudiantes de preparatoria y de universidad. Destaco los modelos culturales que les permitieron pensar la escuela y su participación en ella como algo valioso pensando en una mejor ubicación futura dentro del mercado de trabajo.

En el capítulo nueve, analizo la manera en que todos los jóvenes evaluaron las decisiones que tomaron en el pasado a partir de sus condiciones actuales de vida. Comparo el tipo de trabajos que imaginaron tener cuando eran estudiantes con el tipo de empleos a los que han podido acceder, tanto los que terminaron solamente la secundaria como los que llegaron a niveles universitarios. Destaco el papel cambiante de las construcciones narrativas porque los jóvenes que no continuaron estudiando primero legitimaron sus decisiones y después dijeron haberse arrepentido de ello. Analizo cómo para todos los jóvenes todavía seguía viva la expectativa de ingresar a trabajar a la misma empresa que sus padres (FNM) las restricciones del mercado laboral.

En el último capítulo llevo a cabo una integración de los principales resultados obtenidos y planteo una discusión general. Recupero el trabajo de Paul Willis (1977/1988) para comparar algunos aspectos centrales de su investigación con la mía. Propongo cómo repensar el concepto de fracaso escolar y ofrezco unas conclusiones finales.

CAPÍTULO 2

EL ANÁLISIS NARRATIVO Y LOS RELATOS DE VIDA. ASPECTOS METODOLÓGICOS.

La interpretación de las experiencias de la escuela a partir de relatos de vida debe atender, necesariamente, a la discusión contemporánea que se centra en el análisis de aspectos y procesos asociados al lenguaje y la narrativa. Diversas disciplinas como la psicología, la sociología, la lingüística y la historia han confluído en lo que se ha denominado el “giro narrativo”, una empresa teórica que intenta dar cuenta del ser humano y cuya metáfora analítica sería la narrativa. Esta orientación, caracterizada como humanista, plantea el estudio de problemas asociados a discursos y narraciones en términos de drama, usos retóricos, usos metafóricos, historias, géneros narrativos y relatos (Bruner, 1990). Mi ubicación en un enfoque narrativo respondió a la necesidad de contar con un método (el relato de vida) para abordar las experiencias de la escuela que las personas tuvieron en diferentes momentos de sus vidas. También fue resultado de largas deliberaciones sobre el valor del giro narrativo como perspectiva que me permitiría complementar el análisis sociocultural de los problemas que me había planteado.

En el presente capítulo mi objetivo es doble: quiero destacar la importancia que tienen las narraciones para la construcción que las personas hacen de la noción de sí mismas, y enseguida resaltar el valor de los relatos de vida para la interpretación de las experiencias de la escuela que las personas han tenido. En el primer apartado ofrezco una caracterización breve de lo que sería un enfoque narrativo. Después defino los relatos de vida como método de indagación y describo cómo procedí a recabar información a través de ellos. En un tercer apartado me refiero a cómo organicé los datos obtenidos con los relatos de vida y explico el tipo de vinculaciones que establecí entre ellos y la información derivada del trabajo etnográfico que llevé a cabo.

1. Importancia de la narración en la construcción del sí mismo.

Diversos autores plantean que las narraciones son un medio, un recurso a través del cual los individuos se presentan a sí mismos, interpretan la realidad, sus experiencias y sus vínculos con las demás personas (Ochs y Capps 1996; Rosenwald y Ochberg 1992; Tappan 1991). Nuestro sentido de las cosas, de las entidades, incluido el sentido que tenemos de nosotros mismos, es resultado de la involucración subjetiva que tenemos en el mundo, pero la narración media esta involucración. La narración es una acción mediada porque refiere a un individuo que está llevando a cabo una actividad conjunta con alguien más y está utilizando recursos culturales.

Respecto a la noción que una persona tiene de sí misma, hay concordancia en señalar que el *yo (self)* existe como resultado de una tensión entre todas las versiones que alguien tiene de sí mismo. A través de las narraciones las personas buscan establecer relaciones entre un yo que sintió y actuó en el pasado, un yo que siente y actúa en el presente y un yo hipotético que es proyectado en momentos no realizados todavía. Más que hablar de un yo único, coherente e inmutable, la tendencia en los análisis narrativos es identificar un yo múltiple que se transforma (o se distribuye) de acuerdo a los lugares y relaciones sociales en los que la persona se encuentra y a lo largo del tiempo (Bruner 1990; Denzin 1989). Utilizamos las narraciones como recurso para probar y construir conexiones entre nuestros yoes inestables y para actualizarlos. La noción de sí mismo que alguien posee implicaría, entonces, la versión narrada que ha construido al paso del tiempo que le permite tener un referente de quién es como persona, cómo vive, cuál ha sido su pasado, cómo imagina su futuro ó cómo se piensa en el presente.

A través de la actividad de narrar las personas se ubican a sí mismas y a los escuchas en la posición de crear coherencia en la experiencia vivida (Ochs y Capps 1996; Rosenwald y Ochberg 1992). La coherencia es un logro que el hablante construye en la historia para dar verosimilitud a lo que explica y para tener una imagen unificada de su experiencia (Linde 1987). De igual manera, las historias con las que alguien quiere darse a conocer a los otros no son sobre lo que realmente pasó o sobre las personas tal y como son; son construcciones, ficciones o interpretaciones de la realidad (Irwin 1996). Así, el trabajo

del investigador se desarrolla sobre representaciones de la experiencia y tiene por objetivo entender cómo es que los individuos se presentan a sí mismos a través de las historias que cuentan (Denzin 1989).

Lo anterior significa que las historias que la gente cuenta no son ventanas para asomarnos al pasado porque en el acto de contar están en juego diferentes tipos de filtros: de memoria, de lenguaje o de modelos culturales que están siendo utilizados en la actividad de narrar. También entran en juego procesos sociales y personales que han ocurrido entre lo acontecido y la historia que la persona cuenta. Es cierto que existe una persona que vivió o hizo tal o cual cosa, pero no es la persona del texto. No podemos conocer cómo ocurrieron las cosas, sino la manera en que las personas reaccionaron a los eventos y cómo construyen un relato organizado para dar cuenta de ello. En ese sentido, el investigador se convierte en un organizador de testimonios (Portelli 1998).

Al trabajar con relatos de vida mis primeros análisis estuvieron orientados a vincular lo dicho por las personas con una realidad objetiva que imaginé había acontecido. En mis escritos hacía afirmaciones como la siguiente: “Carlos se sentía muy mal en la escuela por los problemas con su novia y por eso dejó de ir”. Según yo, estas afirmaciones estaban sustentadas en el relato que Carlos hacía y que yo tomaba como si estuviera viendo una película de su vida. Pero su relato no era una película objetiva de su vida, era una construcción que estaba elaborando conjuntamente conmigo desde el presente y en la que su memoria, la distancia en el tiempo respecto de las reacciones afectivas que tuvo en el pasado y una visión comprensiva de lo que había sucedido en su vida estaban en juego. Cuando tomé conciencia de este tipo de cuestiones dejé de preguntarme por lo que “realmente” había pasado en la vida de las personas para centrarme en cómo reconstruían sus experiencias desde el presente y qué recursos culturales colectivos (narrativas, modelos culturales, definiciones, preguntas mías) utilizaban para ello.

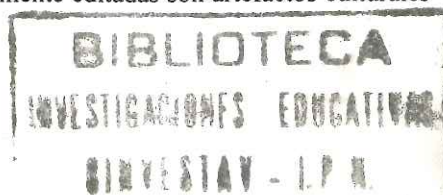
La memoria no es un depositario pasivo de los hechos sino un proceso activo de creación de significados. La utilidad de las fuentes orales no radica en su habilidad para preservar el pasado sino en los cambios operados por la memoria. Esos cambios revelan el esfuerzo del narrador para darle sentido al pasado y una forma a sus vidas, ubican a la entrevista y a la narración en su contexto histórico. Cuando una persona narra su historia evalúa lo que fue su pasado y puede que ya no esté de acuerdo con las cosas que hizo

porque su perspectiva moral o subjetiva cambió (Portelli 1998). En ese sentido, la memoria dirige nuestra atención no hacia el pasado sino a la relación que tenemos desde el presente con el mismo, de modo que el pasado tiene su existencia activa en el presente. La memoria se construye y reconstruye como parte de una conciencia contemporánea (Popular Memory Group 1998).

Diversos autores sostienen que no sólo la memoria se juega como filtro cuando alguien construye una narración, sino que estamos ante una acción que tiene lugar dentro de marcos culturales. Las personas utilizan narraciones como recursos para dotar de significado sus experiencias pero eso no implica que sean totalmente libres para narrar lo que quieran. En los ambientes socioculturales hay narrativas, formas de narrar, prácticas asociadas a los usos del lenguaje y del discurso que proporcionan estructuras compartidas para guiar y dirigir la manera en que las personas interpretan y dan sentido a las acciones y a las experiencias a lo largo del tiempo (Bruner, 1990; Irwin 1996; Tappan 1991). Los individuos aprenden a utilizar géneros narrativos, aprenden a relatar y se apropian de historias compartidas para recordar el pasado o eventos específicos.¹ Para los etnógrafos del habla, por ejemplo, el punto es no solo saber lo que los hablantes dicen en una variedad de contextos sino conocer qué es lo que hacen con el lenguaje, conciente o inconscientemente, directa o ambiguamente. Importa también conocer el contexto práctico en el que las expresiones y los intercambios discursivos ocurren (Duranti 1989).

Un aspecto importante de la presentación que las personas realizan de sí mismas a través de una narración es cómo hablan de su agencia personal. Es decir, cómo se describen en tanto individuos que toman decisiones, que son o no responsables de sus acciones, influyen o se dejan influir en y por el actuar de los demás. Los individuos pueden identificar su agencia personal de manera directa, señalándose como los causantes directos de un efecto sobre otra persona, un objeto o sobre sí mismos, pero también pueden negarla o mitigar el grado en el que se consideran responsables de las acciones o resultados de la misma (Rymes 1995). Esto es así porque las personas sitúan la presentación de sí mismos en marcos morales practicados en distintos contextos sociales y desde los cuales intentan

¹ Wertsch (1997) analiza cómo niños de primaria aprenden a utilizar las narraciones que les son enseñadas en la escuela para pensar el pasado. Esas narraciones, o historias culturalmente editadas son artefactos culturales que mediatizan la relación entre la persona y el pasado imaginado.



construir una imagen de sí como individuos aceptables, alguien cuyo comportamiento es adecuado.

Uno de los retos en mi investigación fue intentar establecer relaciones entre los ambientes socioculturales en que vivían las familias ferrocarrileras y las narraciones que las personas contaron para dar cuenta de la experiencia de la escuela y de sí mismas. Acepté que las narraciones y explicaciones que las personas utilizaban existen dentro de marcos narrativos y de inteligibilidad cultural con lo cual se delimita en cierto modo qué es lo que la persona puede contar (Rosenwald y Ochsberg 1992). Sin embargo, fue importante reconocer que los individuos juegan un papel activo porque toman el material cultural objetivo (discursos, narrativas dominantes, modelos culturales) y construyen con ellos mundos subjetivos de significado (Crawford y Valsiner 1999). Esto me permitió enfrentarme a narraciones de vida en las que los individuos daban cuenta de sus vivencias de modos distintos a pesar de haber vivido en condiciones similares, por ejemplo como hermanos en una misma familia. Los procesos de apropiación diferenciada que muy probablemente vivieron a lo largo de su vida, más las apropiaciones y legitimaciones también diversas que realizaron al construir el relato de sus vidas dio por resultado una diversidad cultural contenida dentro de marcos de inteligibilidad compartida.

2. El relato de vida para analizar la experiencia de la escuela.

Cuando estamos ubicados en el aquí y el ahora y queremos conocer cómo han sido las experiencias de la escuela a lo largo del tiempo el relato de vida es un método idóneo para obtener información. Un relato de vida es una narración que una persona construye sobre las experiencias que tuvo en otro momento de su vida. Es la historia sobre su vida o sobre lo que piensa que es parte significativa de su vida.² El investigador le pide al sujeto que narre los hechos que son sobresalientes y los contextos en que sucedieron —cómo los

² El relato de vida tiene el objetivo, según Becker, de “reflejar fielmente la experiencia del sujeto y su interpretación del mundo en que vive” (1974:28). Como ya lo he dicho, no se espera que un relato de vida nos conecte con los hechos tal y como sucedieron sino que es una construcción narrativa. Diversos autores reseñan los usos de este método en distintas disciplinas: Berteaux 1988; Magrassi y Rocca 1980; Saltalamacchia 1992.

vivió, qué hizo, cómo los interpretó. El objetivo es entender lo sucedido desde la perspectiva de la persona, tal y como ella puede relatar los hechos. El relato de vida es una oportunidad para el investigador de conocer cómo los informantes organizan su conocimiento cultural a través de teorías con las que explican su realidad social y las maneras en que proponen alternativas para situaciones problemáticas (Briggs 1986).

Trabajar con la noción de relato de vida como la historia que se cuenta sobre la vida pasada de alguien y como una acción situada socioculturalmente implica cuestionarse qué es lo que se produce colectivamente en la entrevista. Un relato de vida no solo ofrece información sobre el pasado, sino que es una acción a través de la cual la persona despliega el sentido que tiene de sí misma (Schiffrin 1996). La manera en que narramos y situamos nuestra experiencia como texto ofrece un recurso para la presentación de la identidad personal y social. Las historias son esquemas que conectan a los individuos al orden social y cultural (Eisenhart 1995). Cuando un individuo cuenta una historia, en un nuevo escenario, la historia guía el sentido emergente que tiene sobre quién es él y cómo se relaciona con otras personas y objetos en el mundo. Las narraciones no son, entonces, un mero vehículo para representar el pasado o la opinión de la persona, son acciones situadas a través de las que se construyen aspectos de la identidad personal, se proporciona vigencia y contenido a los aspectos culturales y se vincula al individuo con su realidad social.

Otra manera en que la narración contribuye a la identidad tiene que ver con la relación entre el narrador y su audiencia. Las historias están restringidas por las producciones y expectativas de los otros. Nuestras historias tocan la vida de otros y el recuento que hacemos de nosotros mismos está coordinado con los recuentos que otras personas hacen de nosotros (Rosenwald y Ochberg 1992). Podemos recordar una infinidad de cosas durante una conversación, pero escogemos hablar de unas y no de otras. El recuerdo y el olvido son acciones flexibles que surgen en momentos de interacción como la comunicación. Lo que recordamos o elaboramos en una plática, no es independiente de la secuencia de organización del habla en la que hay co-participación para producir el recuerdo o la narración de una experiencia, ni tampoco de la manera en cómo nos

implicamos con otras personas para conjuntar nuestra experiencia y la experiencia colectiva a través de la cual se produce el recuerdo.³

Al trabajar con relatos de vida el investigador debe desplegar una credibilidad en lo narrado sin tener la pretensión de verificar si la persona está contando cosas ciertas o falsas, sino reconociendo su capacidad para construir “su historia” (Peacock y Holland 1993). Las fuentes orales nos hablan, sobre todo, de lo que la persona quiso hacer, lo que creía que estaba haciendo y lo que en el presente piensa que hizo en el pasado. Nos proporcionan información sobre los costos psicológicos que los eventos y las relaciones tienen o tuvieron para los individuos. En ese sentido, la credibilidad de un relato de vida radica en concebirla como una verdad psicológica, subjetiva (Portelli 1998). Cuando las personas hablan sobre sus vidas algunas veces mienten, olvidan un poco, exageran, llegan a estar confundidas o dicen cosas erróneas. El principio central de las historias de vida es que toda memoria autobiográfica es verdadera, nuestra labor es interpretar o descubrir en qué sentido, dónde y para qué propósitos (Sangster 1998).

Al analizar la producción de relatos de vida es necesario reconocer que entre el investigador y el entrevistado se establece una relación social que es negociada, en la que hay fronteras geográficas, intelectuales y culturales. Behar (1995) y Rosaldo (1991) denuncian la pretensión de los investigadores que pretenden alcanzar una objetividad malentendida colocando al sujeto investigado en una situación de vulnerabilidad y a sí mismos como sujetos intocables y transparentes. Es imposible negar las posiciones sociales y culturales desde las cuales alguien pregunta algo y la otra persona escucha, entiende y responde. La construcción de un relato de vida es una empresa de producción de conocimientos pero también una empresa de poder negociado entre los participantes (Berg 1991).

Estas consideraciones fueron de singular importancia en mi investigación porque pasé de concebir el valor de los relatos de vida como instrumento que me permitiría conocer “cómo habían sido las experiencias de la escuela” en el pasado de las personas a analizar lo que estaban construyendo en su presente junto conmigo. Entendí que las

³ Autores como Middleton (1997), Middleton y Edwards (1992) consideran que el significado de las acciones se produce dentro de las prácticas conversacionales cotidianas. Tedlock y Mannheim (1995) van más lejos y sostienen que el lenguaje y la cultura misma están siendo continuamente producidas, reproducidas

personas estaban ocupadas en reconstruir el valor de la escolaridad en sus vidas, de darle forma a su identidad como persona escolarizada hasta determinados niveles y de articular su subjetividad con aspectos culturales colectivos para enmarcar sus experiencias.

En mi investigación las narraciones de los hijos en las familias ferrocarrileras fueron el objetivo central de mis análisis, pero las historias de los padres también fueron importantes para conocer las diferentes maneras de narrar la experiencia de la escuela de una generación a otra. Los estilos de narrar y el contenido de los relatos son influidos por la vivencia de situaciones socioeconómicas específicas y por el uso de historias singulares para destacar diferentes protagonismos de acuerdo a la generación en que le tocó vivir a cada persona. Retomando a Tedlock y Mannheim (1995), se puede decir que el relato de una persona conjuga una serie de historias: la historia de la interacción misma (la construcción del relato en la entrevista) que se desarrolla en el tiempo, las historias de las formas lingüísticas y culturales que se utilizan, las historias personales de los participantes incluyendo sus interacciones previas y las matrices institucionales dentro de las que la interacción ocurre.

A continuación hago una breve descripción sobre cómo procedí en mis encuentros con las personas para la obtención de los relatos de vida y para la organización de los mismos y su posterior análisis.

3. La producción de los relatos de vida.

A todas las personas les expliqué que estaba haciendo una investigación para conocer cómo “les había ido en la escuela”. En algunas familias ya me conocían desde antes como “la psicóloga” e incluso habían acudido a mi en diversas ocasiones en busca de consejo para solucionar algún problema, por ejemplo sobre la mala conducta de alguno de los hijos o conflictos entre esposos. También sabían que yo trabajo en la universidad como maestra. En un apartado posterior explico con mayor detalle mi historia de convivencia con varias de las familias ferrocarrileras. Las personas que no me conocían me preguntaron para

y revisadas en los diálogos que las personas tienen entre sí. Proponer esto implica reubicar al lenguaje y la cultura en los intersticios entre las personas, verlos como cualidades emergentes de la acción.

qué quería las entrevistas y les expliqué que era para una investigación que estaba haciendo. Les aclaré que era psicóloga y que mi interés era el área educativa. Para algunas de estas personas conocidas con anterioridad yo tenía una posición como alguien cuyo nivel de escolaridad era superior y a quien podían acudir como profesional de la salud. Para las que no me conocían probablemente no tenía ese estatus pero sí era una persona con cierto nivel de escolaridad y desde el cual me atrevía a preguntar sobre sus experiencias de la escuela.

En mi contacto con las familias antes y después de la investigación formal, hubo evidencias que me colocaban en una relación de fomento a la escolaridad que muy seguramente no pasaban desapercibidas para las personas. Por ejemplo, en cierta ocasión invité a una adolescente a mi casa a practicar en mi computadora un curso de mecanografía y me esforcé por que se mantuviera atenta a esa empresa durante un tiempo. También traté de introducirla en el gusto por la lectura ofreciéndole libros que yo pensaba serían adecuados a su edad y gustos. En mis pláticas de pasillo con los y las adolescentes generalmente les preguntaba cómo les iba en la escuela, en parte porque no quería que sintieran que invadía su privacidad si preguntaba otras cosas y, en parte porque daba por supuesto que estudiar era la actividad central a la que se dedicaban. No les ofrecía consejos, pero evidentemente mi interés por las cuestiones escolares era algo permanente.

Me parece importante resaltar estas cuestiones porque en el desarrollo de las entrevistas no es indiferente la cuestión de “¿quién entrevista a quien?” y qué es lo que se produce en ese diálogo.⁴ Pienso que el recuerdo de la experiencia de la escuela y la organización del relato no son iguales si la persona lo cuenta a un amigo con el mismo nivel de escolaridad a si lo cuenta a otra persona con un nivel de estudios superior. No tengo posibilidad de probar esta hipótesis, pero sí me queda claro que los relatos de vida de estas personas emergieron en el diálogo, a la luz de mis preguntas, bajo la guía de las cosas que me interesaba conocer y de los temas sobre los que las personas quisieron enfatizar y desarrollar. No es despreciable, entonces, que mi situación como persona con un alto nivel

⁴ Diversos autores han llamado la atención sobre el hecho de que en la entrevista existe una relación de poder que se alterna entre los participantes. Se sugiere que el entrevistado debe mantener una dirección flexible para permitir que el entrevistado lo involucre en su mundo a través del relato (Burgos 1993; De Tourtier-Bonazzi 1992; Fraser 1990). Pero además, el investigador debe atender a la entrevista como una interacción social, identificar los papeles respectivos y monitorear el estilo y los momentos más pertinentes para obtener información (Berg 1991; Briggs 1986; Grele 1991).

de estudios haya sido una frontera social y cultural que jugó un papel importante en la producción de los relatos de vida.

En todo momento me esforcé porque mi actitud y mis preguntas expresaran respeto hacia las personas y lo que me estaban relatando, sin embargo, al analizar mis preguntas y mi manera de proceder detecté tres rasgos que son muy comunes en mi estilo de entrevistar: Primero, tuve una tendencia muy marcada a tratar de establecer empatía con las personas, a demostrar que las estaba entendiendo o que me parecían comprensibles y aceptables sus descripciones y justificaciones. Un ejemplo de ello fue cuando algunos jóvenes me platicaban sobre las travesuras que hacían en la escuela y yo reía mucho con ellos, porque me parecían cosas graciosas y por mi necesidad de búsqueda de empatía. Esto tenía el efecto de que continuaban relatando más travesuras y hasta enaltecían su papel como alumnos de mal comportamiento.

Segundo, muy pronto tuve que tomar conciencia que narrar la vida no es una actividad sencilla sino que puede desatar emociones contenidas y recuerdos dolorosos. La persona elige aquello de lo que quiere hablar y en qué nivel de profundidad. De acuerdo a ello, identifiqué en mí una renuncia a hacer preguntas sobre temas en los que yo intuía que había situaciones dolorosas o conflictos respecto de los cuales la persona no quería o no podía hablar. Por ejemplo, una de las jóvenes con las que platiqué construyó un relato en el que omitió su embarazo temprano y su matrimonio prematuro. Su relato se orientó en gran medida a destacar el sentimiento de soledad y el resentimiento contra sus padres porque pensaba que alentaron a estudiar más a sus dos hermanos menores que a ella. Yo sabía que ella había tenido su hija a los 17 años, sin embargo, no quise ahondar en ese tema por respeto a lo que ella decidió contarme. No sé si con ello perdí información valiosa, pero me queda claro que no quería generar incomodidad en las personas.

La tercer característica de mi forma de entrevistar tiene que ver con cuestiones de procedimiento. En las entrevistas a profundidad con los jóvenes les pedí que me contaran lo que había sido su vida en la escuela. Ellos lo hicieron abarcando las cosas que recordaron libremente, pero hubo muchos momentos en que mis preguntas orientaron el recuerdo. ¿Hacían o no las tareas?, ¿qué cosas recordaban haber aprendido?, ¿cómo era la relación con sus maestros?, fueron preguntas que introduje durante las conversaciones y en las que estaba detrás mi mirada como persona escolarizada que buscaba entender cómo había sido

el desempeño de los jóvenes en áreas sobre las que quizá no habrían hablado si no se los pregunto. Este proceder mío para hacer emerger el recuerdo también estuvo presente en el orden del relato. Había jóvenes que saltaban de una época a otra de su vida muy rápidamente, por ejemplo pasaban de enunciar uno o dos recuerdos de lo que les sucedió en primaria a hablar de lo que fue su vida en la secundaria. Inicialmente los dejé hablar y después les pedí que regresáramos para ahondar en la etapa previa.

Todas estas consideraciones sobre mi condición como alguien con cierto nivel de escolaridad y mi manera de proceder suponen que la información que poseo se construyó dentro de la dinámica del diálogo de las personas conmigo. En determinados momentos me absorbí en la lógica de justificaciones de las personas, por ejemplo cuando trataba de ser empática con ellas, y en otras la construcción del recuerdo derivó de mis preguntas y ejes de investigación implícitos. En sentido estricto no voy a analizar los detalles de esta construcción dialógica, pero me parece necesario reconocerla y aceptarla para no caer en la ingenuidad de que el relato emergió como texto independiente de su producción, o que los recuerdos de las personas tienen una vida independiente de las condiciones en que son narrados.

Por otro lado, debo resaltar las características que los jóvenes tuvieron como narradores de su historia. Cuando les pedí que me contaran cómo había sido su vida en la escuela siete jóvenes construyeron relatos extensos y plenos de detalles. En estos casos mis preguntas servían para que ahondaran en algún aspecto sobre el que yo quería más información. Con los ocho jóvenes restantes la situación fue algo distinta ya que inicialmente contaron de manera bastante sintética (en la transcripción del relato se ocupaba una cuartilla) toda su vida en la escuela, enlistando algunas ideas centrales. Con ellos lo que hice fue realizar preguntas sobre esa especie de resumen para tratar de ahondar más, a lo que accedieron sin problema y extendiéndose con mayor detalle. De hecho varios me dijeron que preferían que yo les preguntara para saber sobre qué tema hablar.

Hay varias hipótesis sobre la diferencia entre lo que podríamos denominar “narradores extensos” y “narradores sintéticos”. En algún momento me pregunté si acaso la habilidad para narrar de manera extensa tenía que ver con el grado de escolaridad que los jóvenes poseían, ya que los cinco que tienen estudios universitarios se encuentran entre los que elaboraron relatos extensos. Pero no puedo sostener esta hipótesis porque otros dos

jóvenes, un hombre y una mujer, que sólo estudiaron hasta la secundaria también desarrollaron relatos amplios.

La segunda hipótesis es que quizá los narradores extensos eran jóvenes a los que tenía mayor tiempo de conocerlos, que tenían más confianza conmigo. De nuevo esto no es sostenible porque tres de los narradores sintéticos eran jóvenes que conocí y traté desde que eran niños, mientras que varios de los narradores extensos recién los había contactado. Tampoco pude atribuir la diferencia entre narradores extensos y narradores sintéticos a cuestiones de género ya que en ambos grupos hubo hombres y mujeres.

La escolaridad puede tener un efecto en la extensión del relato, pero también juegan un papel importante la construcción dialógica a la que hice alusión arriba y la elección de cada persona para contarme lo que quería y con el nivel de introspección que quisieron. Sin haber realizado un análisis profundo, puedo sostener que entre los jóvenes hubo diferencias en las habilidades lingüísticas y narrativas que tenían, en el grado de aceptación y confianza que desarrollaron conmigo y en las maneras en que se sintieron más cómodos para armar su historia junto conmigo, ya sea apoyándose en mis preguntas o procediendo de manera un poco más libre.

4. Organización y análisis de datos a partir de los relatos de vida.

Después de trabajar muchas horas sobre los relatos de las trayectorias escolares llegué a la conclusión de que no podía conservar la riqueza de cada historia. Entre la vida de una persona, cómo la recuerda y relata, cómo la escucha uno en tanto que investigador, cómo la transcribimos, la editamos y finalmente la fragmentamos para analizarla, experimenté sensaciones de despojo y artificialidad. Fraser (1990) comenta que cuando transcribimos una historia lo que nos queda es una historia sin vida, sin el dinamismo que creímos haber captado al oírla. ¿Cómo organizar entonces las historias?. Las investigaciones que trabajan con relatos de vida por lo común proceden de dos maneras: analizan y presentan caso por caso a partir de un orden cronológico, es decir, la secuencia de vida de la persona y los acontecimientos relevantes. Otra forma de análisis consiste en clasificar a las personas en grupos destacando sus similitudes internas y haciendo

comparaciones entre grupos. El primer procedimiento me pareció poco práctico en mi caso, pues entrevisté a 15 jóvenes y a 18 padres de familia y hubiera sido demasiada la información a considerar si presentara uno por uno. La segunda forma de organización de los datos tampoco se ajustó bien a mis necesidades analíticas porque quise poner atención a los aspectos singulares de las trayectorias escolares y no sólo destacar las similitudes entre los jóvenes que narraron sus vidas.

En los estudios con alumnos es frecuente que los investigadores presenten clasificaciones que les permiten introducir un cierto orden ahí donde la experiencia individual se expresa de manera diversa. Este procedimiento posibilita extraer las similitudes y en muchos casos olvidarnos de lo heterogéneo que puede ser la vida de los alumnos en la escuela. Pienso que mucha de la investigación que ordena sus datos a partir de la clasificación de alumnos y que busca hacer comparaciones, frecuentemente funciona con una lógica que trata de encontrar si los alumnos están más o menos cercanos a la lógica de la institución escolar, si están más o menos interesados en lo que la escuela les ofrece o no. De ahí emergen una serie de clasificaciones como “los alumnos inteligentes”, “los que vuelan alto”, “los indisciplinados”, “los que no tienen identificación con la escuela”, entre otras (vgr. Connell et al 1982; Rochex 1995; Voelkl 1997). A través de ellas los investigadores no están interesados en la experiencia que los jóvenes han tenido de la escuela, sino en evaluar qué tipo de alumno fueron.

En mi caso, intenté alejarme de una mirada que evalúa y más bien trabajar sobre los sentidos y significados que los propios jóvenes construyeron en su relato para dar cuenta de lo que fue su experiencia de la escuela. A continuación expongo la manera en que organicé los datos.

4.1 Temporalidad institucional escolar.

Tanto los jóvenes como yo misma llevamos a cabo la construcción de las narraciones a partir del hilo marcado por una temporalidad institucional escolar. Habrá que recordar que mi petición inicial hacia ellos fue que me relataran “¿cómo les había ido en la escuela?”, lo cual generó relatos de vida centrados en ese tema. Los jóvenes señalaron diferencias de acuerdo a los períodos escolares que cursaron (primaria, secundaria,

preparatoria, universidad). Recordaron formas de actuar, preocupaciones, intereses y conflictos diversos para cada época de su vida en la escuela. Cuando alguno de ellos hacía mezclas entre un ciclo escolar y otro, yo trataba de ordenar la secuencia del relato intentando establecer diferencias entre ellos. Otras experiencias que iban narrando, asociadas a otro tipo de temporalidades (acontecimientos importantes en sus familias, el inicio de sus relaciones de noviazgo, los primeros trabajos que tuvieron, el cambio de forma de ser en una etapa a otra), emergieron articulados a sus vivencias de la escuela y les permitieron también ofrecer ideas sobre cómo era su vida en general.

En nuestras sociedades contemporáneas vivimos una trayectoria de vida organizada socialmente, dividida por etapas: la infancia, la pubertad, la adolescencia, la adultez, etc. Estas divisiones se estipulan en función de criterios cronológicos, de adscripción escolar (como el hecho de ser estudiante en algún nivel), de derechos civiles (como el derecho al voto a cierta edad), laborales, y de conceptos psicológicos (desarrollarse, estar maduro, tener ciertas capacidades cognitivas, etc.). No es extraño que los jóvenes manejaran frases como “cuando entré a la secundaria todo fue diferente”, que refieren a su ubicación como una persona de cierta edad, en determinado ciclo escolar y en donde existen otro tipo de relaciones sociales para los nuevos adolescentes.

La temporalidad institucional escolar es vivida por los individuos en interdependencia con otro tipo de temporalidades, por ejemplo las relacionadas con las transformaciones en su desarrollo psicológico, en las relaciones de amistad, en la historia que la familia construye al paso del tiempo y otras más. En el caso de mi investigación me apoyé en una temporalidad escolar para producir los relatos de vida para organizar los datos y su análisis por motivos de recorte metodológico. Sin embargo, esto no significó que desconsiderara aspectos que los mismos jóvenes fueron destacando como parte de conflictos, preocupaciones e intereses que ocurrían en otros contextos de participación social (bajo otro tipo de temporalidades también) y que tenían un efecto importante en su desempeño escolar.

Así, organicé los relatos para el análisis de varios momentos en sus vidas: a) el ingreso a la escuela primaria, b) la época de la secundaria, c) la toma de distancia de la escuela, d) las experiencias de los alumnos que decidieron continuar en el bachillerato y la universidad, y e) el momento actual a partir del que evaluaron la importancia de la escuela

y las decisiones que tomaron en sus vidas pasadas. Para cada una destacué los principales modelos culturales que emplearon para significar su experiencia de la escuela así como los protagonismos que elaboraron para dar cuenta de su agencia personal.

4.2 Identificación y organización de modelos culturales.

Por lo dicho en el capítulo introductorio, los modelos culturales son públicos, compartidos, contienen historia acumulada de conocimiento y se encarnan en el lenguaje y las cogniciones como visiones para entender el mundo. En los diversos contextos de práctica las personas distribuyen, negocian, enfrentan, cambian, utilizan múltiples modelos culturales en sus interacciones cotidianas. Sin embargo, el investigador no puede identificarlos de manera directa en lo que las personas dicen y hacen. Según Keesing (1989), los modelos están representados en facetas superficiales y fragmentadas y el investigador debe inferirlos a partir de lo inarticulado y caótico que puede parecer el transcurrir de las acciones.

Los modelos culturales que analizo a lo largo de los capítulos subsiguientes, tal y como los expongo, son resultado del orden que introduce en las narraciones de los y las jóvenes. No son, como diría Elias cuando critica los “tipos ideales” de Weber (1996:25), formas artificiales que impuse a esas narraciones o al pensar de los y las jóvenes. Son la expresión ordenada de un material que se antoja disperso cuando los jóvenes hablaban de múltiples significados, conceptos, sentidos en sus narraciones. Son esquemas referidos al conocimiento cultural que los jóvenes manejaron en sus relatos pero también a los esquemas que se utilizan en contextos de práctica social en lo que llevé a cabo el trabajo etnográfico.

Anteriormente mencioné que la narración introduce orden en lo vivido de modo que la persona puede presentar un panorama coherente e inteligible. Sin embargo, para identificar modelos culturales tuve que re-trabajar ese orden y escoger fragmentos que los jóvenes iban desplegando poco a poco en sus narraciones. Al revisar los relatos de vida primero identifiqué diversas recurrencias temáticas con las cuales los jóvenes presentaban visiones sobre sí mismos y sobre sus experiencias de la escuela. Una recurrencia temática podía ser cuando algún joven repetía frecuentemente una frase, o cuando varios utilizaban

frases muy parecidas, con la intención de definirse a sí mismos o para plasmar una generalidad de su comportamiento en la escuela. Frases como “yo siempre fui un relajado”, “me gustaba mucho ir a la escuela”, “me gustaba ir sobre todo por mis amigos” y muchas más que no se referían a eventos o experiencias aisladas sino a formas de ser alrededor de las que se articulaban un conjunto de acciones, relaciones sociales, pensamientos y motivaciones.

Toda vez que identifiqué alguna frase recurrente, compartida entre los jóvenes o utilizada repetidamente por alguien, la ubicaba como un posible modelo cultural y buscaba otros elementos asociados que podían estar contenidos en diferentes partes del relato. Por ejemplo cuando alguien decía: “yo siempre fui un relajado”, traté de sondear cómo vinculaba esa frase a su desempeño escolar, a su relación con la disciplina en la escuela, a sus actividades cotidianas fuera de la escuela. La idea era encontrar cómo tales aseveraciones hacían referencia no a significados aislados sino a visiones del mundo escolar y de su participación en él que los individuos narraban. Así, el siguiente paso para establecer los modelos culturales definitivos consistió en ir más allá de las recurrencias temáticas. Implicó trabajar la riqueza de las relaciones que los jóvenes elaboraban entre los contenidos narrativos. Supuso también elegir aquellas tematizaciones más productivas en el sentido de que ofrecían explicaciones respecto de cómo los jóvenes habían vivenciado su situación en tanto que cierto tipo de alumnos, las transiciones de un ciclo escolar a otro, las relaciones entre su participación en el contexto escolar y otros contextos sociales de práctica.

En diversas partes del texto hago afirmaciones como las siguientes: los jóvenes “utilizaban el modelo cultural de alumno relajado” o bien que “llenaron de contenido el modelo cultural de alumno relajado” para dar cuenta de sus experiencias de la escuela. Con ello quiero expresar que se estaban refiriendo a modelos culturales que son utilizados por las personas en los contextos sociales en los que los jóvenes dijeron haber participado, pero que yo reconstruí al organizar y analizar los datos proporcionados en las narraciones sobre sus vidas particulares.

Después de identificar modelos culturales en sus narraciones, procedí a analizar cómo los utilizaban, qué tipo de articulaciones de sentido establecían entre ellos. Pude advertir que establecían relaciones de exclusión (cuando preferían un modelo para definirse como alumnos y descartaban otros), de complementariedad (cuando utilizaban dos modelos

a pesar de que en algunos casos eran aparentemente contradictorios) o de transformación al paso del tiempo (cuando utilizaban otros modelos para dar cuenta del cambio en sus experiencias en diferentes ciclos escolares). Así, por ejemplo, un joven dijo que “era un relajo” y que “no se le pegaba nada durante la primaria” (relación excluyente con el modelo de alumno “inteligente y tranquilo”). Respecto de la secundaria recuerda que “seguía siendo un relajo pero me volví estudioso” (articulación complementaria), para finalmente decir que “ya no seguí porque quería trabajar” (articulación que expresa el cambio en una etapa de vida).

Esto no significa que cada joven empleara solamente un modelo para ordenar su relato. De hecho, hubo jóvenes que utilizaron varios para dar cuenta de la experiencia de la escuela que tuvieron en alguno de los ciclos escolares. Jaime, por ejemplo, dijo que ya no quería ir a la escuela cuando estaba en el bachillerato “porque estaba aburrido”, “porque quería trabajar” y “porque era un relajo”. En alguna medida esto complicó el análisis de los datos porque no sería fácil hacer clasificaciones tales como: los alumnos que dejaron la escuela se distribuyen entre a) los que quisieron trabajar, b) los que estaban aburridos o, c) los que eran un relajo. Así pues, más que mostrar “tipos de alumnos” lo que hice fue identificar los múltiples modelos que los jóvenes manejaron y tratar de entender qué relaciones fueron estableciendo entre lo cultural colectivo y lo personal subjetivo. Ciertamente es necesario reconocer las diferencias entre los que siguieron estudiando y los que dejaron la escuela después de terminar la secundaria. Sin embargo, la intención fue tratar de entender la perspectiva personal que cada joven quiso elaborar para justificar su toma de distancia de la escuela o su decisión de continuar en ella.

4.3 Vinculación entre relatos de vida y trabajo etnográfico.

Uno de mis objetivos centrales fue identificar las relaciones de interdependencia existentes entre la experiencia subjetiva de los sujetos y lo cultural colectivo. Esto implicó no limitar el análisis a los relatos de vida sino entender quien es la persona a partir de su ubicación en contextos de participación social. Como se recordará, la población que seleccioné para llevar a cabo la investigación fueron familias de extracción ferrocarrilera que viven en una unidad habitacional llamada “hogares ferrocarrileros”.

Durante ocho años viví en esa unidad. Cuando llegamos mi marido y yo, profesores de psicología en la universidad, pensábamos que sería una situación de paso, cosa de esperar algunos años mientras consolidábamos nuestra situación económica para cambiarnos de casa. El departamento que pudimos comprar no era tan pequeño como otro en el que habíamos vivido y la unidad habitacional no estaba tan cuidada como nos hubiera gustado, pero era bastante pasable. Los espacios comunes estaban relativamente limpios y las áreas verdes estaban bien conservadas. Así que nuestro tiempo de espera se relajó y alargó más allá de lo que habíamos planeado.

Fuimos estableciendo relaciones de intercambio con nuestros vecinos sin tener en mente su extracción como trabajadores ferrocarrileros. Los hijos de las vecinas nos ayudaban a tirar la basura, a hacer pequeños mandados o a cargar la bolsa de frutas y verduras compradas en el mercado sobre ruedas. A cambio, les dábamos cantidades de dinero que siempre tratamos de que estuviera en correspondencia con el esfuerzo de los chicos. Con nuestras vecinas también iniciamos relaciones de apoyo mutuo. Una señora se ofreció a realizar la limpieza de nuestro departamento y le asignamos un sueldo que consideró de ayuda para “comprarse sus cosas” y no afectar el ingreso familiar. Otra empezó a guardar la correspondencia que el cartero dejaba a la venia de dios, o bien ir a pagar los servicios por nosotros a cambio de una cooperación monetaria. Otra más siempre estaba atenta a guardar nuestras llaves en caso de emergencia y a ofrecernos platillos de comida que quería compartir con nosotros.

Poco a poco empezamos a conocernos y a establecer relaciones de amistad, yo más que mi marido, más allá de los meros saludos formales. Cuando tocábamos la puerta de alguno de los hogares para pedir ayuda, era común escuchar el grito de los niños: “¡Mamá, te habla la psicóloga!”, como una distinción quizá no muy clara para los niños aunque sí para los padres. Éramos unos vecinos a los que podían acudir para pedir ayuda profesional y por ello se caracterizó también nuestra relación. Principalmente las madres empezaron a pedirme ayuda: para que hablara con el hijo que querían correr de la secundaria por indisciplinado, con la niña de primaria que era muy rebelde y no obedecía a la maestra, para tratar al tío que vivía cerca y tenía una crisis de nervios, para convencer a la chica de que no se fuera de su casa y así sucesivamente. Mi ayuda profesional fue desinteresada porque nunca les cobré, sin embargo, mi marido y yo teníamos oportunidad de poner en práctica

nuestros análisis como psicólogos enfrentados a la realidad sociocultural que nos rodeaba. En conversaciones informales él y yo desmenuzábamos los casos que yo había solucionado o imaginábamos investigaciones posibles.

Cuando nació nuestro hijo, decidimos que una de nuestras vecinas sería quien lo cuidaría durante los primeros meses en lugar de llevarlo a la guardería. Ella era una mujer adulta soltera que había cuidado ya a varios niños de vecinos y parientes hasta que tenían edad de entrar a la escuela primaria. La madre de nuestra cuidadora era a su vez una matriarca dulce, esposa de un ferrocarrilero ya fallecido y progenitora de 12 hijos (algunos de ellos también ferrocarrileros) que aunque tenían sus propias familias y hogares buscaban como punto de reunión la casa materna. Muchos vecinos también acudían ahí para pedir algún favor o simplemente a pasar el rato. Mi introducción en ese pequeño mundo, so pretexto de encargar a nuestro hijo, me permitió ampliar el conocimiento que ya tenía de quienes eran y cómo vivían las familias ferrocarrileras.

Participé con mis vecinos en fiestas, celebraciones, encuentros de pasillo, visitas familiares, pláticas sobre sus problemas. En el transcurso de los ocho años que vivimos ahí vimos crecer a muchos niños desde que eran pequeños hasta la adolescencia, y a adolescentes convertirse en adultos con familia propia. Las reflexiones teóricas con mi marido pasaron de preguntarnos por “¿cómo viven las familias, qué patrones de crianza tienen?”, a intentar reflexionar sobre “¿qué pasa cuando los hijos ya no quieren ir a la escuela?”. Había percibido las tensiones y conflictos que varias de las familias tenían cuando las cosas no iban del todo bien en asuntos de escolaridad de sus hijos. Me quedaban claras las expectativas de los padres cuando me pedían angustiados que convenciera a alguno de los hijos para que se portara mejor en la escuela o no la dejara. Me había dado cuenta que los antes niños, convertidos en adolescentes, empezaban a generar distinto tipo de intereses y algunos se distanciaban de la escuela mientras otros continuaban estudiando. Sin embargo, no tenía aún una perspectiva analítica en la cual articular el interés por la educación con las historias de estas familias, sus condiciones de vida y las distintas experiencias de la escuela que sus hijos tenían a lo largo del tiempo.

Cuando me propuse llevar a cabo una investigación sobre la experiencia de la escuela que las personas tienen pensé que las familias ferrocarrileras ofrecían un terreno de indagación fértil. El interés de los padres por que sus hijos estudiaran, su extracción como

obreros del ferrocarril que empecé a percibir con mayor conciencia y sus estilos de vida que había podido percibir me motivaban a introducirme más a fondo. Así, elegí a las familias ferrocarrileras como población a estudiar y solicité la ayuda de las personas. Además del conocimiento de varios años que ya tenía de esta población empecé a realizar trabajo etnográfico para la recopilación sistemática de datos. Apliqué una encuesta con 320 familias para obtener información sociodemográfica. Acudí a hogares en los que no me conocían y les pedí que me dejaran trabajar con ellos. Puedo decir que en general obtuve una muy buena recepción por parte de las familias que ya conocía y también de las que contacté por diversos medios.

Durante la fase de trabajo de campo hice observaciones de los hogares, de cómo se relacionaban los padres con sus hijos y deducciones del modo de vida que tenían las familias. Puse atención a los discursos sobre la escuela y la socialización de los hijos, a las historias que se habían construido sobre su funcionamiento como familias y a las descripciones que hacían del “carácter” o modo de ser de cada uno de los hijos. Realicé triangulaciones entre las personas, por ejemplo cuando analicé los relatos de dos hermanos y sus padres llevé a cabo comparaciones y verificaciones de lo que cada uno decía para darme una idea de la manera en que funcionaban como familia. También les preguntaba a unos y a otros cómo percibían las acciones de cada uno o les pedí que verificaran algún dato que me había sido proporcionado.

Traté de conocer más a fondo los contextos sociales en los que las y los adolescentes participan y encuentran múltiples oportunidades de continuar su formación como individuos. Visité con más detenimiento parques y lugares de encuentro de adolescentes. Acudí a un kinder, a una escuela primaria, dos secundarias y un CBETIS ubicados en la colonia. Realicé observaciones sobre las instalaciones y algunos aspectos de formas de interacción entre maestros y alumnos. En cada escuela pude entrevistar a varios maestros tratando de indagar cómo percibían a las familias ferrocarrileras y a sus hijos.

El trabajo etnográfico fue útil porque me permitió obtener información y consolidar conocimientos previos que yo tenía. De igual manera, me permitió contextualizar los relatos de vida de las personas de modo que lo dicho por ellas tenía un referente empírico para mí. Si en el relato de vida un padre aludía a algún consejo que había dado a alguno de sus hijos, yo recordaba las diversas ocasiones en que estando en el hogar de esa familia los

padres aconsejaban a sus hijos. Si alguno de los jóvenes que me relataron su vida hablaban de aspectos relativos a sus amistades, yo tenía ya diversos ejemplos de cómo se ponían en práctica ese tipo de relaciones en los espacios comunitarios. El trabajo etnográfico me permitió una “puesta en orden” de mucha información que yo poseía y la invitación a desplegar una mirada analítica sobre las familias y sus experiencias en relación a la escuela.

Durante el tiempo previo a la investigación yo fui “parte de” este tipo de familias porque compartimos espacios materiales y relaciones sociales específicas. Mi situación en la unidad habitacional no surgió en respuesta a la realización de una investigación, como sería el caso de estudios en los que el investigador se traslada a la comunidad a estudiar. Llegué a ser, junto con mi familia, un habitante más en los hogares ferrocarrileros. En mi historia con estas familias hubo fronteras de distinto tipo, como las relativas a los niveles de escolaridad, la situación socioeconómica o las perspectivas culturales en las que sustentábamos nuestra visión del mundo y la inserción en él. Sin embargo, esas fronteras fueron en muchos momentos, como diría Rosaldo “sitios de producción cultural creativa” (1989:191), en el sentido de que entre las familias ferrocarrileras y la mía existió una utilización recíproca de recursos (materiales y culturales) así como un conocimiento mutuo construido en nuestras interacciones cotidianas. Esto implicó que al analizar los relatos de vida de las personas (de los padres y sus hijos), realicé articulaciones de sentido entre lo narrado y el análisis de prácticas sociales en varias de las cuales fui un participante más, ya sea de manera periférica o central.

En el siguiente capítulo desgloso con mayor detalle la caracterización de las familias ferrocarrileras así como los contextos sociales de práctica en los que tiene lugar sus vidas.

CAPÍTULO 3

LAS FAMILIAS FERROCARRILERAS Y SUS CONTEXTOS HISTÓRICO SOCIALES

En este capítulo el objetivo es caracterizar con mayor detalle a las familias ferrocarrileras a partir de la exposición de sus formas de vida en contextos sociales específicos. Para ello, primero hago una breve reseña sobre los ferrocarrileros como trabajadores mexicanos con la finalidad de ubicar su historia. Analizo lo que se denominó el “orgullo ferrocarrilero” que fue un símbolo de identidad de varias generaciones de trabajadores pero que se perdió hacia la década de 1970, misma en la que se conformaron las familias con las que realicé la investigación. Después de retomar estos aspectos analizo, en el siguiente capítulo, las múltiples imágenes que los ferrocarrileros actuales expresaron respecto de lo que significó para ellos ser obreros de Ferrocarriles Nacionales de México (FNM) y que contrastan con la idea previa del orgullo ferrocarrilero.

Enseguida describo la unidad habitacional “Hogares Ferrocarrileros” considerando algunos elementos de infraestructura y servicios con que cuenta, al estar ubicada dentro de la colonia Los Reyes Iztacala. Una descripción de este tipo es de utilidad ya que permite tener ideas sobre las condiciones materiales en que transcurre la vida de las personas y que, a diferencia de otros estudios que se han realizado con poblaciones de marginación extrema, en este caso nos habla de una población que puede tener acceso a recursos materiales básicos. En tercer lugar, analizo aspectos propios de los contextos socioculturales en los que participan las familias y que permiten conocer sus formas de vida así como sus opciones de socialización de niños y adolescentes.

En una cuarta parte presento dos cuadros con información sobre las diez familias con las que llevé a cabo los estudios de caso. La encuesta que apliqué con 320 familias me fue de utilidad porque encontré que había heterogeneidad en los índices de escolaridad de los hijos. Así por ejemplo, en una misma familia se podía encontrar que un hijo que terminó una carrera universitaria mientras que otro sólo concluyó la secundaria. O bien,

también se daba el caso de familias en las que varios hijos continuaban estudiando, distribuidos en distintos grados, y uno de los hijos había decidido terminar solamente la secundaria. A partir de estos datos elegí a diez familias para realizar estudios de casos. En cinco de ellas uno de los hijos había terminado una carrera universitaria y otro sólo terminó la secundaria. En las cinco familias restante entrevisté a uno de los hijos que había avanzado solo hasta la escuela secundaria mientras algunos de sus hermanos se encontraban todavía estudiando. Esta selección de familias me permitió analizar las respuestas múltiples que los hijos tuvieron ante la escolarización.

1. El viejo orgullo ferrocarrilero.

Como mencioné en la introducción, en nuestro país los trabajadores ferrocarrileros eran un grupo numeroso desde principios de siglo. Antes de convertirse propiamente en sindicato estaban organizados en gremios y hermandades y hacia 1911-13 forman parte de la avanzada organizativa del proletariado mexicano (Leal 1982). Para esas fechas, las principales demandas eran el reconocimiento a la jornada laboral de ocho horas y la implantación de los contratos colectivo de trabajo. En esa época los ferrocarriles eran la principal industria del transporte en nuestro país, de ahí que las movilizaciones y huelgas que realizaban los trabajadores del riel tuvieran un gran impacto en la producción y en la política nacional. En febrero de 1933 las distintas agrupaciones de ferrocarrileros a lo largo del país se conformaron como Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana continuando con su historia de lucha y movilización (Barrios, 1978).

Esta historia no fue independiente del surgimiento y consolidación a través de los años de una política estatal de corte burocrático y corporativista. Con la creación de la Confederación Regional Obrera Mexicana en 1918 y la Confederación de Trabajadores Mexicanos hacia 1929, el Estado ganó presencia para institucionalizar y regular las luchas de los distintos sectores de trabajadores en el país (Huacuja y Woldenberg 1976). Los movimientos significativos del sindicato de trabajadores ferrocarrileros se dieron en 1938 y en el período de 1958-59 a través de manifestaciones, mítines y huelgas. Las demandas tenían que ver con la regulación de las condiciones laborales así como con la petición de no

intromisión del Estado en la administración y organización del sindicato, lo cual se venía dando a través de líderes “charros” y funcionarios corruptos. ¹ La gran combatividad de los trabajadores del riel se vio mermada por las distintas maneras en que el Estado los controló. La represión abierta con la intervención del ejército, el encarcelamiento y las persecuciones, la implementación de medidas más sutiles para manipular, desde dentro, con líderes impuestos y una política de concesiones, terminaron por subordinar e incorporar a la lógica estatal al antes pujante sindicato. ² Esta actitud estatal no fue algo privativo hacia el sindicato de ferrocarrileros sino una medida generalizada que tuvo por consecuencia que las organizaciones corporativas en nuestro país reproducirían una relación cada vez más autoritaria y clientelista con sus bases. ³

Para las décadas de los 70's y 80's el funcionamiento de Ferrocarriles Nacionales de México se caracteriza, según Leyva (1995) como una empresa en la que predominaba una cultura corporativa clientelar autoritaria y grandes problemas como el funcionamiento permanente en números rojos, las bajas tarifas para el transporte de carga y de personal, el equipo obsoleto y el exceso de trabajadores. Al paso de los años los ferrocarriles perdieron su importancia como industria del transporte dado que no se realizaron inversiones para modernizarlos y tuvieron una fuerte competencia con otros medios, principalmente el autotransporte por carreteras.

En 1986 empezaron los programas de jubilación de los trabajadores en activo desde 38 años antes. Hacia 1995 dio inicio un programa de liquidación voluntaria en el que muchos jefes de familia aún jóvenes tuvieron que buscar otras fuentes de ingreso y la empresa entró en un programa de privatización a través de la licitación de los distintos ramales ferroviarios a empresas privadas. ⁴

¹ Según Leyva (1995) en el sindicato ferrocarrilero fue donde tuvo origen el concepto de “charrismo” sindical puesto que un dirigente impuesto, Francisco Díaz de León, era conocido como “el charro”, por su afición a la charrería. Una de las principales demandas de los ferrocarrileros era la de que los “charros” no tuvieran ingerencia en la empresa o en el sindicato. Por otro lado, Carr (1996) sostiene que la izquierda mexicana jugó un papel importante en la orientación del movimiento ferrocarrilero (a través de líderes como Valentín Campa y Demetrio Vallejo). También se alimentó de las demandas de autonomía y democracia que planteaban los trabajadores (ferrocarrileros, electricistas, maestros) conectándose así con los intereses reales de los grupos insurgentes y rompiendo con ideas fetichistas sobre la “unidad obrera”.

² Loyola, 1991

³ Durand y Cuellar, 1989.

⁴ Según un reportaje de La Jornada del 19 de octubre de 1998 se llevó a cabo una convención del sindicato ferrocarrilero en el que su dirigente Víctor Flores indicó que ya no serían un sindicato nacional sino que estarían integrados por zonas, de acuerdo con cada empresa que tenga la concesión. El proceso de

Dentro de esta historia de los trabajadores ferrocarrileros la imagen de un orgullo ferrocarrilero estuvo asociada a distintos referentes simbólicos a lo largo del tiempo. Primero a las destrezas y conocimientos que los obreros desarrollaron en la época de las máquinas de vapor. Según Leyva (1995) en 1940 los ferrocarrileros mexicanos tenían una alta especialización laboral. Lograron construir dos locomotoras de vapor aún cuando trabajaban en situaciones precarias dentro de la empresa y no eran reconocidos en su saber-hacer transmitido por la experiencia de generaciones previas.

Uno de los ferrocarrileros a los que entrevisté, el Sr. Rafael, evocó esta imagen del trabajador con grandes destrezas al narrarme la historia de su abuelo quien trabajó en ferrocarriles desde 1900:

Fue tan grande su vocación y su formación, su especialidad de mecánico, porque pues había mucha exigencia, mucha preparación tanto para pertenecer a la unión de mecánicos como a la empresa en que trabajaban. En ese tiempo las mejores plazas y salarios eran para extranjeros, ingleses y americanos, pero los trabajadores mexicanos lucharon por especializarse.

Otras imágenes sobre el trabajador ferrocarrilero se construyeron en torno a actos heroicos, a la militancia de los trabajadores y a la lucha política contra del gobierno.⁵ Las imágenes del ferrocarrilero combativo y revolucionario han quedado plasmadas en los libros que fueron escritos, según Leyva (1995) desde diferentes perspectivas teóricas y que poco a poco se han ido perdiendo de la memoria colectiva de los trabajadores del ferrocarril más jóvenes.⁶ En el caso de los ferrocarrileros a los que entrevisté comentaron que no les

privatización implicó el desmembramiento del sindicato y la reducción del contrato colectivo de trabajo. Hasta antes de 1986 dicho contrato se componía de 1000 páginas, pero para 1998, en el caso de la sección de trabajadores de la Terminal Ferroviaria del Valle de México en la que laboran los ferrocarrileros de la comunidad con la que trabajé, se componía de 19 páginas. Vender FNM también trajo como consecuencia la liquidación o jubilación de todos los trabajadores. Se les propuso ser recontratados por parte de las nuevas empresas pero en condiciones de gran desventaja para ellos, por ejemplo con menos salario, con contratos de sólo 28 días o sin actualización de los mismos.

⁵ Como un ejemplo de actos heroicos realizados por ferrocarrileros está el de Jesús García, cuya historia se describe en el libro de Cuauhtemoc Teran (s/f) "Jesús García, el héroe de Nacoziari". Según la historia, este personaje salvó al pueblo de Nacoziari al desviar vagones de tren desbocados que estaban cargados de explosivos. En la comunidad donde realicé mi investigación una escuela primaria, que es a la que acuden los hijos de la familias ferrocarrileras, se llama "Jesús García" en el turno matutino y se llamaba "Héroes de Nacoziari" en el turno vespertino ya desaparecido.

⁶ Leyva (1995) distingue las diferentes aproximaciones al estudio del "sujeto ferrocarrilero": la historia militante, la historiografía política y el estudio de los procesos de trabajo. La historia militante es la historia escrita por los mismos protagonistas, como sería el caso de "El escuadrón de hierro" de Elias Barrios (1978) o el de "Terror en el riel. Del Charro a Vallejo" escrito por Jesús Topete (1961). En estas historias predomina la exaltación de la democracia y la independencia sindical, la revolución y el aniquilamiento del adversario. La

tocó vivir la época de los movimientos sindicales contra el gobierno pues eran muy jóvenes y apenas habían entrado a trabajar a la empresa a mediados de los 60's o principios de los 70's. Sólo algunos enunciaron nociones vagas sobre los movimientos políticos haciendo alusión al "vallejazo" o al encarcelamiento y maltrato de los trabajadores. Por ejemplo, el Sr. Jesús recordó lo que su papá le platicaba:

Mire, anteriormente si, yo me acuerdo que hace muchos años mi padre platicaba que, decía que ser ferrocarrilero era, pues inclusive le decían a los ferrocarrileros: "¿Qué, en qué trabajas?", "en ferrocarriles". "¡Huy, eres de los privilegiados", que ganaban mucho dinero. Era una empresa donde si se ganaba bastante dinero y, pues era una empresa que pues, le daba mucho a sus trabajadores. Y tenían un sindicato muy fuerte porque, creo, no estoy seguro, que fue el primer sindicato más fuerte que antes que los petroleros. Primero fue ferrocarriles. O sea, tenía unos trabajadores ¿cómo le diré? Muy nobles y muy este, unidos con su sindicato. O sea que no había tanta desunión como la que tenemos ahora. Y si, era un orgullo para los ferrocarrileros ser ferrocarrilero. Ahora, ahora desgraciadamente nos preguntan: "¿en qué trabajas?", "pues trabajo en ferrocarriles", (y nos dicen) "¡huuuu!". Nos tienen por lo peor. Dicen que somos este, borrachos, drogadictos, mujeriegos y no sé qué tanto.

Los ferrocarrileros fueron los primeros trabajadores en agruparse como sindicato en nuestro país, pero el Sr. Jesús no logra recordarlo con precisión, quizá porque no es una narración disponible para los trabajadores actuales. Lo que el Sr. Jesús sí hace es contrastar posiciones de privilegio que tenían antes, como el ganar mucho dinero o el estar unidos con su sindicato, con la desunión que existe ahora. Además, expresó calificativos negativos que según él existen sobre los ferrocarrileros. En el capítulo siguiente analizo con detalle la caracterización que los padres de familia hicieron respecto de qué significó para ellos ser ferrocarrileros y cómo integraron algunas de estas imágenes negativas con otras formas de valorar su desempeño como trabajadores a lo largo del tiempo. Por el momento sólo quiero llamar la atención sobre el hecho de que la vieja idea del "orgullo ferrocarrilero" se fue perdiendo al paso del tiempo, no sé si reforzada por las acciones de los líderes en el sindicato que estaban más preocupados por sostener sus bases de poder y conciliación con

historiografía política, según este autor está realizada desde un marco de interpretación marxista que busca confirmar tesis derivados de axiomas teóricos más que de conocimiento de la realidad.

el Estado, o también por los propios trabajadores que en sus trayectorias laborales optaron por otros referentes de identidad, por ejemplo sus familias.

2. La Unidad Habitacional “Hogares Ferrocarrileros”.

Para la década de los setentas, a escasos años del movimiento estudiantil y su sangrienta represión, diversos investigadores destacan la función del Estado como mediador aparente y de “apoyo” entre los sindicatos y las empresas (Huacuja y Woldenberg 1976; Saldivar 1980). Es la época en que la consolidación del “pacto social” entre Estado y trabajadores deriva en un proteccionismo por parte de un estado benefactor que tenía por objetivo captar bases sociales de apoyo y disminuir las movilizaciones, es decir, prolongar “la paz social” que había sido interrumpida. Para ello, la política asistencialista se dejó ver en los discursos y en apoyos de tipo salarial y de vivienda. Para 1972 se creó el Instituto del Fondo Nacional para la Vivienda de los Trabajadores (INFONAVIT) y se incrementaron las actividades de la CONASUPO y el Seguro Social. Me interesa destacar las décadas de los 70’s a 80’s porque es el período en que se forman y crecen las familias con las que trabajé y porque podemos encontrar en sus experiencias habitacionales algunos rasgos de esa política asistencialista.

La unidad habitacional “Hogares Ferrocarrileros” está ubicada en la colonia Los Reyes Iztacala, en el Municipio de Tlalnepantla. Antes de convertirse en fraccionamiento los Reyes Iztacala eran terrenos que pertenecían al Rancho de San Juan Iztacala y con la reforma agraria de 1924 pasaron a ser ejidos. Las vías del tren rumbo a Querétaro pasan por uno de los lados de estos terrenos, en la colindancia con la actual avenida Vallejo. FNM expropió una cantidad importante de terreno para ampliar el tendido de vías, para construir los talleres de reparación de lo que se conoce como Terminal Valle de México y tiempo después para edificar las viviendas para sus trabajadores. A principios de la década de los 70’s el INFONAVIT compró otros ejidos y empezó a fraccionarlos para la construcción de viviendas de interés social. A la colonia los Reyes Iztacala llegaron a vivir en un inicio

empleados de distintas empresas: bancarias, nacional azucarera, electricistas y ferrocarrileros.⁷

Al paso de los años la colonia los Reyes Iztacala se fue urbanizando cada vez más y actualmente cuenta con todos los servicios y opciones de comercio, salud y educación. Existen vías de transporte rápidas, alumbrado adecuado, agua, drenaje y la mayoría de las casas cuentan con gas natural. Al paso del tiempo la colonia se ha ido llenando de comercios de distintos tamaños que ofrecen una amplia diversidad de productos y servicios a los habitantes. Es común encontrar casas en las que construyeron un pequeño local para instalar un comercio. Las personas optaron también por poner un puesto en algún tianguis o compraron un puesto metálico para vender alimentos. Martínez (1989) y Oswald (1987) indican que iniciativas de este tipo responden a las estrategias que muchas familias tuvieron que poner en práctica después de la crisis de 1982 cuando los niveles salariales y de desempleo descendieron drásticamente. En la colonia existen tianguis sobre ruedas todos los días de la semana pero ubicados en distintas calles. También se cuenta con una lechería de la Conasupo a la que acuden diariamente una gran cantidad de madres de familia.

En materia de educación actualmente hay ocho kinders privados y cinco públicos, una escuela privada que incluye primaria y secundaria, cinco escuelas primarias públicas y dos escuelas secundarias públicas. Hay un CBETIS y un Centro de Capacitación (CECATIS) que ofrecen bachillerato técnico y capacitación para el trabajo respectivamente. En esta colonia se encuentran también el Tecnológico de Tlalnepantla y la Facultad de Estudios Superiores Iztacala dependiente de la UNAM en las que se imparte educación superior. Por supuesto que la matrícula de estas escuelas no está compuesta exclusivamente por los pobladores de la colonia sino que muchos alumnos acuden de comunidades externas, sobre todo en las escuelas de educación media superior y superior.

En materia de salud, hay una clínica del IMSS, otra del ISEMYN para sus derechohabientes respectivos y la clínica de Salud Integral de la F.E.S.Iztacala que proporciona servicios al público con cuotas de recuperación. Han proliferado también los pequeños consultorios médicos que ofrecen sus servicios a la población. Por otro lado, en la colonia se encuentra el deportivo Adolfo López M., una pequeña biblioteca, una casa de la

⁷ Esta información no la encontré en ningún libro o archivo histórico, me la narró el Sr. Antonio Pérez Gutiérrez viejo empleado del Municipio de Tlalnepantla y quien durante muchos años se ha dedicado a preservar la historia oral de Tlalnepantla.

cultura, una cancha de básquetbol y un salón de fiestas llamado el Centro Social Ferrocarrilero.

Según las narraciones de dos viejos trabajadores jubilados que fueron de los primeros pobladores de los hogares ferrocarrileros, el Sr. Navarro y el Sr. López, el gremio de los ferrocarrileros fue importante como zona de voto cautivo para el PRI. Comentaron que la Asociación de Familias de la primer etapa consiguió algunos de los servicios a través de solicitudes a FNM y al municipio de Tlalnepantla. Me mostraron viejas copias de oficios en donde solicitaron que se construyera la escuela Jesús García, el CBETIS y la lechería. Estos ferrocarrileros, que se reconocieron a sí mismos como líderes en asuntos de mejoras a la comunidad, dijeron que estaban conscientes del poder de convocatoria que tenían los ferrocarrileros para presionar a las diferentes instancias institucionales para la solución de las demandas. Presionaban a través de escritos con firmas, participaban en desfiles llevando pancartas con el mensaje de “hogares ferrocarrileros” y hacían mítines en las explanadas de la unidad habitacional en apoyo a candidatos del PRI para presidente municipal.

Nivón (1993) analiza este tipo de relación entre las comunidades y las instancias institucionales como parte del “pacto social”, como una relación de incorporación o de inclusión de las personas al partido o al sindicato que a cambio de votos ofrece beneficios. Por el contrario, Arias (1996) sostiene que es posible analizar la organización de las personas en las comunidades para plantear problemas y exigir su solución desde un ángulo que no privilegia la dimensión política como relación unilineal con el Estado, sino que llama la atención hacia las acciones colectivas de los grupos sociales. Esto es bastante cierto porque en las los discursos de varias personas a las que entrevisté, el Sr. Navarro y el Sr. López, la maestra Talía que logró la donación de un terreno para fundar un kinder, la Sra. Emma que es administradora de una entrada y ha logrado obtener diversos beneficios para los condóminos, se reconocen a sí mismos como luchadores sociales y a su comunidad con la capacidad de organizarse y obtener mejoras. Pude advertir que su visión no se trata sólo de recibir a cambio de dar (mejoras a cambio de voto), sino del reconocimiento a su poder para presionar en las instancias municipales y en el sindicato de ferrocarrileros cuando la unidad habitacional empezó a poblarse.

Respecto de las opciones de entretenimiento y diversión con que cuentan los pobladores de la colonia pude darme cuenta del uso que hacen de los mismos. El deportivo

es un parque en el que realizan distintas actividades: ejercicios al aire libre, fiestas y reuniones familiares, paseos y juegos infantiles ya que hay columpios, resbaladillas, etc. En la casa de la cultura se imparten clases de aerobics, karate para los niños y manualidades. Las personas deben pagar cuotas de recuperación para participar en estas opciones. La pequeña biblioteca tiene un acervo reducido de libros y la utilizan principalmente jóvenes de secundaria que deben reunirse en equipos para realizar sus tareas. El Centro Social Ferrocarrilero es un salón de fiestas amplio en el que se hacen eventos (bodas, fiestas de quince años, etc.) pero se cobra por alquilarlo, con previo descuento a los trabajadores ferrocarrileros. Por último, la cancha de básquetbol es un lugar de reunión bastante frecuentado entre los jóvenes que lo utilizan para jugar pero también para platicar y pasar el rato. Más adelante analizo algunas prácticas de los niños y los jóvenes dentro de estos contextos socioculturales.

Los “hogares ferrocarrileros” son un conjunto de viviendas que se construyeron en dos etapas, la primera (3574 viviendas) hacia 1976 y la segunda en 1981 sobre terrenos de FNM. El trabajo de campo y la selección de familias para los estudios de caso los llevé a cabo con las familias que viven en la sección construida como segunda etapa. Se trata de 1500 viviendas distribuidas en 16 entradas. Cada entrada tiene 104 viviendas, principalmente departamentos y en menor cantidad casas duplex de aproximadamente 70 metros cuadrados de construcción y se reguló su financiamiento a través de INFONAVIT en créditos a varios años.⁸ Varios padres de familia con las que platiqué me comentaron que pasaron cerca de tres años solicitando una vivienda pero que tuvieron que someterse a criterios como la verificación del tipo de salario que poseían y otros trámites burocráticos. Mencionaron que en muchos casos recurrieron a dar regalos y a ofrecer dinero a modo de agilizar los trámites o la asignación de la vivienda.

⁸ Para una definición de “conjuntos habitacionales” que describe bien el caso de los hogares ferrocarrileros retomo las palabras de Duhau, Mogrovejo y Salazar, citados en Giglia (1996:83): “Los conjuntos habitacionales son un diseño urbano-arquitectónico preconcebido, donde la producción del espacio urbano y de la vivienda guardan características particulares: a) son espacios que, delimitados o no a través de barreras físicas, se diferencian de los espacios continuos puesto que la imagen urbana que proyectan es homogénea en su interior y mantiene rasgos diferentes con respecto a su entorno, en ese sentido se identifican a sí mismos como diferentes del resto; b) contienen un grupo de viviendas cuyo número es preconcebido e inalterable en el sentido cuantitativo más no cualitativo porque permiten –en algunos casos- transformaciones físicas y expresiones que dan sentido a las individualidades que encierran y a la heterogeneidad de la gente que los ocupa; c) ofrecen una o varias tipologías de vivienda que se repiten para uno u otro grupo doméstico, y cuentan con espacios colectivos con un uso definido con anterioridad (donde caminar, donde estacionar vehículos, donde realizar compras, donde jugar.”

En las historias sobre su llegada a la unidad habitacional los habitantes recordaron que había sido algo muy favorable para ellos. Antes de vivir en la unidad habitacional muchas de las familias vivían en vecindades, casas en renta, campamentos de ferrocarril, vagones de tren o en casas de otros familiares. Ahora que viven en su propio departamento o casa expresaron comentarios como: “no vivía uno con las comodidades que tenemos actualmente”, “imagínese, tener ya una casa propia”, “mejor, porque ya el ambiente era muy diferente, en la (colonia) Guerrero había muchos problemas”. En estos comentarios las personas valoraron aspectos como la comodidad y la seguridad que proporciona tener una vivienda propia y que está ubicada en una comunidad que no es problemática. Más adelante hablo de cómo muchas de estas familias tienen un especial cuidado y arreglo de sus hogares lo cual expresa la gran importancia que le atribuyen a la familia, al “vivir bien” y en general a su posición como trabajadores que tuvieron la oportunidad de mejorar su vida gracias a su adscripción a una empresa como FNM.

Por otro lado, diversos habitantes refirieron que en la unidad habitacional ha habido una lucha constante para organizarse y resolver problemas comunes como condóminos: el bombeo del agua a los edificios, el bacheo de áreas de estacionamiento, alumbrado público, conservación de áreas verdes, y otras.⁹ Me contaron historias de lucha política que han existido a lo largo de las diferentes administraciones en donde se confrontan dos perspectivas: en el imaginario colectivo de la comunidad se tiene la idea de que cada administración en turno es “transa”, mientras que desde la visión de los administradores los condóminos no entienden lo que supone vivir en régimen condominal y por ende no están interesados en el bien común. Esta situación es problemática e implica, como señala Giglia (1996), la dificultad de resolver la tensión que existe de ver el espacio individual como parte de un espacio más amplio, estar consciente de que se comparte con los demás y en donde hay que someterse a las reglas comunes. Estos aspectos son importantes para mi comprensión de quienes son las familias ya que, como analizo después, existen prácticas

⁹ La administración de la unidad habitacional se compone de un administrador general, un tesorero, el administrador del centro social y un administrador por cada entrada. Los recursos con que cuenta la administración general para mantenimiento y mejoras derivan de los descuentos al salario que les hacían a los trabajadores en activo, de las cuotas mensuales que otros inquilinos deben pagar (jubilados, familias no ferrocarrileras que compraron un departamento o casa) y del cobro por la realización de actividades en el Centro Social. El problema de las cuotas ha sido una constante ya que muchos inquilinos se desentienden y no es posible obligarlos a pagar.

cotidianas relativas al uso de los espacios y esparcimiento de los hijos que implican una fuerte conexión entre el interior de los hogares y los espacios comunitarios.

El sonde estadístico realizado a través de un cuestionario aplicado a 320 familias elegidas al azar estuvo orientado a obtener información demográfica general, por ejemplo el tamaño de las familias, niveles de escolaridad, tipo de puesto del padre o la madre en FNM, entre otras. Encontré que las familias son predominantemente nucleares, con un promedio de tres hijos. En un 20% de estas familias el padre trabaja como empleado de oficina y los demás son obreros calificados y no calificados.¹⁰ Un poco más de la mitad de los padres de familia están jubilados o liquidados de la empresa y muchos de ellos trabajan en otro tipo de empleo. Un 63% de los padres caen dentro del rango de edad de 41 a 60 años, siendo la edad promedio de 50.

En la siguiente tabla comparo el nivel de escolaridad entre padres e hijos. Incluyo datos relativos a los tres primeros hijos porque hay diferencias entre ellos respecto de la edad y de si continúan estudiando o no. Los porcentajes se refieren al número de familias que proporcionaron la información correspondiente. Por ejemplo, en ninguna de las familias se dijo que alguno de los padres se encontrara actualmente estudiando; mientras que en un 35.2% de las familias se sostuvo que el hijo mayor se encontraba estudiando en algún ciclo escolar, y así sucesivamente.

Tabla 1. Niveles de escolaridad de padres e hijos en las familias ferrocarrileras

Nivel escolaridad	Padre	Hijo 1	Hijo 2	Hijo 3
Estudia primaria, secundaria o preparatoria. Hay una correspondencia entre el nivel escolar y la edad.	0%	35.2%	52%	60%
Terminó sólo la primaria.	44%	1.9%	1.9%	0
Terminó sólo la secundaria.	19%	14.7	13.8%	8%
Estudios técnicos sin secundaria.	3.5%			
Preparatoria o Carrera Técnica terminadas.	18%	20%	14%	12 %
Estudia o terminó universidad.	8%	18.9%	9%	8%
No contestó	7.5%	9.3%	9.3%	12%

¹⁰ Clasifiqué como empleado de oficina a los trabajadores que realizaban labores administrativas; a los obreros calificados como los que realizan tareas que requieren conocimientos sobre la operación y reparación de máquinas y algún tipo de entrenamiento formal o informal; y a los obreros no calificados como aquellos que no operan máquinas: ayudantes, intendencia, garroteros. (vgr. García, Muñoz y De Oliveira, 1986).

En esta tabla se puede observar que no todos los padres de familia poseen niveles de escolaridad elementales. Es cierto que un porcentaje importante, un 44%, dice haber estudiado solo la escuela primaria, sin embargo, también resalta el 19% que estudió la secundaria o el 18% que cuenta con el nivel de preparatoria. Lo anterior significa que desde la generación precedente empezaron a gestarse condiciones para que en las familias ferrocarrileras los hijos permanecieran en la escuela por un número mayor de años, más allá de la primaria.

Si observamos los datos relativos a los hijos encontramos que en un porcentaje importante de familias éstos se encuentran estudiando en alguno de los ciclos educativos básicos o en la preparatoria. Esto es un indicio de que se trata de familias que todavía tienen hijos en edad escolar, sobre todo en el caso del tercer hijo. Por otro lado, el porcentaje de familias en las que alguno de los hijos terminó solamente la educación primaria y no continuó es bastante reducido, solamente un 1.9%. Lo anterior significa que los estudios de primaria no parecen cubrir ya las necesidades de certificación que las personas tienen. De igual manera, los estudios técnicos que antes eran comunes, como el secretariado, que se cursaban sin tener la secundaria ya no son pensados como opciones. En el mismo tenor, se advierte que el porcentaje de familias en las que los hijos deciden quedarse sólo con el nivel de secundaria es menor en comparación con el que decide cubrir la preparatoria o una carrera técnica. Si a esto se le añade el porcentaje de familias en las que los hijos han avanzado hacia la universidad, sobre todo en el caso del hijo mayor, observamos la tendencia por permanecer un buen número de años estudiando.

Los datos anteriores nos hablan de que en las familias ferrocarrileras existe un fuerte impulso a la escolaridad. Muchos hijos se encuentran todavía estudiando, distribuidos en los distintos niveles escolares, desde los básicos hasta la universidad. En ese sentido, no podemos hacer comparaciones definitivas entre padres e hijos porque no sabemos los niveles escolares finales que la población de hijos alcanzará. Lo que podemos concluir es que de una generación a otra se pugna por estudiar tres años y más de escolaridad. El nivel que se contempla como mínimo a cubrir es el de secundaria, ya no el de la primaria. Con todo y ello, el número de jóvenes que deciden quedarse solo con el nivel de secundaria es menor al que continúa estudiando.

3. Contextos socioculturales en los hogares ferrocarrileros.

Como mencioné en el capítulo introductorio hasta hace poco tiempo las categorías de clase social, sector social, clase popular, clase obrera, habían sido útiles a distintas disciplinas para poder ubicar y caracterizar a las poblaciones con las que los investigadores realizaban estudios. La discusión contemporánea sobre la globalización y la masificación de la cultura ha contribuido a que esas categorías progresivamente se vayan desdibujando. Se ha rescatado en cambio, el estudio de las culturas del trabajo y las trayectorias biográfico laborales en las que es posible identificar las relaciones entre la empresa, el trabajador, la familia, las amistades y el barrio, así como la influencia derivada de las transformaciones en los procesos globales de industrialización en los procesos de trabajo (Guadarrama, 1999; Pries 1997). Se han cuestionado los estudios tradicionales en los que la identidad de barrio, de clase o de familia eran los referentes centrales en la vida de un individuo para sostener, en cambio, que en la modernidad hay, recuperando de nuevo a Hannerz (1992), un flujo cultural que está por doquier, agilizado por los medios de comunicación de masas y que nos lleva a tener que entender la distribución y organización cultural de la diversidad más que entidades culturales homogéneas.¹¹

Intentaré describir a las familias ferrocarrileras como participantes en contextos de acción social locales dentro de los cuales tienen acceso a determinado tipo de recursos culturales algunos de los cuales son producciones locales, otros son producto de prácticas tradicionales en nuestro país y otros más son signos de un consumo cultural de masas. Esto me ayudará a exponer aspectos generales sobre cómo transcurre la vida de las familias ferrocarrileras, y a entender más a fondo las narraciones de los jóvenes sobre sus experiencias de la escuela que no están desligadas de cómo transcurre su vida en los distintos contextos sociales en las que participaron. Cada uno de los contextos sociales que describo enseguida en sí mismos requerirían un análisis detenido o sería motivo de

¹¹ Desde mi punto de vista esta es una discusión todavía abierta en la que hay mucho que avanzar para tratar de entender las relaciones entre lo local y lo global, en las formas de consumo y producción cultural que los individuos de una localidad específica tienen y cómo en ellos encontramos signos de que inciden en nuevas formas de identidad. No es este un tópico central a analizar en mi trabajo, pero me pareció fundamental señalarlo porque no puedo caer en la descripción de las familias ferrocarrileras como si vivieran en contextos sociales aislados o independientes del flujo cultural diverso que atraviesa nuestra sociedad en general.

investigación. No desconozco semejante complejidad, pero mi único objetivo es describirlos como parte del panorama de acción dentro del cual tuvo lugar buena parte de la vida de los jóvenes con los que platicué.

Como lo mencioné, la unidad habitacional es bastante grande ya que cuenta con 1500 viviendas que se distribuyen en lo que se conoce como “entradas”. Hay quince de ellas y en cada una existen varios edificios con departamentos y algunas casas duplex. Al entrar podemos ver la distribución de los edificios, una pequeña explanada al frente y un estacionamiento amplio para los automóviles. Para ir a los edificios que están en la parte de atrás es necesario caminar por un pasillo que está rodeado por un área verde, hasta llegar a una zona más grande que funciona como jardín y que está en buenas condiciones siempre y cuando los condóminos paguen sus cuotas y puedan dar mantenimiento al pasto, los árboles y las plantas. Enfrente de los edificios traseros hay una zona que se le conoce como “los tendaderos” y que es donde las personas pueden colgar lazos para secar la ropa. A la entrada de cada edificio hay un espacio de aproximadamente 20 metros cuadrados que es la zona de paso para subir las escaleras o llegar a cada departamento. En sentido estricto no hay una zona que haya sido diseñada para los niños o los adolescentes y lo interesante es conocer cómo ellos se apropiaron de los diferentes espacios para sus diversiones y relaciones sociales. A continuación describo contextos particulares.

3.1 La familia y el hogar.

Los departamentos y las casas tienen una extensión de 70 metros cuadrados, aunque cada uno tiene una distribución diferente, de una o dos plantas. Ambos cuentan con sala comedor, cocina, baño y tres recámaras. Las casas tienen una pequeña área libre en la parte de atrás y los departamentos tienen zotehuela. En los distintos hogares que conocí en mis visitas advertí que el mobiliario y arreglo varía dependiendo de las posibilidades económicas de sus dueños. Por ejemplo, hay diferencias en la calidad de los muebles, qué tan viejos o nuevos son, o en las remodelaciones que se han hecho al hogar. A pesar de ello, es posible encontrar decoraciones similares consistentes en retratos de familiares en las paredes, retablos religiosos, adornos de flores de plástico, vitrinas con loza de cerámica y carpetas tejidas, “recuerdos” de fiestas (bodas, fiestas de quince años, bautizos) que consisten en copas y figuras de bebés adornados o la muñeca que llevaba encima el pastel

de la quinceañera, figuras de animales de peluche o de cerámica que adornan el librero que está en la sala y hasta trofeos que algún miembro de la familia ganó en encuentros de fútbol. En la mayoría de los hogares hay televisores, aparatos de sonido o “estéreos” y el menaje común como estufa, refrigerador, sala comedor, lavadora, etc. En muchos hogares también cuentan con teléfono, que ya no es considerado como un lujo sino como un servicio necesario.

La extensión de los hogares permite a sus moradores una cierta comodidad ya que es posible que los hijos varones duerman en una recámara, las hijas en otra y los padres en la suya. Sin embargo, no hay una separación estricta entre los espacios o en el uso de los mismos, por ejemplo los hijos hacen sus tareas en la mesa del comedor, arriba de su cama, de un sillón de la sala o en el suelo de la misma. Otro ejemplo, mientras la familia está comiendo al mismo tiempo puede ver la televisión que se encuentra en la sala comedor o llevarse su plato y sentarse en un sillón como lo hacen frecuentemente los adolescentes. Un ejemplo más, en muchas ocasiones me reuní a platicar con varias señoras en casa de una de ellas pero dentro una recámara y si otra vecina llegaba pasaba directamente hasta ella y se instalaba en la platica.

Las rutinas cotidianas de los hogares en alguna medida giran en torno a los horarios y calendarios escolares de los hijos y los turnos laborales del marido, y en menos hogares en el caso de las esposas como trabajadoras. Salir a la escuela o al trabajo, hacer las compras o los alimentos, la limpieza del hogar, descansar por las tardes, ver televisión, salir a jugar, son algunas de las actividades que realizan cotidianamente los miembros de una familia. Los domingos podemos encontrar a muchas de las familias desayunando y haciendo sus compras en un mercado sobre ruedas muy grande que se coloca en una avenida principal. Para el caso de los hijos pude observar que no hay una división tajante por géneros en la asignación de tareas dentro del hogar, ya que es frecuente que la madre asigne labores de limpieza a cada uno. Tanto los hijos como las hijas barren, trapean, tienden las camas o lavan trastos, aunque es más frecuente que las hijas se dediquen a labores como cocinar alimentos.

A pesar de las diferencias que hay entre los hogares respecto de qué tan arreglados estén o en la calidad de los muebles es posible darse cuenta que los padres de familia desarrollaron un fuerte sentido de apropiación de los mismos. Es común encontrar padres

que utilizaron el dinero de su liquidación de FNM o el producto de sus ahorros para ampliar la cocina derrumbando pequeños muros y extendiéndose hacia la zotehuela; que cambiaron el piso de linoleum por loseta de cerámica o, en el caso de los que viven en planta baja, construyeron una extensión de la sala comedor. Estas inversiones en sus hogares están asociadas a lo que expresaron que significaba “vivir bien” en contraste con las oportunidades de vivienda que habían tenido en el pasado, por ejemplo la vecindad o el campamento de ferrocarrileros. Al mismo tiempo, el arreglo de los hogares simbolizaba un prestigio social entre vecinos porque las personas se platicaban cuánto habían invertido en sus remodelaciones y mostraban orgullosos los cambios realizados.

3.2 El espacio exterior como extensión del hogar.

Es frecuente que las personas dejen la puerta abierta de su hogar de modo que si alguien va pasando puede ver hacia adentro y darse cuenta de lo que sucede en la sala comedor de la familia. En las mañanas, las amas de casa van a los mercados sobre ruedas que se instalan todos los días en las calles cercanas a la unidad habitacional, y en el camino se detienen a platicar con alguna vecina o regresan juntas con las compras que hicieron. Por las tardes es posible ver que algunas señoras salen de sus casas y se sientan a platicar con alguna vecina enfrente del edificio. No es inusual que las vecinas que son amigas se busquen para platicar de sus problemas y recibir consejos.

Algunos domingos varias familias se juntan, sobre todo si son familiares, y se reúnen en el área verde a comer, como si fuera un día de campo. Cuando alguna familia realiza una fiesta en su hogar varios de sus invitados tienen que sentarse en el pasillo o en las escaleras pues no caben dentro de la casa. Si la fiesta amerita un mayor número de invitados, por ejemplo cuando alguna adolescente cumple quince años o hay una boda, la familia instala una lona para cubrir el área de tendido de ropa y ahí realiza la fiesta. Pude advertir que los padres de familia se sienten comprometidos a invitar a los vecinos que habitan en el mismo edificio y no sólo a familiares u otras amistades que viven lejos. Las fiestas son vistas como un espacio en donde algunas rencillas con los vecinos se diluyen y las buenas relaciones afloran.

Hay que recordar que muchas de estas familias antes vivían en vecindades o en campamentos de ferrocarril, en donde seguramente no había una delimitación estricta entre

los hogares y en donde la convivencia cotidiana no se restringía a las personas dentro de la casa. El Sr. Luis, por ejemplo, me platicó que en la vecindad donde ellos vivían se llevaban muy bien y organizaban fiestas conjuntas para festejar la navidad y el fin de año. Por su parte, el Sr. Jesús me relató que cuando llegaron a la unidad habitacional casi todas las familias se juntaron para arreglar las zonas verdes y cualquier otra cosa que fuera necesaria, pero que esto se había perdido con el tiempo. Actualmente las personas no tienen una participación conjunta tan grande como la que dicen que tuvieron antes, pero lo que es cierto es que reproducen algunas formas de vida que tenían cuando vivían en vecindades, aunque ajustándose a sus nuevas condiciones materiales. Las fiestas, las platicas en los pasillos y pequeñas explanadas, las puertas de la casa abiertas, indican que las personas no se recluyen en su departamento y que el espacio exterior cercano es como una extensión del propio hogar que les permite llevar a cabo muchas de sus interacciones y relaciones sociales importantes.

Ciertos aspectos de la socialización de los niños está impregnada por esto que yo llamo la no separación estricta entre el adentro y el afuera de la casa. Cuando los niños empiezan a caminar las madres los dejan salir de la casa en compañía de sus hermanos mayores o de algún otro familiar como un primo. En una ocasión me sorprendí al encontrar tres niños pequeños, que apenas si caminaban y que estaban solos jugando en la entrada del edificio. Desde mi perspectiva eran muy pequeños como para estar sin sus padres o algún adulto que los vigilara, sin embargo, las madres de familia estimulan a sus hijos a que salgan a jugar con otros niños y no se preocupan porque consideran que todavía hay cierta seguridad a las afueras del edificio, sobre todo en los edificios de las partes traseras a las que no es posible llegar en auto.

Los niños y las niñas también usan mucho las escaleras, los pasillos y los descansos para jugar entre sí. A veces es difícil caminar por los pasillos porque extienden sus pequeñas mantas, acomodan los muebles de las muñecas, las vajillas de juguete, pintan pistas para los cochecitos, o distribuyen sus cuadernos para iluminar y sus lápices de colores. Aunque el departamento no es muy reducido los niños salen de sus casas a jugar con sus hermanos y con otros niños que son sus vecinos. Dejar que los niños salgan a jugar fuera del hogar es una práctica muy extendida, y las madres dan diversas razones de por qué les dan permiso a sus hijos a que salgan o incluso de por qué piensan que es importante

salir a jugar afuera. La Sra. Sofía piensa que los niños no deben estar todo el tiempo encerrados en la casa ya que se “aburren” y que es necesario dejarlos salir a jugar. La Sra. Imelda prefiere que sus hijos estén afuera un rato para que ella pueda terminar la limpieza y para que los niños no le ensucien la casa. Cuando estuve en la casa de la Sra. Irma su hijo de siete años entraba y salía de la casa y ella le pedía que le dijera a dónde iba. Ella está de acuerdo en que saliera a jugar con sus amigos siempre y cuando le avisara dónde estaría o que no se fuera lejos.

Para estas familias la diversión de los hijos y la compañía de otros niños es un aspecto que en muchos momentos tiene lugar afuera del hogar. Los padres alientan a sus hijos a salir de la casa y éstos se apropian de los diferentes espacios cercanos para desarrollar sus juegos. Esta extensión simbólica, en el sentido de vivenciar el afuera como algo que no está separado tajantemente de la propia casa, tiene una gran repercusión en la vida de los hijos cuando llegan a la adolescencia. A esas alturas están acostumbrados a pasar varias horas al día fuera de la casa y conforme van teniendo más edad empiezan a participar en otro tipo de actividades que no son los juegos con juguetes infantiles.

3.3 Los adolescentes como participantes en contextos de socialización locales.

Fuera del hogar los niños y adolescentes encuentran una gama de opciones de entretenimiento y de relaciones sociales dentro de las cuales participar: los deportes, las fiestas, las relaciones de noviazgo, entre otras. Estas opciones se re-actualizan y construyen como contextos sociales por la participación de los jóvenes que se apropian de los recursos culturales propuestos por sus padres o que están disponibles en sus horizontes de existencia (por ejemplo el gusto por la música tropical o por el fútbol) y las ajustan a sus posibilidades materiales dentro y fuera de la unidad habitacional.

En una tarde común y corriente podemos ver a los adolescentes, hombres y mujeres, platicando en los pasillos de los edificios, en las pequeñas explanadas o a la entrada del estacionamiento. Pueden pasar horas y horas platicando, riendo y bromeando entre sí. En el caso de las chicas es más probable encontrar relaciones de amistad estrechas entre dos o

tres chicas, mientras que en el caso de los muchachos son más comunes las relaciones de amistad abiertas, no circunscritas a un grupo reducido.¹²

Cuando las hijas tienen 13 años aproximadamente sus padres les dan permiso de tener novio y éste las visita en la puerta del departamento, mientras que a los hijos varones no les ponen restricciones ni los vigilan en sus acercamientos hacia las muchachas. Si los padres se oponen a que sus hijas tengan novio muchas de ellas se las arreglan para sostener encuentros a escondidas. La precocidad en las relaciones de noviazgo es una práctica cultural bastante extendida entre los jóvenes y una consecuencia derivada son los embarazos tempranos. No tengo cifras al respecto pero conocí el caso de varias familias en las que la hija adolescente salía embarazada a una edad de 15 o 16 años. Incluso en mi muestra de diez familias se pueden ubicar cuatro casos en los que la hija o el hijo se convirtieron en padres prematuramente.

Por otro lado, si nos acercamos a un edificio y escuchamos uno o dos aparatos de sonido que tocan música a gran volumen dentro de los departamentos, seguramente viven ahí adolescentes. A ellos les gusta escuchar música a un volumen muy alto mientras realizan las labores domésticas que sus madres les indicaron o aunque no estén haciendo otra cosa, sólo escuchando el aparato de sonido. Por lo general la música tropical es la que les gusta y acostumbran escucharla y bailarla en fiestas. También les gusta mucho ir a “tocadas”. Este es el término que usan para una reunión de jóvenes organizada para bailar, en la que a veces se cobra la entrada. Los organizadores colocan una lona en el área para tender ropa y traen unos aparatos de sonido con unas bocinas muy grandes. La música se escucha a muchos metros de distancia. Es de gran prestigio social que los y las chicas sepan bailar cuando empiezan a ser adolescentes y en las fiestas familiares podemos ver a niñas menores de diez años que bailan muy bien en compañía de sus primas o hermanas a manera de ejercitarse para su entrada en el mundo de la adolescencia. En las fiestas familiares podemos encontrar que tanto padres e hijos saben bailar bien y disfrutan mucho de la música tropical. Escuchar música, bailar, asistir a fiestas son formas de participación en contextos sociales que les brinda a los adolescentes la oportunidad de relacionarse entre ellos y desarrollar diversas habilidades.

¹² En otra investigación, Saucedo 1998, discuto ampliamente las implicaciones que el género de pertenencia tiene en el tipo de relaciones sociales que se establecen entre mujeres y hombres.

Otras opciones lo son la práctica de deportes. El básquetbol y sobre todo el fútbol son los deportes preferidos de los hombres, niños mayores de 8 años, adolescentes y adultos. Los estacionamientos y las pequeñas explanadas se vuelven canchas en las que practican el fútbol, por lo general en la tarde-noche y especialmente sábados y domingos. En varias entradas tienen equipos de fútbol que salen a competir con otros equipos fuera de la unidad habitacional. Este gusto por el fútbol se refleja también en que los hombres, sobre todo entre parientes, se reúnen para observar y comentar partidos en la televisión.

Respecto del básquetbol, este es un deporte menos extendido y en el que no hay equipos formales pero si competencias con grupos improvisados. Es bastante común encontrar una canasta de básquetbol colgada de una pared a las afueras de algún edificio o en las explanadas. Principalmente los adolescentes hombres pasan horas aventando la pelota hacia la canasta mientras platican. En 1994 el municipio de Tlalnepantla construyó una cancha de básquetbol en un terreno baldío que estaba enfrente a la unidad habitacional y este lugar empezó a ser muy concurrido por los jóvenes. Mientras varios muchachos juegan básquetbol otros observan sentados en las bardas. Afuera de la cancha las muchachas se sientan en la banqueta junto con otros muchachos a observar algún partido o bien a platicar. En ese sentido, la cancha es un espacio de reunión social y no sólo para practicar un deporte.

Para muchos jóvenes, el fútbol en particular llega a ser una fuente de motivación grande respecto de la cual desarrollan habilidades para jugar bien. El básquetbol y el fútbol son deportes masculinos alrededor de los cuales mucha de la interacción social entre niños y adolescentes tiene lugar. Las mujeres están relativamente excluidas de estos deportes ya que es muy raro que lo practiquen, sin embargo, son partícipes de la actividad en su conjunto pues permanecen observando y platicando con otros muchachos. En el caso de las chicas no es común observarlas practicando algún deporte, excepto los ejercicios aeróbicos al que muy pocas acuden en la casa de la cultura o en el parque Adolfo López Mateos y por lo cual tienen que pagar cuotas de recuperación.¹³

¹³ Si comparamos ambos tipos de actividad, masculina y femenina, el fútbol tiene un mayor peso y tradición como práctica social entre los mexicanos que agrupa y otorga cierto significado a las interacciones entre hombres. No sucede lo mismo con los ejercicios aeróbicos que es una actividad más o menos reciente orientada más a conservar la belleza del cuerpo y en donde el esfuerzo individual no se orienta a la participación conjunta para alcanzar una meta. Quizá por eso este tipo de ejercicios no aglutina a muchas

Una última opción de entretenimiento que considero son los juegos de video. Los jóvenes con los que platicué crecieron en una época en que empezaron a ser una novedad estos juegos, hacia finales de la década de los ochentas. Es raro encontrar alguna familia cuyo hijo tenga un juego de video en casa, y es más común que los niños y los adolescentes hombres se sientan atraídos hacia locales en los que pueden rentar y jugar ahí mismo juegos de video a los que les llaman: “las maquinitas”. En la colonia, fuera de la unidad habitacional, hay lugares como farmacias y papelerías que tienen varias máquinas de juegos de video. Por lo general en las tardes esos lugares están repletos de niños y en ellos pasan varias horas. Hay algunos niños que se gastan sus monedas y permanecen en el lugar esperando a que llegue otro niño para ayudarlo con el juego o simplemente para observar cómo juega. Rentar por unas cuantas monedas un juego de video es una manera en que muchos niños y adolescentes tienen acceso a aparatos que están de moda. No es mi intención caer en críticas fáciles hacia este tipo de consumo que los niños y adolescentes tienen. Me parece que este es uno de los terrenos no explorados sobre lo que sucede entre el consumo de nuevas tecnologías como lo serían los juegos de video y formas de socialización que están ocurriendo entre los usuarios de los mismos.

Los contextos sociales mencionados, alimentados por la participación de los adolescentes, tienen un peso importante en sus vidas en varios sentidos: ocupan una parte importante de tiempo de la vida cotidiana de los hijos de estas familias; en ellos se reproducen distinciones de género que separan la participación de chicos y chicas, por ejemplo en la práctica de los deportes; son opciones de diversión y de acceso a relaciones sociales que les permite el desarrollo de determinadas habilidades como jugar bien un deporte, tener amistades o novio, saber bailar, escoger cierto tipo de música, etc. Son contextos que están constituidos por la participación de adolescentes quienes utilizan los recursos disponibles en formas de organización particular. Al mismo tiempo, son contextos de participación opcionales porque cada individuo puede elegir en dónde participar, en dónde se siente más a gusto o tiene mayores habilidades para desempeñarse bien. En las narraciones de los jóvenes analizaré la participación que dijeron haber tenido en estos contextos y el peso que tuvieron en sus experiencias de la escuela.

jovencitas las cuales prefieren participar en otro tipo de actividades en las que pueden desarrollar relaciones sociales importantes para ellas.

4. Descripción de las diez familias ferrocarrileras.

En los siguientes dos cuadros proporciono información sobre las familias investigadas.¹⁴ En el primero considero aspectos como la edad, la escolaridad, la ubicación como trabajadores ferrocarrileros y su empleo actual en caso de estar retirados o jubilados. En el segundo cuadro incluyo las edades y los niveles de escolaridad de todos los hijos de cada familia. En ambos cuadros primero considero a las cinco familias en las que entrevisté a dos de los hijos y después a las cinco restantes. El orden en el que presento los casos es alfabético, a partir de la inicial del nombre de alguno de los hijos. Esto es con la intención de no caer en formas de clasificación que por lo general ordenan de lo más a lo menos, por ejemplo de las familias más ricas a las más pobres, o de las que tienen mayores niveles de escolaridad a las que tienen menores.

¹⁴ Para mayor detalle en la descripción de las familias como sería su composición, sus hogares, sus formas particulares de relación social y otros aspectos, consultar el anexo # 1. En la selección de familias descarté a tres, que originalmente aceptaron participar, porque el alcoholismo de los padres interfería con las situaciones de investigación o porque había fuertes conflictos en la familia. Esta fue una decisión consciente que realicé a sabiendas de que las diez familias que presento son menos problemáticas pero no por ello representativas de las maneras de funcionar en los hogares ferrocarrileros.

Tabla 2. Datos generales de diez familias seleccionadas para estudios de caso

<i>Familia</i>	<i>Padre/madre</i>	<i>Edad</i>	<i>Escolaridad</i>	<i>Empleo FNM</i>	<i>Empleo actual</i>
No. 1	Sr. Manuel	45 años	Primaria	Electricista	Herrero
	Sra. Irma	45 años	Lic. Odontología	Jefe oficina	Jubilada
No. 2	Sr. Esteban	44 años	Prim. inconclusa	Electricista	Jubilado/electricista
	Sra. Antonia	41 años	Prim. inconclusa		Ama de casa
No. 3	Sr. Luis	57 años	Primaria	Inspector	Inspector de patio
	Sra. Conchita	58 años	Primaria		Ama de casa
No. 4	Sr. Rafael	60 años	Licenciatura inconclusa	Jefe oficina	Jubilado
	Sra. Laura	57 años	Carrera comercial		Ama de casa
No. 5	Sr. Fernando	50 años	Primaria	Inspector de patio	Jubilado/albañilería
	Sra. Luz Ma.	47 años	Primaria		Ama de casa
No. 6	Sr. Francisco	50 años	Primaria	Conductor de tren	Jubilado/ empleado en empresa privada
	Sra. Pilar	48 años	Carrera comercial		Ama de casa
No. 7	Sr. Jesús	48 años	Primaria	Proveedor de locomotoras	Proveedor de locomotoras
	Sra. Sofía	46 años	Carrera comercial		Ama de casa
No. 8	Sr. Miguel	57 años	Primaria	Estibador	Jubilado/empleado en empresa privada
	Sra. Luz	57 años	Primaria		Costurera
No. 9	Sr. Carlos	58 años	Primaria	Garrotero	Jubilado/albañilería
	Sra. Imelda	55 años	Primaria		Ama de casa
No. 10	Sr. Rodolfo	58 años	Primaria	Conductor de tren	Jubilado
	Sra. Carlota	56 años	Primaria	Intendencia	Jubilada de empresa privada

Como se puede apreciar en la tabla, el nivel general de escolaridad de los padres en estas familias es de primaria, pero se destacan los casos del Sr. Rafael y la Sra. Irma quienes estudiaron en la universidad. Algunas de las madres cursaron carreras comerciales, en un tiempo en que podían hacerlo sin tener estudios secundarios. De hecho la Sra. Sofía y la Sra. Pilar comentaron que estudiaron comercio en una escuela de capacitación de FNM que proporcionaba distintos cursos y especialidades a los trabajadores y sus hijos. Por otro lado, la mayoría de las madres son amas de casa, excepto los casos de las señoras Luz y Carlota que trabajaban desde mucho tiempo atrás en empresas privada (una en intendencia y la otra como costurera) y de la señora Irma quien es jubilada de FNM.

Respecto del empleo, los padres de familia relataron que tuvieron distintas trayectorias laborales a lo interno de FNM. En el cuadro se pueden apreciar ubicaciones tan dispares como las que reportan los señores Rafael e Irma quienes llegaron a ser Jefes de Departamento, en comparación con los señores Miguel Ángel y Carlos de quienes podríamos decir que ocuparon puestos como obreros no calificados. Varios de los padres también dijeron que habían ingresado a FNM con puestos como obreros no calificados, sin embargo, al paso del tiempo llegaron a especializarse, por ejemplo como electricista, conductor de tren o inspector de patio. Las diferencias en la ubicación como trabajadores de FNM de alguna manera se refleja en las posibilidades económicas y materiales que las familias tienen de modo que, por ejemplo, la vivienda del Sr. Rafael es elegante y bien acondicionada en comparación con el hogar del Sr. Fernando cuyo mobiliario y decoración son modestos. En ambas familias se advierte un esfuerzo por dar mantenimiento a las casas o realizar remodelaciones posibles pero el alcance de sus recursos económicos es palpable.

Desde una perspectiva determinista se podría pensar que en la familia del Sr. Rafael hubo mejores resultados en cuando a la vinculación de los hijos con la escuela en comparación con lo sucedido en la familia del Sr. Fernando. Pero esto no es sostenible. El Sr. Rafael tuvo estudios de universidad y un puesto de dirección en FNM. El Sr. Fernando terminó solamente la primaria y trabajó como reparador de frenos de locomotora hasta llegar a inspector de patio. El Sr. Rafael tiene tres hijos. La hija mayor cuenta con una maestría en química. El segundo hijo es Rafael quien, como veremos, ha tenido una historia de deserción y reingreso a la escuela porque a pesar de que no le gusta estudiar opina que

tener un título universitario es la única vía para conseguir el tipo de empleo que ha imaginado. El tercer hijo es Antonio, quien solamente estudió la secundaria. En la familia del Sr. Fernando hay cuatro hijos. El hijo mayor es Roberto, que estudió una licenciatura en administración industrial. El segundo hijo es Daniel que optó por concluir solamente la secundaria. Después de ellos hay dos chicas más que se encuentran estudiando en la secundaria y en la preparatoria. Lo anterior nos habla de que ni el nivel de escolaridad de los padres, ni las condiciones materiales de vida, son aspectos que determinen de manera absoluta la respuesta de los hijos a la escolaridad.

La mayor parte de los padres de familia son jubilados de FNM y en general han buscado otro tipo de opciones laborales. Algunos se colocaron como empleados en otras empresas, como serían los casos del Sr. Francisco quien entró a una empresa de lácteos como vendedor o el del Sr. Miguel Ángel que es mensajero en un banco. Otros más optaron por opciones de autoempleo como la albañilería, poner una pequeña papelería en una de las recámaras del departamento, o montar un taller para desempeñarse como herrero. Hay que recordar que estos padres ingresaron a FNM a una edad temprana y también fueron jubilados relativamente jóvenes, a una edad en la que todavía tienen una familia que sostener e hijos que apoyar en la escuela. Emplearse en otros tipos de actividades (formales o informales) les ha permitido a los padres de familia compensar las pensiones que reciben como parte de su jubilación.

En la siguiente tabla describo las edades y el perfil escolar de los hijos de estas familias. Incluí a todos los hijos con la intención de volver a insistir en la heterogeneidad de niveles escolares cursados y logrados. Para el caso de los jóvenes a los que entrevisté, destaco con letra más oscura sus nombres y datos complementarios.

Tabla 3. Edades y perfil escolar de los hijos en diez familias

<i>Familia</i>	<i>Hijo No. 1</i>	<i>Hijo No. 2</i>	<i>Hijo No. 3</i>	<i>Hijo No. 4</i>	<i>Hijo No. 5</i>
No. 1	Cecilia, 24 años Lic. Odontología	Carlos, 22 años Secundaria Técnico eléctrico	Adán, 9 años. Estudia primaria		
No. 2	Irma, 26 años Admón. Empresas	Iván, 24 años Sec. Inconclusa	Mónica, 22 años Sec. inconclusa	José, 12 años Est. Sec.	Juan, 8 años Est. Prim.
No. 3	Aidée, 24 años Preparatoria inconclusa	Luis, 23 años Estudia en Universidad	Marcela, 20 años Preparatoria	Aldo, 20 años Preparatoria Inconclusa	
No. 4	María, 30 años Posgrado	Rafael, 27 años Est. universidad	Antonio, 27 años Secundaria		
No. 5	Roberto, 26 años Admón. Industrial	Manuel, 24 años Secundaria	Daniel, 20 años Secundaria	Ana, 18 años Est. prepa	Elsa, 15 años Est. Secund.
No. 6	Raúl, 27 años Preparatoria inconclusa	Selene, 26 años Comercio	David, 23 años Secundaria Computación	Dulce, 15 años Est. secundaria	
No. 7	Jesús, 23 años Preparatoria	Jaime, 21 años Secundaria	Víctor, 20 años Estudia prepa	Paty, 20 años Est. prepa	Rosa, 15 años Est. Secund.
No. 8	Eduardo, 28 años Secundaria	Mariano, 27 años Secundaria	Miguel Ángel, 26 años Secundaria	Oscar, 24 años Secundaria inconclusa	Mónica, 20 años Secundaria
No. 9	Juan, 28 años Preparatoria Inconclusa	Sandra, 26 años Secundaria	Verónica, 24 años Secundaria Enfermería	Adrián, 18 años Est. prepa	Hugo, 17 años Est. prepa
No. 10	Adela, 26 años Secundaria	Dolores, 26 años Secundaria	Lucía, 23 años Secretariado	Yasenín, 22 años. Secundaria Estilista	

Lo primero que se puede advertir en la tercer tabla es lo que he denominado respuestas múltiples en torno a la escolaridad. Además de contar con tres años o más de escolaridad que sus padres, los jóvenes tienen trayectorias escolares y de formación para el trabajo diversas. Algunos concluyeron solamente la escuela secundaria, otros continúan estudiando en los distintos niveles incluyendo los estudios universitarios y otros más desertaron o no terminaron la preparatoria. Varios buscaron opciones de capacitación para el trabajo tales como, computación, técnicos en electricidad, estilista, enfermería o secretariado. Esto significa que en general los jóvenes luchan, apoyados por sus padres como se verá después, por niveles de escolaridad mayores o bien por la adquisición de conocimientos o de certificación para el trabajo que favorezca su ingreso al mercado laboral. En segundo lugar, en una misma familia es posible encontrar diferencias notables en las trayectorias escolares entre algunos de los hermanos. Podemos advertir contrastes entre una hermana que tiene estudios de posgrado y su hermano menor que sólo terminó la secundaria, o entre dos hermanos que no concluyeron el bachillerato pero un tercero se encuentra estudiando en la universidad.

Estos datos nos hablan de que las experiencias de la escuela de los jóvenes se fueron construyendo de maneras muy distintas y estableciendo distintas relaciones entre sus recursos culturales y sus maneras de reaccionar ante la oferta de la escolaridad. Así, no es posible sostener que por el hecho de pertenecer a una misma familia o de haber crecido en el mismo barrio los hijos responderán de la misma manera ante el valor de la escuela.

En el siguiente capítulo quiero introducirme a las visiones que los padres manejan sobre qué significa ser padre de familia y cómo impulsar la escolaridad de sus hijos. Voy a sugerir que las respuestas singulares de los hijos ante la escolaridad que se advierten en la tabla tres son resultado, en parte, de su construcción como individuos en el seno de familias que favorecen tanto la posibilidad de elegir como la existencia de ciertos márgenes de agencia personal.

CAPÍTULO 4

EL APOYO FAMILIAR PARA IMPULSAR LA ESCOLARIDAD DE LOS HIJOS.

Para los padres ferrocarrileros la escolarización de los hijos es una de las principales metas que dicen haberse propuesto en relación a su familia. Ellos expusieron este tipo de expectativas reflexionando sobre lo que piensan que debe ser su papel como padres y lo que esperarían que sus hijos realizaran. El Sr. Fernando, por ejemplo, explicó:

Crecieron mis hijos y yo con el gusto de darles ¡lo más que yo pudiera darles, principalmente la escuela!. Y no obligarlos, sino que por ellos mismos saliera. Como yo le dije a mi hijo Daniel: Yo te apoyo, pero yo no te voy a obligar. No te voy a regañar porque no estudiaste, pero debes pensar, debes pensar en ti mismo. Que, no sé mañana, a través del tiempo, puedas decir: “mi papá me decía que estudiando”.

En comentarios como este se puede advertir la importancia atribuida a la escuela como medio para lograr algo. También es posible deducir el manejo de un modelo cultural que integra la noción de sí mismos como padres de familia que buscan apoyar a sus hijos y la percepción de éstos como personas que tienen una voluntad propia. Se piensa al hijo como alguien a quien no se le puede obligar a estudiar, pero se espera que desarrolle una motivación personal hacia la escuela. A este tipo de relación entre padres e hijos la denominé “apoyo familiar para el esfuerzo individual” para reconocer la visión de sostén que los padres expresan y el carácter de individualidad que atribuyen a sus hijos.

Las investigaciones realizadas con familias mexicanas, que cité en el primer capítulo, han demostrado que las personas desarrollan estrategias de sobrevivencia heterogéneas para hacer frente a condiciones económicas precarias. El apoyo entre los miembros de las familias, y que en muchas ocasiones incluye a la familia extensa y a las redes de relación entre vecinos, quedó confirmado como un elemento de cohesión y de colaboración que describía a muchas familias mexicanas. Lo importante de volver a

mencionar las investigaciones con familias mexicanas radica en dejar claro que el “apoyo familiar” es una manera de actuar que se sustenta en una perspectiva cultural amplia, quizá tradicional en nuestro país, no exclusiva de la comunidad de familias con las que trabajé.

En el presente capítulo mi interés es analizar con mayor detalle cómo los padres de familia utilizan el término “apoyo” y las maneras particulares en que lo concretan para la educación de sus hijos. Los padres de familia alimentan el modelo de “apoyo familiar para el esfuerzo individual” con significados provenientes de su vida cuando eran niños, de su trayectoria laboral a lo largo del tiempo y con sus preocupaciones sobre cómo podrán los hijos enfrentar las situaciones económicas gracias a la educación. En sus narraciones no encontramos meras opiniones sobre las bondades de la educación sino toda una construcción de sentido que han ido elaborando al paso del tiempo. En ella incluyen una visión de qué significa actuar como padres de familia y significados sobre el pasado, el presente y el futuro para convencer a sus hijos de por qué es necesario estudiar.

De acuerdo a lo anterior, en una primer parte analizo las narraciones que los padres de familia hicieron sobre su trayectoria laboral que contrastan con la vieja idea del “orgullo ferrocarrilero” y en cambio traen a colación múltiples imágenes sobre qué significó ser trabajador ferrocarrilero y las vinculaciones que hicieron entre trabajo y familia. En la segunda parte del capítulo explico los elementos de significado que componen el modelo cultural “apoyo familiar para el esfuerzo individual” y cómo lo utilizan los padres de familia para orientar y motivar sus acciones en la escolarización de sus hijos.

1. Imágenes diversas sobre el trabajo como ferrocarrilero.

Al analizar las narraciones de los ferrocarrileros emergieron diversas imágenes sobre qué significó ser trabajador en FNM, que contrastan con la idea tradicional del orgullo ferrocarrilero que fue un referente de identidad para las generaciones previas. En esas imágenes los padres de familia establecieron relaciones importantes entre el empleo y la familia y el empleo y la educación que me serán de utilidad para mostrar después que “ser padre” no es solamente una idea o representación ideal que se tiene en mente sino un modelo cultural que las personas utilizan para motivar y orientar sus acciones. Este modelo

está alimentado por aspectos de la trayectoria laboral de los padres así como por sus expectativas sobre el futuro de sus hijos.

En general los padres de familia relataron que empezaron a trabajar en FNM a mediados de la década de los 60's, siendo en su mayoría jóvenes, con una edad entre 16 y 20 años. Manifestaron que provenían de familias en donde el padre o algún otro pariente también trabajaba dentro de FNM, de modo que cada trayectoria laboral en esta empresa no se inicia propiamente con el ingreso de un nuevo trabajador sino que constituye una especie de prolongación de la tradición laboral familiar, como señaló el Sr. Jesús:

Mi padre fue ferrocarrilero. Y pues, realmente unos porque ya no quisimos estudiar, otros porque ya no pudimos. Pues, este, ora sí que para subsistir pues ¡a trabajar!. Y pues no había otra manera que seguir la descendencia de nuestros padres: el ferrocarril. Y pues desde ahí se inicia, nos iniciamos como trabajadores ferrocarrileros.

En FNM las contrataciones de personal estaban controladas por el sindicato. Toda persona que quisiera ingresar debería ser hijo o familiar de ferrocarrilero y presentar una carta de recomendación por parte del sindicato. De alguna manera, cada padre de familia tenía asegurado un empleo para sus hijos y éstos asumían, como lo refiere el Sr. Jesús, que ser ferrocarrilero era el paso esperado que se tenía que dar toda vez que terminaran de estudiar hasta cierto nivel, por lo general la primaria. "Seguir la descendencia de nuestros padres" implicaba una reproducción del empleo paterno en una empresa que funcionaba como una corporación que favorecía una herencia laboral, según la cual los padres heredaban a sus hijos la posibilidad de un empleo seguro.

Todos los padres de familia tienen o tuvieron una antigüedad como trabajadores de al menos 20 años. En sus narraciones sobre sus trayectorias laborales fue significativo que resaltarán lo que experimentaron como condiciones de seguridad en el empleo y de buen salario. La Sra. Irma, por ejemplo, relató que mientras estudiaba la carrera de cirujano dentista entró a trabajar a FNM para pagar sus estudios. Pensaba dejar la empresa cuando se titulara, sin embargo, dijo que nunca pudo hacerlo (a pesar de haberse titulado) pues tenía que mantener a sus dos hijos cuando el marido la dejó y prefirió "lo seguro" a tener que buscar otra opción. Ella evocó que se ganaba bien en esa empresa:

I: Fue como por 1971 cuando trabajaba yo dos turnos. En la mañana estaba de secretaria y en la tarde me iba a vender boletos de andén. Entonces no me pagaban el tiempo extra, las ocho horas, pero yo lo aceptaba porque era doble

turno. Entonces, pues imagínate, en esos años se ganaba muy buen dinero en ferrocarriles.

Cl: ¡¿Ah sí?!

I: Porque sí era muy buen dinero.

Cl: ¿En general o ciertos puestos?

I: No pues todos, en general. Porque fíjate que en esos años yo recuerdo que el mínimo era de 12.50, me acuerdo, y nosotros lo mínimo que ganábamos ahí en ferrocarriles eran 55 pesos un turno. Entonces, este pues yo sí ganaba, ganábamos bien.

Las imágenes de empleo seguro, tener prestaciones laborales y el buen sueldo que se ganaba antes en FNM, fueron compartidas por otros padres de familia quienes también dibujaron como una situación favorable para ellos trabajar en esa empresa. Recordaron que veían a personas que estaban empleadas en otros lugares con un menor salario o con poca estabilidad laboral.¹ En estas imágenes no aparece valorado el tipo de trabajo que se realizaba, sino los beneficios que para su vida personal y familiar los trabajadores obtenían gracias a su empleo.

Casi todos los padres de familia refirieron que escalaron distintos puestos en FNM dentro de los distintos departamentos en que laboraban.² Hubo padres de familia que manifestaron, con orgullo evidente, que habían “hecho carrera” dentro de FNM porque entraron como ayudantes y al paso del tiempo fueron recibiendo capacitación formal para

¹ La época a la que se refieren los padres de familia es a la que transcurre entre 1970 y 1980. Según Cordera y Ruiz (1986) durante la década de los setenta la combatividad de los movimientos independientes y del movimiento obrero impulsó una fuerte defensa del salario y de las prestaciones sociales, lo cual se tradujo en que los salarios se incrementaron y mantuvieron en buenas condiciones hasta 1976 en que entró en vigor la política de contención salarial y después se agravaron con la crisis económica de 1982. Los trabajadores del sector transporte ocuparon el quinto lugar, por debajo de los electricistas, manufactureros, mineros y de servicios financieros, pero por arriba de trabajadores de la construcción, de pesca y agropecuario, comercio y servicios. Es posible pensar que los padres de familia con los que trabajé no tenían sueldos excelentes pero quizá se comparaban con albañiles, campesinos o trabajadores de servicios y percibían que tenían mejores salarios y prestaciones. El salario mínimo en 1970, según Martínez (1989), era de 27.93 pesos, aunque considera que se debe tomar en cuenta la dispersión existente entre diferentes sectores y categorías de empleos. Lo importante en el recuerdo de la Sra. Irma no es precisar con exactitud si el salario mínimo de 1970 era 12.50 o la otra cantidad que indica Martínez, sino recuperar la imagen construida en torno a las buenas condiciones salariales que los trabajadores ferrocarrileros conservan como experiencia.

² De acuerdo al Contrato Colectivo de trabajo de FNM (1986) había 6 ramas de trabajo y una gran cantidad de especialidades y categorías para clasificar la ubicación laboral de los trabajadores. Por ejemplo, en ramas existen las áreas de: alambres, talleres, oficinas, trenes, vía y conexos, coches dormitorios y conexos. Algunas especialidades dentro de las ramas son: despachador de tren, celadores, herreros, electricistas, estibadores, conductor de tren, oficinistas. En las entrevistas con los señores ferrocarrileros advertí que se diferenciaban entre ellos, por ejemplo un jefe de familia que trabajaba como electricista en talleres, lo cual supone tener una especialidad, se veía a sí mismo diferente de los que trabajaban en oficinas, los cuales según su opinión “se creían mucho”; y de los que trabajaban en vías o intendencia, mismos que “eran los más pobres”.

convertirse en conductores de tren, obreros especializados en el mantenimiento de locomotoras o empleados de oficina con cierto rango.³ Otros padres de familia refirieron que habían “escalado en el escalafón” distintos niveles, por ejemplo de peón de vía a ayudante, de ahí a truquero y luego como inspector de carros. En estos casos resaltaron la experiencia práctica que adquirieron a través del tiempo y la antigüedad que les permitía subir un nivel más. La permanencia dentro de FNM implicaba no sólo tener un empleo seguro sino también una movilidad laboral que era posible por la capacitación formal o por el aprendizaje en la práctica.

Les pedí a los padres de familia que me comentaran qué significaba ser ferrocarrilero o haber trabajado en ferrocarriles y sus respuestas estuvieron orientadas fundamentalmente hacia lo que obtuvieron para su familia. En ese tenor el Sr. Francisco, que recién estaba jubilado de la empresa, me comentó lo siguiente:

Pues para mi ser ferrocarrilero significó poder brindarle a mi familia lo indispensable para vivir. Digamos que me siento un poco orgulloso de mi trabajo porque de ahí saqué algo para solventar el gasto de mi familia. No estoy, por nada, mal agradecido a ferrocarriles. Más o menos conforme.

Otros padres de familia mencionaron que pudieron comprar la casa en la que actualmente viven, darles educación a sus hijos o contar con un ingreso seguro en el presente y después como jubilados. La familia y la satisfacción de necesidades básicas fueron algunos referentes centrales que los padres tomaron en cuenta para evaluar su relación con FNM como trabajadores.

Estas ideas en torno al hecho de trabajar para FNM poseen significados positivos y de afirmación de la propia identidad como obrero de esta empresa. Los padres de familia reconocieron y aceptaron la tradición laboral familiar y de herencia de puestos, dijeron que experimentaron seguridad en el empleo y la posibilidad de movilidad dentro del mismo y finalmente evaluaron de manera positiva su trayectoria en la empresa por los beneficios que obtuvieron para su familia.

³ Durante el tiempo de mi investigación todavía estaba en funcionamiento el Centro de Capacitación para Trabajadores de FNM. Según las referencias de las personas, en ese centro se impartían clases de inglés, secretariado, primaria y secundaria abierta, entre otros. Los señores que fueron conductores de tren poseen títulos otorgados por la empresa en los que se certifica su formación y, según dijeron, era una “carrera profesional” que se cursaba.

Sin embargo, en sus narraciones también hablaron de ciertas prácticas que eran muy comunes dentro de FNM: los compadrazgos, la corrupción, el soborno, el alcoholismo y la drogadicción, la laxitud en el trabajo y la falta de disciplina. Algunos padres hicieron fuertes críticas a estas situaciones diciendo que todo eso había traído una “mala fama” al trabajador ferrocarrilero. Otros se describieron como participantes en estas prácticas y como receptores de beneficios que sólo se podían obtener por esos medios, por ejemplo: dar cajas de vinos para agilizar los trámites para el crédito de la vivienda, salirse del empleo para resolver cuestiones personales y después regresar a la hora de la salida, recibir dinero por cubrir en las listas de asistencia a compañeros que estaban laborando en otro lado, tardarse mucho en la realización de las tareas para obtener el pago de horas extras. Los padres de familia que describieron su participación en estas prácticas sostuvieron que eso les permitía obtener ingresos extras para sus familias, resolver problemas personales o estar en un ambiente de trabajo agradable. Ellos utilizaron los términos de compadrazgo, soborno, corrupción, pero los refirieron como algo muy común dentro de la empresa y que aunque estaba mal, “todo mundo lo hacía”.

Durante el tiempo que llevé a cabo la investigación la situación era de mucha tensión para los padres de familia pues estaban ocurriendo liquidaciones y jubilaciones forzosas. Ya no veían a la empresa como FNM sino como las nuevas empresas privadas con las cuales tendrían otro tipo de relación contractual. Por lo mismo, la oportunidad de que los hijos entraran a laborar ahí se iba perdiendo poco a poco pues en lugar de contratar nuevo personal se estaba despidiendo a muchos de los trabajadores.

Algunos padres manifestaron que desde antes de la privatización ellos se habían negado a que sus hijos entraran a trabajar a FNM por el ambiente que percibían, y porque preferían que estudiaran para conseguir otro tipo de empleo. Así, después de haber hablado de que en la época de su padre era un orgullo ser ferrocarrilero, el Sr. Jesús pasó a considerar las malas condiciones del ambiente de trabajo que le tocó ver, lo que lo llevó a la decisión de no meter a sus hijos a trabajar ahí:

Pues mire, realmente hasta ahorita yo he tenido oportunidad, tuve oportunidad porque ahorita no hay, de ponerlos a trabajar y realmente no. Porque, este, un tiempo que hubo, ahorita ya los han ido excluyendo, hubo un tiempo que hubo mucho, vamos a volver a lo mismo, hubo muchos compañeros que se dedicaban a tomar, a ingerir drogas, a fumar marihuana. Yo conviví mucho tiempo con compañeros así y no me gustó el ambiente para mis hijos.

Entonces, realmente ahorita prefiero que sigan estudiando, aunque ya están un poquito grandes, pero ahí los llevo, ahí los llevo. En el tiempo en el que pensé yo meterlos a trabajar, que pude, no quise. Realmente por eso, por la fama de nosotros.

Según los padres, el ambiente de trabajo que calificaron como negativo y las expectativas que tenían de que sus hijos continuaran estudiando fueron dos elementos importantes para romper con la vieja herencia familiar de continuar la trayectoria laboral en la misma empresa. En la generación previa de alguna manera era “natural” que los hijos siguieran los pasos de sus padres, mientras que en la actual se rechazaba la idea de que esto continuara reproduciéndose. A pesar de eso, encontré familias en las que alguno de los hijos ya no quería seguir estudiando y se planteaban la posibilidad de que ingresara a FNM pero ya era difícil pues la empresa estaba en proceso de liquidación y jubilación de todos los trabajadores.

Guadarrama (1999) sostiene que en una perspectiva de análisis de las culturas laborales que contemplan su versatilidad es necesario considerar las múltiples mediaciones que hay entre las experiencias individuales, las normas institucionales, las creencias generales sobre el trabajo predominantes en cada época y los factores subjetivos que orientan a los individuos hacia el trabajo. Pries (1997) por su parte, propone analizar el entrelazamiento que hay entre los intereses individuales de los trabajadores y la red de influencias institucionales que tienen un efecto sobre ellos como la familia, los amigos, la empresa, etc.

En concordancia con esta manera de analizar las experiencias laborales de los ferrocarrileros, advertí que en las narraciones los padres de familia plasmaron una orientación hacia el trabajo signada por múltiples imágenes sobre qué significa o significó ser ferrocarrilero, y sobre las maneras de relacionarse con la empresa. En general ellos se identificaron como seguidores de la tradición laboral familiar para después tomar distancia de ella en el caso de sus hijos. Se reconocieron como participantes en prácticas negativas de su medio laboral que presentaron como una especie de condición de socialización por la que pasaban la mayoría de los trabajadores cuando dijeron “todo mundo lo hace”, y al mismo tiempo las criticaron como elementos que atentaban contra la identidad del trabajador ferrocarrilero. Expresaron que sus trayectorias laborales se caracterizaron por la movilidad dentro de FNM y valoraron de manera significativa los logros obtenidos para sus

familias. Así, en la narración de sus identidades como ferrocarrileros establecieron relaciones de significado entre prácticas y símbolos que se ubicaban dentro y fuera de FNM para dar cuenta de un entramado de sentidos más que de imágenes únicas.

Las experiencias que refirieron apuntaron a una imagen de trabajadores que obtuvieron diversos beneficios de la empresa en que laboraron muchos años y que estuvieron encaminados a centrar mucha de su motivación en darles educación a sus hijos para que no reprodujeran, entre otras cosas, la orientación laboral de los padres. Más adelante analizo también cómo los padres cuentan a sus hijos historias sobre su pasado tratando de convencerlos de que estudien para que no tengan el mismo tipo de vida que ellos. Estos padres pueden estar agradecidos con FNM por todo lo que obtuvieron pero presentan un panorama negativo a sus hijos con la finalidad de convencerlos de las bondades de la educación.

2. La puesta en práctica del modelo cultural “apoyo familiar para el esfuerzo individual”.

Como ya lo señalé podemos ver en el “apoyo familiar” un modelo cultural muy difundido entre familias mexicanas, que supone una manera de organizar significados sobre aspectos tan diversos como qué significa vivir en familia, la fuerza de los lazos consanguíneos, los papeles que cada uno de los miembros de la familia deben actuar o cómo hacer frente a las situaciones económicas. Un eje unificador de esta diversidad sería la disposición que las personas tienen para actuar dentro de su familia de manera interdependiente en ciertas áreas. Como modelo general “el apoyo familiar” es bastante abstracto y habría que buscar las maneras en que las personas lo utilizan para guiar su vida dentro de contextos sociales de participación particulares. Precisamente en lo que sigue voy a analizar cómo los padres de familia llenaron de contenido el modelo cultural de “apoyo familiar” tanto con aspectos de su pasado como por la explicación de las acciones que en el presente llevan a cabo para impulsar la escolaridad de los hijos.

2.1 Las narraciones paternas sobre su infancia: “Familia pobre y numerosa”.

Conell et al. (1982) criticaron atinadamente que en la investigación sobre la relación entre familia y escolaridad se ha ignorado el papel que puede tener en el valor atribuido a la escuela las narraciones que los padres tienen sobre su vida en la escuela y cómo las transmiten a sus hijos. En mi caso, las historias de los padres sobre sus experiencias de la escuela son parte del modelo de apoyo familiar porque les ayuda a pensar y contrastar los cambios que se dieron de una generación a otra, de una familia a otra y cómo en esa transformación lo que entienden como apoyo cambió para plantear expectativas diferentes en torno a la educación de sus hijos.

La mayoría de los padres comentaron que provenían de familias de escasos recursos económicos y muchos hijos. Casi todos estructuraron su narración de una manera en que sus vidas aparecen determinadas por las condiciones de la familia en que vivían y recuerdan que tuvieron que dejar la escuela no como una decisión personal sino en función de las condiciones de sus familias. Algunos dicen que les hubiera gustado seguir estudiando, otros recuerdan que en realidad la escuela no les gustaba y otros más que cumplieron una meta mínima, como estudiar para secretaria o terminar la primaria. Sin embargo, la mayoría destacaron que sus padres no estaban interesados en motivarlos a estudiar y señalaron la poca importancia que la escuela tenía cuando ellos eran niños.

La Señora Conchita dijo que estudió hasta sexto año de primaria y después trabajó cuidando niños. Ella recuerda que a diferencia de ahora, no había mucha exigencia para que los niños fueran a la escuela: “Pus no, mi mamá ora si que dijera: ‘¡ora a fuerzas vas a la escuela!’ y exigente, pus no. Y si, ya de por sí era uno burro, pues si no iba uno a la escuela, pues igual.”

La Señora Antonia relató que su familia vivía en campamentos, en vagones del tren, porque su papá trabajaba en cuadrillas y tenían que trasladarse a diferentes lugares para hacer reparaciones de vías. Dada esa situación era difícil ir siempre a la misma escuela, pero además su papá ya no la dejó estudiar y por ello no pudo terminar la primaria. Ella recordaba lamentándose: “Mi papá ya no nos dejó ir, porque ya estábamos un poco grandes y decía que no, que ¿a qué íbamos? ¡nada más a hacerse tontas! ¡nada más a andar ahí con los muchachos!, ¡no, ya no van!”

En varios casos los padres destacaron la pobreza de la familia y el número de hijos que había como condiciones que influyeron para el abandono de la escuela, a pesar de que querían seguir estudiando. Por ejemplo, el Señor Francisco comentó que él quería seguir estudiando pero no pudo porque su papá falleció: "...había necesidad de trabajar. De chico quedamos huérfanos de padre y mi madre a veces tenía que cocer, trabajar en algo para brindarnos lo indispensable ¿no? No alcanzaba para... también tuve que meterme a trabajar."

Y el Sr. Miguel por su parte dijo que en su familia había muchos hijos: "Me dijo mi papá que si quería estudiar, que si quería seguir estudiando, pero yo veía muy, pus como éramos muchos, yo veía muy este, pues que no alcanzaba el dinero y...mejor me voy a trabajar. Me fui a trabajar."

En otros casos dijeron que la situación familiar era problemática y venía a recaer en que no se apoyara al hijo para seguir estudiando, tal es el caso del Sr. Jesús quien dice que su madre falleció cuando él era chico y su papá se volvió a casar: "Por eso ya no seguí estudiando, o sea, por los problemas que tenía mi padre con su esposa. Por eso ya, dije: si yo soy el problema ¿pues qué hago aquí?. Y ¡vámonos!. Y me salí de mi casa desde los 14 o 15 años."

Los padres de familia recordaron su situación cuando eran niños y a sus familias destacando los problemas que tuvieron y por los cuales no pudieron continuar estudiando. Representaron a sus familias como pobres, numerosas o con diversas problemáticas familiares que, según ellos, no eran condiciones propicias para que los hijos se mantuvieran en la escuela. También destacaron que en la época en que fueron niños no había mucho interés en que los hijos estudiaran más allá de la primaria o que sólo pudieron terminar estudios comerciales, como fue el caso de tres de las madres. Incluso el Sr. Rafael y la Sra. Irma que fueron dos de los padres que estudiaron en la universidad, dijeron que lo habían logrado gracias a su propio esfuerzo pues ambos tuvieron que trabajar para pagar sus estudios.

Según Fuentes (1983), el proceso de expansión escolar en nuestro país se inició en los años cincuenta. Sin embargo, para la década de los 70's el porcentaje promedio de años de estudio para el común de la población seguía siendo de menos de seis años. Sólo muy

pocas personas pasaban al nivel medio y muchas menos al nivel superior.⁴ Como expuse en la tabla dos, sólo cinco de los 20 padres de familia de mi muestra de diez familias no concluyeron la primaria y los demás si la terminaron. Incluso tres realizaron estudios comerciales y dos avanzaron hasta la universidad. Los grados de escolaridad alcanzados por los padres me hacen suponer que estuvieron dentro de la norma de lo que suponía ser una “persona educada” para esa época. La Sra. Conchita, por ejemplo, pasó de recordar que en su época no había mucha exigencia para que los hijos estudiaran a decir que la escuela primaria era el nivel máximo a alcanzar: “Decía mi mamá: ‘terminen la primaria, terminen la primaria’. Pues a terminar la primaria que era lo más principal ¿verdad?”

Es muy probable que los padres de familia de la generación anterior sí estaban interesados en que sus hijos estudiaran pero que veían como nivel máximo de estudios la primaria, en función de las expectativas que para la época había. ¿Por qué entonces los padres de familia recuerdan que sus padres no estaban muy interesados en que sus hijos estudiaran? Desde mi punto de vista, los padres de familia estaban reconstruyendo en sus relatos la visión del pasado pero desde sus posturas presentes sobre la importancia de la escuela. Hay que tomar en cuenta que sus recuerdos emergieron filtrados a partir de mis preguntas y de los temas que estábamos tratando, que era sobre su vida en la escuela y la importancia de la misma en la educación de sus hijos. El recuerdo tiene un carácter individual a la vez que colectivo dentro de la interacción discursiva de modo que lo que recordamos no es independiente de la secuencia de organización del habla en la que hay coparticipación para producir el recuerdo (Middleton 1997; Middleton y Edwards 1992).

Estos padres de familia se casaron y empezaron a interesarse por la educación de sus hijos después de 1970, una época en la que, como he mencionado, la expansión educativa estaba en su apogeo. Todos los padres de familia afirmaron que ya no era suficiente que sus hijos estudiaran sólo la secundaria, sino que sería deseable que tuvieran una profesión o al menos terminaran la preparatoria. Narraron ejemplos de personas que

⁴ Al citar los datos estadísticos de Fuentes (1983) mi intención es proporcionar una idea general sobre cómo ubicar la escolaridad de los padres dentro de la distribución de índices de escolaridad para el país. Tuve intención de establecer relaciones entre datos estadísticos por década y zona, por ejemplo el Estado de México que es donde se ubica la unidad habitacional “hogares ferrocarrileros”, pero me iba a ser de poca ayuda ya que como mencioné en la descripción de las familias los lugares de origen de las mismas son diversos, desde estados de la república hasta el D.F. y el Estado de México. Esto significa que algunos padres cursaron su educación básica en medios rurales, otros en el D.F. y unos más en el Estado de México.

sólo estudiaron la secundaria y no pudieron conseguir un buen empleo pues ya “en todos lados piden prepa como mínimo”.

En esta expectativa de los padres tenemos un indicio de cómo afectó a las familias mexicanas la relación entre expansión escolar y mercado de trabajo: Muñoz (1974) y Latapí (1980) señalan que la expansión escolar no derivó en mayores oportunidades laborales para las personas sino en una pérdida relativa del valor de la educación en el mercado de trabajo. Ante el aumento de los niveles de escolaridad, los empleadores tendieron a ofrecer las mismas plazas a personas con más años de escolaridad. Al mismo tiempo, las personas incrementaron sus expectativas de educación, quizá no en ellas como padres de familia pero sí en relación a la escolaridad de sus hijos. El Sr. Miguel, por ejemplo comparó entre la época en que él entró a trabajar a FNM y lo que vio que pasó después:

Antes, con que supieran leer y escribir, pa'dentro, a trabajar. No les interesaba la escuela. Pero ahora no, ahora tienen que estudiar para eso, para entrar piden la secundaria y en buenos trabajos la prepa. En FNM para entrar a oficinas, piden la prepa.

En esta división que presenta el Sr. Miguel el “antes” aparece como condiciones de vida en la que no había una relación de determinación entre el grado de escolaridad alcanzado y la obtención de un empleo, mientras que en el “ahora” establece una fuerte asociación entre la posibilidad de entrar a trabajar y los niveles de escolaridad que se requieren.

Los padres de familia presentaron un panorama no favorable sobre sus condiciones de vida cuando eran niños. Sus interpretaciones del pasado muy probablemente implican una comparación entre las familias de origen y las actuales. En las familias actuales hay un número de hijos no mayor de cinco mientras que en las de origen hubo padres que dijeron que había entre siete y once hijos. Pienso que el tránsito de una familia numerosa a otra de menor tamaño, las mejores condiciones de vida de las familias ferrocarrileras en la actualidad, las exigencias de mayor escolaridad para obtener un empleo, son referentes que los padres tomaron en cuenta para elaborar el recuerdo de lo que fue su vida en la escuela. Al mismo tiempo, ellos pretenden que los significados asociados a estas condiciones sean comprendidos por sus hijos para que valoren la importancia de la escuela como mostraré más adelante en el tipo de consejos que les dan.

2.2 Maneras de concretar el apoyo paterno.

En la narración de sus vidas pasadas algunos padres de mi muestra hicieron alusión al apoyo familiar cuando recuerdan que tuvieron que trabajar para apoyar a sus padres, o cuando vivieron un tiempo en la casa paterna mientras obtenían una vivienda propia. Continúan hablando del apoyo en sus familias actuales pero el énfasis se centra en impulsar la escolaridad de los hijos. Estos padres insisten en que los hijos no deben trabajar sino dedicarse a estudiar. Me platicaban enfáticamente que aunque no poseían mucho dinero se esforzaban por “darles lo necesario” a sus hijos. Constantemente estaban preocupados por la vida que tendrían en el futuro y las situaciones económicas que les tocarían sortear ya como adultos. Pensaban que gracias a la educación podían enfrentarlas con éxito. De acuerdo a lo que pude observar en el trabajo etnográfico y a lo dicho por los padres en sus narraciones, enseguida expongo las maneras en que el apoyo paterno es puesto en práctica en las relaciones en las familias ferrocarrileras.

2.2.1 Satisfacción de necesidades básicas para que los hijos acudan a la escuela.

En época de inscripciones escolares podemos ver a los padres preocupados por ahorrar para pagar las cuotas en las escuelas, por comprarle a sus hijos los materiales que les piden como cuadernos, libros y papelería en general, así como uniformes. Algunos padres de familia hacen trabajos extras para obtener dinero y poder cubrir los gastos escolares. Las madres comentaron que también apoyaban a sus hijos cumpliendo con sus labores en el hogar, por ejemplo la Señora Pilar dijo: “Pues yo, yo los apoyaba... los he apoyado en cuestión de, pues de que siempre les he tenido todo. De que me levantaba con ellos a darles de desayunar, a su ropa, nunca, pues nunca les faltó.”

Los padres están convencidos de que al proporcionar a sus hijos lo que les piden en las escuelas o al brindarles condiciones de comodidad, como tenerles ropa limpia y alimentos, están cumpliendo con su papel de padres y expresando al mismo tiempo un gran interés en la escolarización de sus hijos. Para muchos de estos padres poder comprar la indumentaria necesaria para que sus hijos vayan a la escuela se convierte en un símbolo de apoyo. Así por ejemplo, la Sra. Antonia que provenía de una familia de ferrocarrileros

migrantes porque laboraban en cuadrillas reparando vías del tren, les explicó a sus hijos lo que debían valorar:

Yo luego les platico a estos chamacos, les digo: uno que les da la oportunidad de que estudien, y les compra uno que sus mochilas nuevas y que sus zapatos nuevos cuando entran. Les digo, en nosotros ¿cuáles zapatos nuevos? ¡puros de hule!

La Sra. Antonia valoró lo que les ofrecen a sus hijos y muy probablemente hizo un llamado a la compasión cuando enfatizó que los zapatos que a ellos les compraban eran de hule. Poseer unos zapatos de una calidad diferente o una mochila nueva, se convierten en símbolos que los hijos deben apreciar como algo valioso que sus padres les ofrecen y vincularlos con la motivación hacia el estudio.

2.2.2 Narrativas moralizantes sobre la importancia de la escuela.

Frecuentemente los padres de familia les dan consejos a sus hijos respecto de la importancia de la escuela. Pude observar distintas ocasiones en que exponían una y otra vez sus ideas a los hijos con la intención de convencerlos de que era necesario que estudiaran para que tuvieran una buena vida. Un consejo está inserto en una dimensión cultural comunicativa en la que se integra una empatía emocional, compasión así como expectativas familiares (Delgado Gaitán, 1994b). En sus consejos los padres integraban valoraciones respecto de su vida pasada y expectativas sobre el futuro para atraer la atención de sus hijos. Intentaban que sintieran compasión por la vida que ellos como padres tuvieron cuando fueron niños o que reflexionaran sobre el tipo de empleo que podrían conseguir y las posibles ventajas derivadas. El Sr. Jesús es alguien que en otro momento de su narración hacía una descripción de sí mismo como obrero calificado que había tenido una trayectoria laboral buena dentro de FNM. Sin embargo, al hablar de los consejos que les daba a sus hijos presentaba una imagen de sí diferente:

Yo les digo que estudien, para que el día de mañana no sean unos ignorantes como sus padres, para que tengan lo que yo no tuve, si se les antoja algo digan: mi trabajo me lo da, con eso lo compro.

Las personas orientan y utilizan las narraciones de acuerdo a las motivaciones que los temas les producen. Cuando el Sr. Jesús reflexionaba sobre su trayectoria laboral destacó como algo positivo el hecho de haber recibido capacitación para llegar a ser un obrero especializado, sin embargo, cuando habló de las expectativas que tenía sobre la

educación de sus hijos dijo de sí que era “un ignorante”. Al mismo tiempo, evocó un pasado de carencias y lo contrastó con lo que los hijos podían lograr si estudiaban, por ejemplo comprarse algo que quisieran. En las expectativas del Sr. Jesús lo que él había logrado no era suficiente respecto de lo que quería que sus hijos alcanzaran si estudiaban.

El Sr. Luis, por su parte, comentó enfático su deseo de que los hijos obtuvieran un empleo diferente al suyo:

Yo a ellos les he dicho mil veces: ¡no, ferrocarrileros no!. Yo quiero, mientras yo pueda, quiero que estudien y que sean algo en la vida, que se valgan por sí mismos. Que ustedes estén atrás de un escritorio mandando, no que los manden a ustedes. Estudien, que se superen, porque les digo: mira, ahorita desgraciadamente para entrar ahí de dependiente de mostrador te piden hasta preparatoria ¿estoy mintiendo?

La reflexión que el Sr. Luis hace para aconsejar a sus hijos sintetiza varios de los aspectos significativos que he venido analizando: el rechazo a continuar con la tradición familiar laboral según la cual los hijos desarrollan un trabajo, si no similar al padre, si en la misma empresa; el apoyo que como padres les brindan a sus hijos para ayudarlos a que sean independientes, a “que se valgan por sí mismos”; las expectativas de que gracias a la educación los hijos obtengan un trabajo diferente, que no estén laborando en el nivel de obreros que los padres tuvieron o tienen sino en puestos de mando, “atrás de un escritorio”; y, finalmente, la reiteración de que los padres han percibido las exigencias del mercado laboral respecto de los grados de escolaridad mínimos deseables.

Los consejos de los padres están articulados dentro de narrativas moralizantes que buscan orientar las acciones de sus hijos y fomentar valores como la gran importancia de la escuela. El contenido de la reconstrucción que los padres elaboran en sus consejos se mueve en una dimensión temporal ya que interpretan desde el presente lo que ellos no tuvieron, lo que vieron que fue sucediendo a lo largo del tiempo en las exigencias del mercado laboral y lo que les gustaría que sus hijos tuvieran en el futuro. El papel de la memoria en los consejos de los padres está claramente delimitada: no se trata de recordar por el simple hecho de hacerlo sino que supone recordar y elaborar de tal manera el relato que se integre en una dimensión emotiva y de por resultado una narración con la que esperan conmover a sus hijos, que conozcan lo que fue la vida de sus padres y se sientan motivados a estudiar para que “no sean unos ignorantes”.

Las experiencias que los padres relatan sobre su vida cuando eran niños no son un pasado muerto sino que constantemente está siendo resignificado para convencer a los jóvenes del presente que reflexionen sobre lo que será su futuro y lo asocien a los resultados que podrán obtener de la educación. Esos recuerdos integrados en los consejos se convierten en herramientas de socialización que permiten a los padres no hablar de la importancia de la escuela en abstracto sino haciendo alusión a personas concretas, a ejemplos y situaciones posibles que esperan que sus hijos sepan entender y valorar.

2.2.3 Tiempos de apoyo

En estas familias existe lo que denominé como “calendario implícito”, de acuerdo al cual los padres de familia consideran el número de años que pueden apoyar a sus hijos para que estudien. Planificar la vida es algo que se realiza en modos específicos de organizar el tiempo (Giddens, 1991). La preparación de una línea de acción se da no sólo a través de la reflexión que se proyecta hacia el futuro, sino de las acciones organizadas temporalmente. Los padres se manejan en función de períodos de tiempo dentro de los que esperan que sus hijos se dediquen a estudiar. Muchos consideran que sus hijos no tienen la edad suficiente para trabajar cuando tienen 16 o 17 años, porque conciben que es una edad en la que deben estar en la escuela y les ofrecen, además, la opción de que elijan lo que les gustaría estudiar. Si alguno de los hijos deserta de la escuela en la que está, los padres lo alientan a que busquen otras opciones para continuar, ya sea una escuela diferente si se trata de ir a la preparatoria o les sugieren que acudan a una opción de capacitación para el trabajo.

Casi todos los jóvenes con los que platicué dijeron que estuvieron uno o dos años de su vida “sin hacer nada”, es decir, sin estudiar ni trabajar. La frase de “no hacer nada” alude a una relación cultural con el tiempo y con lo que supone ser persona productiva. Implica la pérdida de tiempo y la realización de actividades poco valoradas cuando se trata de dar cuenta de uno mismo como persona valiosa. Es común encontrar que los padres justifiquen esos períodos de tiempo diciendo que sus hijos van a entrar a la escuela dentro de poco o están esperando que se abran las inscripciones de tal o cual institución escolar. Si un hijo pasa más de dos años sin estudiar y además ya tiene 20 años, los padres empiezan a desesperarse. De la insistencia a que busquen otra opción pasan a presionarlos para que empiecen a trabajar. Aparentemente se rompe el apoyo familiar pues los padres ya no están

dispuestos a ayudar más a un hijo que no estudia ni trabaja, sin embargo, a pesar de las peleas cotidianas, de los reproches y amenazas para con esos hijos, los padres continúan apoyándoles al mantenerlos en el hogar.

2.3 Percepción paterna del carácter de individualidad de los hijos.

En las familias ferrocarrileras los padres no ayudan a sus hijos a hacer su tarea ni a estudiar porque consideran que esas son actividades que les corresponde hacer solos. Piensan que los únicos responsables de un mal desempeño escolar son los propios hijos ya que no aprovechan lo que se les da o no se esfuerzan lo suficiente. En los consejos que les dirigen, les insisten que deben entender que el éxito en la escuela redituará en beneficio de ellos mismos y no de la familia en general. De alguna manera estos padres cuentan con una seguridad económica ya que los que están jubilados tienen una pensión mensual y los que continúan trabajando tienen su salario. Esta seguridad económica les hace pensar que no necesitan que sus hijos trabajen para sostenerlos, sino que puedan enfrentar sus propios gastos y manutención. El motivo de preocupación pasa a ser entonces el futuro de los hijos, tal y como comenta la Sra. Sofía:

Y les digo: vean hijos, a mí me da gusto que salgan adelante y que terminen la escuela, va a ser un orgullo, pero va a ser más bien bienestar para ustedes. Se llegan a casar, les digo, vean ustedes, no quieran lo que tienen ustedes para sus hijos, quieran sacar un poquito más, darle más tiempo, más tiempo para estar con ellos...

Todos los padres de familia señalaron a sus hijos como responsables de lo que quisieron estudiar y hasta el grado que quisieron hacerlo, sin embargo, tuvieron reacciones diferentes para evaluar los resultados que alcanzaron. En el caso de los hijos que estudiaron una carrera profesional los padres no hablan mucho al respecto en las entrevistas que tuve con ellos, como dando por implícito que no hay nada que añadir ya que cumplieron con las expectativas que tenían de ellos. Empero, en los comentarios de pasillo entre vecinas las madres expresaban satisfacción y orgullo porque su hijo o hija hubiera estudiado en la universidad.

Respecto de los que sólo terminaron la secundaria o recibieron alguna capacitación para el trabajo, tres de los padres dijeron que estaban de acuerdo con lo que sus hijos

estudiaron. El Sr. Fernando aceptó que su hijo Daniel sólo quiso estudiar la secundaria y trabajar, y que él no lo “forzó” a algo que no era de su gusto. La Sra. Carlota daba “gracias a dios” de que su hija Yasenin hubiera recibido la capacitación como estilista después de tantos problemas que había tenido con ella en diferentes escuelas en las que estuvo, dada su mala conducta. El Sr. Carlos justificó que su hija Verónica, “como mujer que era” había decidido casarse y él no pudo hacer nada. En las siete familias restantes los padres se manifestaron inconformes con los niveles escolares alcanzados por sus hijos.

No puedo afirmar que los padres que aceptaron que sus hijos estudiaran solamente la secundaria, o alguna capacitación para el trabajo, no tuvieron mayores expectativas de escolaridad para sus hijos, o que no los apoyaron lo suficiente para continuar en la escuela. En la familia del Sr. Fernando su hijo Roberto terminó una carrera universitaria y comentó que nunca tuvo necesidad de trabajar pues sus padres le daban lo necesario. Otras dos hijas menores se encuentran actualmente estudiando una en la secundaria y otra en la preparatoria. Yasenin narró que su madre le insistió mucho para que terminara la secundaria y después le pagó los estudios para que al menos se preparara como secretaria pero a ella no le interesó y terminó desertando. En la familia del Sr. Carlos los dos hijos menores se encuentran estudiando en la preparatoria y sus padres están muy orgullosos de ellos, confiados en que irán a la universidad. Los logros de los otros hijos y la insistencia que los padres tienen para con los que no quieren continuar en la escuela son muestra del interés que tienen porque sus hijos permanezcan más años estudiando. Sin embargo, son padres que terminaron aceptando la situación de sus hijos que no quisieron continuar estudiando.

Los padres que dijeron no estar conformes con el hecho de que sus hijos estudiaron solamente la secundaria expresaron sentimientos como enojo, desilusión y preocupación. La Sra. María Luisa recordó que lloró mucho cuando su hijo Miguel Ángel dejó la secundaria. El Sr. Rafael manifestó su gran enojo porque sus hijos Rafael y Antonio ya eran “unos hombres” y no eran capaces de ser responsables de sí mismos, no tenían las “bases educativas” para sostener una familia. La Sra. Sofía estaba muy preocupada porque Jaime se casó y al poco tiempo su esposa estaba embarazada de gemelos. Me comentó muy consternada que “ya ve que como no tiene estudios”, le sería muy difícil cambiar de su

trabajo actual en el que ganaba muy poco a otro con un mejor sueldo que le permitiera sostener a su familia.

En esta gama de sentimientos que los padres expresaron seguía viva la representación que han alimentado durante mucho tiempo de que tener cierto grado de escolaridad es una garantía para tener un cierto tipo de vida. Sin embargo, la mayoría de los padres se presentaron como incapaces de lograr convencer a sus hijos cuando ya habían decidido dejar la escuela. Dos frases que podrían sintetizar su manera de percibir la separación de la escuela por parte de sus hijos serían las expresadas por estas dos madres de familia:

Sra. Irma: Pero no, es que ya cuando un hijo no quiere ¡hummmm, no! es por demás. No es cierto, bueno yo así lo observo. Quizá tenga mucho que ver ¿por qué no? el medio. Sí, lo acepto. Pero ya cuando un muchachito no quiere, es por demás.

Sra. Pilar: Para estudiar lo mismo da una escuela que otra. El que quiere estudia y el que no, no.

Con frases de este tipo los padres reconocieron, implícitamente, una individualidad en sus hijos. Cuando la Sra. Irma dijo “es por demás”, hace imaginar que todo lo que los padres podrían hacer no tendría sentido porque de cualquier manera se toparían con la voluntad del hijo. Las palabras de la Sra. Pilar, por su parte, invitan a pensar que el gusto por la escuela es una cuestión que nace de una motivación personal que puede o no existir.

Los padres les enseñan a sus hijos desde que son pequeños que recibirán el apoyo de la familia y al mismo tiempo los alientan a formarse como seres individuales, niños que deben responsabilizarse de su desempeño escolar y pensar en su futuro personal. Cuando les dicen que no deben trabajar, abren espacios de tiempo para que elijan opciones educativas. Cuando ya no quieren estudiar se resignan ante lo que interpretan como la voluntad de los hijos o la falta de motivación ante lo que no pueden hacer nada. De ese modo, se encuentran combinando activamente el apoyo paterno con la promoción y aceptación de la individualidad de los hijos. Todo esto da por resultado que el “esfuerzo individual” sea una zona de movimiento potencial en la que cada hijo aparece como una persona que sabe que cuenta con el apoyo familiar para seguir adelante, pero que a final de cuentas un elemento de peso es la posibilidad que sus padres le abren de centrarse en sí mismos y poder decidir, aceptar o rechazar, dejar la escuela o continuar.

3. Análisis general.

En las etnografías sobre la relación entre familia y escuela los investigadores han destacado las maneras tan diversas en las que los padres en diversos grupos sociales se orientan hacia formas de valorar la escuela y estimular la participación de los hijos en ellas. Delgado Gaitán (1994a) estudió familias rusas - que migraron a EUA- que poseían valores como la noción de éxito y progreso económico y que cotidianamente platicaban con sus hijos en relación a cómo les fue en la escuela o se involucraban activamente con ellos para ayudarles en quehaceres escolares. Schneider y Lee (1990) encontraron que en grupos asiáticos, también en EUA, los valores como el honor de la familia y el autodesarrollo orientados hacia la escolaridad tenían un enorme peso en sus nociones de progreso. En estos grupos los padres monitoreaban constantemente las actividades escolares de sus hijos y les pagaban clases a domicilio para superar posibles deficiencias.

Pieke (1991), por su parte, señaló que las personas dentro de los grupos sociales no reaccionan de manera mecánica a los mensajes culturales en torno a la educación ni a los constreñimientos socioeconómicos en que tienen que vivir. Lo que cada grupo considera como éxito y las estrategias para alcanzarlo pueden variar de acuerdo a las circunstancias específicas de cada subgrupo, familia o individuo. Este autor estudió grupos de migrantes chinos en Holanda que tenían una valoración alta de la escuela pero no apoyaban de la misma manera a todos los hijos para su permanencia en la misma. En cada familia identificaban cuáles eran los hijos que tenían mayor probabilidad de destacar en la escuela y a esos los apoyaban, mientras que a los demás los integraban como colaboradores en el negocio familiar. El apoyo familiar se expresaba proporcionándole a los hijos que valoraban como más capacitados los recursos materiales para sostenerse en la escuela, pero no tenían prácticas como supervisión de tareas o monitoreo de las actividades escolares de los hijos.

Fuera de la investigación etnográfica, los estudios no arrojan una mirada comprensiva de las perspectivas de los padres ni de sus estrategias en torno a la escolarización de sus hijos. Reay y Ball (1997) han criticado que muchos estudios tienden a negar las experiencias de las clases trabajadoras asimilándolas a las de la clase media o bien explicándolas por interpretaciones que señalan deficiencias. En relación a la implicación

práctica que los padres tienen con sus hijos, como ayudar en las tareas dentro del hogar o conectarse con actividades en la escuela, autores como López et al. (1984 y 1988) identifican a ciertas familias como “no educadoras” porque no llevan a cabo ese tipo de actividades. Laureau y Sumar (1996) sostienen, por el contrario, que la involucración de los padres en asuntos escolares no es un asunto sencillo ya que se han encontrado familias de clase media en las que sí hay actividades de apoyo a las tareas de los hijos, pero que se producen encuentros tensos y problemáticos entre padres e hijos. Las familias reportan la hora de la tarea como el momento más problemático del día y las autoras concluyen que no está plenamente demostrado cuál es el efecto de apoyar o no en las actividades escolares a los niños en diferentes grupos sociales.

En consecuencia, antes de optar por descalificar las maneras de proceder de los padres de familia es necesario comprender lo que sustenta sus maneras de actuar, el modelo cultural que están utilizando para motivar sus acciones e interpretar la importancia de la escuela. En las familias ferrocarrileras la importancia de la escuela para los padres está fuertemente asociada a la posibilidad de que los hijos tengan la certificación necesaria para obtener un empleo con un sueldo que les permita resolver sus problemas económicos y poder mantener su propia familia. Esta expectativa fue expresada en sus narraciones en la que los padres establecieron una serie de relaciones entre diversos ámbitos: su vida familiar pasada y sus trayectorias laborales; FNM como una empresa proveedora de estabilidad y de oportunidades de participar en una serie de prácticas negativas para obtener beneficios personales y por ende familiares; su situación familiar con elementos de seguridad que les permitió sustentar expectativas de escolaridad mayores para sus hijos; reflexionar sobre la relación entre su propio pasado y la vida futura de sus hijos pensada desde una preocupación presente por la visión que tienen de las presiones económicas y los cambios en los requisitos de escolaridad para las nuevas generaciones. Estos padres utilizaron el modelo cultural “apoyo familiar” para pensar y poner en prácticas formas de impulsar la escolaridad de sus hijos. Le dieron cuerpo a ese modelo con el cúmulo de significados derivados de sus experiencias en los ámbitos ya mencionados y lo pusieron en movimiento al proyectarse constantemente hacia el futuro, preocupándose por la vida de sus hijos cuando sean adultos.

En la mayoría de las familias los conflictos y tensiones que se dieron cuando alguno de sus hijos ya no quiso seguir en la escuela quedaron en el pasado y aunque lo recuerdan aludiendo a lo enojado o desilusionados que estaban se advierte que al paso del tiempo ha ido ganando la resignación. Ahora casi todos los jóvenes de mi muestra que terminaron solo la secundaria se encuentran trabajando en diversos tipos de empleos y los padres los perciben como un hijo adulto al que apoyan ofreciéndoles su casa para que vivan con su nueva familia si es que se han casado o en lo que sea necesario. En sus narraciones, los padres aparecen fuertemente implicados en la relación con sus hijos, no sólo en el conjunto de creencias que expresan respecto de qué supone apoyar a los hijos, sino también en el nivel de la experiencia subjetiva que ellos como padres han tenido. En ese sentido, están convencidos que hicieron todo lo que estuvo de su parte para que sus hijos salieran adelante, y a pesar de que se resignaron con lo que sus hijos obtuvieron no quieren negar el carácter de individualidad que le atribuyeron a sus hijos o en el cual los formaron.

El interés de los padres de que los hijos no continuaran con una trayectoria laboral similar a la del padre, supone un cambio importante en el uso del modelo cultural “apoyo familiar”. En la generación previa el “apoyo familiar” implicaba que los hijos a cierta edad volcarían sus esfuerzos para ayudar a la familia que lo había sostenido, y se contemplaba como normal seguir los pasos del padre en cuanto a la orientación hacia el trabajo. Las familias actuales siguen hablando y actuando en torno al “apoyo familiar” pero los padres ya no esperan una retribución económica por parte de los hijos. Las expectativas están orientadas a que los hijos obtengan una certificación escolar, a que tengan “bases educativas” que los saque de la tradición familiar laboral.

La gran preocupación que expresan los padres de familia por las situaciones económicas que los hijos deben enfrentar implica, como señalan Ray y Ball (1997), que la manera tradicional (quizá de las generaciones previas de padres) para elegir opciones educativas que estaba basada en concepciones de comunidad y de localidad, progresivamente ha sido atrapada por la lógica del mercado libre. El éxito en la escuela implica no tanto un orgullo para la familia sino un alivio para estos padres que alimentaban la esperanza de que un certificado escolar es una protección contra las mayores exigencias del mercado laboral que les ha tocado percibir.

En los siguientes capítulos analizo cómo vivenciaron los hijos el rasgo de individualidad que sus padres les atribuyeron desde pequeños y que los condujo a pensarse como personas que tienen la capacidad de hacer elecciones y tomar decisiones, en particular en aspectos relativos a sus experiencias de la escuela.

CAPÍTULO 5

LA ESCUELA PRIMARIA OBLIGATORIA EN EL CASO DE LOS HIJOS. EL INICIO DE SU FORMACIÓN COMO ALUMNOS.

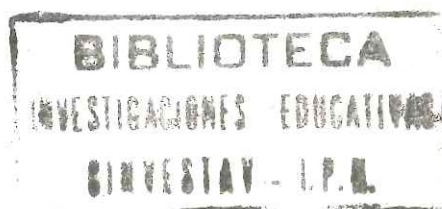
En nuestras sociedades urbanas actuales ir a la escuela es una condición ineludible para la mayoría de los niños. Nadie les pregunta si quieren o no ir sino que se asume que es algo que deben hacer como parte de sus actividades principales y de su formación como personas. En México es común escuchar que cuando se le pregunta a alguien ¿para qué ir a la escuela? se responde que la escuela es un lugar al que los niños “van a aprender” o para “ser alguien”. Como ya se vio, los padres ferrocarrileros dijeron que ir a la escuela era importante para tener “bases educativas”, “tener estudios” y así conseguir un buen trabajo. Estas ideas son del dominio público, forman parte de los discursos colectivos que las personas utilizan para otorgarle un sentido al hecho de ir a la escuela. “Ir para aprender” es una frase que significa acudir a un lugar que está instituido socialmente como espacio con normatividades y recursos culturales disponibles que los niños deben aprender a utilizar, por ejemplo, modos de escritura, conocimientos específicos, o saber participar en prácticas escolares particulares para el aprendizaje. “Tener estudios” es una frase que significa tener cierto tipo de habilidades o poseer una certificación escolar.

En este capítulo mi objetivo general es ir más allá de estos significados generales y analizar las experiencias de la escuela que los jóvenes plasmaron en sus narraciones. Mostraré cómo presentaron en sus relatos una variedad de reacciones y sentidos personales que tuvieron a lo largo del tiempo. El capítulo está dividido en las siguientes partes: en la primera menciono algunos aspectos sobre el funcionamiento de las escuelas primarias en México con la finalidad de contextualizar las narraciones de los jóvenes cuando relatan ciertos elementos sobre las escuelas en que estuvieron. Considero ahí las observaciones y entrevistas a tres maestros que realicé en la escuela Jesús García que se ubica en la colonia los Reyes Iztacala.

En la segunda parte analizo las narraciones de los jóvenes sobre sus experiencias de la escuela cuando estaban en la primaria. Para ello propongo una serie de modelos culturales que ayudan a comprender aspectos como los siguientes: (i) la descripción que hicieron de sí mismos como cierto tipo de alumno, (ii) las explicaciones que dieron para dar cuenta de la apropiación que realizaron de cierto tipo de recursos culturales escolares (por ejemplo la tarea, normas disciplinarias, contenidos escolares) y su forma de participar en ciertas prácticas sociales escolares (la disciplina, las relaciones de amistad dentro de la escuela, las relaciones maestro-alumno), y (iii) la presentación que hicieron de sí mismos como personas con distintos roles (hijos de familia, alumnos, amigos, novios) y con conflictos e intereses que tenían efectos específicos en su desempeño dentro de la escuela. En una última parte discuto los temas que se manejaron a la luz de las etnografías que existen sobre los alumnos

1. La escuela primaria: estructura institucional, prácticas pedagógicas y sociales.

Las escuelas son instituciones sociales en las que podemos identificar, de acuerdo con Rockwell (1999), tres planos: la larga duración o las prácticas culturales y las herramientas que existen como tradiciones a lo largo de los años; la diversidad histórica de los contextos escolares y que refiere a la permanencia y cambio de las tradiciones culturales dentro de escenarios escolares particulares; y, el plano de las interacciones cotidianas dentro de la escuela que reproducen, modifican o cambian las culturas escolares. Según esta autora, las escuelas no son entidades monolíticas que serían parecidas en muchos sentidos porque cumplen la función de formar personas y de reglamentar procedimientos. Tampoco son meros escenarios de transmisión cultural por el hecho de que sean un lugar por excelencia (además de la familia) en el que se intenta formar a los niños y adolescentes como cierto tipo de personas. Las escuelas son lugares de reproducción de aspectos histórico sociales sedimentados en las prácticas y artefactos culturales. También funcionan como espacios para la recreación y participación activa de los agentes quienes utilizan de diversas maneras los artefactos culturales disponibles o participan en las prácticas escolares.



En lo que sigue quiero destacar algunos aspectos sobre el funcionamiento de las escuelas con el objetivo de, como ya lo mencioné, contextualizar algunos aspectos que los jóvenes narraron sobre sus experiencias. Asumo el riesgo de que al intentar caracterizarlas el resultado sea una visión unificadora. Los límites de espacio y la centralidad de los temas manejados en mi investigación me impiden abordar la heterogeneidad escolar a la que Rockwell se refiere.

En la escuela primaria los niños toman clases con el mismo maestro o maestra a lo largo del año. Es común que en las escuelas los maestros construyan una especie de retratos hablados de cada niño y después se los comuniquen a otros maestros que se harán cargo de él en el siguiente año escolar. Si la relación maestro-alumno fue exitosa, el retrato hablado será de gran ayuda para el niño en su presentación con el próximo maestro, no así en el caso del alumno sobre el que a veces se llega a construir una mala fama que perdura a lo largo de los ciclos escolares.¹ Algunos de los conceptos que son muy usuales en los contextos escolares para referirse a los alumnos son: “es muy aplicado” cuando el niño cumple bien con las actividades y lleva buenas calificaciones; “es muy inquieto” o “es muy relajiento” cuando se trata de un alumno al que no es fácil controlar y que además no tiene buen desempeño en general; “es tranquilo” cuando es un niño que no da problemas; “es flojo” porque se trata de un alumno que no participa de manera adecuada en las actividades y tareas que se le piden. Estos conceptos funcionan como recursos culturales que los maestros utilizan para designar a los niños, dar a conocer cómo es su comportamiento o su desempeño en la escuela, y para desplegar una mirada evaluadora que sanciona, marca e intenta regular la participación de los alumnos.²

En relación a la disciplina, cada maestro se encarga de vigilar el comportamiento de sus alumnos y de imponer sanciones o de hablar con los padres de familia para tratar asuntos relacionados con sus hijos. Hay juntas periódicas para que los padres firmen boletas de calificaciones, se enteren de las actividades que van a realizarse en la escuela o

¹ Luna (1997) señala que los maestros llegan a tener referencias de sus alumnos a través de historias previas que transitan entre maestros y alumnos. Sin embargo, ese conocimiento se va modificando en tanto cada maestro empieza a tener mayor idea de las necesidades de cada alumno en el aula así como de sus posibilidades para el trabajo.

² Rockwell (1995) habla de la selectividad a través de la cual se organiza la distribución de los niños en diferentes grupos y el significado que ello tiene. Así, no es lo mismo estar en el grupo A que en el C porque la ubicación en cada uno de ellos no es azarosa sino producto de evaluaciones a través de pruebas. En este tipo de agrupaciones el comportamiento de los niños también puede tener un gran peso.

de problemas que hay que resolver. Respecto de los procesos de enseñanza, también cada maestro se encarga de diseñar las actividades de acuerdo a los programas que la Secretaría de Educación Pública distribuye. Los alumnos reciben gratuitamente los libros de texto con los cuales tendrán que trabajar durante los ciclos escolares, y sus padres deben comprarles los materiales restantes como cuadernos, lápices y papelería en general.

Seguramente hay una gran diversidad entre los maestros respecto de sus estilos de enseñanza, qué tan creativos son al utilizar el material didáctico o las innovaciones que día a día practican.³ Sin embargo, existen estrategias de trabajo que continúan siendo muy comunes dentro del aula como el dictado, copiar del pizarrón y hacer planas. En esta manera de proceder muy seguramente está en juego el funcionamiento de tradiciones en las que los maestros mismos se formaron y que son más accesibles para ellos porque es lo que saben hacer, porque tienen grupos numerosos que atender, están cansados o porque tienen que cumplir con programas que les exigen cubrir demasiadas actividades. Resulta práctico poner a los niños a hacer planas mientras el maestro se encarga de llenar los formatos de reportes de actividades o cualquier otro trámite administrativo que deba realizar.⁴

Cuando entrevisté a la maestra Mirna de la escuela Jesús García, me pidió que lo hiciera mientras los niños hacían unas planas pues, según dijo, no tendría tiempo de atenderme después ya que al terminar el turno saldría corriendo a comer para irse a la otra escuela en la cual era la directora. Cuando platicábamos interrumpía la conversación para pedirle a gritos a los niños que se estuvieran quietos, decirle a alguno de ellos que se iba a quedar sin recreo o pararlo en un rincón del salón. Los niños que terminaban sus planas acudían al escritorio para que la maestra las revisara y ella casi sin voltear a ver cada hoja que el niño iba pasando continuaba platicando conmigo y dibujaba una “R” de revisado. Suponiendo que cada maestro tiene al menos 35 niños en su salón y les pide que hagan 4 o 5 planas de algún ejercicio, es comprensible que después no pueda revisar en detalle 175

³ Mercado (1994) analiza la diversidad y complejidad de los procedimientos que los maestros ponen en práctica cotidianamente en su trabajo con los niños. Ella habla de “saberes docentes” para referirse a acciones como aprender a trabajar con grupos numerosos, innovar tareas que le permitan que sus alumnos aprendan los contenidos, saber involucrar a los niños en las actividades y varios más que son resultado de su práctica como docentes y no exclusivamente de su formación escolar.

⁴ Mercado (1999) destaca que los maestros tienen una multiplicidad de tareas que cumplir, no sólo las de la enseñanza. Los y las maestras tienen que trabajar para organizar la cooperativa escolar, fiestas y kermeses, la relación con los padres de familia, la realización de trámites administrativos y varios más que, evidentemente, restan tiempo a las labores de enseñanza. Sin embargo, los maestros se vuelven expertos en la organización de su tiempo para cumplir con sus diferentes obligaciones.

planas que los niños le van mostrando. Entonces, la “R” es un signo que certifica simplemente que el niño cumplió con la actividad designada.

Siete de los quince jóvenes a los que entrevisté cursaron varios años o la primaria completa en la escuela Jesús García. Algunos recuerdan a la maestra Mirna como alguien muy exigente, con la que tenían que estudiar mucho y cumplir con las tareas, en comparación con otros maestros que faltaban mucho o “se dedicaban a contar chistes” y no enseñaban nada, según comentó una joven en su narración. Los maestros construyen el retrato hablado de sus alumnos, y los padres de familia y sus hijos construyen el de los maestros para diferenciarlos y formarse una idea de quien es un buen o mal maestro según criterios que ellos también tienen como el que sea un maestro que no falte y sea exigente con los alumnos.

Un panorama bastante común sobre la situación de empleo de los maestros es el hecho de que los sueldos que reciben no les permiten cubrir sus necesidades básicas y ello obliga a que muchos laboren dos turnos, el matutino y el vespertino en diferentes escuelas. Esto trae como consecuencia que tengan que trasladarse de un lugar a otro o se sienten cansados en el turno de la tarde pues ya llevan una jornada laboral encima. La maestra Albertina, por ejemplo, trabaja en la escuela primaria Jesús García y en otra que se encuentra en una colonia aledaña. Diariamente se traslada de una escuela a otra para cubrir dos turnos. Opinó que “el turno matutino es mejor, pues en la tarde ya todo mundo llega cansado, incluidos los maestros”. La carga de trabajo derivada del hecho de doblar turno implica también que algunas tareas que deben realizar, como llenar reportes de actividades, los realicen en el horario de clases o los fines de semana. Con ello se reduce el tiempo que le pudieran dedicar a los niños.

En relación al trabajo en el aula, los alumnos desarrollan estrategias para poder embonar con la acción de enseñanza del maestro: aprenden a usar los elementos que les proporcionan y a seguir procedimientos; se las ingenian para darse cuenta de lo que deben realizar, aprenden a seguir pistas que el maestro les da o saben aplicar las reglas que les indican (Velásquez, 1997). De acuerdo a esto, en general los alumnos no desarrollan habilidades como la reflexión, la indagación o la crítica sino que desarrollan habilidades como la memoria (a fuerza de repetir las cosas) o la capacidad de seguir instrucciones. Los jóvenes a los que entrevisté me narraron que no tenían un buen desempeño en la escuela

porque “no se les pegaban las cosas”, “tenían cabeza de teflón” o “no se les quedaban las cosas”. Con ello ubicaron el funcionamiento de su memoria no sólo como un rasgo personal sino como una habilidad que debían tener en correspondencia con las prácticas de enseñanza usuales en las escuelas, y que en el caso de ellos no pudieron desarrollar en el sentido en el que se les pedía.

Las horas destinadas al trabajo en el aula en promedio son cinco. En el turno matutino los niños llegan a la escuela a las ocho de la mañana, cuentan con media hora de recreo hacia las 11:00 y salen de la escuela hacia las 12.30 o una de la tarde. El número de horas de trabajo se reduce si se consideran los tiempos destinados a las formaciones para entrar a los salones de clases o para volver a empezar a trabajar después del recreo. Las ocasiones que visité la escuela Jesús García observé que las maestras se tardaban en regresar 15 minutos después de que sus alumnos habían entrado al aula al finalizar el recreo porque estaban desayunando con sus compañeras en alguno de los salones. También la directora mandaba llamar a los maestros para cualquier asunto que tuvieran que tratar y entonces los niños permanecían más tiempo solos jugando entre si.

Al terminar la jornada escolar los niños llevan anotada en su cuaderno la tarea que deben realizar en casa. Para los maestros la tarea es un instrumento importante que les permite evaluar el desempeño de los niños y formarse ideas sobre el tipo de ayuda que los padres les proporcionan. Si un niño no cumple con las tareas entonces el maestro por lo general deduce que sus padres no se preocupan por saber qué ejercicios le dejaron en la escuela y por lo tanto está desinteresado o no puede hacerse cargo del desempeño escolar de sus hijos.⁵ La maestra Albertina comentó que en las familias “desintegradas, la mamá trabaja, llega por la noche y no revisa cuadernos. En el hogar no hay un papá o una abuelita que le diga a los niños qué hacer con la tarea”. En ese sentido, desde la perspectiva de los maestros, la tarea es una especie de vínculo entre el hogar y la escuela ya que no es un asunto que competa exclusivamente a los niños sino una actividad que se espera que los padres al menos supervisen.

⁵ Rockwell (1995) expresa que en el contexto institucional de las escuelas los maestros son entrenados a hablar de determinadas formas y estilos para referir su trabajo como docentes. En el caso de la relación con los padres, un discurso muy difundido es el de decir que el fracaso de los niños en la escuela es atribuible a la falta de colaboración de los padres, a la desnutrición y a la pobreza del medio.

Los maestros construyen modelos culturales sobre las familias a los que pertenecen los niños. Apoyándose en sus valores personales y en el tipo de expectativas que tienen sobre la ayuda que los padres deberían dar realizan clasificaciones de las familias como las siguientes: los padres que son cooperativos, los desinteresados o apáticos, los que son agresivos y es difícil darles gusto, las familias desintegradas o problemáticas, las familias bien integradas, las familias de escasos recursos. La escuela Jesús García es una escuela que por tradición se le conoce como destinada para las familias ferrocarrileras. Fue construida en 1975 a petición de los padres de familia en un terreno que donó la empresa de FNM. La mayoría de los niños que han cursado ahí la educación primaria han sido hijos de ferrocarrileros. El maestro José dijo que en esta escuela las familias no eran tan pobres como las de otra escuela en la que él trabajaba por las tardes. La maestra Albertina comentó que los padres eran cooperativos porque les compraban los útiles a los niños y ayudaban para hacer actividades como las kermesses. Empero, pensaba que había muchas familias “desintegradas” porque el padre estaba ausente y la madre tenía que trabajar. La maestra Mirna sostuvo que estas familias “se creían por encima del maestro porque antes vivían en vecindades de Tepito y ahora en un departamento”.⁶ Según ella, era difícil darles gusto pues pedían que los maestros fueran exigentes y luego se enojaban cuando les dejaban demasiada tarea a los niños.

Los tres maestros consideraron que los padres de familia no apoyaban lo suficiente y querían “que el maestro hiciera todo”. Describieron a las familias utilizando modelos culturales con los que evaluaron lo que según ellos estaba mal o indicando cómo deberían ser las cosas. Presentaron una desarticulación entre las acciones del maestro, los padres de familia y sus hijos. Teorizaron que las condiciones de vida de la familia, que evaluaron como negativas, tenían un peso importante en el desempeño escolar de los niños. Se describieron a sí mismos como profesionistas a los que les era difícil cumplir con su labor porque estaban ubicados entre las exigencias institucionales para cumplir un programa y la falta de apoyo de los padres. La visión que estos maestros construyeron sobre las familias ferrocarrileras supone pensarlas como familias cooperativas en ciertos sentidos pero no en relación al apoyo a la labor académica. No guardan el suficiente respeto por los maestros y tienen problemáticas familiares que afectan el desempeño de los niños en la escuela.

⁶ Ninguno de los padres de mi muestra dijeron que vivieron en Tepito, sino en la colonia Guerrero.

Las experiencias de los niños en la escuela transcurren en el entrecruce de estos distintos planos que he estado describiendo: las actividades de aprendizaje, las relaciones maestro-alumno, las relaciones de la familia con la escuela y las habilidades que el niño debe desarrollar para utilizar los recursos culturales que le ofrecen y saber participar en las actividades. Enseguida analizo la manera en que los jóvenes presentaron sus experiencias durante su estancia en la escuela primaria.

2. Las narraciones de los jóvenes sobre sus experiencias de la escuela durante la primaria.

Considerando los temas más recurrentes que los jóvenes manejaron en sus narraciones, identifiqué tres modelos culturales que proporcionaban visiones del mundo escolar: a) el alumno al que le gusta la escuela y es inteligente b) el alumno inquieto o relajiento y c) el alumno que se apoyaba en relaciones de amistad. Al utilizar estos modelos los jóvenes establecieron relaciones de exclusión entre ellos. Cinco de ellos optaron por definirse utilizando solamente la imagen del alumno inteligente. Seis más dijeron de sí mismos que habían sido muy inquietos o relajientos durante su infancia. Los cuatro restantes sostuvieron que lo que más les llamaba la atención de la escuela eran las amistades que habían encontrado ahí.

2.1 Gusto por la escuela. El alumno inteligente.

Este es un modelo en el que las ideas centrales giraron en torno a qué significaba ser un buen alumno dentro de la escuela. Para darle cuerpo al mismo los jóvenes que lo utilizaron se apoyaron en conceptos como inteligencia, responsabilidad y el ser diferente de los demás. Construyeron una pintura de sí mismos cuando eran niños como hijos de familia y alumnos que estaban cumpliendo con las actividades que les correspondían. Por ejemplo, Miguel Ángel dijo que le gustaba ir a la escuela y las cosas que le enseñaban.

CI⁷: ¿Te ponías a estudiar, eras muy atento? ¿Qué pasaba?

MA: No, no, nomás conforme a la clase. O sea, le ponía yo mucha atención a la clase. Entonces, me explicaban algo y yo luego luego lo entendía, no batallaban conmigo. De vez en cuando pues si había algo difícil, pero la mayoría de las cosas siempre las entendía rápido. O sea, fui de rápido aprendizaje, aprendía rápido las cosas. Y este, o sea, me gustaba, me gustaba la escuela. En primero que entré y en segundo, en segundo también tenía buenas calificaciones.

Al presentarse como alumno “inteligente” de manera implícita, Miguel Ángel resaltó que aprender y entender son capacidades cognitivas que están relacionadas con un buen desempeño escolar. Estableció una relación entre ese tipo de capacidades y poder obtener buenas calificaciones así como la posibilidad de sostener una relación fluida con sus maestros, por ejemplo cuando dijo “no batallaban conmigo”. Por la manera en que se describió, dio a entender que ser un buen alumno supone que no existan tensiones entre las diferentes partes en juego: el desempeño del aprendiz, sus capacidades, las calificaciones obtenidas y la relación con los maestros.

Otro aspecto relacionado con estas ideas es la preocupación que un alumno siente por cumplir adecuadamente con las actividades que le corresponden. En ese tenor Irma se describió como alguien a la que siempre le gustó ir a la escuela al grado de que se sentía mal si no llegaba a tiempo:

I: Y este... si, si me gustaba mucho ir a la escuela. Luego mi mamá decía que, que este, luego se nos hacía tarde. Luego, entrábamos en la tarde, se nos hacía tarde y yo me ponía a llorar porque se me hacía tarde. Se me figuraba que si no iba un día ¡ya no me iban a recibir!, y ya, íbamos ahí.

Al recordar estas experiencias y evocar el llanto que tuvo por pensar que ya no la recibirían, insinuó que en la actitud cumplida de los buenos alumnos tienen un gran valor las reglas de la escuela como las que marcan los horarios de entrada.

Los jóvenes también hablaron de su involucración en las actividades escolares, en particular la realización de tareas en la casa y el estudiar contenidos que les llamaron la atención. Se describieron como alumnos que hacían sus tareas con gusto y como hijos de familia con quienes sus padres nunca tuvieron que “andar tras ellos” para que realizaran sus deberes. Recordaron algunas de las actividades que les gustaba hacer: Miguel dijo que le gustaba “hacer cuentas”, Irma que le gustaba iluminar y hacer mapas, Roberto recordó unas

⁷ A partir de este momento utilizo las letras “CI” para referirme a mi misma en las intervenciones durante las entrevistas.

maquetas que hizo, a Rafael le gustaba dibujar las banderas del mundo y a Cecilia le gustaba iluminar y practicar la escritura. Al comentar el tipo de preferencias que tenían, ahondaron en la noción de alumnos que se apropiaron con gusto de las actividades escolares que les ofrecían.

Estos jóvenes que emplearon el modelo de alumno al que le gustaba la escuela y era inteligente, en general no aludieron al tema de la disciplina. Supongo que en el diálogo que tuve con ellos asumí que nos estábamos entendiendo y que me estaban proporcionando una imagen de sí como buenos alumnos que se complementa con el buen comportamiento. Ahora pienso que hubiéramos podido hablar sobre el tema de la disciplina o de los problemas relacionados con la misma, pero también acepto que son los resultados de la co-construcción del relato en la que yo fui participante activa para la elaboración de su imagen como alumnos a los que les gustaba la escuela y que no eran problemáticos.

Las pocas alusiones que podrían caer dentro del tema de indisciplina las hicieron Miguel y Roberto. El primero recordó que una maestra decía de él que “era muy inquieto pero muy inteligente”. De lo dicho por Miguel no podemos entender qué significaba “ser inquieto” pero más adelante recuperaré el uso que otros jóvenes hicieron de este concepto y lo contrastaré con el de “ser un relajado”. En el caso de Roberto su reflexión fue la siguiente:

Siempre fui de los niños, eh, cuando era cuestión de estudiar, estudiar. Jugar, jugar. Y bueno, en calificaciones no tenía problemas. Siempre a mí me ha gustado ir a la escuela. No la veo como una, como algo a, como una obligación ¿no? sino como un gusto. De ir a la escuela ¿no? porque yo me sentía bien ahí y eso se reflejaba en mis calificaciones ¿no?, o sea, estamos hablando de que en primaria yo salí con diez de promedio. Y bueno, siempre tenía esa, me reservaba mis amigos. Les hablaba a todos, pero no con todos tenía esa confianza. Vamos, sabías con quién este, te identificabas y con quién no. Un chico malo, no sé, porque era el rebelde, que nunca falta en la escuela, pues no le ibas a hablar ¿no?, simplemente le hablabas pero pues era diferente.

En su relato Roberto tendió a marcar límites entre lo que significa dedicarse al trabajo en la escuela o dedicarse a jugar. Se identificó a sí mismo como un alumno con gusto por la escuela y de buenas calificaciones. Se colocó en una posición de evaluar a otros tipos de alumnos a los que calificó como “chico malo” o “rebeldes”. La diferenciación con otros compañeros fue un signo que les permitió reforzar la construcción de una imagen de sí mismos como alumnos interesados en la escuela. Las comparaciones también tuvieron lugar respecto de los hermanos. Irma recordó que:

Me gustaba mucho estudiar y a mis hermanos no les gustó. Por ejemplo mi hermana ya no siguió. Nada más acabaron la primaria y a la secundaria entraron pero no la acabaron. Ni ella ni mi hermano. Y si ellos no iban a la escuela pues felices, y a mí si, yo me ponía a llorar.

Cecilia evocó que ella hacía la tarea mientras su hermano Carlos veía la televisión. Rafael dijo que él era de buen comportamiento y su hermano Antonio “era un pillo”. Diferenciarse supone identificar los rasgos de carácter, de comportamiento o de formas de participación que vuelven distinta a la persona en comparación con otras. Las comparaciones realizadas les permitieron reforzar la imagen de sí como buenos alumnos ya que al dibujar a las otras personas como indisciplinadas, flojas o desinteresadas en la escuela, destacaron sus propios atributos y formas de participación.

En determinado momento les pedí que me relataran cómo era un día típico en su vida cuando eran niños. Expusieron su vida a partir de rutinas cotidianas: ir a la escuela, ayudar en su casa con los quehaceres domésticos, realizar tareas escolares. Cecilia e Irma dijeron que en general no les gustaba salir de su casa después de regresar de la escuela y que dedicaban el tiempo a hacer su tarea y ver televisión. Rafael, Roberto y Miguel sostuvieron que sí salían y les gustaba practicar deportes, el primero fútbol americano y los segundos fútbol soccer. Los deportes, las pláticas con los amigos, las diversiones a las que tienen acceso o en las que participan son opciones culturales y de ninguna manera actividades obligadas para todos los niños y adolescentes. En sus narraciones, los jóvenes permiten entender ese carácter de elección cuando dicen que eran actividades en las que no se sentían a gusto, o bien cuando se presentan a sí mismos como participantes activos en ellas.

Los jóvenes que situaron sus experiencias de la escuela utilizando el modelo cultural de “gusto por la escuela” se presentaron a sí mismos en tanto que alumnos inteligentes e interesados en asuntos escolares. Este es un modelo con fuertes colindancias con el de “alumno aplicado” que está disponible para los niños en los contextos escolares. Es común escuchar a los maestros hablar sobre los alumnos que, desde su punto de vista, son aplicados porque estudian, cumplen con sus deberes y se portan bien, en comparación con otro tipo de alumnos cuyo desempeño no es igual. Los jóvenes no emplearon el concepto “aplicado” pero si analogías como “fui de rápido aprendizaje”, “cuando era cuestión de estudiar, estudiar, jugar, jugar”, “me gustaba mucho estudiar y a mis hermanos

no les gustó”. Con ellas exhibieron imágenes totales sobre sus desempeños cuando eran niños, es decir, sin puntos intermedios como podrían haber sido “en general me gustaba ir a la escuela pero en ciertas situaciones no”, o “si hubo momentos en los que me porté mal”. Esto es así porque se esforzaron por presentar una imagen de coherencia sobre lo que significaba ser un buen alumnos en aspectos como el área cognitiva, la aceptación de las reglas de disciplina, la diferenciación respecto de otros compañeros de escuela, etc.

2.2 El alumno inquieto o relajiento.

Los conceptos “ser inquieto” y “ser un relajo” son muy utilizados por padres de familia, sus hijos y los maestros en las escuelas que visité para referirse a los alumnos que se comportan de manera problemática dentro de la escuela. Se dice que son alumnos que en general no están atentos durante las clases, son indisciplinados y constantemente les llaman la atención. Algunos de los jóvenes consideraron en sus narraciones estos conceptos para recordar experiencias escolares relacionadas con problemas de disciplina y de desempeño académico.

La primer vertiente de significado que encontré sobre el concepto “inquieto” fue que los jóvenes lo identificaron como un rasgo personal, es decir, un atributo de la personalidad que tenían cuando eran niños. Antonio, por ejemplo, recuerda que era muy inquieto y tenía problemas en la escuela:

Realmente de mi infancia, así de niño, no recuerdo mucho de la escuela, solamente que si, que todos me decían que yo era latosísimo en la escuela, desde la primaria, bueno desde el. ¡bueno desde que nací yo creo!. Fui latosísimo y en primaria tuve problemas. Siempre he dado problemas, no sé, me siento que yo era muy hiperactivo y este, muy inquieto, entonces este, toda mi fuerza yo la manejaba... no sé, en vez de que, no sé, era muy inquieto y daba mucha lata y de ahí que bajaba mucho las calificaciones.

En el recuerdo de sí mismo cuando era niño Antonio enlistó atributos como “latosísimo”, “hiperactivo” y “muy inquieto” para designar rasgos inherentes a su persona, características que identifican a un individuo y que posee “desde que nació”. El concepto de “niño hiperactivo” recientemente está siendo desplazado por el de “Trastornos de Déficit de Atención e Hiperactividad” (T.D.H.A.). Este es un padecimiento infantil reconocido por la medicina pediátrica consistente en que los niños tienen alteraciones a

nivel cerebral que derivan en la incapacidad de poner atención o de permanecer quietos aún por períodos de tiempo pequeños. Se trata de niños que necesitan estar en constante movimiento y son altamente impulsivos. Según los pediatras no es lo mismo un niño “inquieto” que un niño “hiperactivo o con déficit de atención”, porque el segundo necesita medicamentos que ayuden a mejorar su funcionamiento cerebral y controlar los diversos síntomas que se expresan. En la vida cotidiana las personas tienden a utilizar el concepto “hiperactivo” para designar a cualquier niño difícil de controlar. Este tipo de usos expresa lo que Heller (1977) analizó como el manejo de conceptos científicos para aplicaciones prácticas como sería el etiquetar a los niños o tratar de ordenar su comportamiento. Pero las personas no profesionales no conocen el dominio explicativo científico, que en este caso estaría fundamentado en la neurología pediátrica.⁸

Al utilizar estos conceptos Antonio justificó su comportamiento infantil como algo comprensible ya que era resultado de una forma de ser que tenía desde siempre. Sin embargo, esta forma de ser no existía en el vacío. Antonio la ubicó en la escuela primaria e identificó las consecuencias que su comportamiento tenía como el de “dar mucha lata” o “bajaba mucho en las calificaciones”. Esto significa que no enlistó simplemente sus atributos de personalidad sino que los pensó dentro de escenarios sociales en los cuales son evaluados y que, en el caso de la escuela, están asociados con problemas de disciplina y de bajos desempeños académicos.

El concepto “niño inquieto” puede utilizarse o no dependiendo de los contextos en que se ubica la persona. Si estamos en una fiesta infantil no diríamos que un niño es inquieto porque corre, sube, brinca, grita o realiza cualquier otra expresión de animosidad, movimiento o actividad, y más bien diríamos que se está divirtiendo. Por le contrario, en el contexto escolar que demanda de los niños una pasividad relativa, las alteraciones al orden favorecen el uso de conceptos como el de “inquieto”. David, por ejemplo, dijo que era “inquieto” porque:

⁸ En la narración de Antonio, que mencionó que era “hiperactivo”, “latosísimo” y “muy inquieto”, no es posible saber si cuando fue niño padeció el T.D.A.H., aunque puedo deducir que no porque utilizó el término “hiperactivo” para designar su manera de ser en la escuela y no en otros espacios en los que cabría esperar que también hubiera tenido manifestaciones del síndrome. Lo que es cierto es que un buen número de niños que poseen ese trastorno pasan desapercibidos para sus padres y maestros porque no tienen una orientación médica que les apoye y sólo se quedan con la idea de que es un niño problemático.

Pues yo no podía estar sentado en ningún lado. Me paraba, me salía, no ponía atención. He sido muy inquieto. Yo lo que siento más que... por ejemplo estaba la maestra dando la clase y... o sea yo no estaba en la clase, mi mente estaba en otro lado, estaba pensando en otras cosas. Y hasta de repente pues ya no se me había grabado nada de las cosas que iba oyendo.

De manera implícita David aludió a los requisitos propios de las actividades de aprendizaje que todos los alumnos deben desarrollar en el salón de clases: estar sentado, poner atención a la clase que ofrece el profesor, conectar la mente con los temas que se están trabajando y memorizar los contenidos. Sin embargo, él se describió como un niño que justamente no podía cumplir con esos requisitos porque era un alumno “inquieto”. En esta explicación retrospectiva David enmarcó su comportamiento infantil dentro de prácticas escolares que norman el comportamiento de los niños de cierta manera pero con la cuales no podía corresponder a pesar de conocerlas.

El modelo de alumno inquieto permitió a los jóvenes justificar su comportamiento en el salón de clase cuando eran niños y también criticar la manera de enseñar de los profesores porque, según dijeron, no tomaban en cuenta las características de los niños. Jaime comentó al respecto:

Cl: ¿Qué hubieras preferido?

J: No, o sea si ir a la escuela, pero que los maestros hicieran un poco más divertida la clase. Y es que luego na'mas se la pasaban dictando y eran aburridos, y explicaban pero, no sé, nada de distracción y no... y es lo que, hasta a mí me aburrían, como soy inquieto, eso es lo que me aburría mucho. Y lo que más me aburría eran las ciencias sociales, español, es lo que me aburrían mucho.

¿Cómo pedirle a un niño “inquieto” que permanezca tranquilo y ponga atención a clases que no son dinámicas? Este parece ser el dilema que plantean las reflexiones de los jóvenes cuando dan cuenta de su ubicación en la escuela. El problema está por un lado, en que sostuvieron que se trataba de un rasgo de personalidad del cual no eran responsables (porque lo tenían desde que nacieron o porque así era su manera de ser) o que no podían controlar, y por otro, hicieron referencia a condiciones escolares que no son favorables a, o compatibles con esa manera de ser.

El otro concepto que utilizaron fue el de “ser un relajo” para aludir a formas de comportamiento más que a rasgos de personalidad. Los jóvenes trajeron a colación diversas anécdotas sobre su mala conducta cuando eran niños y los diferentes castigos que sus

maestros les ponían. Daniel recuerda que se juntaba con cuatro amigos y que eran un relajo:

D: ¡Nos regañaban, nos castigaban! O si no, nos decían que con las butacas, ahí con el sol parados (hace el gesto de cargar una butaca)

C: ¿Las cargaban?

D: ¡Las cargábamos!. ¡Noooo, éramos un relajo!

C: ¿Pero qué hacían?

D: Escondíamos las cosas, o sea las mochilas las escondíamos. O si no, nos brincábamos la barda, jugábamos fútbol adentro del salón... ¡no, era un relajo!

Al identificarse como un alumno de este tipo dieron a entender que había dos formas de ser relajiento: era una manera de participación conjunta con otros compañeros en la que se sentían cómodos o les era divertida, lo cual se puede advertir en el relato de Daniel; y una manera de reaccionar ante las normas disciplinarias de la escuela, que en la reflexión de Carlos es bastante clara:

Era un relajo. Me subía al patio de las mujeres, es que ¡estaba penadísimo subirme al patio de las mujeres!, era lo peor que podías hacer. Y me subía corriendo, pasaba por ahí, me bajaba corriendo por el otro lado. Y de ahí ¡pum! a la dirección y me llevaban de la oreja y (yo decía) “¡suélteme!” y ya empezaba yo de grosero. Ya no quería estar ahí, ya no quería estar ahí. Me hablaban y me quedaba callado, y (yo decía) “¡háblenle a mi papá!”. Yo no quería estar ahí. Entonces me hice tan problemático que ya una vez fueron, le hablaron a mi papá y le dijeron: “¿sabe qué? llévese a su hijo, no lo queremos tener por aquí porque ya no lo podemos controlar.”

Durante su relato seguramente Carlos volvió a revivir algunos sentimientos ya que estaba enfadado, se veía sumamente tenso y hacía gesticulaciones que simulaban quitarse a alguien de encima cuando decía que le jalaban las orejas. Cuando relató la parte en que lo corrieron de la escuela advertí que aflojó el cuerpo relajándose. Los hermanos Carlos y Cecilia fueron los únicos jóvenes de mi muestra que cursaron la primaria en una escuela particular. Mientras Cecilia habló de sí misma como una niña que estuvo bien integrada a la dinámica escolar, Carlos situó su comportamiento en reacción a las normas disciplinarias y para buscar activamente que lo corrieran de la escuela. Carlos seleccionó en su memoria recuerdos que dejaron un impacto en sus emociones, de manera que cuando los mencionó volvió a enfadarse y a criticar de manera implícita lo absurdo que consideraba la disciplina en la escuela en que estaba, por ejemplo la separación entre el patio de hombres y el de mujeres.

Los maestros también consideran que los alumnos inquietos y relajientos tienen problemas con su desempeño académico y no se interesan en las actividades de aprendizaje. ¿Qué recuerdan los jóvenes que se describieron como inquietos y relajientos sobre sus capacidades cognitivas? Ellos manejaron dos formas de evaluación de sí mismos: reconocerse como inteligentes a pesar de todo o identificar que eran niños con dificultades para aprender. De acuerdo a lo primero, Jaime relacionó su carácter inquieto con su desempeño académico:

J: Todos los maestros decían que yo era muy inquieto, o sea que si sabía pero como era muy inquieto es lo que me afectaba mucho. Y siempre fue así.

Cl: ¿Qué pensabas de eso que decían de ti?

J: Pues que, que yo sabía que si sabía, pero mi inquietud es lo que me afectaba.

En esta visión Jaime sostuvo que ser un alumno inquieto es una condición no compatible con la posibilidad de tener un buen desempeño académico. Expuso una imagen de sí mismo como un alumno que estaba determinado por un rasgo de carácter pero a pesar de eso era inteligente, “si sabía”. En esa reflexión su capacidad como persona que “sabe” aparece mitigada por su inquietud.

En la otra forma de autoevaluación que detecté, los jóvenes consideraron que fueron niños que tenían dificultades para aprender. Antonio, por ejemplo, tiene una hermana mayor a la que su padre calificó como “la estrella” de la familia porque terminó una maestría en química y siempre fue una alumna aplicada. También es hermano de Rafael que utilizó el modelo de “alumno aplicado” para describir sus experiencias de la escuela cuando estaba en la primaria. Al compararse con ellos Antonio sostuvo lo siguiente:

Cl: ¿Te acuerdas si te gustaba ir a la escuela?

A: Puesss... ¿cómo te diré? Tal vez a lo mejor si me gustaba ir pero para mí era muy difícil aprender, porque, no sé, yo nunca fui de fácil como mi hermano. Bueno, mi hermana se mataba estudiando ¡y salía bien!. Mi hermano pues más fácil, también salía bien, pero yo... me costaba trabajo.

Antonio se comparó con sus hermanos y se situó a sí mismo como un alumno que tenía problemas para aprender. Las ideas que las personas tenemos sobre nosotros mismos se construyen a lo largo del tiempo y en comparación con el desempeño y resultados que otras personas obtienen. Contamos con parámetros para evaluarnos a nosotros mismos, para saber cuándo somos, por ejemplo, alumnos exitosos para el aprendizaje o cuándo tenemos dificultades. Los jóvenes no utilizaron términos como “ser burro”, “ser un tonto” o

cualquier otro concepto que implique una descalificación de la persona para hablar del tipo de alumno que fueron. Más bien dijeron “nunca fui fácil”, “tenía memoria de teflón” “no se me pegaba” para dar cuenta de su condición de alumnos con dificultades de aprendizaje. Al narrar sus experiencias de esta manera los jóvenes, ahora adultos, estaban hablando por el niño-alumno que fueron, pero no estaban utilizando los discursos o términos evaluativos que los maestros en las escuelas utilizan.

Los maestros de la escuela primaria Jesús García, teorizaron que el desempeño inadecuado de los alumnos era resultado de sus condiciones familiares y de la falta de apoyo de los padres a sus hijos, por ejemplo para la elaboración de las tareas. Describieron a los niños de las familias ferrocarrileras como individuos insertos en circunstancias problemáticas que no favorecen o no estimulan un buen desempeño académico. Por el contrario, los jóvenes que utilizaron el modelo de alumno inquieto y relajiento se presentaron a sí mismos como niños cuyas capacidades cognitivas, sus rasgos personales o su manera de comportarse en la escuela eran condiciones incompatibles con un buen desempeño dentro de la escuela. Ellos no aludieron a sus circunstancias familiares, ni para bien ni para mal, sino que estaban construyendo la imagen de sí mismos como seres con características propias.

Dentro de este modelo de alumnos inquietos y relajientos ¿qué valor le asignaron a la tarea? Las evocaciones de los jóvenes estuvieron dirigidas a ubicarla como una actividad sin interés e incompatible con otras de mayor interés para ellos. Carlos por ejemplo dijo:

C: ¿De la tarea? Pues no sé, a lo mejor era... por jugar, o por salirme a la calle, por ver la televisión, por no perderme de algo. Por salir con la bolita de amigos, yo creo que por eso.

Cl: Ni te acordabas de la tarea.

C: No, ni me acordaba de la tarea, o si me acordaba (pensaba) “¡mmmm, ya, no la hago!”

Carlos ríe cuando platicó que no hacía la tarea. Otros jóvenes hicieron expresiones de fastidio al recordar que no les gustaba y sostuvieron que sus papás no los vigilaban para saber si la hacían o no. Cuando Carlos dijo “por no perderme de algo” se presentó como un niño que valoraba otro tipo de actividades en las que podía participar y que tenían más valor que el hecho de hacer la tarea: ver televisión, jugar con sus amigos, etc. Expuso los intereses que tenía en su vida cotidiana, fuera de la escuela, y que eran incompatibles con la tarea o que tenían un mayor significado para él. En su expresión ‘¡mmmm, ya, no la hago!’

también dio a entender que era un niño para el que las normas del funcionamiento de la escuela –que buscan prolongarse más allá de los espacios físicos y vincular el hogar con la escuela a través de la tarea- no tenían el peso suficiente para regular su vida u obligarlo a hacer algo que no le interesaba.

Ya señalé en otro momento que los padres de familia están convencidos de que sus hijos son los únicos responsables de su desempeño escolar, y eso incluye estudiar en casa para los exámenes o hacer las tareas. Por su parte, los maestros piensan que es obligación de los padres revisar los cuadernos de los niños o monitorear su desempeño para conocer cómo van en la escuela y sus calificaciones. En ambos casos han construido una manera de explicar cómo deberían de ser las cosas o cuáles son las responsabilidades de cada quien. En el caso de los jóvenes, presentaron el problema de la tarea como una actividad que era competencia exclusiva de ellos, una labor que decidían por sí solos si la hacían o no en función de la distribución de su tiempo y sus ganas. En este sentido, recuperaron las ideas de los padres y no la de sus maestros respecto de quién es el responsable de hacer la tarea.

Al utilizar el modelo “alumno inquieto y relajiento” los jóvenes pintaron un panorama de desafección hacia actividades como la tarea y a participar en el salón de clases del modo en que está estipulado, y más bien legitimaron su comportamiento como una manera de participar dentro del espacio escolar. Sin embargo, en sus narraciones también mencionaron períodos de tiempo o momentos en su vida de alumnos en los cuales dicen que ponían mayor empeño de su parte para mejorar sus calificaciones o para disminuir las llamadas de atención a su conducta. David se describió como un alumno muy inquieto durante los primeros años de la primaria, pero que después cambió:

Ya cuando entré a quinto fue cuando empecé a mejorar también. Ya me empezó a gustar un poco más la escuela, en quinto año. Estuve con una maestra que me trató... bueno esa maestra... cuando empecé a mejorar fue porque había un equipo de fútbol en la escuela y tenías que tener buenas calificaciones para estar en el equipo. Entonces este... en ese año si me puse a estudiar, participé en obras de teatro y cosas así, pero por interesarme estar en el equipo.

Otros jóvenes recordaron que “se apuraban” o “le echaban más ganas” para hablar de esos momentos en los que se sentían motivados para estudiar porque querían obtener alguna ventaja. Al recordarse a sí mismos de esta manera rompieron con las representaciones totalizadoras que habían estado haciendo, por ejemplo cuando decían “yo siempre, siempre fui un relajo”. Elaboraron una imagen de sí mismos en la que eran

alumnos interesados para obtener ciertas gratificaciones, por ejemplo entrar en el equipo de fútbol, si es que mejoraban sus calificaciones. En ese sentido, en sus narraciones describieron los vínculos que recuerdan haber hecho entre contextos de participación (por ejemplo el desempeño escolar y el equipo de fútbol) y le asignaron a su motivación personal el papel de dinamizador de tales vínculos. Se presentaron como personas capaces de seguir estrategias para alcanzar fines personales que necesariamente estaban condicionados por tener que poseer cierto desempeño escolar.

2.3 El alumno inserto en relaciones de amistad.

En la escuela los alumnos deben participar en las actividades que los maestros les proponen pero también tienen la posibilidad de crear sus propias formas de interacción y actividades junto con sus compañeros. Durante el tiempo que he trabajado con alumnos de distintas edades y en diferentes escuelas (principalmente de secundaria y de nivel medio superior) me he encontrado con que los y las chicas son muy estrictos con el uso del concepto “amigo”. Lo utilizan para designar a personas de su misma edad con las que poseen vínculos afectivos, con las que están de acuerdo para realizar actividades conjuntas y con las que imaginan tener características de personalidad, expectativas o intereses comunes. Los amigos en la escuela son importantes porque no son solamente esos otros con los que se puede realizar una actividad conjunta, por ejemplo resolver un ejercicio, sino los que tienen un significado especial en la representación de sí mismos y en las emociones de los alumnos.

En el tercer modelo que los jóvenes manejaron, el papel de los amigos en la escuela fue un aspecto central en torno al cual giraron las reflexiones sobre sí mismos cuando eran niños. Mónica inició su relato recordando que no quería ir a la escuela porque no conocía a sus compañeros, pero las cosas cambiaron:

M: Cuando empecé a ir (a la escuela) me aburría, entonces yo lo que quería era estar acá en mi casa y salir con mis amigos, pero ya con el tiempo ya este, ya me fue gustando más la escuela, ya, yo, ya en las mañanas ya nada más quería que fuera la hora para irme a la escuela.

Cl: ¿Ah sí, cómo en qué año te pasó eso?

M: Como en tercero más o menos, ya quería que fuera pues la una que entrábamos para, para irme a la escuela y ver a mis compañeros y jugar con ellos y estudiar un rato con los maestros y así.

Cl: ¿Por qué? ¿Ese fue un año especial o qué?

M: Pues no, pero no sé, o sea de repente me vino así la sensación de que yo quería estar más tiempo con mis compañeros de la escuela.

En general Mónica tendió a describir su manera de ser cuando era niña considerando sus relaciones de amistad. En este extracto de su relato plasmó una especie de transición entre los amigos de la casa y los amigos de la escuela, con lo cual no construyó la imagen de sí misma a partir de atributos personales sino de su orientación hacia las amistades. Ubicó su posición como una alumna que conjugaba el estudio y la diversión con sus amigos dentro de la escuela. Repitió en cuatro ocasiones la expresión “yo quería” para dar cuenta de sí misma como una niña cuyas motivaciones la llevaban a buscar la compañía y la diversión con los demás.

Otros jóvenes también recordaron sus relaciones de amistad como una base de apoyo importante para su desempeño académico, incluso fuera del espacio escolar. Por ejemplo Luis habló de que todas las tardes se reunía con sus amigos para hacer las tareas:

Ora si que era más que nada por estar juntos. O sea, porque como en la escuela íbamos juntos, pero como vivíamos aquí cerca pues ora si que para estar otro rato platicando y jugando y eso. Y pues nos poníamos de acuerdo para, al otro día ir a la casa de, ya sea que ellos vinieran aquí o íbamos a... o más bien yo prácticamente iba a la casa de ellos. Y ahí es donde yo hacía las tareas, me llevaba mis cosas y ahí hacíamos la tarea juntos.

En diversos momentos Luis habló de un nosotros, por ejemplo cuando dijo “íbamos”, “nos poníamos”, “hacíamos” y sólo en dos ocasiones mencionó un “yo”. Sus experiencias de la escuela en esta etapa quedaron como experiencias compartidas más que individuales. Presentó las actividades con sus amigos como si se hubieran tratado de acciones planeadas, “para estar otro rato platicando...”, o hubieran tenido una coordinación conjunta, “nos poníamos de acuerdo”, y dentro de esto la tarea no quedó como una obligación sino como una actividad placentera.

Otra manera de reivindicar el papel de las amistades fue cuando los jóvenes recordaron que se apoyaban mutuamente y se ponían a estudiar juntos cuando tenían un mal maestro. Al respecto, Mónica recordó su situación:

En quinto ya salí con siete porque ya el maestro nada más se la pasaba contando chistes. La mitad del año sí estuvo bien porque la maestra sí nos traía bien movidos, pero la otra mitad ya no porque te digo que nos cambiaron al maestro que nos contaba chistes ¿qué podíamos aprender nada más de chistes?

Y ya uno se tenía que poner a estudiar por su propia cuenta para que no se te fueran a olvidar las cosas. Ya no llegaba, o luego nos juntábamos, por decir mi amiga y yo nos juntábamos, nos poníamos a estudiar. Estudiábamos de ciencias naturales, ciencias sociales, o luego nos poníamos a hacer sumas y restas, divisiones. Por decir, yo le escribía unas a ella y ‘tu me vas a hacer estas’ y ella a mí. Y así al final nos las revisábamos.....

Mónica comparó y evaluó el desempeño de los maestros. Comparó al maestro que quedó en su memoria como alguien que sólo “contaba chistes” y del cual no podían aprender, con la maestra que los “traía movidos”. No podríamos saber si efectivamente el maestro “contaba chistes” permanentemente, lo importante de su relato es que recupera imágenes totalizadoras a partir de las cuales contrastó el desempeño de ambos maestros y valoró como adecuada la labor de la maestra. Mónica se presentó como una alumna interesada en el estudio y activa en el sentido de tomar las riendas de su aprendizaje ante la carencia de un buen maestro. Identificó como su propia responsabilidad el hecho de “tener que” ponerse a estudiar “para que no se te fueran a olvidar las cosas”, pero evocó que sus acciones para remediar la situación estaban compartidas con su amiga. En ese sentido, describió lo que hacía con su amiga como acciones concertadas, con objetivos a alcanzar y con procedimientos que emplearon. Dibujó la relación que tenía con su amiga como un recurso para el aprendizaje en una situación anómala ante las deficiencias del maestro.

Por otro lado, la ayuda de los amigos no fue ubicada exclusivamente en relación a aspectos escolares. Yasenin, quien se definió a sí misma como una alumna relajienta a la que no le gustaba ir a la escuela y a la que se le hacía muy difícil aprender, recuerda lo que su mamá le decía:

Pues yo decía que para qué estudiaba. Mi mamá decía: “No, es que yo no quiero que estés trabajando en una fábrica así como yo” (y yo decía) “¡ay, está bien!”, y ya, pues iba, por obligación no porque yo quisiera. Luego sí iba por jugar con mis amigos, para no sentirme yo sola en mi casa, porque luego como estábamos namás con mi abuelita, mi hermana y yo luego solas en mi casa, pues ya me sentía yo así bien.

Yasenin se presentó como una niña que iba a la escuela por obligación. Expuso su ubicación en la escuela como parte de una tensión que había entre el deseo de su madre y su propio desinterés y para ello, recordó las palabras de su madre en las que subrayaba un símbolo importante: el valor de la escuela para no reproducir la vida de los padres. Después de explicar lo que consideró una obligación aludió a su situación de soledad en su casa, de

modo que cuando mencionó “iba por jugar con mis amigos, para no sentirme yo sola en mi casa” las amistades quedaron en su relato como lo que le permitieron sentirse a gusto en la escuela y mitigar la carencia de compañía que dice haber sentido en su hogar.

Varios de los jóvenes ubicaron sus relaciones de amistad como el vehículo mediador que favorecía su estancia en la escuela cuando eran niños. Cuando evocaron sus formas de participación en la escuela emplearon frases como “nos juntábamos”, “hacíamos la tarea” y otras para construir una idea de “nosotros” más que de un yo separado. Hablaron de las relaciones de amistad como un recurso importante para su desempeño académico y para el apoyo emocional cuando tenían alguna situación problemática. Al relatar de este modo sus experiencias establecieron una fuerte interdependencia entre el contexto escolar y el contexto de sus relaciones de amistad, como contextos mutuamente constituidos. En sus narraciones las actividades escolares aparecieron como algo legítimo que tenían que realizar, por ejemplo hacer la tarea o hacerse responsables de estudiar, pero al mismo tiempo eran la oportunidad de ejercitar sus relaciones de amistad.

3. Análisis general.

Los jóvenes llenaron de contenido tres modelos culturales para dar cuenta de sus experiencias. De acuerdo con cada modelo, plantearon que legitimaron o bien rechazaron determinados aspectos que encontraron en la escuela. Algunos de los jóvenes se recordaron como niños que aceptaron participar y apropiarse de lo que la escuela les ofrecía y lo relacionaron con que poseían las capacidades y disposiciones para ello. Otros evocaron que sus formas de personalidad y de ser fueron condiciones que jugaron un papel importante para que reaccionaran en oposición a las normas de disciplina y en la no aceptación de las actividades propuestas, como la tarea. Para otros más, el elemento de motivación que recordaron eran sus relaciones de amistad que les permitió un ajuste al trabajo de la escuela. Ellos legitimaron el valor de la amistad propio del mundo infantil en las escuelas.

Los modelos culturales que los jóvenes recrearon ofrecieron visiones sobre diferentes maneras de participar en la escuela o de ser definidos como alumnos. Dentro de esas visiones utilizaron conceptos, formas de clasificación y maneras de explicar el

comportamiento que, por lo general, son usados por los adultos en escenarios escolares. Empero, se distanciaron de los usos institucionales o de miradas evaluadoras para plantear, más bien, sus experiencias subjetivas. Hablé de que los maestros utilizan conceptos como el de “alumno inquieto” o “alumno relajiento” para designar alumnos con un sentido evaluador, negativo en la mayoría de los casos. Varios de los jóvenes despojaron esos conceptos de su carácter evaluador y los utilizaron para volver comprensible su comportamiento. Así, al decir de sí mismos que eran “inquietos” o “relajientos” no lo hicieron en el mismo sentido negativo en que los maestros lo refieren. Su intención fue describir rasgos de carácter o bien situaciones graciosas y actitudes de defensa personal contra la disciplina escolar. De igual manera, los que utilizaron el modelo de alumno que tenía gusto por la escuela, o era inteligente, no utilizaron el concepto de “alumno aplicado”, quizá porque es un concepto más cercano a una lógica institucional clasificatoria.

Todos los jóvenes vivieron en familias con características relativamente similares y tuvieron acceso a prácticas sociales parecidas en la comunidad donde viven. Excepto Cecilia y Carlos que estuvieron en una escuela privada, los demás asistieron a escuelas públicas con algunas formas de trabajo semejantes. Sin embargo, en sus narraciones presentaron experiencias que implicaban diferentes maneras de participar dentro de la escuela y de apropiación y legitimación de los recursos culturales a los que tuvieron acceso. Estas diferencias en la construcción de sentidos fue clara entre hermanos. Cecilia, Roberto, Rafael e Irma utilizaron el modelo de alumno inteligente mientras sus hermanos Carlos, Daniel y Antonio emplearon el de alumno inquieto y relajiento, y Mónica el de las relaciones de amistad.

De acuerdo a lo anterior, los jóvenes se presentaron como personas que construyeron diversos sentidos en torno a la escuela: como espacio de éxito personal, de restricción al comportamiento o espacio de encuentro con los amigos. Se describieron como niños que establecían relaciones entre distintos contextos de participación, por ejemplo la familia y la escuela, la escuela y los deportes, las amistades y la escuela. También hablaron de sí mismos como personas que hacían elecciones dependiendo de sus intereses y motivaciones. Sus experiencias de la escuela quedaron plasmadas no como meras reproductoras de la perspectiva cultural de las familias, ni como simple enfrentamiento a la

cultura escolar, sino como movimientos activos entre los diversos contextos a los que tuvieron acceso.

El recuerdo de diversas experiencias de la escuela también supuso que los jóvenes articularon su individualidad de distintos modos. Los que emplearon el concepto de “inquieto y relajiento” dijeron que eran rasgos personales que influían en su comportamiento. No hablaron de condiciones escolares o familiares que hubieran tenido efecto en el tipo de participación y motivación que tenían hacia la escuela. Los jóvenes que se describieron como buenos alumnos se caracterizaron como responsables de su desempeño académico. Tampoco dijeron que esa forma de ser haya sido resultado de algún buen maestro o de la influencia de sus padres. Hay que recordar sus frases como “siempre fui de rápido aprendizaje” o “conmigo no batallaban” con las que dieron a entender que en ellos mismos radicaba la clave de su desempeño escolar. Los que reivindicaron la importancia de las amistades se apoyaron en la idea de sí mismo dentro del grupo de amigos, más que en aislado. No obstante, también plantearon que tuvieron un interés personal, no fomentado por los adultos, para estudiar o estar a gusto en la escuela como resultado de la participación conjunta con sus amigos. Estas maneras de percibirse que los jóvenes manejaron expresaron una noción de persona cuya motivación personal, capacidades para el aprendizaje o maneras personales de relacionarse socialmente son los responsables del tipo de participación y vínculo que tuvieron con la escuela.

Desde mi punto de vista estas elaboraciones son resultado de la individualización que los padres fomentan en el hogar y que los maestros refuerzan en la escuela. Los señalamientos de los padres de que los hijos deben hacer sus tareas por sí solos, o de que ellos son los únicos responsables de su desempeño escolar se combinan con los señalamientos de los maestros cuando clasifican a los alumnos. Los alumnos aprenden a reconocerse como los responsables del tipo de vínculo que tienen con la escuela. Es cierto que los jóvenes se describieron como personas que podían elegir entre diferentes formas de participar dentro de la escuela o que se apropiaron, legitimaron o rechazaron aspectos que encontraron en ella. Sin embargo, la manera en que articularon su individualidad nos habla de su formación dentro de procesos de socialización que apuntan hacia la individualidad de las personas.

Los temas enunciados en los tres modelos culturales analizados han sido objeto de discusión en estudios llevados a cabo con poblaciones de alumnos. Hay investigaciones sobre el tipo de vínculo que los alumnos tienen con la escuela que se preguntan si los alumnos se ajustan o no a las normas de disciplina, o si poseen un sentido de pertenencia a la escuela. Voelkl (1997) por ejemplo, señala que la identificación con la escuela implica un punto de afinidad o forma de vinculación de los alumnos con el contexto escolar. Según esta autora, existe una identificación positiva cuando el alumno se vincula a las estructuras de actividades que representan ciertas expectativas, valores, creencias y prácticas. El ajuste a la institución escolar se refleja en actitudes como sentirse comfortable, exhibir conductas personales y sociales aceptables tales como iniciativa al trabajo y conformidad con las normas y reglas. Por el contrario, cuando el alumno no se identifica con la escuela entonces están en juego procesos de alineación, distancia emocional y física así como sentidos de no pertenencia. Desde esta perspectiva, estar vinculado o identificado con la escuela implica que el alumno se comporte de acuerdo con la lógica escolar y persiga los mismos objetivos en cuanto a conocimientos, resultados formativos, etc.

Hay investigaciones que a pesar de tener la intención de entender las experiencias de los alumnos tienden a clasificarlos en función de si están o no vinculados con la escuela de manera favorable. Por ejemplo Rochex (1995), diferenció a los alumnos exitosos de los que tenían problemas de aprendizaje y comportamiento y que iban a la escuela para cumplir con una obligación. Este autor presentó los casos señalando lo que les faltaba a los alumnos no vinculados con la escuela: no le otorgaban valor a los contenidos escolares, no tenían la voluntad de escapar a la reproducción de la historia familiar, no pensaban en su futuro como adultos, entre otros. Este tipo de mirada tiende a clasificar a los alumnos dependiendo de qué tan conectados o distanciados están del ajuste a las normas de disciplina, la apropiación del saber que se les ofrece y en general del sentido que la escuela debería tener según la perspectiva institucional.

Los estudios culturales, por el contrario, se esfuerzan por identificar las perspectivas culturales en las que los alumnos se localizan y cómo toman parte dentro de ellas. No analizan en aislado el comportamiento de los alumnos en las escuelas y descartan afirmar que cuando un alumno no tiene un sentido de pertenencia con la escuela es debido sólo a sus características personales. Tal y como sostuve en el capítulo introductorio hay

etnografías que han complejizado la investigación educativa ya que tienden a analizar las condiciones históricas, políticas y sociales en las que se construyen los fenómenos de escolarización. Han encontrado que detrás del interés o del desinterés de los alumnos por trabajar dentro de las escuelas están en juego prácticas sociales, representaciones sociales y estilos de comunicación anclados en relaciones de clase, género, raza y grupos sociales. (Ogbu, 1990; Foley, 1991; Hemmings, 1996, Rymes, 1995).

Los estudios de McDermott (1977) y de Mehan (1986) permiten sostener, además, que el desempeño de los alumnos no es resultado únicamente del efecto de las perspectivas culturales que traen consigo cuando llegan a las escuelas, sino que también en los espacios escolares hay procesos de construcción cultural en los que se producen a los alumnos, se les califica y designa. Los autores no niegan que puedan existir alumnos que tienen dificultades para el aprendizaje pero lo más importante es que en las escuelas los maestros poseen esquemas de percepción insertos en sistemas de significados culturales a partir de los cuales clasifican las conductas de los alumnos como aceptables o problemáticas, exitosas o deficientes. Aunado a ello, los alumnos no son meros recipientes de la mirada del maestro que los clasifica sino que también son activos para bailar la misma “danza” con sus maestros y contribuir así a la construcción de esquemas de percepción que descalifican o aceptan cierto tipo de alumnos.

En la investigación educativa hay pocos estudios sobre las experiencias de los alumnos exitosos y qué significa para ellos estar en esa posición o cómo la alcanzaron. Frecuentemente los estudios colocan a los alumnos exitosos como parámetro de comparación con otro tipo de estudiantes (Conell, et. al., 1982; Rochex, 1998). Hemmings (1996) dice que en las escuelas permea un modelo cultural de alumno exitoso según el cual los estudiantes deberían ser: aprendices capaces porque poseen las habilidades innatas y un medioambiente académico adecuado; tienen motivación hacia el aprendizaje porque poseen un interés genuino en el currículo; son estudiantes solitarios porque necesitan poca ayuda de los demás; son intelectualmente agresivos, se comportan de manera adecuada y adoptan los estilos de lenguaje, valores y objetivos de las escuelas.

Boaler (1997) señala que hay una tendencia a asumir que los alumnos exitosos tienen una posición ventajosa dado el lugar que ocupan y no es muy necesario adentrarse en sus experiencias de la escuela porque, en cierto sentido, se ajustan y cumplen con lo que se

esperaría de ellos. En Inglaterra este autor analizó casos de alumnos exitosos que participaban en un programa de alta exigencia, pero que reportaban su situación como algo negativo porque sentían que se les exigía más de la cuenta. Se quejaban de que no se tomaba en consideración sus tiempos de aprendizaje y preferían regresar a grupos en los que estaban mezclados con otros alumnos que poseían distintas habilidades.

Respecto de la importancia de las relaciones de amistad, Berndt y Keefe (1992) han realizado múltiples investigaciones y con diferentes procedimientos para analizar el efecto que las amistades pueden tener en la vinculación de los alumnos con la escuela y el desempeño escolar. Se han preguntado si acaso un amigo influye a otro y cómo es que eso sucede; también si dos alumnos se eligen porque son parecidos en su forma de ser y eso contribuye a que desarrollen su amistad al paso del tiempo. Una hipótesis fuerte de estos autores es que una buena amistad y un buen ajuste a la escuela van de la mano, y al contrario, un mal amigo puede tener una influencia negativa en la relación con la escuela. Los datos de las investigaciones etnográficas nos muestran que tanto los alumnos indisciplinados como los alumnos exitosos pueden tener problemas en la escuela como resultado del ajuste que los adultos esperan que logren. También nos hablan del mundo de las amistades como contextos sociales en los cuales los alumnos pueden o no obtener beneficio para su desempeño escolar. Las experiencias de la escuela narradas por los jóvenes de mi muestra nos hablaron más allá de sí hubo ajuste o no a la escuela. Expresaron su papel como agentes activos que eran capaces de establecer relaciones entre contextos, identificar y marcar límites entre ellos, negociar con las demás personas para el manejo de las identidades sociales y personales, y crear una postura personal como resultado de todo ello.

En el siguiente capítulo analizo la manera en que los jóvenes narraron sus experiencias de la escuela secundaria aludiendo a una apertura hacia nuevos intereses y formas de participación más complejas que cuando estaban en la escuela primaria.

CAPÍTULO 6

ENTRE LA PROYECCIÓN AL FUTURO Y LOS INTERESES DEL PRESENTE: LA ESCUELA SECUNDARIA COMO UN PASO OBLIGADO.

En México se decretó que la escuela secundaria debía ser obligatoria a partir de 1993, sin embargo, las narraciones de los padres de familia expresan que antes de esa fecha ya estaban preocupados por que sus hijos también abarcaran ese nivel y, si era posible, la preparatoria. Ellos diferenciaban un tiempo pasado, cuando eran jóvenes, en que era suficiente saber leer y escribir o al menos tener la primaria para entrar a trabajar, del tiempo en el que criaron a sus hijos en el cual percibieron que los requisitos para obtener un empleo fueron aumentando. Sostuvieron que incluso para conseguir un puesto dentro de FNM era necesario terminar la secundaria, pero como sus expectativas paternas estaban encaminadas a romper con la tradición familiar de que los hijos entraran a la misma empresa que sus padres, entonces ya la secundaria tampoco era suficiente. Así lo comentó la Sra. Pilar: “Ya ve que antes decía uno: ‘pues la secundaria’. Ahora ya no es la secundaria, ahora es la prepa también.”

Los hijos de estas familias nacieron hacia 1971 en pleno apogeo de la expansión educativa, una época en la que según Muñoz (1996) se desarrolló un incremento en las expectativas de educación entre la población mexicana. Muy probablemente este efecto de mayores expectativas en torno a la educación puede observarse en el comentario de la Sra. Pilar que valoró como nivel básico a cubrir la preparatoria, o en el de la Sra. Sofía, que cité con anterioridad, y que juzgó que su hijo Jaime “no tenía estudios” porque sólo había terminado la secundaria. En consecuencia, para estas familias el hecho de que sus hijos entraran a la secundaria era algo básico, el siguiente paso que debían dar. De hecho los padres lo veían como algo obligatorio por la posibilidad que brindaba, según imaginaban,

de obtener un empleo diferente al del padre. Los hijos, por su parte, no expresaron dudas ni cuestionamientos de por qué seguir estudiando. Elaboraron sus relatos plasmando una continuidad entre la terminación de la escuela primaria y la entrada en secundaria en correspondencia con las ideas y expectativas de sus padres sobre el hecho de que era necesario avanzar al siguiente ciclo escolar.

En este capítulo mi intención es analizar las continuidades y los giros que encontré en sus narraciones cuando hablaron de sí mismos y sus principales vivencias que tuvieron durante la escuela secundaria. Considerando los temas que manejaron, identifiqué modelos culturales a través de los cuales plantearon visiones del mundo escolar: el hijo de familia que corresponde con el apoyo de sus padres, el alumno aplicado que piensa en su futuro, el alumno en relaciones de amistad, el adolescente en relaciones de noviazgo y de nueva cuenta el alumno relajiento.

Los jóvenes no expresaron relaciones de exclusión entre ellos. Varios utilizaron dos y hasta tres de estos modelos para describir sus experiencias y elaboraron relaciones de complementariedad o subordinación entre ellos. Por ejemplo, David sostuvo que era un alumno muy relajiento al mismo tiempo que aplicado, y Carlos recordó que seguía siendo relajiento pero que su prioridad empezó a ser su relación de noviazgo. A diferencia de lo que explicaron respecto de la escuela primaria, narraron su identidad como alumno de secundaria de una manera más compleja, con mayores posibilidades de enfrentarse a conflictos, no sólo como resultado de ser infractores de la disciplina escolar, sino también por los problemas que tenían en su vida emocional o intereses que tenían en otros contextos de participación.

El capítulo se compone de tres partes. Inicialmente desarrollo una descripción general sobre el funcionamiento de las escuelas secundarias mexicanas de sectores urbanos. De nueva cuenta, acepto el hecho de que ofrezco descripciones unificadoras que no reconocen la diversidad de prácticas sociales y funcionamientos institucionales que tienen lugar en las escuelas. No todos los jóvenes con los que platicué estudiaron en las dos escuelas que en particular menciono, sin embargo, las referencias que en general todos hacen sobre el funcionamiento de las escuelas secundarias son similares en muchos aspectos. En la segunda parte presento los temas centrales que expusieron para dar cuenta de sus experiencias de la escuela y los analizo como los modelos culturales que ya

mencioné. Hacia el final discuto los problemas que estuve trabajando tomando en cuenta análisis derivados de otras etnografías sobre alumnos de este nivel.

1. La escuela secundaria: estructura institucional, prácticas pedagógicas y sociales.

Cuando los alumnos llegan a la escuela secundaria ya conocen muchas de las reglas sobre lo que significa ser un alumno, y adquirirán otras dependiendo del tipo de secundaria a la que tenga oportunidad de entrar. Un cambio drástico radica en que pasan de tener un maestro en cada año durante la primaria a tener 12 profesores, uno por cada asignatura en la secundaria. Sin embargo, un elemento que propicia la integración de los alumnos es su ubicación en un grupo escolar dentro del cual tendrán que cursar los tres años.¹

En la secundaria los alumnos se enfrentan a los estilos de enseñanza de cada maestro y a la distribución del saber en áreas de conocimiento especializadas que se imparten en cada materia.² Quiroz (1991) encontró que los alumnos se apropian de la lógica de la actividad y de los sistemas de evaluación de cada maestro, más no de los contenidos o conocimientos que les imparten porque carecen de sentido para ellos o no los pueden aplicar en su vida cotidiana. Los alumnos aprenden progresivamente cuáles son las actividades que deben realizar con cada maestro (tipos de tareas, ejercicios, trabajos a entregar, estilos para resolver problemas) y se dan cuenta que tiene un gran valor cumplir con lo que se les pide, por ejemplo entregar los trabajos a tiempo y con limpieza.

Además de las materias en las que se trabajan áreas de conocimiento científico, en las secundarias existe lo que se denomina talleres que son asignaturas prácticas cuya función es capacitar a los alumnos en alguna habilidad.³ Algunos de los talleres más

¹ Levinson (1998) destaca la relación que hay entre la estructura de la escuela secundaria y las formas de la subjetividad de los alumnos. Por lo general en las secundarias mexicanas cuando los alumnos ingresan son ubicados en un grupo escolar en el que permanecen los tres años. Alrededor de esa ubicación hay discursos, prácticas y formas de valorar a los alumnos así como de promover ciertos rasgos de identidad.

² Sandoval (1998) destaca el "enciclopedismo" que caracteriza a las secundarias mexicanas. Como parte del proceso histórico de consolidación de este nivel educativo la tendencia que se observa es de un currículum sobresaturado que contempla tanto aspectos científicos como de capacitación para el trabajo.

³ Sandoval (1998) señala que detrás de las materias (talleres) en las que se enseñan técnicas y oficios hay una larga historia sobre la consolidación de la escuela secundaria como un nivel formativo de los adolescentes. La autora revela que desde mediados de siglo pasado la escuela secundaria fue ubicada para proporcionar conocimientos científicos a los alumnos pero también como una opción de capacitación para el trabajo.

comunes son: taquimecanografía, cocina, costura, bordados y tejidos, electricidad, carpintería, dibujo técnico e imprenta. Varios de los talleres reproducen una separación de los alumnos en función del género y están pensados con la lógica de que los adolescentes deben empezar a capacitarse para el trabajo o para desempeñar un rol como adulto.

Según Sandoval (1997) la situación de los maestros en las escuelas secundarias no es fácil porque cada maestro debe atender cerca de 450 alumnos al día. Tienen que pasar lista, aplicar exámenes, calificar, pasar las calificaciones, llevar control de tareas, participaciones y trabajos que le entregan. Ante esta tarea tan compleja los maestros siguen estrategias como organizar actividades al mismo tiempo que revisan tareas y trabajos. Así, mientras una maestra revisa en su escritorio los cuadernos, varios alumnos están haciendo ejercicios en el pizarrón. Otra estrategia es la negociación que llevan a cabo con sus alumnos para quitarles o agregarles puntos dependiendo de su comportamiento o de las actividades que desean que realicen, por ejemplo “el que entregue un trabajo sobre este tema tendrá tantos puntos”. Tanto para los maestros como para los alumnos la evaluación está centrada en gran medida en los exámenes y en los trabajos o tareas que se solicitan. La calificación es un instrumento muy importante para los maestros porque les permite mantener el control del grupo al estar monitoreando la atención y disciplina de los alumnos. Los maestros suben y bajan puntos a sus alumnos dependiendo de lo que quieren controlar, por ejemplo, los movimientos de los alumnos y el nivel de ruido que hay en el salón de clases o el bajo desempeño de algún alumno que debe entregar un trabajo extra para subir su calificación (ver, Sandoval, 1997; Suárez, 1998). Los alumnos participan activamente en estas estrategias y centran su atención en los puntos y calificaciones acumuladas para saber si van a pasar o no y entonces poder negociar con sus profesores para obtener más puntos.

En sus narraciones los jóvenes aludieron a este tipo de prácticas escolares cuando me platicaron que en algunos momentos se empezaban a portar mejor o “le echaban más ganas” porque veían que iban a reprobado un período de evaluación en cierta materia. Presentaron esos estados de motivación por mejorar sus calificaciones como resultado de su participación en prácticas escolares para la evaluación que están marcadas por tiempos, tipos de demandas y formas de obtener puntajes.

En las escuelas secundarias la disciplina de los alumnos no es tarea exclusiva de los maestros. Ellos tienen la función de controlar el orden dentro del salón de clases pero sólo

durante el tiempo que imparten su materia. Cada grupo de alumnos cuenta con un profesor encargado, el asesor, que tiene la función de ver los problemas específicos de ese grupo en cuanto a disciplina y niveles de desempeño. Existe además un departamento de orientación a los alumnos en los que laboran un psicólogo y una trabajadora social que manejan los expedientes de los alumnos, establecen contacto con los padres de familia, organizan cursos o pláticas para los jóvenes (por lo general sobre sexualidad y adicciones). El maestro encargado del grupo y el psicólogo tienen la función de platicar con los alumnos que tienen problemas para tratar de ayudarlo. La estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje por áreas de conocimiento deriva en que los maestros no pueden hacerse cargo del comportamiento de los alumnos fuera del espacio y tiempo de su materia. Por otro lado, existen creencias implícitas de que los adolescentes son más difíciles de controlar y es necesario contar con departamentos especializados para su atención y orientación.⁴

En la colonia los Reyes Iztacala hay dos secundarias a las que acuden tanto los hijos de las familias ferrocarrileras como de otras familias que habitan en la zona: la secundaria “Benemérito de las Américas” que fue la primer secundaria que se fundó en la colonia y la escuela secundaria “Forjadores del saber”. En estas secundarias he trabajado en diversos momentos impartiendo cursos a padres de familia y talleres sobre adolescencia con los alumnos. He podido observar que los maestros encargados de cada grupo así como los psicólogos y el o la trabajadora social pierden sus buenas intenciones de ayudar a los alumnos porque la carga de trabajo que tienen les dificulta llevar a cabo planes de trabajo o un mayor contacto con los padres. Los asesores tienen que dar clases a sus otros grupos, preparar sus clases, calificar, y retirarse para trabajar en otras escuelas secundarias en el turno de la tarde. Los psicólogos y las trabajadoras sociales están saturadas con la puesta al día de los expedientes de los alumnos, los citatorios que tienen que elaborar, los cálculos que tienen que hacer a partir de las listas de calificaciones que los maestros les entregan para saber cómo van los índices de aprobación-reprobación de los alumnos en general.

⁴ Al analizar las raíces históricas de la conformación de la escuela secundaria Sandoval (1998) sostiene que el carácter de la secundaria como “escuela para adolescentes” (postulado por Moisés Saenz) ha implicado discursos sobre la adolescencia que la resaltan como etapa de vida. La estructura escolar de las escuelas secundarias muy seguramente responde a una visión del adolescente al que hay que orientar, controlar, aconsejar o disciplinar. De ahí que los reglamentos, los artefactos disciplinarios (como las carpetas en las que se archivan los reportes de conducta) y las prácticas de sometimiento sean parte de la mirada y los discursos de poder disciplinario.

En la secundaria Benemérito de las Américas la maestra Florencia me platicó que cuando empezaron a trabajar formó equipo con una trabajadora social y detectaban a los alumnos con grandes problemas. Iban a sus casas, buscaban a los padres de familia para platicar con ellos y saber cómo podían ayudarlos. Comentó que no pudieron continuar con esta labor por falta de apoyo de los directores en turno y por el exceso de trabajo. El recurso general con el que cuentan es el control disciplinario apoyado en amenazas y sanciones. En las ocasiones en que estuve en el departamento de orientación advertí que cuando los alumnos llegaban como reportados, la psicóloga o la trabajadora social se dedicaban a regañarlos, a amenazarlos con la expulsión o con citar a sus padres.

Otra figura interesante de la estructura de las escuelas secundarias es el prefecto. Por lo general es un hombre que está encargado de diversas labores como tocar el timbre para entrada y salida a cada materia, hacer rondines por la escuela para vigilar que los alumnos estén dentro de su salón, reportar a los alumnos cuando algún maestro así se los indique, llamar la atención directamente a los alumnos, entre otras. En algunos casos el prefecto llega a ser una figura importante para los jóvenes porque aunque es el encargado de vigilar que no se rompan ciertas reglas del orden tiene un contacto con los alumnos que no está determinado por el hecho de poner una calificación, como si sucede con los maestros.

Dos de los jóvenes que me narraron sus experiencias recordaron a los prefectos de su escuela. Carlos dijo que cuando estaba muy deprimido por problemas con su novia, el prefecto lo ayudaba dejándolo entrar y salir de la escuela cuando quisiera o dándole consejos sobre cómo resolver sus problemas. Daniel recuerda muy bien los consejos de un prefecto que les pedía a él y a sus compañeros que “le bajaran al relajo” para que al menos pudieran terminar la secundaria y “ser alguien”. Los prefectos pueden establecer con los alumnos relaciones de complicidad, de apoyo emocional y de motivación para construir sentidos en torno a la experiencia de la escuela, sin embargo, al platicar con algunos de ellos pude advertir que se presentan sí mismos como carentes de poder y con el dilema de tener que resolver asuntos de disciplina que estaban convencidos eran labor del maestro y no de ellos.

Igual que en las escuelas primarias, los maestros y directivos de las secundarias se forman ideas sobre las familias a la que pertenecen los alumnos. En las dos escuelas

secundarias que visité los maestros se apoyaron en ideas polarizadas para explicar las diferencias entre las familias y entre los alumnos: las familias en donde los padres son profesionistas y en donde son obreros; las familias integradas y las desintegradas (por las adicciones o la ausencia del padre); los alumnos del turno vespertino y los del turno matutino; los alumnos estudiosos y los problemáticos. En una visión de conjunto sostuvieron que los alumnos del turno matutino por lo general eran “hijos de profesionistas cuya familia estaba bien integrada”, “respondían bien en la escuela” y “contaban con el apoyo de sus padres”. Los alumnos del turno vespertino, por el contrario, “eran problemáticos”, tenían bajo desempeño escolar y provenían de “familias desintegradas”. Dentro de estas clasificaciones los maestros ubicaron a los hijos de ferrocarrileros como los del grupo problema. Les pedí que me precisaran si ellos sabían distinguir quién era un hijo de ferrocarrilero y quién no y me contestaron que no pero la ideas que tenían de este tipo de familias se confirmaba porque habían tenido casos, hijos de ferrocarrilero, que cumplían con esas características. En su manera de proceder, han construido modelos culturales para explicar quienes son los diferentes tipos de alumnos y los utilizan para relacionarse con ellos. Estos modelos son esquemas de percepción y de conocimiento que les permiten hacer generalizaciones sin distinguir otras diferencias entre alumnos y entre familias.

La psicóloga Ivonne, que trabaja en la secundaria “Forjadores del saber”, confirmó estas opiniones sobre los padres pero también mencionó que las familias de ferrocarrileros eran “especiales”. Me contó que en 1988 cuando se abrió la escuela secundaria la mayor parte de los alumnos eran hijos de ferrocarrileros, lo cual pudo constatar por los estudios socioeconómicos que hicieron. Según esta maestra, los padres de familia colaboraron mucho en las reparaciones y mantenimiento de la escuela pero también se dio cuenta que eran “problemáticos y conflictivos”. Explicó que la primer directora que tuvo la secundaria trataba muy mal a los padres de familia y les exigía cuotas elevadas para avanzar en la construcción de las instalaciones. Los padres se cansaron y fueron a Toluca para pedir que la destituyeran, pero no les hicieron caso. Recuerda que en cierta ocasión que no había clases y los maestros estaban en junta, se dieron cuenta que había una multitud de padres de familia afuera de la malla que protegía las instalaciones cargando palos, fierros y botellas dispuestos a linchar a la directora. Los maestros tuvieron que sacarla escondida en un auto y enseguida calmar a la gente. La narración de la maestra Ivonne tenía la intención de

subrayar “la agresividad de los padres ferrocarrileros” y el hecho de que “no eran fáciles de tratar”. Sin embargo, también dejó ver que eran “padres colaboradores”, “interesados en obtener educación para sus hijos” y en “no permitir que abusaran de ellos”.

Seguramente es bastante compleja la situación de los alumnos en la escuela secundaria ya que tienen que participar en escenarios en los que existen un cúmulo de recursos culturales y formas de participación social relacionados no sólo con los conocimientos científicos que tiene que adquirir sino los relativos a su formación como persona: las percepciones de los maestros en torno a su situación como hijo de familia, las normas disciplinarias, los constructos en torno a su condición como niños, adolescentes y futuro que los adultos imaginan que tendrán.

2. Diversas experiencias de la escuela secundaria.

La abstracción de la frase tan conocida para valorar la importancia de la escuela, la de “estudiar para ser alguien”, nos remite a un estado de carencia que sería resultado de no estudiar, y a una proyección hacia el futuro según la cual la persona llegaría a “ser alguien” si estudiara. Guichard (1995) enuncia que la valoración de la escuela conlleva una “anticipación de futuro” según la cual, el paso por los distintos ciclos escolares está asociado con imágenes de lo que se obtendrá en el futuro: un certificado escolar, determinados conocimientos y habilidades, la imagen de uno mismo como profesionista o persona capacitada y otras más.

Como ya lo señalé, diversas prácticas institucionales y contenidos de las escuelas secundarias están encaminadas a darle vida a esta anticipación de futuro, por ejemplo en las materias de orientación vocacional, los talleres de técnicas y oficios, y los consejos y reprimendas que cotidianamente los maestros dirigen a sus alumnos. En todos ellos la intención es marcar la diferencia de etapa que los alumnos están viviendo, el hecho de que ya no son unos niños sino “adolescentes” que deben empezar a pensar en su futuro. Sin embargo, cabe preguntarse si esta preocupación de los adultos es compartida por los alumnos o si más bien están interesados en sus propias vivencias y orientaciones en el tiempo.

En sus relatos, los jóvenes presentaron un panorama complejo en el que el futuro era un tema de prioridad para algunos, mientras que para otros los intereses y conflictos del momento en el que estaban viviendo tenían mayor peso en sus experiencias. A continuación analizo los cinco modelos culturales que llenaron de contenido para hablar de su vida en la escuela secundaria.

2.1 El hijo de familia que corresponde con el apoyo de sus padres.

Todos los jóvenes hablaron de su entrada a la secundaria como el siguiente paso que tenían que dar, dentro de una continuidad que definía fuertemente su posición como alumnos. Ninguno sostuvo que hubiera tenido que abandonar la escuela por carencias de sus familias o que sus padres no los hubieran motivado a continuar estudiando, algo que sí había sucedido en el caso de los padres. En sus narraciones la rutina cotidiana centrada en las actividades de la escuela fue un tema central que desarrollaron para construir una imagen de sí mismos como hijos de familia y alumnos. Varios jóvenes en especial elaboraron el recuerdo de estas vivencias como hijos de familia que van a la escuela presentándola como una obligación, en algunos casos moral, que era parte de las actividades que les correspondía realizar.

Luis había dicho de sí mismo que cuando iba en la primaria era un alumno responsable que tenía dificultad con ciertas materias pero se apoyaba mucho en sus amigos. Dijo que cuando entró a la secundaria ya no tenía a esos amigos pero que seguía siendo un alumno “regular”. Él refirió una rutina cotidiana centrada en la escuela:

Cl: Oye, entonces por lo que me platicas, estuviste en la secundaria como más centrado a las cosas de la escuela?

L: Sí, de hecho estuve más así, más centrado en lo que, en lo que estábamos. Ora sí que lo que veíamos día con día era más ... como casi no tenía distracciones y estaba todo el tiempo aquí (en su casa) y en la tarea y eso. No tenía otra cosa más que hacer más que ir a la escuela y hacer la tarea y estar aquí.

Luis tomó prestado de mis palabras el término “centrado” como para concordar conmigo en la pintura de su vida que estaba construyendo con mi ayuda. Destacó que el tiempo en el que estudiaba la secundaria fue un tiempo de dedicación a la escuela, sin alguna otra actividad que interfiriera con ello. Es posible deducir que no había presiones

por parte de sus padres para que se dedicara a trabajar sino la expectativa de que continuara estudiando. Él marcó la obligación que tenía cuando mencionó que “no tenía otra cosa más que hacer que ir a la escuela” para resaltar su condición de hijo de familia y estudiante.

Rafael comentó que siguió siendo un buen alumno, que no tenía dificultades para aprender y que a pesar de que le dedicaba varias horas al día a entrenar fútbol americano en un equipo amateur no descuidaba sus tareas escolares. Cuando le pregunté si le gustaba ir a la escuela manifestó lo siguiente:

Cl: ¿Y te gustaba ir a la escuela cuando estabas en secundaria? ¿qué pensabas?

R: Namás cumplir, cumplir. Que mis papás estuvieran orgullosos de mí.

Cl: ¿Tu pensabas eso, que les querías dar satisfacción a tus papás?

R: Si, ellos estaban contentos porque sacaba mis buenas calificaciones. Me dedicaba a mis estudios. Incluso en tercero nos pidieron un insectario y atrapé bastantes insectos y, bueno, fue muy bonito, me gustaron mucho los insectos.

En su relato Rafael estableció una conexión entre su desempeño como alumno y la relación con sus padres. Ir a la escuela quedó plasmado como una obligación con la que tenía que “cumplir” y al mismo tiempo una actividad con la que podía hacer sentir orgullosos a sus padres porque sacaba buenas calificaciones. Aunque también destacó la realización del “insectario” para dar a entender que eran actividades que le agradaban, la valoración que hizo de su asistencia a la escuela quedó ubicada dentro de un marco moral en donde el deber y la correspondencia con los padres fueron aspectos básicos de su experiencia durante la secundaria.

De igual manera Roberto dijo que siguió siendo muy buen alumno, y recordó que le gustaba ir a la secundaria y se sentía a gusto en ella. A medida que iba relatando las anécdotas sobre su vida en la escuela armó una explicación de su experiencia escolar en donde el apoyo de sus padres resaltó como un símbolo importante:

Yo sabía que yo, yo sabía que contaba con él (su papá) y él sabía que yo estaba en la escuela. Siempre fue así. La duda así, siempre externa (sobre alguna tarea): “oyes papá aquí ¿qué onda, cómo le hago?”, y tal vez aunque él no supiera pues lo explicaba, buscaba la manera de explicarme. Pero siempre este, pues hubo, hubo esa sensación de apoyo ¿no?. Luego yo sentía el apoyo de mis padres, yo sabía que los tenía aquí, que en cualquier momento si necesitaba algo se los decía y iban a estar ahí ¿no?. Pero apoyo así de la escuela que...pues no, o sea, no había razón por decirles “oyes ya no quiero estudiar”, todo fue taaan, tan color de rosa podría decir, o sea no tuve gran problema.

En la familia de Roberto las narraciones de los padres y sus hijos eran similares en el sentido de que manejaban frecuentemente imágenes de armonía y cooperación para describirse como familia. Esta parte del relato de Roberto es un ejemplo de ello ya que afirmó con gran viveza el apoyo que recibía de sus padres y la manera en que él correspondía. Por lo que pude apreciar sobre la vida de esta familia imagino que tuvieron los recursos económicos suficientes para sostener a sus cuatro hijos en aspectos básicos como alimento, vestido y gastos derivados de la escuela. Incluso en algún otro momento Roberto platicó que los días en que su papá recibía el pago de su salario invitaba a la familia a comer quesadillas o cualquier otro antojito en el mercado sobre ruedas, y también que en una ocasión compró un automóvil compacto usado al que tenían que estar reparando constantemente. Puedo deducir que esos eran los lujos que se podían dar y entonces cuando Roberto dice que “yo sabía que contaba con él” o que “todo fue taaan, tan color de rosa” estaba legitimado y agradeciendo lo que sus padres le brindaron. Esta imagen del apoyo de sus padres no acudió sola a su memoria ya que Roberto al mismo tiempo indicó con la frase “él sabía que yo estaba en la escuela” su manera de actuar que estaba en consonancia con lo que sus padres esperaban de él. Cuando finalmente dijo que “no había razón” para dejar de estudiar se apoyó en un sentido de obligación como un compromiso moral que aceptaba y con el que se sentía bien.

El concepto obligación se refiere a un vínculo que impone la ejecución de una actividad, la realización de una tarea o de un rol asignado. Las persona puede aceptarlo y vivirlo como un compromiso moral respecto del cual se siente motivada, o bien sentirlo como un peso con el que hay que cumplir. En el caso de las familias ferrocarrileras los padres esperan que la actividad central a la que los hijos deben dedicarse es a estudiar mientras ellos los apoyan. Varios de sus hijos legitimaron en sus narraciones el modelo cultural que he estado trabajando de “apoyo familiar para el esfuerzo individual” porque describieron su participación en la escuela secundaria como la parte complementaria al apoyo que sus padres les daban. Aludieron al concepto obligación con matices distintos, en el caso de Luis como parte de su condición de hijo de familia y alumno que tiene una rutina centrada en la escuela, en el de Rafael como expectativa de reconocimiento y de elogio por parte de sus padres y en el Roberto como motivo de agradecimiento ante sus padres y legitimación de su propio proceder. En este sentido, al utilizar el modelo del “hijo que

corresponde con el apoyo de sus padres” expresaron la obligación que tenían hacia la escuela como lo que definía su vida y como parte de lazos familiares importantes entre ellos y sus padres.

2.2 El alumno preocupado por su futuro.

Este es un tema poco explorado por los jóvenes cuando relataron sus experiencias de la secundaria. Sólo dos mujeres, Cecilia e Irma dijeron que una preocupación central fue empezar a pensar en lo que sería la profesión que elegirían después. Ellas se habían apoyado en el modelo de alumnas inteligentes para describir su participación en la primaria y siguieron utilizándolo cuando hablaron de su vida en la secundaria, pero agregaron su interés en el futuro. Sostuvieron que sus principales intereses estaban centrados en las actividades de la escuela y se diferenciaron de manera enfática de otras chicas que vivían en la unidad habitacional.

Ambas dijeron que fue en la secundaria cuando pensaron en que querían tener una profesión. Cecilia recordó que pensó en estudiar odontología porque vistió el consultorio de la mamá de una amiga y le pareció muy bonito el tipo de trabajo que ahí se hacía. Por su parte, Irma reflexionó lo siguiente:

Yo quería seguir, yo tenía la idea, yo creo que fue desde ahí que se vuelve uno así como que muy presumido, y aparte yo creo, bueno, tenía amigas allá, en las casas que había por ahí (por la escuela) y que, pues más o menos, por ejemplo muchas de ellas, de ellos, tenían papás que eran profesionistas y andaban así en coches bonitos. Y sus casa estaban bonitas ¿no? porque luego yo iba a sus casas y eso. A mi siempre se me figuraba que nada más estudiando iba yo a poder tener este, tener un coche, o tener una casa, o cosas así. Decía ‘cuando yo sea grande quiero ser así, tener una casa así y tener un coche así’, como esos. Y mi papá siempre nos decía que la única forma de, de poder tener dinero era estudiando, de poder comprarnos cosas.

En la colonia los Reyes Iztacala existen diferencias entre los tipos de casas habitación de los pobladores. La zona de hogares ferrocarrileros está constituida en su mayor parte por departamentos en condominio y menos por casas duplex. En otras zonas de la colonia no hay condominios sino casas solas o duplex que también fueron adquiridas como vivienda de interés social. La zona de casas a las que se refiere Irma en su relato está ubicada detrás de la escuela secundaria “Benemérito de las Américas” en lo que antes eran

lotes ejidales pero que fueron vendidos a particulares. En dos o tres de estas calles no se construyeron casas de interés social sino que cada dueño diseñó y construyó a su gusto. El resultado es una variedad de viviendas de mayor extensión y calidad de los materiales de acabado en comparación con la mayoría de las casas de la colonia.

Irma recordó el efecto que le produjo haber conocido las casas en las que habitaban sus amigas de la secundaria y asoció el tener una casa y un auto bonitos con el hecho de ser profesionista. Ubicó la valoración que hizo de las posesiones que tenían las familias de sus amigas como algo que la motivó a continuar estudiando e imaginar un futuro en el que ella también las tendría. En estas reflexiones el valor atribuido a la escuela quedó asociado a la posibilidad de tener dinero para adquirir cosas o tener un cierto tipo de vida y como algo que se obtendría al llegar a la adultez.

Al utilizar este modelo del alumno dedicado a la escuela y que piensa en su futuro, Cecilia e Irma dijeron que empezaron a tener intereses y actividades diferentes a las de otras vecinas de la unidad habitacional, con las que incluso terminaron la amistad que tenían. Irma se definió a sí misma como “muy payasa” por no querer hablarle a las demás muchachas pero al mismo tiempo justificó que era porque tenía un gran interés en la escuela y las otras chicas sólo pensaban en los novios. Ambas elaboraron una pintura de su vida cotidiana como si hubiera estado básicamente orientada a su desempeño en la escuela ya que además de ir a estudiar en las mañanas por las tardes no les gustaba salir de su casa sino dedicarse a hacer su tarea. Cecilia, por ejemplo comentó:

Tenía unos 12 años, entonces era salir a jugar, salir a platicar. No me acuerdo, la verdad, de qué platicábamos, pero ya obviamente cuando llega la escuela...bueno, a mi al menos así te digo siempre me gustaba hacer mi tarea. Entonces, era así...por lo mismo que te digo, salía yo a la una, luego mi mamá salía hasta las tres, venía yo llegando aquí (a su casa) hasta las cuatro. En lo que comía y luego en hacer la tarea pues se me iba todo el día. Y luego entré en los aerobics, pues también me absorbía más el tiempo, entonces no podía yo salir...¿cómo te diré?, o sea salía yo de la escuela y me venía, entonces ya venían a tocarme o a buscarme y pues yo sabía que tenía mis obligaciones ¿no? y o sea, como a ellas no les gustaba, no les interesaba pues la escuela. Y también como íbamos a pasar a tercero, sí a tercero, este, pues ya muchos no, o ya no iban a la escuela, o sea no les gustaba. Y ¡no sé!, ya era más aburrido, ya les interesaba más que el muchacho de aquí que el muchacho de allá y yo no.

Cecilia fue reiterativa al decir que era una alumna a la que le gustaba cumplir con sus obligaciones. Describió su vida cotidiana como una rutina llena de actividades en donde

la tarea tenía un lugar central y, por consiguiente, no tenía oportunidad de salir a platicar con sus vecinas. Realizó una comparación de intereses y calificó los de sus vecinas como más aburridos al estar orientados a los muchachos que les gustaban. En su relato tener novio y continuar con la escuela aparecen como dos condiciones incompatibles y existe, además, una valoración implícita en la que descalifica el interés en los novios para subrayar su papel de alumna cumplida.

La continuidad expresada por estas dos jóvenes al utilizar el modelo del alumno inteligente e interesado por la escuela no quedó como una mera repetición de su implicación en la escuela, sino que estuvo orientada hacia la anticipación de futuro. Para ellas las relaciones de noviazgo y los intereses del presente no tenían valor ante un futuro imaginado en el que verían los resultados de su participación en la escuela.

2.3 El alumno relajiento.

De nueva cuenta el alumno relajiento fue un modelo utilizado por los jóvenes para hablar de sus experiencias de la secundaria. Los mismos elementos con los que le dieron cuerpo a este modelo cuando refirieron su forma de actuar en la primaria continuaron siendo el eje de las anécdotas e historias que relataron: ser un alumno relajiento como una forma de reaccionar a la disciplina, como parte de un rasgo personal o como una forma de participación con sus amigos con la que se sentían bien. Sin embargo, las anécdotas que platicaron revelaban formas de actuar alejadas de las travesuras infantiles que hacían en la primaria y más bien centradas en francas provocaciones a la disciplina.

Carlos se identificó desde el principio como un alumno relajiento que reaccionaba de esa manera porque no estaba de acuerdo con las normas disciplinarias de la escuela primaria. Explicó que cuando entró a la secundaria continuó siendo igual ya que hizo amistad con un compañero y juntos se dedicaban a echar relajo hasta que empezaron a ser muy conocidos entre los demás.

C: Yo creo que me dejaba llevar por el relajo porque hasta eso no tanto, porque te digo que me encantaba andar ahí de travieso. Te digo que se nos ocurría ...bueno nos gustaba el receso, nos salíamos antes, luego tocaban (para el recreo). Había un pasillo así con un chorro de bebederos pero señalando hacia la pared y cerramos la llave principal y abríamos todos. Entonces salíamos, sonaba la chicharra y todos corrían por ahí para irse a la cooperativa y nosotros

abríamos la llave y todos se mojaban. Y nos regañaban ¿no? pero también, hijo, ora sí que a un maestro se le ocurrió pasar por ahí y chin ¡la mojadera!, éramos la mentadera de los otros alumnos. Ya no nos dejaba entrar a su clase.

Cl: ¿De que no los aguantaba?

C: Ajá. Ya nos ponían a arrancar el pasto, cosas así a recoger basura, y lo odiaba yo. No me gustaba. Y ya te digo, nos hicimos de muy mala fama y nos gustaba la mala fama.

Cl: ¿Les gustaba?

C: A lo mejor sí.

Cl: ¿Qué sentías?

C: Bueno es que éramos ya bien conocidos en la escuela. Imagínate como Bonnie y Clyde, algo así. Nos veían y ... de cualquier cosita que pasara “Pérez y Méndez, Pérez y Méndez” para todo.

Carlos primero sostuvo que “se dejaba llevar por el relajo” como si su actuar fuera resultado de acciones espontáneas, realizadas sin pensar y más bien llevadas de la mano por el momento y la circunstancia. Enseguida abandona ese terreno de aparente espontaneidad para explicar que se trataba de acciones planeadas, como el salirse antes de la clase para preparar la travesura que tenían pensada. A final de cuentas, ser un alumno relajiento aparece no sólo como una manera de reaccionar ante la disciplina que tanto recuerda que le molestaba, sino como algo en lo que se sentía a gusto al grado de volver a reivindicar en su relato la “mala fama” con la que eran reconocidos él y su amigo. Su relato, más que ser la descripción de un mal comportamiento queda como la narración de una aventura en donde él y su amigo son los protagonistas principales que realizan acciones osadas y divertidas.

Esta representación de sí mismos como alumnos cuyo comportamiento era problemático está asociada al recuerdo de su bajo desempeño académico. En la entrevista con Daniel después de un rato en que me platicaba sus anécdotas y predominaba en gran medida la palabra “relajo”, yo me sentía intrigada por conocer qué hacía en relación a las actividades de aprendizaje, así que le pregunté lo siguiente:

Cl: ¿Por qué pasabas de año si echabas mucho relajo?

D: ¡Quién sabe! Porque luego así, luego de repente no estudiaba y hacía mis exámenes. Los hacía, o sea así los hacía, unas, unas, unas, ¿cómo te diré? Unas cuentas las hacía a lo tonto y otras las hacía bien. Así me la creyeron allá ¡hasta el maestro me felicitó!: “Felicidades Malpica, tu eres el único, tu fuiste más alto.” ¡Naaaah!, yo me sacaba de onda ¿no?. (Decía el maestro) :“Eres uno de los más altos, ¿qué, estuviste estudiando? ¿verdad?”. (Y yo le decía): “No maestro, no estudié pero me concentré más al examen”. No, y después fui uno de los más altos. Ya me sacaba ocho, ¡ayyyy! ¡y en matemáticas!. Siempre iba mal, y así pasaba los exámenes.

Daniel reía emocionado cuando me platicó estas experiencias y las adornó de tal manera que también quedaron como hazañas. En especial puso atención a una materia como las matemáticas para reírse con ganas al recordar que no estudiaba y de todos modos obtenía calificaciones altas, como si hubiera sido producto del azar. En su recuerdo no estableció una relación entre el aprovechamiento escolar o su conducta con el hecho de pasar de año, quizá porque estaba demasiado centrado en resaltar su papel como alumno relajiento.

En el relato de los demás jóvenes que se identificaron a sí mismos como alumnos relajientos e indisciplinados algo parecido sucedió ya que cuando les pregunté sobre aspectos como tareas, estudiar, cosas que aprendieron, en general respondieron que no recordaban o pasaban rápidamente a hablar del relajo que hacían. No fue mi intención hacer preguntas a los jóvenes como si se tratara de un examen de conocimientos, simplemente tenía interés en obtener algunas pistas sobre sus recuerdos en torno a las cosas que aprendieron. Sin embargo, eso no fue posible porque las anécdotas sobre el relajo que echaban ocupaban su motivación para dar cuenta de sus experiencias de la escuela. El listado de las mismas me permitió imaginar un panorama de acciones cada vez más disruptivas, que iban desde echarle thiner al refresco de un maestro, tronar un petardo dentro de la escuela, alterar las listas de calificaciones de los maestros, hasta darle una patada a la subdirectora de la escuela cuando intentaba bajar de la barda a una alumna. Todas ellas fueron narradas desde una perspectiva actual en la que los jóvenes no criticaron su proceder sino que lo presentaron como el lado de la diversión que podían encontrar en la escuela. Sin embargo, a final de cuentas ubicaron su comportamiento como algo problemático porque les trajo consecuencias a algunos como la expulsión y el consiguiente cambio de escuela, y a otros las bajas calificaciones y reportes o llamadas de atención ante sus padres.

2.4 La importancia de los amigos.

Muchas de las experiencias narradas estuvieron asociadas al papel que los amigos jugaban en su vida dentro y fuera de la escuela. Igual que en el caso del alumno relajiento, al utilizar el modelo del alumno como amigo para describir experiencias durante la

secundaria, aludieron a formas de participar y de vincularse con los amigos con nuevas problemáticas e intereses.

Jaime se había descrito como un alumno muy inquieto durante la primaria y que por ello había llegado a tener problemas con los maestros. La inquietud como rasgo principal dejó paso a su gusto por las amistades cuando empezó a relatar su situación en la escuela secundaria:

Cl: Y cuando saliste de sexto ¿tu querías seguir en la secundaria?

J: Sí. Sí, me emocionó mucho ¿no?. (Pensé:) Na' más van a ser tres años, y este, ya voy a pasar a otro ... ¡ya me sentía grande!, porque dije: "No, ya pasé lo de la primaria". ¡siempre te sientes grande!. Sí, si me gustó la secundaria, y más que nada por los compañeros que tuve ahí.

Cl: ¿Cómo? Platícame un poco más.

J: Este, en primero éramos muchos y todos nos llevábamos bien. Con mis amigas, a mí me gusta mucho tener así amigas, y me gusta, me llevo muy bien con ellas. Y o sea las respeto, y este, me gustaba ir a fiestas. Me gustaba mucho ir a la secundaria, y también igual cuando no hacía tareas es cuando no me gustaba ir pero a pesar de cómo yo era nunca me fui de pinta.

Jaime ubicó el cambio de ciclo escolar como una situación que lo hizo sentir con mayor edad y al mismo tiempo con la posibilidad de imaginar su futuro dentro de la escuela. Enfatizó que las amistades eran una fuente de motivación para su estancia en la escuela. No habló en particular de algún amigo o amiga, sino que hizo alusión a un ambiente escolar en donde todos "se llevaban bien". Volvió a recalcar que lo suyo no era hacer tareas, a pesar de lo cual no disminuyó su gusto por la escuela pues sus amigos eran algo importante en ella.

Roberto había sido contundente en la descripción de sí mismo como alumno inteligente durante la primaria. Él se apoyó también en el modelo del hijo que corresponde con el apoyo de sus padres. Al narrar sus vivencias de la secundaria flexibilizó la imagen de sí descartando que hubiera sido un alumno "matado".

Pero siempre hay grupitos, yo los he visto, los matados, pero nada más se dedican a sus cosas y ya. No hacen otra cosa que estar ahí. Y en su casa se clavan en la tele, no sé, en su habitación y no salen. Entonces, yo no, yo a pesar de que iba bien en la escuela, este, pues yo salía de ahí, me venía para acá, agarraba la pesera y llegaba aquí. Me cambiaba, comía, tenía algo pendiente que hacer, pues lo hacía. Y en la tarde me salía con los cuates de aquí a jugar. O sea algo, algo normal, en todas las fases que tu puedas hablar. Diversión, todo. Me iba con mis amigos hasta Chapultepec, a jugar béisbol, y pues empiezan las riñas ¿no? de ver quién es el mejor grupo.

Roberto identificó como “matados” a los alumnos que cumplían con sus obligaciones escolares pero que al mismo tiempo su vida estaba muy encerrada en pocas actividades. Ese concepto contiene una evaluación negativa porque señala un tipo de relación subordinada con la escuela en la que la persona no pone en juego otros sentidos de existencia, más allá de los deberes escolares. Él descartó que ese hubiera sido su caso y, aunque volvió a enfatizar que era un alumno cumplido, se esforzó por darle pinceladas al retrato de su vida en donde incluía la relación con sus amigos y las diversiones como lo que le permitía estar dentro de una normalidad aceptada por el grupo de iguales y no en la reclusión que implica ser un alumno “matado”.

Verónica estudió la primaria y un año de la secundaria en un pueblo pequeño en el estado de Puebla. Dijo que durante ese tiempo fue una alumna tranquila a la que le gustaba ir a la escuela, en especial por los amigos que tenía pues en su casa se sentía sola ya que sus hermanos mayores no le hacían mucho caso. Calificó a su pueblo como aburrido, y sus experiencias de la escuela diferentes de lo que empezaron a ser cuando llegó a la ciudad:

Pues ya aquí eran más...por ejemplo mis amigas ya, ya no eran que se la pasaban platicando así de cosas, no sé...sino que aquí ya andaban con los novios o si no andaban con los novios pues ya andaban haciendo relajo ¿no?. Recuerdo que yo todavía no me juntaba, aquí no tenía, cuando llegué no tenía amigos pero yo los veía, o las veía que hacían maldades, por ejemplo sacaban las tortas y les echaban moscas y todo eso y se las volvían a poner a los otros niños. Y allá no, allá no hacían esas cosas. Y ya después pues me empecé a juntar con ellos, pues ya como que me volví igual, porque por ejemplo allá no había oportunidad de irse de pintá y aquí si. Y pues una vez sí me fui, no entré a clases y pues todo por los amigos ¿no?. (Decían:) “¡Pues vámonos!”, que no sé qué. Y yo creo por eso, el cambio tan drástico que se hizo pues así fue ya de repente.

Verónica contrastó la manera de comportarse de sus amigas en el pueblo con las de la ciudad y calificó como “maldades” lo que hacían las segundas. Analizó que hubo una transformación en ella pues al juntarse con las amigas de la ciudad se “volvió igual” y justificó el poder que los amigos pueden tener en uno ya que ella empezó a hacer las mismas cosas como no entrar a clases. La gran importancia que le había atribuido a los amigos porque la ayudaban a no sentirse sola cuando estaba en la escuela primaria siguió teniendo efecto pero ahora la presentaba como lo que la había convertido en alumna relajenta.

David dijo que cuando iba en la primaria era un alumno muy inquieto y con bajas calificaciones. Explicó que su interés por el fútbol soccer había tenido el efecto de que dedicara mayor esfuerzo a los estudios en los dos últimos años de la primaria. Cuando entró en secundaria inició una amistad con otros tres compañeros y estos fueron el centro de su motivación por la escuela. David organizó el relato de esta época alrededor de los intereses, conflictos y formas de participación que tenía en la escuela junto con sus amigos:

Pues ya cuando entré a la secundaria, yo sí quería entrar a la secundaria. Te platicaban “¡no, que muy bonita la escuela!”, “¡Huy si, que las novias y todo eso!”. Y no, sí me gustó. Me gustaba mucho el laboratorio. Cuando entrábamos a laboratorio y es que es un cambio de experiencias en cosas y no nada más ir a la escuela. Una secundaria te da más cosas, te da talleres, carpintería, costura...bueno, yo nunca estudié costura. Y que “¡vamos a laboratorio, a abrir animales, que vamos a hacer...” No sé, se me hacía más bonita la secundaria. Ya en la secundaria fue cuando empecé a querer estudiar en serio. Ahora sí estudiaba pero me volví otra vez relajiento. Tenía tres amigos y eran bien relajientos los tres. Pero todos ellos estudiaban. O sea, éramos relajientos pero todos estudiábamos. O sea éramos buenos, éramos buenos alumnos en cuestión a calificaciones, pero éramos muy relajientos. Cuando no había clases, que no llegaba un maestro, nos parábamos, hacíamos, jugábamos fútbol dentro del salón, o sea cosas así. Varias veces mandaron llamar a mi mamá. (....) Todos nos conocían (nos decían:), “ahí va tu cuate” que no sé qué. Los “cuatro fantásticos” nos decían, porque siempre andábamos los cuatro juntos. Y luego que se peleaba un amigo, ahí vamos todos. Bueno pues los cuatro, por eso nos decían los “cuatro fantásticos”.

Cuando David habló de sus experiencias durante la primaria presentó un panorama de apatía y disgusto por las cosas ya que se definió como un alumno inquieto al que “no se le pegaba nada”. Por el contrario, cuando empezó a narrar su vida en la secundaria la animosidad implícita en su discurso lo llevó a construir un retrato diferente en el que valoró las actividades y conocimientos a los que es posible acceder en la escuela. Su relato también es una clara muestra de cómo David utilizó varios modelos culturales al mismo tiempo para dar cuenta de sus vivencias en la escuela: como alumno estudioso, como relajiento y como alumno dentro de relaciones de amistad. Al hacerlo de esta manera, estableció la posibilidad de moverse entre contextos de participación que requieren distintas formas de actuar pero que no por ello son áreas completamente independientes. Rescató que en cada una de ellas obtenía resultados adecuados: buenas calificaciones, diversión a través del relajo y lazos de apoyo entre amigos.

El valor que los jóvenes le atribuyeron a las relaciones de amistad en sus relatos estuvo acompañado de la reflexión sobre otras experiencias. El cambio de ciclo escolar, de la primaria a la secundaria lo representaron como un momento que implicaba la transformación de sí como persona y la entrada en un contexto de participación diferente. Sus frases como “ya me sentía grande” o “¡huyyy si, que las novias y todo eso!” estuvieron orientadas a marcar un cambio en las etapas de vida y en los nuevos intereses a desarrollar. Dentro de ese cambio los jóvenes reivindicaron la importancia de las amistades y las ubicaron como lo que era parte del ambiente escolar y como experiencias que habían tenido un efecto en su comportamiento o en el sentido que tenía para ellos la escuela. En contraste con la caracterización que hicieron de sus amistades cuando estaban en la primaria, al utilizar el modelo del alumno inserto en relaciones de amistad para describir sus experiencias de la secundaria establecieron relaciones estrechas con otros modelos aparentemente contradictorios o que en otro momento habían sostenido como separados. Ser un alumno estudioso y al mismo tiempo relajado, o ser un alumno estudioso pero no “matado” sino que dedica tiempo a sus amigos y a la diversión, fueron definiciones con las que jugaron para dibujar un panorama en el que su participación en el entrecruce de contextos daba cuenta de la complejidad de sus experiencias.

2.5 El adolescente en relaciones de noviazgo.

Al describir algunos elementos del contexto sociocultural en el que viven las familias ferrocarrileras señalé que las relaciones de noviazgo son una parte importante en la vida de los jóvenes. Muchos de ellos invierten una gran cantidad de tiempo y motivación alrededor de las relaciones de noviazgo. En esta parte quiero analizar cómo los jóvenes narraron un sentido de vida orientado a sus relaciones afectivas y el peso que eso tenía en su interés por la escuela así como en su desempeño académico.

Para Aidée los conflictos con su padre fueron el eje fundamental que guió la organización de su relato. Primero se definió como una niña a la que le gustaba mucho pasar el tiempo con sus amistades en la unidad habitacional y eso le traía problemas con su padre porque él prefería que se quedara en casa. Después planteó que lo importante para ella empezó a ser su relación de noviazgo y su papá tampoco estuvo de acuerdo.

A: Seguí estudiando pero en realidad en ese tiempo como que ya no quería entender, no sé por qué, como que de repente ya no quería seguir estudiando, o sea si iba bien, no reprobé ni nada.

Cl: ¿Qué era lo que te interesaba?

A: Yo creo que más que nada andar de noviera, que era lo que me gustaba y a mi papá nunca le gustó, y incluso nos encerraba para que no nos saliéramos, yo creo que más que nada al principio si como que me dio coraje con mi papá porque no nos dejaba salir, entonces luego hasta nos pegaba, bueno a mi, que yo era la más grande, fui la más grande de mis hermanos.

Aidée esbozó una especie de crítica hacia sí misma cuando dice “en ese tiempo como que ya no quería entender”. No reivindicó las preferencias que tenía sino que se señaló como una persona que no aceptaba que estaba mal y que ahora como persona adulta es capaz de pensar las cosas de manera diferente. Presentó a su padre como alguien autoritario que recurría al castigo físico y al encierro para tratar de controlar las acciones de su hija, mientras que para ésta las relaciones de noviazgo eran un aspecto fundamental en su vida. En el siguiente apartado en el que analizo las razones que los jóvenes dieron para continuar en la escuela o dejarla vuelvo a tomar el caso de Aidée que dijo que se salió de la preparatoria porque quería casarse, como una especie de culminación de su preferencia por las relaciones de noviazgo que había iniciado cuando empezó a ser adolescente y entró en la secundaria.

Carlos y Yasenin fueron muy bastos en los detalles sobre sus relaciones de noviazgo. Ambos dijeron que tenían novia (o) dentro de la secundaria y ese tema ocupó un peso importante en sus relatos no sólo como significado central sino también por la cantidad de anécdotas que me contaron. Con Yasenin yo trataba de centrarla en temas como ¿qué aprendió? ¿qué le gustaba de lo que le enseñaban? y ella contestaba casi nada para pasar rápidamente a hablar de su novio. Puedo decir que ella dirigió el curso de la entrevista enfrascada en reflexiones sobre sus conflictos con el novio y cómo los resolvió. Por su parte, Carlos me contó que cuando estaba en segundo año de secundaria lo corrieron de la escuela por su mal comportamiento y su mamá lo apuntó en otra. En esta segunda escuela al parecer no encauzó de nuevo su forma de participación hacia el relajo ya que en su relato se dedicó a detallar la relación de noviazgo que inició con una compañera y, según dijo, esa relación ocupó mucho de su tiempo emocional y de sus intereses personales.

Cl: ¿Te estabas peleando mucho con ella?

C: Sí, sí. Y no iba a la escuela. Y de vez en cuando entraba pero porque el conserje me abría y entraba yo a la hora que quería. Ya después volví a andar con ella, pero ya después se invirtieron los papeles, ya no quería yo andar con ella. Pero para esto yo ya no fui a la escuela, ya ahí la dejé....

Cl: ¿Pero poco a poco dejaste de ir?

C: mmmj.

Cl: ¿Qué pensabas?

C: ¡Pues no sé! Es que... no tuve muchos problemas así con los maestros, pero, a ver, si me afectó mucho porque estaba yo ¡ayyy, tristán!. Después del receso y para todo me quería salir. La veía yo afuera que iba para su salón y ¡pum! ahí nos vemos. Y este, por calificaciones no fue tanto el problema, porque ya había pasado el segundo, cotorreando y todo pero lo había pasado. Y sí ...¡ustedes las mujeres son peligrosas!. Así que digamos que tuviera problemas serios, no. Pero por ella si tuvo que ver porque me sentía yo triste, me salía a buscarla. Luego no sé por qué me deprimía y no iba yo a la escuela. No sé, sentía yo feo verla, y me ponía a llorar y por eso mejor no iba a la escuela.

Carlos precisó que su mal comportamiento no era ya la causa de tener un mal desempeño en la escuela sino la dinámica que tenía con su novia. Él describió la escuela como uno de los escenarios en donde se desarrollaban las peleas y conflictos con su novia y destacó su estado emocional como una condición que le impedía involucrarse con las actividades de la escuela de modo que sólo pensaba en salirse.

El mundo de las relaciones de noviazgo fue otro de los modelos con el que los jóvenes elaboraron una visión en la que su vida aparecía en constante tensión y conflictos, ya sea con la familia o con la pareja que tenían en esa época de su vida. Sus estados emocionales fueron el referente central dentro del relato alrededor del cual justificaron sus acciones y el progresivo desinterés que la escuela empezaba a tener para ellos porque estaban más bien implicados en sus relaciones de noviazgo.

3. Análisis general.

Todos los jóvenes ubicaron la etapa de la secundaria como un período diferente en su vida. Hablaron de los cambios que habían tenido, de las situaciones nuevas en las que entraron y de su encuentro con las demás personas en relaciones distintas a las que tenían cuando iban en la primaria. De igual manera, todos reivindicaron su posición como hijos de familia que tenían obligaciones asignadas, la principal de ellas acudir a la escuela y cumplir con la parte que les correspondía. Así, establecieron una fuerte relación entre escuela y

familia como dos contextos de participación interdependientes y sostuvieron de manera implícita la idea de familia como un recurso básico para la definición de sí mismos como estudiantes. Esta fue una manera de pensarse a sí mismos cuando niños muy distinta a la que sus padres evocaron, ya que los segundos se recordaron en condiciones familiares que imposibilitaban su permanencia en la escuela o que necesitaban del apoyo de los hijos para la sobrevivencia económica.

Dos de las jóvenes, Cecilia e Irma, enfatizaron una orientación en el tiempo diferente. En su relato le dieron un gran peso a su anticipación del futuro que las llevó a pensar en la profesión que elegirían o como sería su vida de adultas con posesiones que podrían lograr si estudiaban. Presentaron esta visión de sí mismas como algo que implicaba excluirse de intereses comunes que otras chicas de su edad tenían, en particular las relaciones de noviazgo. Fundamentaron una fuerte relación entre la educación y el mercado de trabajo y legitimaron la escuela como el instrumento necesario para alcanzar una meta futura, ya sea tener una profesión o una vida diferente a la que habían tenido con sus familias actuales.

Al utilizar los modelos de alumno relajiento y del alumno inserto en relaciones de amistad varios jóvenes aludieron a su forma de participar en las escuelas, de un ciclo a otro, como algo continuo, como acciones y formas de interacción con sus compañeros con las que se habían identificado desde la primaria. Para el caso del relajo en la escuela hablaron no sólo de las travesuras que hacían sino que reivindicaron la “fama” que tenían como un elemento de su identidad de alumnos que los hacía ser reconocidos. Presentaron una imagen de sí favorable, haciendo alusión a hazañas o a acciones divertidas. Quizá esto muestra que los alumnos son activos porque pueden aceptar, modificar o resistir las identidades institucionales que están disponibles para ellos (Fraser et al. 1997). De modo que, si el concepto “alumno relajiento” es equivalente en las escuelas a “indisciplina” o “mal comportamiento”, en los relatos de los jóvenes este modelo se liberó de esas restricciones y se volvió una imagen agradable sobre opciones de diversión que tuvieron en la escuela secundaria. Respecto de las amistades, volvieron a identificar el peso que habían tenido en sus vidas, como un recurso importante dentro de la escuela para la realización del trabajo académico y para la diversión.

Otra de las vivencias que recordaron como algo importante en la época de la secundaria fueron sus relaciones de noviazgo. Muchos de los jóvenes expusieron los efectos que éstas relaciones tenían en sus vidas y se recordaron envueltos en conflictos y tensiones tanto con sus parejas como con familiares. Para algunos de ellos, el interés que tenían en sus relaciones de noviazgo era incompatible con su implicación en la escuela, porque sus vidas estaban centradas alrededor de las mismas.

Cuando empezaron a hablar de sus experiencias durante la secundaria los jóvenes organizaron su relato como una historia que se despliega en el tiempo de modo que identificaron la etapa en la que entraron y las transformaciones que tuvieron. Flexibilizaron, cambiaron o reorientaron definiciones previas que habían mencionado sobre sí mismos. Así por ejemplo Roberto siguió utilizando el concepto de alumno estudioso para describirse, pero descartó que fuera “matado” porque también le dedicaba tiempo a sus amistades. Luis y Mónica que le dieron sentido a sus experiencias en la primaria por el apoyo que tenían con sus amistades, pasaron a describirse como alumnos sin amigos. Por su parte Verónica reorientó el tema de la importancia de las amistades al sostener que no sólo servían de compañía para mitigar la soledad que recuerda haber sentido durante la primaria, sino como un efecto importante que la hizo volverse una alumna relajenta.

Phelan et al. (1991) aportan la noción de mundos múltiples para tratar de entender el cruce de límites o fronteras y las adaptaciones que los alumnos realizan entre los mundos con los que cotidianamente se relacionan. Esto es algo similar a lo que propuse desde la introducción en el sentido de que los alumnos participan en diferentes contextos sociales, entre los cuales establecen relaciones, buscan producir efectos o manejan estrategias para lograr metas personales. En sus relatos los jóvenes describieron sus acciones como formas de participar que se desplegaban en el entrecruce de contextos. Para ello, utilizaron de muy distintas maneras y en diversas relaciones los modelos culturales que analicé. Por ejemplo, David manejó los modelos de alumno estudioso y alumno relajento, que aparentemente son contradictorios, para describir sus acciones. Roberto utilizó modelos complementarios como el de ser hijo de familia, un buen estudiante y el alumno inserto en relaciones de amistad, y entre ellos estableció relaciones de armonía y continuidad. Por su lado, Aidée confrontó los modelos de hija de familia y estudiante con el de la adolescente que prefiere sus relaciones de noviazgo y concluyó que había tenido grandes tensiones con su padre.

Lo anterior supuso que los jóvenes presentaron mundos de acción no delimitados a la familia, la escuela y los amigos que habían funcionado como ejes centrales en sus narraciones sobre la escuela primaria. Dibujaron un panorama cada vez más complejo en el que sus preocupaciones e intereses estaban dirigidas hacia mundos posibles como pensar en su futuro; hacia los conflictos y tensiones existentes por la necesidad de tener que articular contextos difíciles de articular como las relaciones de noviazgo y la familia y hacia el desarrollo de estrategias para poder manejar con éxito sus movimientos entre contextos cotidianos en la escuela como la disciplina y la diversión con los amigos. Entre su orientación al presente y el futuro que muy pocos reconocieron como área en la que tenían que interesarse, la escuela secundaria quedó plasmada como un contexto en el que podían ser sujetos activos en la construcción de posturas personales.

Las visiones del mundo escolar que los jóvenes plasmaron en sus relatos han sido también tema de análisis y discusión en diversas etnografías que a continuación considero. Mencioné en el capítulo previo que las etnografías que estudian la perspectiva de los alumnos en la escuela y sobre todo el por qué de los bajos desempeños o deserción de alumnos provenientes de grupos minoritarios, han puesto atención a referentes como la pertenencia de clase, género, raza y etnia. Han producido una serie de conceptos como reproducción-producción cultural, acomodación, asimilación y resistencia para explicar el tipo de vínculo que tienen con la escuela alumnos pertenecientes a diversos grupos sociales. Temas como la indisciplina, la importancia de las relaciones de amistad en la escuela, los tipos de implicación en el trabajo escolar, el valor asignado a la escolaridad y las decisiones y elecciones que los alumnos toman, han sido explorados a partir de esos conceptos y referentes.

La resistencia a la escuela en acciones como la indisciplina, el enfrentamiento a la autoridad o la apatía por los estudios ha sido un tema abordado por diversos investigadores. Mencioné en la introducción a Willis (1988) quien analizó la contracultura escolar que un grupo de jóvenes, los “lads”, ponía en práctica en la escuela secundaria. La indisciplina y oposición de estos jóvenes fueron vistos por Willis como actos creativos en los que utilizaban formas culturales pertenecientes a la cultura obrera para construir la transición

entre la escuela y el trabajo. Romper las reglas, burlarse de los maestros o de los compañeros, fingir que estaban trabajando, eran acciones a través de las cuales los “lads” pretendían practicar su entrada en el mundo adulto obrero, rechazando el trabajo intelectual y reivindicando el trabajo manual. En otras palabras, la contracultura de los “lads” se fundamentaba en sus aspiraciones de abandonar pronto la escuela para insertarse en el mundo del empleo obrero.

Las etnografías con jóvenes pertenecientes a minorías étnicas hablan de que los alumnos pueden ser indisciplinados en las escuelas como resultado de un estigma asociado a su situación social. Por ejemplo los alumnos afroamericanos y los latinos pueden llegar a considerar que a pesar de que tengan una certificación escolar no tendrán las mismas oportunidades de acceso al mercado laboral que los alumnos angloamericanos (Ogbu 1982/1990; Hemmings 1996). En consecuencia, no se interesan por aprender y pueden utilizar la indisciplina como forma de resistencia cultural que expresa un rechazo al valor de la escuela en sus vidas.

En el caso de mi muestra, los jóvenes no refirieron la indisciplina escolar o el “ser un relajo” como acciones cuya intención implícita estuviera dirigida a la transición hacia el empleo ni como cuestionamiento a determinantes estructurales sobre las personas que pertenecen a ciertos grupos sociales. Los ejemplos que ofrecieron permiten pensar la indisciplina como una actividad con múltiples caras e intenciones: como acciones con claras intenciones de oposición hacia la autoridad de los adultos, como actividades compartidas entre los jóvenes que le daban sentido a su estancia en la escuela, como acciones para lograr ser reconocidos, como expresión de la ausencia de actividades interesantes para ellos en la escuela o de la carencia de maestros que captaran su atención, como acciones que no podían controlar porque eran parte de su identidad como alumnos en la escuela.

La rebeldía o indisciplina escolar es expresión de lo que la escuela misma produce y de cómo los adolescentes utilizan el espacio escolar para divertirse o fortalecer relaciones de amistad. La agudización de las normas de disciplina en las escuelas secundarias tiene su efecto en la agudización del mal comportamiento de los alumnos. Hay que recordar que las escuelas poseen un conjunto de personajes y técnicas (trabajadora social, prefecto, psicólogo, reportes, libreta para anotarlos, castigos formales e informales) que tienen en la

mira el comportamiento de los alumnos. Así, la oposición y resistencia no necesariamente son resultado de las identidades culturales (relativas a sus grupos sociales de pertenencia) que los alumnos llevan consigo y que los hace enfrentarse a la cultura escolar.

Otro tema complementario al del relajo dentro de la escuela fue el de las relaciones de amistad. También apunté en el capítulo anterior que éste es un tema al que los investigadores le atribuyen una gran importancia porque mucho de la socialización de los niños ocurre dentro de grupos de iguales. Rymes (1995) y Hemmings (1996) identificaron el peso que tiene en el desempeño de los alumnos la presión simbólica y real que pueden ejercer los compañeros y amigos y cómo eso está conectado con el ejercicio de perspectivas culturales. Rymes analizó el caso de jóvenes delincuentes que estaban en una escuela alternativa y otorgaban un gran poder a símbolos como el honor, la fidelidad y al apoyo entre amigos de la misma banda en detrimento de su desempeño en la escuela. Justificaron su conducta problemática como resultado de esos símbolos que normaban su comportamiento. Hemmings identificó la presión que jóvenes negros estudiantes de preparatoria tenían que enfrentar para desempeñarse como alumnos exitosos independientemente de que sus compañeros –también de raza negra- dijeran de ellos que estaban actuando como “blancos”. En ambos estudios la situación de los alumnos en relación a grupos sociales era un elemento dinamizador de los conflictos y tareas que los estudiantes tenían que enfrentar en su relación con la escuela.

Para Levinson (1998), la institución escolar propicia cierta estructuración de las experiencias de los alumnos en la escuela. Levinson estudió el caso de una escuela secundaria mexicana y encontró que la organización y ubicación de los alumnos en “grupos escolares”, así como los discursos sobre la igualdad y la solidaridad tenían un efecto importante en la subjetividad de los alumnos. Los alumnos se reconocían como parte de un grupo y ejercían presión entre ellos para comportarse solidariamente. La frase “todos somos iguales” que era constantemente puesta en práctica, implicaba que los alumnos se habían apropiado de los discursos promovidos por sus maestros para normar su subjetividad.

En mi investigación, varios jóvenes hicieron eco de este tipo de experiencia del grupo escolar, por ejemplo Jaime que dijo “todos nos llevábamos bien”, o Roberto que recordó que él y sus compañeros competían por “ver quién es el mejor grupo”. En ese sentido, reconocieron el poder que los amigos tenían para influir en su manera de

comportarse, por ejemplo Verónica dijo “me empecé a juntar con ellos, pues ya como que me volví igual”. Otros identificaron el poder que el grupo de amistad podía tener para lograr éxito en distintas áreas dentro de la escuela, como fue el caso planteado por David en el que “los cuatro fantásticos” quedó como un símbolo de logro en materia de diversión, solidaridad y cuestiones académicas.

Un tema más que ha sido investigado es el papel del género en las elecciones que las mujeres hacen respecto a la escuela. Weis (1988) señala que tradicionalmente las mujeres le daban prioridad al matrimonio y a sus responsabilidades futuras como madres en lugar de la escuela. Por el contrario, las mujeres de las generaciones de finales de los ochenta en países industrializados empezaron a estar más interesadas en continuar estudiando. Sin embargo, las jóvenes con las que esta autora trabajó finalmente elegían formas de capacitación como cosmetóloga o secretaria, lo cual implicaba una selección marcada por el género y una reproducción de posiciones subordinadas en la esfera laboral. Crespo (1994) comenta que la frase tan conocida para muchas mujeres latinoamericanas de clase trabajadora: “estudia por si tu marido te sale un sinvergüenza”, sintetiza elementos tradicionales sobre la posición de la mujer y la visión de un lugar diferente en la sociedad. Es una frase que habla al mismo tiempo del matrimonio como meta en la vida y de la independencia que la educación le proporciona a la mujer.

Parecería ser entonces, que ya no es fácil encontrar chicas que priorizan su papel en el matrimonio porque el lugar de las mujeres en nuestra sociedad ha tenido grandes cambios, incluyendo la importancia de la educación como medio de superación e independencia. Si el género no es determinante en la valoración que las mujeres tienen de la escolaridad, si juega un papel importante en la manera en que ellas se implican en los contextos escolares. Holland y Eisenhart (1990) asignaron el nombre de “cultura del romance amoroso” a una serie de modelos culturales que jóvenes universitarias ponían en práctica para alcanzar posiciones de éxito. En su estudio encontraron que las relaciones románticas en la escuela eran importantes para las mujeres porque eran signos de su belleza femenina, fuente de prestigio, de atención especial y apoyo emocional por parte de los hombres.

En mi investigación, algunos jóvenes le asignaron un peso importante al mundo de las relaciones amorosas en su vida cuando estaban en la secundaria. Reflexionaron sobre el

efecto que habían tenido en sus vidas, y en particular sobre cómo su orientación emocional empezó a influir para que se distanciaran de la escuela. Algo importante para mí fue que el tema de las relaciones amorosas no fue exclusivo de los relatos femeninos, ya que Carlos produjo una extensa reflexión sobre su implicación amorosa en la escuela secundaria.

Los jóvenes que me narraron sus vidas presentaron su situación de alumnos durante la primaria como una condición incuestionable en la que, es cierto, podían reaccionar a las normas disciplinarias o seguir estrategias de acomodación particulares por ejemplo a través de sus relaciones de amistad, pero ir a la escuela era algo normal, parte de la identidad escolarizada que la mayoría de los niños poseen en contextos urbanos. Todos conservaron este sentido de obligación cuando hablaron de su ingreso a la secundaria, sin embargo, poco a poco fueron recordando experiencias que los llevaron a reconocer el inicio de su preocupación por el futuro o de su separación de la escuela. En el siguiente capítulo analizo las narraciones de los diez jóvenes que explicaron y justificaron cómo se fue gestando la toma de distancia de la escuela en sus vidas.

CAPÍTULO 7

“YO NO NACÍ PARA LA ESCUELA”: DEJAR LA ESCUELA COMO UN PASO ACTIVO EN LA VIDA.

En las familias ferrocarrileras, desde mediados de la década de los ochentas hasta la actualidad en que todavía muchos de ellos tienen hijos en edad escolar, los padres empezaron a legitimar el modelo que sostiene que los individuos tendrían mejores oportunidades de vida gracias a la escuela. Sin embargo, en muchos casos la perspectiva que los hijos van construyendo al paso del tiempo es distinta a la de sus padres y pasan de ser el hijo de familia/alumno que acepta la escuela como obligación a la postura de abandonarla por distintas razones. Mencioné que una de las frases que los padres utilizan para explicar la situación de sus hijos es: “el que quiere estudiar estudia y el que no, pues no”. Durante mis visitas a los hogares en diversos momentos los padres se expresaban de este modo delante de sus hijos, en buena medida, creo yo, para reivindicar su posición como individuos que cumplieron la parte que les tocaba y también para recriminar a los hijos que se habían distanciado de la escuela. Este razonamiento era contundente porque tenían otros hijos que habían terminado una carrera en la universidad, u otros que continuaban estudiando con la expectativa de no dejar la escuela. Las diferencias entre los hijos eran comprensibles para estos padres no por fallas en el funcionamiento paterno sino por las características y la voluntad (querer estudiar o no) que pensaban eran propias de cada uno.

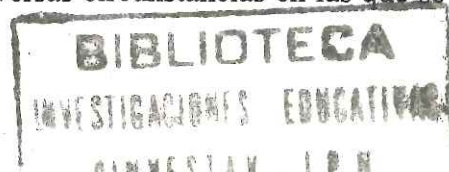
En el presente capítulo mi objetivo es analizar la manera en que diez de los quince jóvenes describieron el rumbo que tomó su vida antes o después de terminar la secundaria. Todos ellos explicaron la separación de la escuela como un proceso que no estuvo desprovisto de conflictos y tensiones tanto con sus padres como consigo mismos, sin embargo, terminaron justificando su desinterés frente al valor de la escuela como obligación. Hablaron de las circunstancias de vida y de los motivos personales que los

llevaron a separarse de la escuela. Por mi parte, los modelos culturales que identifiqué a partir de los temas más recurrentes en sus narraciones y que les permitieron interpretar la separación de la escuela fueron varios: el matrimonio como elección, el trabajo remunerado como medio para alcanzar independencia, la capacitación para el trabajo y la escuela como lugar sin interés.

Para organizar el presente capítulo en las primeras cuatro partes analizo cada uno de los modelos culturales que señalé. En ellas vuelvo a resaltar el tipo de relaciones que los jóvenes establecieron en sus narraciones entre los diferentes contextos de participación en que estaban y cómo fueron construyendo una noción de persona que evalúa sus circunstancias de vida, compara opciones y hace elecciones. La visión de los padres que destaca la voluntad de los hijos como causa de sus acciones juega un papel importante en la interpretación que éstos tienen de su actuar. Precisamente, la frase “yo no nací para la escuela”, así como muchas otras que iré presentando, implican que los jóvenes terminaron señalándose como los únicos responsables de su toma de distancia de la escuela y justificando que querían hacer otro tipo de actividades en su vida. En la parte final del capítulo analizo los temas que se manejaron considerando interpretaciones de otras investigaciones con la finalidad de abonar discusiones que giran en torno a la deserción escolar y la perspectiva de los alumnos.

1. “Siempre pensé en casarme”: El matrimonio como elección.

“La mujer destinada para el matrimonio” es un modelo cultural tradicional en nuestro país que poco a poco ha ido perdiendo vigencia en los discursos públicos a los que tenemos acceso, por ejemplo a través de los medios de comunicación o en las pláticas y consejos que escuchamos entre personas que vivimos en contextos urbanos. Actualmente se espera que las adolescentes se dediquen a estudiar o tengan otras opciones de formación personal antes de casarse. Muchas adolescentes se han apropiado de estos discursos y es común escucharlas hablar de planes de vida en los que deciden postergar el matrimonio. Aunque no poseo datos estadísticos pude darme cuenta de varios casos de embarazos tempranos que ocurrieron en las hijas de familias ferrocarrileras. Las adolescentes pueden manejar discursos en los que descartan que su meta principal sea el matrimonio, pero muchas terminan embarazadas como consecuencia de diversas circunstancias en las que se



encuentran implicadas. El matrimonio a una edad temprana o la condición de madre soltera son un resultado no planeado, descartado en los discursos, pero una situación común para varias chicas.

Cuatro de las seis jóvenes mujeres de mi muestra tenían un hijo que, de acuerdo a lo que me dijeron, había sido producto de un embarazo no planeado que las había conducido a tener que casarse. Sin embargo, sólo una, Aidée, reivindicó que su meta en la vida cuando era adolescente era el matrimonio. Ella expuso que las relaciones de noviazgo eran el centro de su interés cuando estaba en la secundaria. Continuó su relato diciendo que los problemas con su padre se hacían cada vez más grandes porque ella no quería seguir estudiando:

Si, o sea, pues yo ya no quería seguir estudiando, como que ya empezamos con los novios y ya eso pues es un problema, y empezamos con que a mi papá no le gustaba, entonces él me dijo: “¿sabes qué?”...como mi fiesta, mi cumpleaños es en julio y la entrada a la escuela era en septiembre, me decía: “sí te voy a hacer fiesta, siempre y cuando sigas estudiando”. Y pues ni modo, más que nada por eso...

Aidée ubicó como algo problemático su preferencia por el noviazgo y la relación con su padre. Se identificó como alguien que estuvo determinada por éste último, quien negoció con ella la fiesta de quince años para que continuara estudiando. En ese sentido, la permanencia en la escuela quedó en su relato no como una elección personal sino como una condición que tenía que cumplir por el beneficio que obtendría con la fiesta.

Después dijo que entró a una preparatoria técnica, a un CBETIS que está en la misma colonia y cursó dos años sin que reprobara materias o tuviera problemas con su desempeño en la escuela, pero quedó embarazada y entonces decidió que ya no quería ir porque le daba pena que sus compañeros la vieran. Durante la plática le pregunté si acaso pensaba que había fracasado por no terminar la escuela y su reflexión fue la siguiente¹:

¹ Cuando inicié las entrevistas con los hijos de las familias ferrocarrileras a los tres primeros jóvenes que entrevisté, cuyos casos no considero en la investigación definitiva porque fueron casos exploratorios, les pregunté si consideraban haber fracasado porque no continuaron estudiando. En ese entonces el concepto “fracaso escolar” era uno de mis referentes en torno al cual giraban mis reflexiones y búsquedas empíricas. Mi objetivo era conocer si las personas hacían una evaluación negativa de sí mismas por el hecho de abandonar la escuela. Al paso del tiempo entendí que no debía preguntarles si se consideraban “fracasadas” o no por no haber estudiado ya que con ello estaba proyectando en las preguntas una mirada que calificaba de antemano lo que tuvieran que responder. Aidée fue la última persona a la que le hice ese tipo de preguntas y después empecé a tratar de centrarme en sus experiencias de la escuela en lugar de intentar verificar el

Cl: ¿En algún momento llegaste a pensar en que habías fracasado por dejar la escuela?

A: Pues yo creo que no, porque en realidad mucho, mucho no me gustaba la escuela, yo creo que yo no nací para la escuela. O sea, si estudiaba y todo pero, así para seguir una carrera yo creo que no, yo creo que no. Y ya después me casé y pues ya.

En otro momento de la entrevista le cuestioné qué quería decir con la frase “yo no nací para la escuela” y me contestó lo siguiente:

A: Pues no, yo creo que no, porque ¡siempre pensé en casarme!

Cl: ¿¡Ah si!?

A: ¡Si, y mi hija también eh!, (ella) me dice algo y dice: “yo cuando me case...”. Ah, le digo...no me acuerdo qué estábamos platicando y le dije: “No, le digo, por eso no te cases, esos regañan”, y dice: “ah ¿y qué? yo agarro mi muchacho y me vengo”. ¡Así me dijo!. Y varias cosas de que: “cuando yo me case...” y que no sé qué, y “yo me quiero casar cuando esté grande, y yo esto”.

Cl: ¿Y tu por qué crees que sea así?

A: Pues ¿¡quién sabe?! ¡Yo pensé que era muy bonito!, como yo pensaba.

Cl: ¿Qué pensabas, de qué te acuerdas?

A: Pues yo pensé que en el matrimonio me iba a dejar andar de aquí para allá y todo eso. ¡Nahha! ¿y qué?

C: Te salió peor que tu papá?

A: ¡Ayyy si!

Aidéé evaluó que era una persona que no estaba destinada para la escuela sino para el matrimonio. Sus frases “yo no nací para la escuela” y “¡siempre pensé en casarme!” son complementarias porque le sirven para señalar una ubicación, en el matrimonio, como destino para el cual estaba orientada. Cuando retomó las palabras de su hija la que, según ella, también habla de casarse, intentó reforzar esa visión de sí misma como mujer destinada al matrimonio.

Evidentemente Aidée se estaba apoyando fuertemente en el modelo cultural de “la mujer destinada para el matrimonio”. Al expresar que pensaba que en el matrimonio iba a poder “andar de aquí para allá” estaba aludiendo a una condición de libertad que experimentó como ausente en su familia y que esperaba obtener en el matrimonio, aunque finalmente no fue ese el resultado. Esto significa que Aidée no siguió pasivamente los esquemas o modelos culturales tradicionales sobre que significa ser mujer. Ningún modelo cultural existe en abstracto sino en el uso que la persona hace del mismo. Aidée mencionó

significado de conceptos como el de “fracaso escolar” que se utilizan en discursos institucionales escolares

las estrategias que consideró válidas, como permanecer en la escuela para obtener gratificaciones, en particular su fiesta de quince años, o bien pensar en casarse porque así obtendría la libertad que no tenía en su casa. Entonces, en su discurso podemos advertir una idea del matrimonio como la oportunidad de desligarse de la escuela y de la presión de su padre y no solamente una expresión de reproducción de roles femeninos.

2. “Quiero trabajar”. El trabajo remunerado como espacio de definición personal.

He mencionado varias veces que los padres de familia expresaron el interés de que sus hijos adolescentes trabajen hasta que tengan una certificación que posibilite obtener lo que ellos llaman “un buen empleo”. También aclaré que la mayoría de los padres tienen la expectativa de que sus hijos estudien una carrera universitaria o al menos terminen la preparatoria lo que, según ellos, les permitirá sortear mejor las crisis económicas. Los padres están convencidos de que les proporcionaron a sus hijos lo básico para apoyarlos en la escuela, es decir, todo lo relacionado con ropa, calzado, alimentación y materiales escolares. Sin embargo, el tema del valor del trabajo asalariado fue bastante mencionado por varios jóvenes, quienes recordaron que a pesar de las expectativas de sus padres, ellos ya no se sintieron a gusto en la escuela y pensaron que trabajar era una mejor opción.

Yasenin se describió a sí misma como alumna indisciplinada que no tenía interés por aprender sino por su noviazgo y las amistades, y que tenía constantes reportes escolares hasta que la expulsaron de la secundaria en que estaba. Comentó que después entró en una secundaria abierta pero tampoco le gustó estudiar y sólo se dedicó a echar relajo. Sus reflexiones sobre esa época fueron las siguientes:

Cl: ¿Tampoco de ahí sacaste el certificado?

Y: No.

Cl: ¿Alguna vez te preocupó?

Y: Pues no. Yo le decía a mi mamá “¡es que eso no me entra mamá!, méteme a estudiar otra cosa donde yo ya pueda empezar a trabajar”. O luego le decía: “¡no, yo ya quiero entrar a trabajar!. Méteme”.

Cl: ¿A qué?

Y: Pus a lo que fuera. Mi mamá me decía: “¿te gustaría estar en una fábrica así como yo?, ve mis manos.” Y yo le decía: “No, pus no.” Luego yo veía a mi hermana Adriana que se vestía... pus ay que les daban que su dinero, que su aguinaldo y luego ella nos compraba ropa.

Cl: ¿En qué trabajaba Adriana?

Y: En comisión (Comisión Federal de Electricidad), era secretaria. Me decía mi mamá: “mira, ve a tu hermana ¿no te gustaría estar así como ella?”, y yo (decía) “pues sí, pues ya méteme a estudiar eso”. Ya nada más yo pensaba, no pus si estudio eso, ya voy a salir trabajando como ella. Pero ya cuando entré a estudiar eso ya se me hacía bien difícil.

Yasenin dijo que entró a estudiar en una escuela para formarse como secretaria pero tampoco se interesó en ello así que decidió desertar. Enseguida narró de manera extensa los empleos a los que entró: como vendedora de helados, demostradora en una tienda de bisuterías, en una tienda de pantalones, entre otros, y se definió como una persona hábil para relacionarse con los clientes y convencerlos de que compraran las mercancías.

Yasenin enfrentó en su relato dos condiciones difíciles de articular: el reconocimiento de su falta de capacidad y de disposición para permanecer en la escuela y la presión de su madre para que continuara estudiando. Con su frase ‘¡es que eso no me entra mamá!’ aludió a la escuela como un lugar para el que no estaba capacitada, en contraste con el trabajo asalariado que describió como un espacio de mayores gratificaciones. Al mismo tiempo recuperó las palabras de su madre: ‘¿te gustaría estar en una fábrica así como yo?, ve mis manos’ para presentar ese momento en su vida como un momento en el que tenía que elegir entre sus preferencias personales y el llamado de su madre que expresó como una manera de motivarla para que obtuviera una capacitación para el trabajo, para que no reprodujera una condición de obrera en una fábrica. Sin embargo, terminó justificando su propia elección, la de entrar a trabajar, pues eso le permitiría comprarse ropa y sentirse a gusto. Narró su condición como empleada en distintos lugares y se describió como una persona más libre, menos restringida por la necesidad de seguir estudiando y reconocida como alguien con la capacidad de desempeñarse bien como empleada. En ese sentido, narró su experiencia del ingreso al trabajo no sólo como la posibilidad de tener dinero sino también como espacio en el que encontraba mejores oportunidades de definición personal.

Carlos, por su parte, había comentado los problemas que tenía con su novia cuando iba en la secundaria y explicó que dejaba de ir a la escuela porque se sentía triste, sin

embargo, después sostuvo que decidió dejar definitivamente la secundaria para dedicarse a trabajar. Dijo que desde que tenía 12 o 13 años había empezado a trabajar porque le gustaba tener dinero para rentar una motocicleta y después lo necesitaba para pagar los gastos que tenía con su novia.

C: No me interesaba la escuela, a lo mejor. Me interesaba más tener dinero y para ella ¿no?, o para salir con ella. Así que digamos por trabajar, trabajar, no. Y si, no me interesó la escuela, no terminé la secundaria hasta dos o tres años después.

Cl: O sea dejaste . ¿Ya a tercero no te metiste?

C: No, ya no. Ni terminé segundo por andar de vago ahí enamorado.

Cl: ¿Qué pensaste de que habías dejado la escuela?

C: ¿De que había dejado la escuela? pues lo pensé yo creo hasta tercero. De que vi que mis compañeros salieron de la secundaria. Porque todos son de por aquí y como que sí sentí feo. ¡En la torre!, pero este por un lado me sentía yo un poquito orgulloso ¿no? de que a lo mejor yo tenía mi lana, trabajaba diario. Y si no era en una cosa era en otra. De ahí me empecé a hacer mucha fama aquí en Los Reyes con las señoras, si no era una cosa era otra, siempre tenía dinero, siempre....

Mencionó que trabajaba pintando casas o arreglando jardines y que usaba su dinero para satisfacer sus gustos personales:

En aquel tiempo ganaba yo 150 o 100 pesos en un día. Era mucho, mucho dinero para mí. Me acuerdo que me iba a las maquinitas, me gastaba yo como 10 pesos en maquinitas. Pues todavía veía yo unas muchachas que iban saliendo de la escuela y (les decía:) “¡Hola amigas!” y después a conocerlas. Las invitaba yo a cenar, y cada que las veía las invitaba yo que a una banderilla, que un esquimo. Siempre traía dinero, siempre, siempre. Y a lo mejor era lo que me gustaba (en comparación) con mis compañeros. Si (ellos) traían era diferente, traían mucho menos, yo no.

Carlos sostuvo que los problemas con su novia se fueron solucionando y a pesar de eso decidió dejar la escuela para dedicarse a trabajar. Cuando dijo “me interesaba más tener dinero” no identificó alguna condición o característica de la escuela de la cual se quisiera deslindar, sino que le dio validez a sus intereses personales como tener dinero y darle gusto a su novia. Al mismo tiempo, describió su situación de trabajador como una fuente de reconocimiento, por la fama que dice que tenía entre las señoras del vecindario que solicitaban sus servicios y porque tener dinero le permitía satisfacer sus gustos o necesidades en esa época: para divertirse y como medio para establecer relaciones de amistad. Negó que su interés central fuera el trabajo en sí mismo y más bien reivindicó una

imagen prestigiosa de sí al compararse con los demás muchachos y recordar que él tenía mucho más dinero. En su narración expuso una especie de balance entre terminar la secundaria que era una meta que sus vecinos sí habían alcanzado y “tener mi lana” que era la condición que él tenía y que al sentirse orgulloso por ello mitigaba el efecto de no haber concluido la escuela.

Antonio relató que terminó con dificultades la escuela secundaria porque era muy indisciplinado y porque le costaba trabajo aprender. Después entró a una vocacional del politécnico pero no se sintió a gusto ahí:

Cl: ¿Tu terminaste secundaria y querías seguir estudiando?

A: Pues yo realmente estaba tan desubicado que no sabía ora sí qué quería. Entonces, pues seguir estudiando, pensaba en contabilidad. Entonces salí fresquecito hice mi examen y sí me quedé. Perooo, ahí fue cuando me di cuenta que las matemáticas no eran para mí, o sea de una carrera que llevaba puras, creo que de cinco materias que eran, puras matemáticas. Me salí y a trabajar, ya no me acuerdo qué le dije a mi papá, se decepcionó de mí y entonces ya me metió a trabajar a ferrocarriles.

Cl: ¿Tú querías entrar a ferrocarriles?

A: Pues no sé, yo creo que fue un escape ¿no? una salida más fácil así de trabajar. ‘Quiero trabajar’ y buscar lo más fácil. Desgraciadamente se me dio así, empecé a ganar dinero, y pus ya se me hizo más fácil depender de mí, bueno no totalmente de mí, pero pues era tener dinero, este, era hacerme un poco independiente.

Cl: Te gustó tu vida de ya trabajar, tener dinero?

A: Sí, porque, bueno, nosotros al principio que queríamos algo y, por ejemplo, muchas cosas que veía en los vecinos, que traían tenis nuevos, o sea que, pues mi papá estaba pagando esta casa, los estudios de los tres, no teníamos posibilidades. Y pues sí, era difícil. Entonces pues eso yo creo que influía y empecé a comprarme mis cosas, y hacía lo que yo quería, sin pedir permiso, solo avisar. Pero pues ...ya en ferrocarriles, por ejemplo, fui, me inscribí en bachilleres en la tarde, bueno, primero fue en la mañana y al otro semestre fue en la tarde porque empecé a trabajar en ferrocarriles. Y este, también fue igual, relajo. Entonces dije: ‘¿para qué me vengo a hacer tonto?, mejor le echo ganas al trabajo y así puedo cumplir con el trabajo’. Y más o menos me fui superando, aprendiendo la computación. Estaba de capturista, bueno en ferrocarriles, en el área de almacenes.

Varias son las frases que los jóvenes utilizaron para dar a entender que la escuela y sus actividades de aprendizaje no eran para ellos algo de lo que pudieran apropiarse o un espacio en el que se reconocieran como personas capaces. Antonio, por ejemplo empleó la frase “las matemáticas no eran para mí” para sostener que continuar estudiando, a pesar de que se lo había propuesto, era algo con lo que no se sentía a gusto. Después recordó que se

había dicho a sí mismo “¿para qué me vengo a hacer tonto?” porque se dedicaba a “echar relajo” en lugar de estudiar. Esas frases le sirvieron para justificar el por qué se deslindó de la escuela y para pensarse a sí mismo realizando otra actividad, por ejemplo el trabajo, de la cual obtendría mayores beneficios.

Algo interesante fue que Antonio evaluó que en su familia no existían condiciones económicas como para que sus padres le compraran las cosas que él deseaba. De las diez familias con las que trabajé pienso que la de Antonio es la que tuvo y tiene mejores condiciones económicas, porque el padre trabajó en el área de oficinas dentro de FNM y, según comentó, llegó a ser jefe de departamento con un buen sueldo. Incluso en las fotos que me enseñaron pude imaginarme algunos aspectos de la vida que tuvieron como sus paseos, fiestas, viajes, y diversiones que no encontré que sucedían en las demás familias. Antonio y su hermano Rafael practicaron durante varios años fútbol americano y sus papás les compraron el uniforme que, hasta donde sé, no es barato y los llevaban a los distintos lugares en que tenían que competir. Sin embargo, en las valoraciones que Antonio hace sobre las condiciones de su familia lo que él recuerda era que “no teníamos posibilidades”. La manera en que él vivenció su condición familiar y cómo la recordó para justificar en su narración el deseo de empezar a trabajar me permite reafirmar que no podemos preguntarnos si realmente las cosas sucedieron así, si la familia tenía o no suficiente dinero para solventar los distintos gastos, sino entender que lo que estaba en juego en su narración era cómo experimentó su situación en la familia y las evaluaciones que hizo al paso del tiempo.

Según su relato, Antonio no tenía una idea previa de qué supondría empezar a trabajar o para qué le serviría, sino que presentó las circunstancias de su vida en las que decidió dejar la escuela y empezar a trabajar como una “salida fácil”. Él recuerda que cuando empezó a ganar dinero los sentimientos de independencia y autosuficiencia relativa que desarrolló tuvieron un peso importante en su vida. En ese sentido, su manera de pensar el trabajo como lo que le proporcionaba ciertos satisfactores fue el resultado de haberse desempeñado como empleado en FNM y no una idea previa que tuviera antes de empezar a trabajar.

El trabajo remunerado como espacio de definición personal se puede ver como un modelo cultural que los jóvenes utilizaron para fundamentar con fuerza el hecho de dejar la

escuela o para ya no continuar estudiando. Llenaron de contenido este modelo con distintos sentidos que les permitieron exponer las gratificaciones asociadas al trabajo como actividad remunerada. Así por ejemplo, se describieron como personas que eran reconocidas en el trabajo, que tenían la posibilidad de ganar dinero y realizar gastos que les parecían necesarios y como hijos con una mayor independencia de sus padres. Al manejar estas versiones sobre su pasado, presentaron el hecho de dejar la escuela como un paso activo que dieron para abandonar una situación, la escolar, en la que no encajaban por distintos motivos. En ese sentido, las frases que utilizaron como “¿para qué me vengo a hacer tonto?”, “esto no me entra” y otras más, les permitieron dibujar la época en que dejaron la escuela como momentos de afirmación y de mayor reconocimiento de sí mismos en comparación con su situación como alumnos.

3. “La computación, el trabajo del futuro”. Los estudios de computación y otros tipos de capacitación para el trabajo como opciones formativas.

Cuando los jóvenes relataron su vida, en general comentaron que su idea era continuar estudiando. Muchos recuerdan que no tenían una idea clara de cuál era el tipo de formación que podrían obtener ni tampoco se habían propuesto recibir una capacitación para el trabajo como la parte final de una trayectoria escolar. Sin embargo, después de narrar las circunstancias en las que se fue gestando la separación de la escuela, varios dijeron que empezaron a recibir opciones de capacitación para el trabajo por motivos diversos.

David, por ejemplo, relató que en secundaria era un relajo pero que se volvió muy estudioso junto con sus amigos que eran los “cuatro fantásticos”. Recuerda que se sintió orgulloso porque le dieron su carta de buena conducta y quería seguir estudiando, pero las circunstancias no fueron lo que imaginaba:

Cl: ¿Por qué seguir estudiando? ¿qué recuerdas?

D: Pues yo lo que recuerdo era que teníamos que estudiar para prepararnos, para hacer algo, porque yo quería estudiar administración de empresas.

Cl: ¿Qué pasó después?

D: Hice mi examen. Primero hice mi examen a CCH pero no me quedé. Entonces hice mi examen a bachilleres y entré en el que está aquí en el

Rosario. Me quedé ahí en la mañana. Bueno, fue muy bonito cuando empecé a ir. Me gustaba. Pero ya pasando...el primer semestre también saqué buenas calificaciones. No fui uno de los mejores pero sí estaba entre los mejores. En segundo también, pero ya en tercero fue cuando me empecé...que me encontré unos amigos...

Cl: ¿Qué hacías con ellos?

D: Pues nos íbamos a las fiestas, no entrábamos a clases, nos salíamos a jugar a las canchas. Ya ve que ahí si los maestros, si te paras y te sales no te dicen nada. Era lo que pasaba. Y a la mejor me equivoqué en haber conocido a esos...que nada más eran cuatro chavos. Pero como ellos casi no estudiaban, yo tampoco. Me junté con ellos y tampoco estudié. Ahí ya acabó.

Cl: ¿Pero qué recuerdas de qué pensabas en ese momento que, por ejemplo, te decían: “¡vámonos a jugar!”, qué pensabas?

D: Pues no pensaba nada sino que nada más...tal vez quedé muy...así con esos amigos porque luego empezaban: “¡vámonos!” y yo (les decía): “no, me voy a quedar a la clase”. Pero ya sabe cómo son los amigos que empiezan a lavar el cerbero (y me decían): “¡yaaa, ni mucho que fueras a aprender por una clase!”. Y así empezaban, empezaban. Y se empezó a dar y a dar, y a dar así. Terminé por salirme. A lo mejor yo, yo, este, yo decidí por mi un día, nada más me iba a hacer menso a la escuela. Y mi papá me daba dinero para que yo ni entrara a las clases.

Cl: ¿Cómo fue que empezaste a pensar en eso?

D: Pues por lo mismo, le digo que yo empecé a pensarlo por mi papá, que mi papá trabajando y yo aquí de holgazán. Bueno, según yo iba a la escuela pero no entraba. Ya en varias materias me habían dado de baja, porque nunca entraba. Así fue cuando dije: “¿yo que hago aquí?”. Ya no fui.

Cl: ¿Qué te dijo tu papá?

D: Pues que buscara otra escuela, “no, es que ya no me gusta”, le dije. (Y él me dijo) “en otra escuela y yo te apoyo”. Mi papá siempre me apoyó, en cuestión de estudios siempre me apoyó, siempre, siempre. Fue cuando me metí a estudiar computación, ahí sí acabé, estudié dos años computación.

Cl: ¿Por qué decidiste estudiar computación?

D: Pues porque era lo que estaba de moda, (decían) “¡Ayyy, la computación! Que va a ser el trabajo del futuro!” y que no sé qué tanto.

David describió como un proceso su progresiva distancia con la escuela. Expuso como algo contrastante su manera de participar en los primeros semestres de la preparatoria y el tiempo posterior en el que conoció a los amigos con los que se dedicaba a jugar en lugar de estudiar. Con su frase “ya sabe cómo son los amigos que empiezan a lavar el cerbero” justificó el cambio que tuvo en su participación en la escuela y se presentó a sí mismo como alguien sensible a las opiniones de los demás, alguien sin poder controlar sus propias decisiones o el poder que los compañeros tenían sobre él. Consideró que arribó a la certidumbre de que no tenía caso seguir haciendo lo mismo, es decir, ir a la escuela a jugar

en lugar de estudiar porque valoraba el esfuerzo que su padre hacía. Finalmente, presentó como un último recurso los estudios de computación, de los que habló con una especie de ironía y a los que evaluó como una elección que era producto de la moda que existía en aquel momento.

De igual manera, otros jóvenes explicaron que obtuvieron una capacitación para el trabajo pero en distintos momentos después de que dejaron la escuela y por diferentes motivos. Carlos y Antonio entraron a trabajar a FNM y ahí recibieron capacitación, el primero como electricista y el segundo en el manejo de computadoras para asuntos de archivo, pero comentaron que lo hicieron como parte de su trabajo y no porque ellos se lo hubieran propuesto. Daniel dijo que estaba convencido que sólo quería terminar la secundaria y entrar a trabajar, pero su papá se compró un auto viejo y a él le llamó la atención aprender mecánica para saber cómo repararlo, así que estudió un año ese oficio sin haber concluido los estudios. Yassenin realizó estudios como estilista y se dedicó a ese oficio antes de casarse. Por último, Verónica justificó que no pudo entrar a la preparatoria porque había reprobado una materia y no tuvo sus papeles a tiempo. Optó por estudiar dos años como auxiliar de enfermera siguiendo el ejemplo de unas primas.

En un capítulo posterior retomaré la evaluación que estos jóvenes hicieron respecto de qué tan útil fue para ellos recibir una capacitación para el trabajo. Lo que es de llamar la atención es que de los 15 jóvenes con los que trabajé cinco de ellos avanzaron hacia estudios universitarios, seis buscaron o participaron en opciones de capacitación para el trabajo y sólo cuatro se quedaron con la secundaria como último nivel de certificación. Esto significa que se apropiaron fuertemente de las expectativas de sus padres en cuanto a obtener una certificación escolar que les permitiera mayores posibilidades de enfrentarse al mundo del trabajo. En sus relatos constantemente recuperaron los discursos de sus padres que insistían en que continuaran estudiando o que buscaran otras opciones de formación ya que ellos los apoyarían. Al mismo tiempo, sus narraciones aludieron al influjo de la moda en la formación para el trabajo que ha existido de un par de décadas a la fecha, como son los estudios de computación o de estilista. En ese sentido, manejaron una relación estrecha entre escolaridad y trabajo y la capacitación para el trabajo quedó como un puente que subsanaba la certificación requerida.

4. “Yo no tengo cabeza para estudiar”. La escuela como lugar sin interés.

La escuela puede tener distintos significados para las personas. He mencionado que las significaciones generales que se manejan son el pensar la escuela como lugar de aprendizaje y de certificación para el trabajo. He analizado también a lo largo de los capítulos los sentidos particulares en torno a la escuela que los jóvenes fueron recuperando en sus relatos para dar cuenta de sus experiencias en ella, por ejemplo la escuela como algo obligatorio, como espacio de encuentro con amistades o para el ejercicio de modos contrastantes de participación (entre el apego a la disciplina y la instrucción o el posicionamiento fuera de ellas, entre otras). Pero también la escuela puede ganar un significado negativo en las experiencias de los alumnos a pesar de la validación tan fuerte que existe de ella en general. En los apartados previos analicé las preferencias que los jóvenes expresaron haber tenido para decidirse a dejar la escuela. En todas manejaron de manera implícita, y a veces no tanto, el progresivo desinterés que la escuela tenía para ellos. En contraste, recuperaron otros modelos culturales para dar sentido a qué significaba ser una persona valiosa o a formas de participación de mayor valor que podían desplegar en contextos sociales distintos a la escuela. Enseguida quiero analizar con más detalle algunos de los sentidos que elaboraron para darle cuerpo a un modelo de interpretación en el que la escuela se perfiló como un lugar con el que no se sentían identificados o al que no podían asignarle ni siquiera el valor de obligatoriedad que habían sostenido durante sus experiencias en la escuela primaria y la secundaria.

Mónica planteó que cuando estaba en la primaria se había llevado muy bien con sus compañeros de salón, en particular con una amiga con la que se reunía para hacer la tarea o para estudiar. Después dibujó un panorama desalentador sobre su situación en la secundaria y los motivos que la llevaron a desertar:

M: Tenía amigos pero no me llevaba bien con ellos. A mi no me gustaba mucho hacer relajo en el salón y eso, y a todos sí. La mayoría se salía y se iba a los demás salones, se ponían a aventar mochilas y así, y a mi no me gustaba que me aventaran mi mochila o andarme saliendo del salón. O sea, no, pues ya, o sea no me acoplé a ellos. Me salí, varios se salieron de ahí. Un tiempo estuve así, o sea cuando me salí pero ya después ya este, ya me sentía mal porque luego yo decía “ay ¿pues ahora qué voy a hacer? ¿no? ¿qué estudios voy a tener más adelante?” y eso. Ya después me metí a la secundaria pero, un tiempo este, si me sentí así mal, o sea que dices ¿ahora qué voy a hacer?

Cl: ¿Por qué, te aburrías o qué?

M: ¿En dónde?

Cl: Aquí en tu casa.

M: Pues no, o sea de hecho no me aburro en mi casa, pero siempre yo pensaba, este, yo veía a mi hermana que mi hermana sí estudió y todo, y ¿por qué mi hermana sí y yo no?. Y ya después este, me metí a la secundaria abierta, pero no, también era puro relajo ya. Nos salíamos, o sea, nos salíamos, teníamos el salón arriba, nos bajábamos abajo, nos sentábamos a platicar. Luego llevaban pelota, nos poníamos a jugar fútbol, o nos íbamos al parque a jugar básquet, o nos poníamos a este, a ser así a andar este, viendo los salones, los compañeros, bueno los que estaban ahí. Tocando las puertas, echándonos a correr, o sea un chorro de cosas.

Cl: Oye, qué te iba a decir, este ¿por qué regresaste a estudiar?

M: Pues porque en la secundaria abierta...porque luego mi hermana me decía que me metiera a estudiar, que no fuera tonta. Y este, y también porque yo decía: “ay pues, ¿cómo no voy a estudiar?, más adelante que ni modo nada más de tener la primaria y luego para conseguir trabajo piden la secundaria.” Y luego un primo que vive aquí en la otra entrada también me decía: “No, pues apúntate ahí donde yo estoy”, y sí, por eso entré ahí.

Mónica justificó su disgusto por sus compañeros de salón argumentando que no se había “acoplado” a ellos y lo enunció como causa suficiente para su primer deserción de la escuela. Enseguida planteó como un dilema su situación personal al recordar las preguntas que se hacía a sí misma y que incidían sobre todo en su futuro como empleada que no tendría una certificación mínima. Explicó que su reingreso a la escuela fue producto de la preocupación por su futuro laboral y de la comparación que realizó con su hermana Irma quien sí continuaba estudiando. Después insistió en que esa otra opción de secundaria abierta era un lugar al que sólo iba a echar relajo a la escuela, que iba a “hacerse pato” y que además los maestros faltaban mucho. Recuerda que la corrieron y volvió a inscribirse por segunda vez en otra escuela abierta pero según dijo la situación volvió a ser la misma, entonces decidió que ya no quería ir a la escuela.

Cl: ¿Y tus papás qué te dijeron?

M: Pues mi papá me regañó, me dijo que, que este, que ya tomara las cosas en serio que, que no estuviera jugando. Yo le decía: “No, pues es que yo sí voy a la escuela pero no van los maestros, ¿yo qué quieres que haga?”. Y este, ya me decía: “Pues métete a estudiar a otro lado”. Ya le dije: “no, pues es que no, le digo, yo no tengo cabeza para estudiar”. Mi mamá, pues mi mamá no me dijo nada, o sea, y ya dejé de ir por completo a la escuela, me quedé en mi casa.

Cl: ¿Cómo era eso de que no tenías cabeza para estudiar?

M: Pues no, o sea, no me llamaba la atención así el estudio, o sea que cuando te llama la atención algo pues le intentas por este, por mejorarlo así ¿no? y yo no.

O sea, no me llamaba la atención, pues no, nada más me estaba yo haciendo tonta, pues ya dije no.

Cl: ¿Qué era lo que te llamaba la atención?

M: Pues el cotorreo, porque, o sea, en ese tiempo que íbamos a la secundaria empezó el cotorreo y pues era lo que me llamaba la atención andar en las fiestas, andar con mis amigos, con las amigas.

Mónica se presentó a sí misma como una persona en conflicto que tenía que resolver el dilema central de permanecer o no en la escuela. Pasó de describirse como alguien que constantemente se estaba preguntando sobre qué sería de ella por no haber terminado la secundaria, a recordar otro momento en su vida en el que se enfrentó a su padre y pudo sostener que no tenía “cabeza para estudiar”. Esa frase fue significativa porque no implicó una descalificación de sí misma como persona ni tampoco que fuera alguien que no tuviera las habilidades que se demandan en la escuela, sino que fue un medio para revelar que no sentía motivación alguna por la escuela. Por el contrario, se afirmó en otro campo de acción como las fiestas y las amistades al señalar que eso era lo que a ella le interesaba.

Jaime, por su parte, había dicho que le gustó acudir a la secundaria y que cuando la terminó se inscribió en un Colegio de Bachilleres. Enseguida empezó a enlistar una serie de condiciones que él consideró influyeron en su desinterés por la escuela: el plantel de la preparatoria le quedaba muy lejos, el barrio en el que estaba ubicado le parecía muy peligroso, en ese entonces “agarró vicio por las maquinitas” y prefería quedarse a jugar en lugar de ir a la escuela. Así, empezó a reprobar materias hasta que lo dieron de baja. En ese sentido, más que dar una razón única indicó un conjunto de circunstancias que le sirvieron para justificar cómo se fue dando su desapego por la escuela. Por mi parte le pedí que reflexionara sobre ese período de su vida y comentó lo siguiente:

Cl: ¿Qué pensaste en ese momento que ya no querías seguir estudiando? ¿De qué te acuerdas, qué pensabas?

J: O sea, yo lo que tenía pensado era descansar, descansar un tiempo de la escuela y volver a entrar. Pero lo que pasa es que, lo que hice fue darme de baja definitiva del bachilleres y me metí a trabajar. Y me dijo mi papá que me diera de baja temporal y entrar otra vez, y entrar así ya más tranquilo, pero me di de baja definitiva.

Cl: ¿Por qué?

J: No sé. Yo le dije que me iba a dar de baja definitiva y me dijo que no. Y ya, y vi que no me dijo nada de que me había dado de baja definitiva y que

necesitaba los papeles para el trabajo y no me dijo nada. Y ya cuando entré aquí en el CBETIS ya me sentí un poco mejor.

Cl: ¿Ya habías descansado?

J: Sí.

Cl: ¿Te sentías harto, cansado?

J: Sí, me sentía harto ya de la escuela. Porque nosotros si faltábamos era porque nos enfermábamos o porque no había clases. Porque yo que me acuerde, nunca falté mucho a la escuela. Desde que íbamos al kinder hasta la secundaria. Fue también lo que hizo que me cansara mucho. Y es que lo, o sea lo que me dijo mi papá es que le hubiera dicho que quería quedarme un año y ya volver a entrar, pero yo pienso que, o sea, no hubiera querido.

Cl: ¿Y tu, en ese año qué querías hacer? ¿a qué querías dedicarte?

J: No hacer nada simplemente. O sea estar aquí, sin presiones ni nada. Pero como entré este...me sentí mal. Muy aburrido, presionado. Fue por eso que no acabé ¿para qué? no le hice la lucha. Después me dio por querer estudiar otra vez, pero porque... o sea mi mamá no me presionaba ni mi papá. Una que otra vez me decían pero no me daba coraje. Y ya después veía que Ricardo llegaba de la escuela y Paola, y (dije): “no, pus ya voy a estudiar”. Y entré y sí, al principio estuve bien, pero ya después me dio flojera, no sé. Y ya no entraba a las clases.

Cl: Qué pensabas en aquel entonces que querías estudiar como profesión?

J: No, este, no sabía lo que quería estudiar. O sea, na'más acabar la preparatoria y ya, o sea no pensaba seguir estudiando.

Cl: ¿Y por qué terminar la preparatoria?

J: Porque...es que nos dijo mi papá: “No, es que con que termines la preparatoria ya si quieres estudiar o trabajar”. Y es lo que yo quería, acabar la preparatoria ya para que...no por...para ponerme a trabajar, pero un trabajo más o menos bueno. Ya para este, porque yo quería, me gustaba tener dinero, y mi papá no nos lo podía dar. Veía que varios iban con cosas mejores que yo y por eso quería ya trabajar.

También Jaime presentó su situación en la escuela como parte de un dilema. Después de un listado de justificaciones pasó a sostener la idea central de que estaba cansado de ir a la escuela. Yo colaboré con la elaboración de la misma al mencionar la palabra “harto”, misma que le sirvió para evaluar que había tenido una trayectoria escolar continua, sin la posibilidad de descansar. En ese tenor de explicaciones, reivindicó lo que fue su deseo de quedarse en casa sin hacer nada y sin presiones, sin embargo, el peso del valor de la escuela para obtener un empleo resaltó de nuevo en su relato cuando dijo que se sintió motivado a entrar de nuevo a estudiar. Ese “querer estudiar otra vez” estuvo formulado ya no bajo la idea de presión derivada de los padres sino como producto de la comparación que Jaime dijo haber hecho entre él y sus hermanos que continuaban en la

escuela, aunque a final de cuentas volvió a ganar peso su deseo de dedicarse a otras cosas en lugar de a estudiar.

Los jóvenes que dijeron haber decidido dejar la escuela plasmaron una imagen de la misma como un lugar carente de sentido para ellos después de haber terminado la secundaria. En general tendieron a señalar aspectos relacionados con su persona para explicar el por qué se había dado su separación de la escuela, en lugar de indicar o criticar aspectos que tuvieran que ver con el funcionamiento de las escuelas. Así, excepto Mónica que criticó que en la secundaria abierta los maestros casi no iban a dar clases, los demás utilizaron frases como “las matemáticas no eran para mí”, “no tenía cabeza”, “eso no me entra”, “ese mundo no era para mí” y otras, para explicar que el mundo escolar era un lugar sin interés para ellos o en el cual no podían desempeñarse adecuadamente. Sin embargo, en ningún momento negaron el valor del modelo cultural con el que se asocia la escuela y la posibilidad de acceder al mercado laboral, e incluso casi todos mencionaron los intentos que hicieron por continuar estudiando inscribiéndose en otras escuelas (abiertas o como opciones de capacitación) aunque a final de cuentas tuvieron mayor peso sus intereses por dedicarse a otras actividades.

5. Análisis General.

Cuando una persona hace una elección o decide algo para su vida, representa las elecciones y decisiones a través de significados, principalmente al contar historias sobre ellos. Según Tappan (1991), la persona construye su historia y asume la responsabilidad de dar lugar y reconocimiento a sus pensamientos, sentimientos y acciones en respuesta a problemas morales o dilemas que se le presentan en la vida. En sus relatos los jóvenes hablaron primero de un momento en su vida en el que se definieron como hijos de familia y alumnos que tenían que asumir la escuela como una obligación, y después hablaron de otro momento en el que estaba en juego la elaboración de sus posturas personales ante la vida que querían continuar. Los modelos culturales que recuperaron y a los que les dieron cuerpo para describir sus experiencias de la época en que dejaron la escuela les ayudaron a reivindicar formas de ser personas valiosas fuera de la escuela, pero sobre todo a justificar las elecciones que hicieron o el rumbo que tomaron sus vidas.

Al legitimizar el modelo del matrimonio como lugar de definición por el hecho de ser mujer Aidée justificó la orientación personal que consideraba haber tenido desde siempre y que compartía con su hija. Aunque terminó diciendo que no había encontrado lo que esperaba en el matrimonio, habló de los conflictos que tenía con su padre y su interés por casarse como razones para dejar la escuela. Para otros jóvenes el dilema de dejar la escuela o continuar en ella giró en torno al valor que le atribuyeron al trabajo asalariado como espacio de definición personal. Con sus reflexiones plantearon una imagen de sí como personas independientes, con el poder que el dinero otorga para cierto tipo de consumo al que tenían acceso, pero sobre todo con la posibilidad de ser reconocidos o valorados de una manera en que no sucedió en la escuela.

Sin embargo, algunos de los que validaron el mundo del trabajo asalariado también recuperaron, en parte, la necesidad de certificación y capacitación para el trabajo que sus padres promovían. Ellos no magnificaron en sus relatos las opciones de capacitación que tuvieron o que buscaron, pero ciertamente la imagen de trabajadores capacitados sustituyó en mejores términos la representación de sí mismos como personas que sólo habían concluido la secundaria o que incluso no la habían finalizado, como fue el caso de Yasinin. Conectarse con el mundo del trabajo fue una justificación central en el relato de la mayoría de los jóvenes y que al mismo tiempo les ayudó a elaborar una imagen de la escuela como lugar carente de sentido para ellos.

Dejar la escuela o ya no continuar estudiando fueron momentos en sus vidas que explicaron utilizando recursos narrativos que les ayudaron a enunciar diversos sentidos. Así por ejemplo, Aidée sostuvo “yo no nací para la escuela” y Yasinin dijo “¡es que eso no me entra mamá!” para justificar que las razones de la deserción escolar estaban dentro de ellas mismos. Mehan (1993) denomina a este tipo de lenguaje “lenguaje psicológico” para indicar que cuando la persona lo utiliza maneja una visión según la cual los problemas radican “entre la piel y las orejas” y no como construcciones culturales o como resultado de las condiciones histórico sociales en que se forman los individuos. Evidentemente esta es una frase irónica con la que el autor quiere dar a entender que existen políticas de representación de los problemas que tienen la finalidad de señalar las cosas que funcionan y las que no de acuerdo a criterios institucionales, en este caso los escolares. Frases como la de Yasinin implicaron una fuerte apropiación de discursos colectivos con los cuales

representar su situación particular, sin embargo en su caso y el de muchos otros jóvenes fueron frases que no suponían una descalificación de sí mismos sino una manera de reivindicar el rumbo que tomó su vida.

Por otro lado, fue interesante notar que realizaron la descripción de su toma de distancia de la escuela en términos de procesos y en muchos momentos se representaron como hijos de familia que enfrentaban un gran dilema, entre su postura personal y la presión de sus padres. En sus narraciones recuperaron la voz de sus padres que les insistían que no dejaran la escuela o que buscaran otras opciones antes de desertar definitivamente. También argumentaron que no había sido fácil para ellos dejar la escuela ya que plantearon que se hacían preguntas constantes sobre su futuro en el trabajo, se comparaban con sus hermanos que sí estudiaban o realizaban intentos por volver a la escuela. Sin embargo, terminaron perfilando una postura personal que les ayudó a sopesar los costos y beneficios derivados de su participación en diferentes contextos sociales en que se ubicaban: la familia, las amistades, el trabajo, la moda, el matrimonio y la escuela misma.

El tema de la deserción escolar ha sido profusamente analizado desde distintas perspectivas. Para la década de los 70's este problema produjo una gran cantidad de estudios de corte sociológico que Fernández Enguita (1985) reseña adecuadamente cuando analiza el tópico de la enseñanza secundaria en los países industrializados. Según este autor, la discusión sobre la relación entre escolaridad y empleo ha sido fundamental en esas reflexiones. Un supuesto incuestionable en la mayoría de los países industrializados y en vías de desarrollo es que la educación tiene como objetivo preparar a los alumnos como ciudadanos y como futuros trabajadores, lo cual ha implicado la prolongación de los años de estudio en aras de una mayor calidad formativa. El ideal que se plantea, y que Fernández Enguita (1985) critica, es la aspiración implícita de que los alumnos deben tener hacia la escuela, la capacidad y la disposición de posponer gratificaciones del aquí y el ahora y pensar más bien en el futuro promisorio que tendrían gracias a la certificación escolar.²

² Evidentemente esto no siempre sucede así ni tampoco en todos los grupos sociales o comunidades específicas está plenamente aceptado este ideal. Valdez (1996) por ejemplo, estudió grupos de familias mexicanas que migraron a mitad de la década de los 80's hacia USA y los padres de familia se establecieron en distintos tipos de empleo. La máxima aspiración a futuro de estos padres era poder tener un "negocito" y no tenían muchas aspiraciones de que sus hijos estudiaran más allá de los ciclos básicos sino que le daban prioridad al respeto y los vínculos familiares. En ese sentido, esos padres no se preocupaban por promover en

En el caso de las familias ferrocarrileras los padres de la generación actual sí establecen una fuerte relación entre la escolaridad y el mercado de trabajo pero sus hijos no lo hicieron cuando narraron la época en que dejaron la escuela. Aunque algunos recordaron que se cuestionaron por lo que sería su futuro de adulto sin más estudios que la secundaria, después enfatizaron que estaban más interesados por las necesidades que tenían en su presente. En México las investigaciones tienden a resaltar razones socioeconómicas como las causantes de la deserción, por ejemplo cuando los hijos de familias de escasos recursos deben abandonar la escuela porque sus padres no pueden sostener los gastos escolares o porque requieren de otro apoyo económico (De Oliveira, et al. 1989; Fuentes 1983). No puedo decir que este tipo de interpretaciones sean incorrectas pero me parece que se han vuelto parte de un sentido común que conduce a generalizaciones que no toman en cuenta qué sucede en los distintos grupos sociales o cómo es que los propios alumnos interpretan en sus experiencias personales la deserción escolar.

Otro tipo de investigaciones que intentan rescatar la voz de los alumnos para entender el fenómeno de la deserción escolar han sido desarrolladas desde diferentes perspectivas. Una de ellas toma por objeto de estudio la parte psicológica, emocional y cognitiva, de las experiencias escolares de los alumnos. Lichtenstein (1993), por ejemplo, analiza las valoraciones que jóvenes adultos hicieron sobre su deserción escolar. Estos jóvenes manifestaron que en las escuelas secundarias donde estuvieron, fueron clasificados como alumnos con problemas de aprendizaje y colocados en programas especiales en los que experimentaban discriminación y desvalorización de parte de los demás. Reportaban que se habían sentido como “tontos” en la escuela y con pocas posibilidades de obtener reconocimiento, algo que si encontraron después en los lugares de trabajo en que se insertaron. Lichtenstein concluye diciendo que en general no se habla de los alumnos desertores que sienten que sus esfuerzos académicos les producen ansiedad o están en condiciones humillantes.

Otros autores discuten si la autoestima y el autoconcepto juegan un papel importante en la decisión de dejar la escuela. Finn (1989) descarta la explicación de que una baja autoestima sea determinante en el desempeño escolar porque se ha encontrado en

sus hijos una visión de futuro fundamentada en la escuela sino por inculcarles el valor del respeto hacia los padres y el cuidado de los abuelos.

evaluaciones realizadas a través de pruebas psicológicas que tanto los alumnos desertores o de bajo desempeño como los alumnos exitosos tenían una autoestima elevada.³ Para este autor, así como para Voelkl (1997), la deserción escolar es el último escalón en un proceso de desarrollo que es resultado de la falta de identificación/implicación con la escuela. Así, los alumnos que terminan desertando tienen tras de sí una historia de desafección progresiva por la escuela o un desempeño académico cada vez más pobre.

En el caso de mi investigación no utilicé el concepto de autoestima porque pienso que la valoración que la persona tiene de sí misma no puede encerrarse en una noción única o general sino que varía en función de las circunstancias y de las relaciones, también variables, que se establecen con otras personas. En muchos casos esa valoración es un sentimiento difuso que ni siquiera podemos poner en palabras (o en pruebas estandarizadas) pero que nos proporciona una seguridad ontológica. Lo que sí puedo señalar es que después de hablar de las dudas y conflictos que tuvieron con sus padres, los jóvenes relataron sus experiencias respecto de la deserción escolar de una manera positiva. Cuando narraron esa etapa ellos no expresaron una auto-descalificación por el hecho de haber dejado la escuela, sino un reconocimiento de las circunstancias de vida en las que estaban y la descripción de sí mismos como individuos que eligieron otras opciones ajenas a la escuela. Al hablar de “circunstancias” también quiero romper con la idea de que la deserción escolar es un fenómeno de menor a mayor distanciamiento de la escuela, porque los jóvenes se refirieron más bien a momentos en sus vidas en los que las cosas cambiaron incluso de cómo habían pensado que se darían. Hay que recordar que en general dijeron haber entrado a la secundaria con la idea de permanecer en la escuela muchos más años de los que finalmente estuvieron, o que incluso dicen haber intentado regresar después de un tiempo de haber desertado. Más que pensar en efectos lineales o de acumulación al paso del tiempo es necesario pensar en las trayectorias escolares como circunstancias de vida caracterizadas por giros, continuidades o rupturas.

³ Este autor cita el concepto de autoestima de Coopersmith (1981) quien dice: “Autoestima es un juicio personal sobre el valor o la importancia de uno mismo que se expresa en las actitudes que los individuos sostienen hacia sí mismos”. No habría que olvidar que conceptos como la autoestima, el autocuidado, la autorreflexión y demás que implican el prefijo “auto” es parte de la insistencia en la individualidad que Giddens (1997) analiza como parte de la constitución del “self” en la modernidad. La búsqueda de autoestima en una multiplicidad de contextos, incluido el escolar, es una expresión de una noción de persona en la que el individuo es lo que hace consigo mismo.

Un aspecto que sí que se expresó en sus narraciones fue el manejo de ideas que tienen sobre quiénes eran ellos en tanto que alumnos. Pintrich y Schrauben (1992) dicen que los alumnos tienen cogniciones y percepciones sobre sí mismos que funcionan como mediadores de la conducta. Si un alumno se encuentra en una situación de aprendizaje que le cuesta trabajo genera reacciones emocionales como el miedo, la vergüenza o la ansiedad. Los alumnos pueden construir formas de percibir sus capacidades en un dominio particular, es decir, juicios sobre sus habilidades para alcanzar una meta a través de acciones específicas en situaciones particulares. La frase “yo no tengo cabeza para estudiar”, y otras que los jóvenes utilizaron, implican el uso de modelos explicativos para dar cuenta de su decisión de dejar la escuela porque se recordaron como alumnos que “no eran buenos para las matemáticas”. Sin embargo, la expresión de esas ideas sobre sí mismos y las acciones que en consecuencia los alumnos tienen se pueden interpretar desde perspectivas que subrayan el papel activo o la agencia personal que los alumnos.

En los estudios etnográficos de finales de los ochentas a la fecha se ha insistido, precisamente, en no ver a los alumnos como individuos que responden pasivamente a condiciones estructurales como la situación socioeconómica de las familias o los cambios en el mercado de trabajo (Erickson 1987). Se ha propuesto el análisis de la agencia humana o el poder que los alumnos tienen para enfrentar, resistir o desarrollar estrategias que les permitan alcanzar metas personales. Mirón y Lauria (1998) sostienen que los alumnos desempeñan un papel activo en la escuela de modo que pueden decidir quedarse en la escuela a pesar de que los traten mal porque tienen la meta de obtener un certificado, o bien pueden hacerse expulsar pero no se conciben como víctimas incomprendidas de la “economía global”. Mehan et al (1994) reconocen un rango amplio de acciones que los estudiantes despliegan, incluyendo el cruce de fronteras culturales y el desarrollo de estrategias que les permite trabajar identidades dobles. Desertar de la escuela, como fenómeno analizado desde una perspectiva que toma en cuenta la agencia de los alumnos, no supone una acción con significado negativo sino un paso activo que los alumnos dan para alcanzar otro tipo de objetivos. Como apunta Timmons (1998) aunque la deserción puede ser un fenómeno indeseable a nivel administrativo no lo es necesariamente para los estudiantes quienes lo toman como un paso para resolver necesidades personales durante su desarrollo.

En un capítulo posterior analizo cómo esta visión elaborada por los jóvenes en sus narraciones dio un giro importante cuando platicamos sobre su vida de adultos en la que tuvieron que enfrentarse al mundo del trabajo con responsabilidades mayores, por ejemplo sostener una familia. El retorno al significado de la escuela en relación de determinación con el mercado de trabajo los colocó en una situación diferente, ya no como adolescentes que reivindicaron el rumbo que tomó sus vidas sino en una interpretación muy parecida a la que sus padres tienen sobre el valor de la escuela.

CAPÍTULO 8

“TENGO QUE TITULARME”: CONTINUAR ESTUDIANDO COMO UNA CONDICIÓN DE VIDA Y UNA PROYECCIÓN A FUTURO.

En las diez familias con las que trabajé, ninguno de los hijos dijo que hubiera tenido que dejar la escuela por motivos económicos. Por el contrario, en general resaltaron el interés de sus padres en apoyarlos para que siguieran estudiando. Analicé en el capítulo anterior cómo varios de los jóvenes narraron las circunstancias de sus vidas en las que tuvo lugar su toma de distancia de la escuela. De los 15 jóvenes con los que platicué seis dijeron que hacia el final de la escuela secundaria ya no querían seguir estudiando mientras que los nueve restantes estaban convencidos de que lo suyo era continuar en la escuela; sin embargo, sólo cinco de ellos lograron permanecer en el bachillerato y después estudiar en la universidad. En este capítulo analizo cómo estos jóvenes que continuaron estudiando dieron cuenta de sus experiencias de la escuela. Ellos dijeron que tuvieron “lo necesario” para continuar en la escuela y asociaron la importancia del apoyo que sus padres les dieron con su condición de estudiantes, la cual representaron como una forma de vida. Sus relatos nos hablan del tipo de esfuerzos que realizaron para continuar en la escuela así como el carácter singular de sus interpretaciones en torno al valor de la escolaridad.

El capítulo se compone de tres apartados generales. En el primero analizo tres temas que los jóvenes abordaron, y que yo identifico como modelos culturales, con los que dieron sentido a las experiencias que tuvieron durante la etapa del bachillerato: Ser estudiante como condición de vida, el alumno “normal” que se enfrenta a dificultades y el hijo de familia/estudiante que deja de lado necesidades personales para continuar en la escuela. En el segundo apartado general abordé los temas principales que los jóvenes manejaron sobre sus experiencias en la universidad. Entre los cinco jóvenes hubo claras diferencias porque cursaron carreras universitarias distintas. Dadas las limitaciones de espacio y los objetivos de mi investigación, me centraré solamente en los sentidos generales que expresaron

relacionados con la importancia de una formación universitaria en sus vidas y el vínculo entre la escuela y la familia. Los modelos culturales que ubiqué como resultado del manejo de esos sentidos generales por parte de los jóvenes son: El alumno que se esfuerza para salir adelante, el valor de un título universitario, y la importancia del apoyo paterno en distintas circunstancias de vida. En el último apartado considero algunas investigaciones que se han realizado sobre alumnos de nivel medio superior y superior para ubicar la discusión que desarrollo a lo largo del capítulo.

1. El bachillerato como lugar de paso.

Para muchos jóvenes que tienen interés en continuar estudiando y llegar a la universidad, el bachillerato o nivel medio superior se convierte en un grado más a cubrir. El abanico de opciones escolares al salir de la secundaria se abre de modo que los alumnos deben decidir en cuál continuar aunque, evidentemente, están condicionados por los mecanismos de ingreso estipulados por las diferentes instituciones.¹ A continuación describo en una pequeña tabla las escuelas de nivel medio superior en las que los jóvenes dijeron haber estudiado:

Tabla 4. Opciones de nivel medio superior cursadas por los jóvenes

Nombre	Escuela
Cecilia	Preparatoria # 9. Insurgentes Norte.
Irma	CCH Azcapotzalco.
Rafael	CCH Azcapotzalco.
Roberto	Vocacional # 14. Balderas.
Luis	CBETIS. Los Reyes Iztacala.

¹ En los tiempos en que mis entrevistados salieron de la secundaria e ingresaron al nivel medio superior todavía no se estipulaba el examen de conocimientos único que hace pocos años empezó a funcionar para colocar a los estudiantes en las distintas opciones escolares. Sin embargo, todos reportaron que tuvieron que presentar exámenes de admisión y en el caso de uno que no lo aprobó tuvo que volver a concursar por una opción diferente. Es poco conocido qué significa para los estudiantes no aprobar un examen de admisión, por ejemplo para poder entrar a un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y en lugar de ello tener que optar por un CEBETIS o CONALEP. El CCH tiene mayor prestigio en el imaginario de los jóvenes no sólo porque

Los jóvenes narraron experiencias diversas como resultado de su participación en mundos escolares distintos. Así por ejemplo, entre otras cosas, Roberto que estuvo en una vocacional del IPN sacó a relucir el papel del porrismo en su escuela. Irma criticó la baja calidad de la enseñanza en CCH por el absentismo de los maestros y la corrupción como práctica para obtener calificaciones aprobatorias. Cecilia resaltó la posibilidad de participar en grupos de teatro y Luis destacó la deserción masiva de alumnos de modo que en el grupo en el que estaba había 60 alumnos al inicio del bachillerato técnico y la terminaron solo ocho. El cambio de la secundaria al nivel medio superior implica la entrada en instituciones escolares que son diferentes en sus estructuras académicas y su funcionamiento en general. Las experiencias de los alumnos se construyen en contextos escolares específicos con tradiciones (como el porrismo en ciertas escuelas o la mayor apertura hacia opciones culturales en otras), un prestigio o imágenes sociales, y deficiencias y aciertos en los sistemas de enseñanza particulares. Sin minimizar la importancia de las diferencias que existen entre las opciones mencionadas y el efecto que tuvieron sobre la experiencia de los jóvenes, a continuación me centro solamente en los sentidos generales que ellos compartieron en sus narraciones al dar cuenta de ese período en su vida.²

1.1 “Yo quería ser estudiante”. Ser estudiante como condición de vida.

Cecilia fue la única de los cinco jóvenes en sostener que cuando estaba en secundaria decidió que quería ser odontóloga, carrera que finalmente cursó. Los demás recordaron que no tenían claro qué era lo que les interesaba estudiar en el futuro y más bien

significa el acceso automático a la UNAM, sino porque en comparación con escuelas de bachillerato tecnológico es considerado de mayor calidad en la enseñanza.

² En otra investigación que realicé en un CONALEP (Saucedo, 1998) fue evidente para mí que ser alumno de una escuela en particular o de un sistema educativo tiene implicaciones sobre la identidad de los estudiantes. En el CONALEP donde llevé a cabo el estudio los alumnos luchaban frecuentemente con las imágenes de descalificación que alumnos de otras escuelas de nivel medio superior les achacaban. Decían que al CONALEP le llamaban “Nopalep” y era considerado una escuela de baja categoría en comparación con otras. Los alumnos se esforzaban por desechar esas imágenes y rescatar las ventajas de ser estudiante en una opción terminal que les permitiría incorporarse en poco tiempo al mercado de trabajo como profesionales técnicos. La experiencia de la escuela no es una cuestión meramente subjetiva sino que se construye en contextos de participación escolar que tienen rasgos particulares y que pueden ser calificados como opciones de primera o de baja calidad. Ibarrola y Gallart (1994) así como Ibarrola y Weiss (1996) también han destacado los efectos de la diferenciación entre estudiantes ante las oportunidades educativas. Los alumnos que obtienen mejores calificaciones en el examen único de admisión ingresan a la Escuela Nacional Preparatoria, mientras que los de menor calificación son ubicados en el CONALEP.

describieron su paso al nivel medio superior como una etapa de su vida en la que les interesaba continuar siendo estudiantes. Luis, por ejemplo, comentó lo siguiente:

Yo créemelo que nunca me puse a pensar así a futuro, o sea, yo era de terminar la secundaria y a ver qué sigue. Lo que venga, lo que sigue es bueno, (pensé:) o sea yo estoy preparado para lo que sigue. Entonces, saliendo de la secundaria, o en tercer año empieza a llegar más información, o clases de orientación las empiezas a dirigir, a informarte de todas las opciones que puedas tener. Yo no tenía muy definido ¿no? (Mi objetivo era) entrar a prepa. Yo quería ser estudiante.³

Los jóvenes construyeron una imagen de sí mismos en la que “ser estudiante” quedó expresada como una condición de vida, no definida en primer instancia por un punto final hacia el que se dirigían. Hablar de condición de vida implica pensar en una actividad central que una persona realiza, o en función de la cual se definen sus principales roles y responsabilidades.

Así, los jóvenes dijeron que ir a la escuela era la actividad principal para ellos pero la caracterización de esa época no se limitó a las tareas definidas en estricto sentido por su rol de estudiantes, sino a la descripción de un conjunto de posibilidades de acción que tuvieron cuando pasaron de la secundaria a la preparatoria. Al respecto Irma recordó que la situación en el CCH fue muy diferente para ella:

En la secundaria casi no iba a fiestas, siempre estaba yo aquí, pero siempre, siempre con mi papá y mi mamá. Ya cuando entré allá ya no porque iba con mis amigas y ya nos íbamos hasta el segundo. Entonces a mí me empezó a llamar mucho la atención eso, igual ir a las fiestas, a que ya te empiezas a peinar diferente o te tardas un montón arreglándote. Ya sales y ya, te peinas. A

³ Luis dijo que presentó examen para ingresar a CCH pero no fue elegido así que tuvo que entrar en el CBETIS que se ubica en una extensión de terreno dentro de los “Hogares Ferrocarrileros”. Ahí se incorporó a la carrera de programación porque fue la que le llamó la atención entre otras que había. En cuatro de la diez familias con las que trabajé, uno o dos de los hijos se inscribieron en este CEBETIS aunque no todos terminaron el bachillerato. En mis visitas a esta escuela los profesores me comentaron que hasta antes de la asignación de alumnos a través del examen único de admisión muchos de los estudiantes eran hijos de padres ferrocarrileros. Como lo comenté en el capítulo tres, el Sr. Navarro, viejo ferrocarrilero jubilado, sostuvo que el CBETIS se construyó en terrenos de FNM en parte como resultado de las peticiones que la asociación de familias hicieron para incorporar cada vez mejores condiciones de vida en la zona habitacional. La cercanía y la facilidad de ingreso cuando los alumnos eran rechazados en otras instituciones escolares fueron aspectos que volvieron una opción atractiva este CEBETIS. En mis pláticas con algunos de los maestros me dejaron ver que el plantel era considerado “uno de los peores”. Un maestro confesó que ahí iban a parar los profesores que “se portaban mal” y que era como una especie de castigo. No realicé un estudio a profundidad pero estos y otros detalles, como el que Luis refirió de la alta deserción de alumnos al llegar al tercer semestre, me permiten reforzar la idea de que los diferentes tipos de escuelas tienen condiciones particulares dentro de las cuales las experiencias de los alumnos se despliegan.

mí me decía mi mamá: “¿pero qué tanto te peinas? ¿Pero qué tanto te arreglas?”. Te empiezan a gustar los muchachos.

Encontrar nuevas amistades, sorprenderse por el cambio drástico en las prácticas disciplinarias que recordaron como laxas en comparación con la secundaria, salir de su comunidad inmediata (en donde cursaron la secundaria) para desplazarse a contextos de acción distintos y hasta lejanos en algunos casos, experimentar una mayor libertad de movimiento y de acción, fueron algunos de los sentidos construidos en torno a la escuela que recordaron de manera positiva. El cambio de nivel escolar así como las opciones de participación novedosas fueron recordadas como aspectos que tuvieron un papel importante en las vivencias de la escuela durante esa época y que definían su condición de estudiantes.

El bachillerato puede ser un nivel educativo terminal para muchos estudiantes que ven en él la posibilidad de tener mayor certificación escolar y capacitación para el trabajo cuando se trata de bachilleratos tecnológicos. Sin embargo, para muchos otros alumnos como los jóvenes de mi muestra, el bachillerato es un escalón más hacia la universidad y un tiempo en el que todavía no tienen muy claro qué estudiarán después. Excepto Luis que estudió en un bachillerato tecnológico (y que desde el inicio se inscribió en la carrera de programación), los demás comentaron que hacia los últimos semestres debieron elegir materias optativas que suponían como más acorde a sus capacidades e intereses. Cada uno indicó las áreas que seleccionaron y comentaron que lo hicieron porque creían que tenían relación con la carrera que en poco tiempo debían elegir. La elección de materias es parte de los criterios curriculares de escuelas que funcionan con troncos comunes de formación al inicio del bachillerato y la ubicación de los alumnos en áreas de conocimiento hacia el final. La experiencia de la escuela en cuanto a la orientación del alumno hacia una carrera específica se encuentra fuertemente dirigida por una estructura curricular que ofrece opciones y que conduce al alumno a hacer elecciones.

1.2 “Reprobé materias, era un alumno normal”. Redefinición en el concepto de alumno.

Excepto Luis que se definió como un alumno “regular” cuando cursó la primaria y la secundaria los demás sostuvieron que habían sido alumnos con buenas calificaciones en

esos niveles. Sin embargo, al hablar sobre su desempeño en el nivel medio superior reconstruyeron esta imagen que habían dado de sí mismos. Todos recordaron que empezaron a tener problemas con algunas materias y llegaron a reprobear al menos una. Por ejemplo Cecilia quien se había descrito en general como una alumna muy aplicada y sin problemas en su desempeño académico. Sin embargo, dijo que en la preparatoria llegó a reprobear dos materias:

C: Participaba con mis amigos en un grupo de teatro, pero ya no fui, por lo mismo de la escuela. Ya en quinto eran otras materias y luego, en analítica andaba yo bien mal, esa si la troné en extraordinario. Pues ya mejor no quise (seguir en teatro), por sacarla adelante.

Cl: ¿O sea que si llegaste a reprobear?!

C: ¡si! ¡soy normal! Si, ya en la prepa reprobé, ora si que a extraordinario fue analítica y cálculo. Ora si que por una arrastré otra. ¡Me sentí bien mal! Pero lo más feo es que ¡no entendía! Porque todavía cuando le medio entiendes dices: “estudio y ya” ¿No? ¡pero no entendía nada!

Mi pregunta un tanto sorprendida hacia Cecilia sobre su desempeño en ciertas materias durante la preparatoria respondió al hecho de que fui construyendo una idea sobre quién era ella como alumna de acuerdo a su narración de las etapas de primaria y secundaria. La ubicación que ella hizo al comentar “¡soy normal!” dio a entender que, como cualquier alumno, estaba expuesta a tener dificultades con las materias. El problema para mí fue que yo tenía en la cabeza ideas fijas sobre qué significa ser un alumno “aplicado” y generalicé ese significado a toda circunstancia y período de tiempo.

Igual que Cecilia, los demás jóvenes se encargaron de reelaborar la imagen de “aplicados” que fui construyendo respecto de ellos para presentarme versiones más flexibles sobre su desempeño escolar. Hablaron de la reprobación y las dificultades con las materias como asuntos comunes ante los cuales desarrollaron estrategias, por ejemplo tomar cursos de regularización o apoyarse en compañeros y parientes que tenían más habilidades y les enseñaban cómo estudiar.

En el recuerdo de estos jóvenes no estaba presente únicamente su desempeño en asuntos escolares como estudiar o hacer tareas, sino que esas responsabilidades escolares estaban inmersas en un conjunto de actividades que eran parte de su vida como estudiantes. Se esforzaron por construir una imagen de sí como alumnos con capacidades diferenciales respecto de las materias e intereses distribuidos entre un conjunto de actividades extra académicas que podían realizar. Aprender idiomas, aprender a bailar, ir a fiestas, jugar

fútbol, echar relajo con las amistades en lugar de entrar a clases, fueron algunas de las actividades que enlistaron como aquellas que también tenían un lugar central en sus motivaciones de esa época. Al mismo tiempo la dificultad con las materias pertenecientes a las ciencias duras (química, estadística, cálculo, matemáticas) fueron mencionadas como las materias con las que más problemas tuvieron y las que reprobaron. La reelaboración que hicieron sobre qué significó continuar siendo estudiante implicó construir una definición del ser alumno como una persona que se enfrenta a cambios (drásticos en algunos sentidos) en su ingreso a contextos escolares nuevos y para el que sus capacidades intelectuales no son siempre las mismas a lo largo de sus trayectorias académicas.

1.3 “Diferentes maneras de ser alumno en la universidad Diferentes maneras de ser alumno en la universidad de escribir”. El hijo de familia y estudiante que deja de lado necesidades personales para poder continuar en la escuela.

Como se recordará, varios de los jóvenes que no quisieron seguir en la escuela destacaron necesidades personales que no estaban vinculadas con su condición de estudiantes pero que empezaron a tener un peso importante en sus vidas. Trabajar para comprarse tenis de marcas reconocidas, ropa o en general contar con dinero para gastos personales, fueron justificaciones que usaron para explicar en qué circunstancias de sus vidas habían empezado a distanciarse de la escuela. Por el contrario, los jóvenes que decidieron continuar estudiando minimizaron en sus relatos el valor o la importancia que las necesidades personales no asociadas con la escuela hubieran tenido en sus vidas. Esto no implica que no las tuvieran, o que no las recordaran, sino que el acento en la construcción del sentido de sus vidas a través de sus relatos giró en torno a su definición como estudiantes. Ubicada en esa perspectiva, Irma relató una elección que realizó entre dos opciones que tuvo:

I: Cuando acabas la secundaria, creo que es cuando cumples quince años y a mi no me hicieron (fiesta de) quince años. Me dijeron que si quería fiesta o que si quería me daban dinero. Tons yo les dije que mejor dinero y mejor me compré una máquina de escribir.

Cl: ¿Por qué decidiste una máquina de escribir?

I: Pues porque me hacía falta. Yo recuerdo que en secundaria luego nos pedían trabajos y yo no tenía, este, luego tenía que andar pidiendo prestado. Y yo lo

tenía que entregar a mano, pero no me gustaba cómo se veía. Y dije: “No, si voy a entrar a la preparatoria tengo que entregar mis trabajos bien”. Y mejor me compré mi máquina, dejé de sufrir. ¡Ya tenía yo mi máquina!.

En diversas ocasiones acudí a fiestas en las que se celebraban que las jovencitas cumplían quince años y hasta participé en una como madrina por solicitud de los padres y de la propia festejada. Las fiestas de quince años son parte de una tradición en las familias mexicanas que funcionan como ritual en al menos dos sentidos: la incorporación simbólica de la hija en el mundo de los adultos y la confirmación de la cohesividad familiar para mostrar afecto a un miembro de la familia. Pude advertir, por un lado, que los padres de familia ahorran los ingresos extras durante todo un año, pedían dinero prestado a familiares y amistades, o bien organizaban una lista de posibles madrinas y padrinos para sufragar los diversos gastos que una fiesta de quince años implica. Por otro lado, para muchas de las adolescentes estas fiestas tienen un gran valor porque es la oportunidad para ellas de convertirse en el centro de atención, mostrar habilidades en el baile así como disfrutar el momento con sus amistades. En el relato de Irma, el gran simbolismo social que una fiesta de quince años tiene en las adolescentes quedó opacado por la necesidad que ella expresó en torno a comprarse una máquina de escribir. Irma reivindicó la posesión de la máquina como la solución a una situación difícil que tenía con relación a su desempeño escolar. Tener una máquina de escribir se expresó como parte de una necesidad personal que era mucho más valiosa que una fiesta de quince años.

Otros jóvenes que también continuaron estudiando recordaron que aunque no tenían la ropa que les hubiera gustado tener o el dinero suficiente para ciertos gastos, esa situación no fue algo problemático. En general construyeron una imagen del hijo de familia que se dedica a la escuela y tiene cubiertas las necesidades básicas, tal y como Roberto comentó:

Yo tenía todo. Este, dentro de lo que cabe, dentro de lo que cabe. Hay veces que tu deseas algo más pero dices: ¡Chin, me tengo que aguantar! Tienes que sacrificar algo por tener otra cosa. Pero a grandes rasgos yo tenía todo. Yo tenía la escuela, la casa, la familia. Tenía alguien que cuando llegas te está esperando y tiene tu comida.

Al repetir “tenía todo” Roberto sobre enfatizó su condición de alumno e hijo de familia que posee lo básico o lo necesario para mantenerse estudiando y minimizó otro tipo de necesidades que pudiera haber tenido. “Aguantar” fue una expresión que le permitió consolidar su imagen de estudiante en relación con una posición en el futuro más que con

las necesidades de su presente. Al mismo tiempo, dejó entrever una jerarquización implícita y la posibilidad de elegir entre continuar en la escuela o poseer otro tipo de cosas como las que ya he mencionado que otros jóvenes si priorizaron.

Los jóvenes plasmaron un estilo de vida en el que las actividades relacionadas con la escuela eran las principales pero no las únicas. En ese sentido, ser estudiante también se expresó como la posibilidad de divertirse, ir a fiestas o conocer personas fuera del lugar donde vivían. La construcción de esta imagen apuntó hacia una mayor libertad de acción en comparación con la que tenían cuando estaban en la secundaria. Cuando hablo del hecho de ser estudiante como condición de vida no quiero decir que los jóvenes narraron una vida similar en todo sentido. Ya he mencionado que el simple hecho de estudiar en sistemas escolares diferentes influye en las experiencias que los alumnos tienen o que los jóvenes tuvieron. Hablar de una condición de vida para mí implicó recuperar los sentidos compartidos que manejaron para expresar que ser estudiante fue la actividad principal por la que optaron.

Además de lo anterior, los jóvenes expresaron una relación con el tiempo muy particular. Si bien es cierto quedó implícito que estaban orientados hacia el presente pues no tenían muy claro qué era lo que estudiarían posteriormente, también plasmaron una orientación hacia el futuro cuando dijeron que se “aguantaban” por no poseer determinadas cosas que les interesaban en el presente. Tener lo necesario para poder continuar en la escuela y llegar a la universidad fue el significado en torno al cual proyectaron los sacrificios que dijeron realizaban en la época del bachillerato. En esa orientación hacia el futuro el papel de la familia salió a relucir como fundamental por el apoyo que los padres continuaban brindándoles para dedicarse a la escuela.

2. Diferentes maneras de ser alumno en la universidad.

Los jóvenes estudiaron en diferentes escuelas de nivel superior y no en todos los casos el acceso a la carrera en la que se ubicaron fue producto de una elección personal puesto que estuvieron condicionados, de nueva cuenta, por mecanismos de selección y abanico de posibilidades. Solo Cecilia dijo que estudió lo que había pensado desde que estaba en secundaria. Los demás sostuvieron que cursaron una carrera que no habían

elegido como la primer opción pero que decidieron continuar ante la posibilidad de perder esa oportunidad o porque era lo más afín a lo que inicialmente habían pensado. En la siguiente tabla enlisto las carreras que cursaron:

Tabla 5. Opciones de nivel superior cursadas por cinco jóvenes

Nombre	Carrera y Escuela
Cecilia	Odontología, E.N.E.P. Iztacala.
Irma	Admón. de Empresas, UAM Azcapotzalco.
Rafael	Biología. U.N.A.M.
Roberto	Admón. Industrial. I.P.N.
Luis	Ingeniería Civil. I.P.N.

Igual que para el caso del bachillerato, me es imposible rescatar la gama de detalles que los jóvenes relataron para dar cuenta de sus experiencias en la universidad. De nueva cuenta hablaron de las diferencias entre las instituciones escolares, el prestigio o las deficiencias de las mismas, las formas de participación que como alumnos tuvieron en ellas y algunas particularidades de las áreas de formación profesional en las que estuvieron.⁴ Como parte de los objetivos de mi investigación rescato de sus relatos solamente los modelos culturales que recrearon sobre la importancia que tuvo en sus vidas estudiar en la universidad y cómo le dieron significado a sus acciones a partir de los mismos.

Desde mi punto de vista, los 15 jóvenes elaboraron una variedad de versiones sobre las dificultades que vivenciaron en su paso por la escuela –en sus distintos niveles- y sobre el tipo de agencia que pusieron en juego para orientar sus vidas lejos de la escuela o integradas a ella. Los que continuaron estudiando plasmaron de dos maneras su enfrentamiento con las dificultades, una de ellas integrando los problemas en su vida en

⁴ Respecto de las diferencias entre alumnos de distintas carreras Guzmán (1994) analiza sus percepciones sobre su formación profesional y sus expectativas para ubicarse en el mercado laboral. Esta autora trabaja casos como los de estudiantes de filosofía y letras, física, historia y matemáticas a los que denominó “realistas” porque vislumbraban un campo laboral con obstáculos y limitaciones; en contraste con los alumnos de ingeniería mecánica eléctrica y de ingeniería química a quienes consideró “optimistas y emprendedores” porque tenían la intención de ejercer en altos puestos de la actividad industrial. Este estudio es importante porque permite conocer los distintos tipos de relaciones que los alumnos hacen entre la formación profesional particular en que participaron y las posibilidades de obtener cierto tipo de trabajo.

general pero con la capacidad de resolverlos, y la otra centrando la vida en los problemas y con fuertes dificultades para salir adelante.

2.1 “Yo siempre pensaba en la escuela”. El alumno que se esfuerza para salir adelante.

En sus relatos Roberto, Cecilia e Irma no pusieron mucha atención en los detalles de su formación como profesionales del área en la que estaban. En general se describieron como estudiantes que tenían habilidades en ciertas áreas de desempeño y dificultades en otras. Resaltaron, por ejemplo, materias que son consideradas “embudos” porque muchos alumnos se atorán por la dificultad que revisten. Al mismo tiempo dieron a entender que hicieron esfuerzos de distinto tipo para lograr vencer los obstáculos. Una manera de presentarse como alumno esforzado en ciertas situaciones implicó hablar de una serie de estrategias que continuamente estaban desarrollando y que aunque suponían cierto grado de complejidad no les era tan difícil desarrollarlas.

Roberto, por ejemplo, relató que se lastimó una rodilla y estuvo hospitalizado un par de días. Al salir del hospital le recomendaron que guardara reposo durante quince días, y recuerda que su pensamiento fue:

¡No! ¿Y la escuela?. Créeme que tú me decías: ¡Tienes que estar en tu casa!, y yo siempre pensaba en la escuela. ¡Ayyyyy, la escuela! ¿Qué voy a hacer? ¡No puedo faltar tantos días!. Este, o que me pasaba algo, siempre lo veía reflejado en la escuela ¿no? porque yo ya no iba a ir a la escuela.

Roberto dijo que utilizó un bastón para continuar yendo a la escuela. Aprendió a nadar como una manera de sustituir la hidroterapia que le habían recomendado y dejó de jugar fútbol para no afectarse más la rodilla hasta que estuvo mejor de salud. En la descripción del problema que tuvo con su rodilla, plasmó una imagen de sí mismo como alumno para el que la escuela estaba en primer lugar antes que otras cosas. Al mismo tiempo, se presentó como una persona con iniciativa para enfrentar las dificultades gracias a las estrategias que desarrolló.

De igual manera, Irma dijo que tuvo que decidir entre la escuela y otro tipo de actividades. Relató que cuando terminó la preparatoria no pudo entrar a la universidad porque había reprobado una materia y entró a trabajar en lo que se decidía su situación.

Estuvo un año trabajando como mesera en un restaurante hasta que su papá le llamó la atención y regresó a la escuela. Entró a estudiar por las mañanas y en las tardes continuaba trabajando en el restaurante:

Iba a fiestas y todo pero había veces que no podía. Los fines de semana no podía yo salir porque me la pasaba haciendo las tareas y estudiando. Y como todavía trabajaba ahí de medio tiempo en las tardes para poder pagar, pues comprarme los libros y todo eso, pagar la colegiatura, que no es muy cara, pero pues había que pagar cada tres meses y cada año pagas inscripción y los libros que te piden son caros. Ya no pude seguir trabajando por lo mismo de que ya era mucho la carga de trabajo y luego andaba así como zombi y toda mensa.

Según Irma, tuvo que “aguantarse” con fotocopias en lugar de libros, dejar de comer en la universidad y contar sólo con el apoyo económico que su papá le podía dar para continuar estudiando. La imagen que guarda de una época en su vida como estudiante muestra a un alumno que realiza elecciones para poder concentrar sus esfuerzos en la escuela: no ir a fiestas o dejar de trabajar a pesar de necesitar el dinero para sufragar de mejor manera ciertos gastos escolares.

Estos jóvenes que expresaron la gran importancia que tenía en sus vidas estar en la universidad manejaron una imagen de alumnos esforzados y de fuerte implicación en la escuela. Aludieron a su vida diaria y al tipo de participaciones que tenían que desplegar entre contextos para lograr salir adelante con sus responsabilidades como alumnos. Calcular los tiempos, dejar unas cosas por otras, preocuparse por no poder cumplir a tiempo, fueron algunas de las acciones que recrearon para dar a entender que estudiar y salir bien era la meta prioritaria en sus vidas.

2.2 “Tengo que titularme”. El valor de un título universitario.

Para Rafael y Luis la época en que ingresaron a la universidad estuvo plagada de dificultades. Su insistencia por permanecer en la universidad y conseguir titularse se expresaron como especie de retos que todavía actualmente tienen pues no han terminado de estudiar.

Rafael destacó su habilidad para aprender hasta tres idiomas al mismo tiempo cuando estaba en la preparatoria, sus buenas calificaciones y la distribución de su tiempo

entre la escuela y el fútbol americano. Sin embargo, dijo que cuando terminó la preparatoria tuvo una crisis nerviosa muy fuerte porque no pudo quedarse en un equipo de fútbol que él deseaba, aunque su padre me comentó que fue porque una novia que tenía terminó con él. Rafael sacó a relucir una y otra vez “mis nervios” como una condición de salud que no podía resolver y que lo había imposibilitado para continuar estudiando. El relato de su estancia en la universidad está plagado de rupturas con la escuela y constantes reingresos. Rafael no puede terminar algunas materias porque dice que se le hace muy difícil estudiar y aunque se confiesa “harto” de la escuela está convencido de que sin un título universitario no podrá conseguir el tipo de empleo que desea.

Cl: ¿por qué te decidiste a dejar la escuela en esa época? (una de las varias ocasiones en las que desertó).

R: Porque creí que trabajando la iba a hacer. Pero ahora ya tengo varias opciones como titulado pero para trabajar en otros lados. Irme a Estados Unidos. Un primo está en un instituto trabajando de biólogo, el que te había dicho. Y está ahí trabajando, me dijo que titulado (me conseguiría trabajo). O hay otras opciones de ir a dar clases de español a Carolina, pero titulado. Y una vez, andando, una vez vi un anuncio por Polanco, había un puesto de representante internacional o algo así. Se necesitaba el inglés, yo ya tenía el inglés pero tenía que ser titulado. Estar titulado o nada.

Evidentemente el tipo de empleo que Rafael ha visualizado como adecuado para él es el de un profesionista que incluso tenga la posibilidad de viajar. El título se presenta como un obstáculo para conseguir las opciones que ha sondeado y al mismo tiempo una meta que tiene que alcanzar a pesar de lo difícil que resulta para él permanecer en la escuela. La perspectiva de Rafael muestra una clara relación de instrumentalidad con la escuela, puesto que él se reconoce con ciertas habilidades, por ejemplo el inglés, pero la carencia del título como instrumento que le abriría las puertas de un empleo fue una especie de obsesión en su relato. Solamente en el caso del empleo que su primo le promete hay una relación con la profesión que Rafael está estudiando, mientras que en las otras dos (una de ventas y la otra para dar clases de inglés) el título es exclusivamente una llave que lo certifica como profesionista.

Para Luis las dificultades también fueron el eje del recuento de su vida en la universidad. Él relató que no aprobó el examen de admisión que presentó en la UNAM y volvió a fracasar en otras cuatro ocasiones intentándolo también en la UAM, lo cual le llevó dos años. Estas situaciones él las describe con un “no se me dio” dando a entender que no

tuvo la oportunidad de conseguir lo que quería. Cuando finalmente logró colocarse en el IPN en la carrera de Ingeniería Civil, carrera que no había elegido pero que tuvo que aceptar, las dificultades continuaron pues tuvo problemas con diversas materias. Empezó a reprobado unas y otras se las anularon por la cuestión de los créditos. Para él la flojera y el desinterés fueron aspectos de su conducta que se sumaron a lo difícil que le resultaban ciertas materias:

L: Bueno, en ese tiempo me daba más flojera, y no tanto flojera, bueno si era flojera ir a la escuela. O sea, por esa materia, porque era de siete a nueve (de la mañana). Entonces le perdí el interés. Tanto a estática como a dibujo ¿no? entonces no iba y cuando iba ¿pues ya qué me podían decir? Que ya no.

Cl: ¿No te preocupabas?

L: No, no me preocupaba, sino que las dejaba y ¡así las dejaba!. Nomás iba en la tarde pero nunca me preocupó. O sea, ya no estaba tan preocupado como ahora que ya perdí un año y medio otra vez.

Cl: ¿En algún momento pensaste en salirte de la escuela?

L: Hubo un momento en el que sí dije: ¡sí, ya mejor, ya mejor la voy a dejar!. Pero es que dije: Si la dejo, viene el problema en mi casa, por lo mismo. Y de hecho ellos no saben cómo está la cosa y también no he tenido la oportunidad de decirles. O sea, no sé ni de qué forma decirles. Más que nada por mi papá porque me va a empezar a decir otra vez de cosas. Ahorita ya voy bien, ya me regularicé en todas las materias. Ahorita ya le estoy echando más ganas porque ya fue pura perdida de tiempo, que no aproveché nada. En cambio ahorita es cuando lo estoy resintiendo.

La historia de Luis sobre su trayectoria en la universidad también se centra en una serie de problemas y obstáculos ante los que se describe de manera implícita como un alumno persistente. Intentar varias veces hasta lograr un lugar en la universidad, enfrentarse a la dificultad de ciertas materias, vencer sus propias deficiencias como la flojera y el desinterés, son acciones asociadas a su objetivo de terminar la universidad a pesar de lo difícil que han resultado para él las cosas.

Los cinco jóvenes que continuaron estudiando plantearon dos maneras de participación en la universidad, y dos maneras de orientar su vida en función del objetivo de convertirse en profesionales. Para todos terminar la universidad fue y es una meta central en sus vidas, pero el sentido de esa meta y las maneras de lograrlo fueron elaboradas discursivamente de manera distinta. A los tres primeros el modelo del alumno esforzado les sirvió para recrear una vida como estudiante que realizaba acciones constantes para vencer problemas y que lograba salir adelante. Para los dos últimos la imagen del alumno que

persiste, que es constante pero que no logra superar del todo los problemas o que tiene mayor dificultad para lograrlo, fue la imagen que les permitió justificar su situación actual.

2.3 “Mi papá me dijo: tu échale ganas, yo te apoyo”. El apoyo paterno para continuar en la universidad.

Sostener los gastos de un hijo que estudia en la universidad no es una situación fácil para todas las familias, empero, es posible advertir el tipo de estrategias que emplean para complementar el presupuesto familiar. La Sra. Sofía, por ejemplo, me comentaba reiteradamente que si alguno de sus hijos estaba interesado en estudiar en la universidad tenía que conseguir trabajo pues a ellos no “les alcanzaba” para pagar todo. Sin embargo, hace dos años uno de sus hijos entró a estudiar arquitectura y no le han exigido que trabaje. El Sr. Jesús realiza trabajos extras para ayudarlo con los materiales que, según dijeron, eran caros. En otra familia, el Sr. Luis comentó que utilizó el dinero de una tanda para comprarle una computadora a su hijo Luis pues estaba consciente de que en estos tiempos “ya no la hacen sin computadora”. Roberto relató que su papá “sacaba dinero con algunas transitas en la chamba” y también les compró una computadora y un librero grande para que él y sus hermanos estudiaran. La Sra. Irma dijo que hacía trabajos manuales y puso una papelería en una recámara de su casa para apoyar a Cecilia con una carrera como la odontología que implica fuertes gastos para adquirir material e instrumental. Los hijos que continuaron estudiando, por su parte, dijeron estar conscientes del apoyo que sus padres les daban y lo tomaban como una base que les permitía dedicarse a la escuela. Ellos recuperaron el modelo del “apoyo familiar” para explicar el tipo de posibilidades de acción que tuvieron así como para expresar agradecimiento y reconocimiento a sus padres.

Platicando con Luis le pregunté si había pensado en desistir de entrar a la universidad dado que fue rechazado en varias ocasiones que presentó examen de admisión, a lo cual enfatizó que su idea era seguir estudiando:

Yo quería seguir estudiando, yo nunca pensé en trabajar porque como siempre me dijo mi papá: “mira, yo en lo que te puedo ayudar es en lo económico, pues échale ganas, yo te apoyo y tu échale ganas en el estudio. Yo te apoyo”. Ora si que en lo económico, por eso es que nunca me surgió la iniciativa de buscar un trabajo. Como sabía que él me respaldaba pues nunca...y hasta la fecha él

todavía, él me ha dicho, dice: “mientras yo siga trabajando y te puedo ayudar, pues órale, aprovecha, pero si no, pues ya, busca” (un trabajo).

Luis articuló su deseo de continuar estudiando con el apoyo que su padre todavía le brinda. Organizó su narración a modo de citar las palabras de su padre y así reforzar el significado e importancia del apoyo paterno para continuar en la escuela. Presentó una imagen de sí como hijo de familia que cuenta con una base económica que le permite continuar estudiando, sin necesidad de buscar un trabajo o abandonar la escuela. En ese sentido expresó un reconocimiento al apoyo familiar al mismo tiempo que una seguridad personal para continuar con su interés en la escuela.

Cecilia, Roberto e Irma también dijeron que tenían lo necesario para continuar en la escuela pero recordaron que decidieron trabajar “no por necesidad” sino para comprarse ropa o pagar gastos personales. Cecilia dijo que vendió un tiempo papas fritas afuera de su casa, Irma recordó que trabajaba los fines de semana en un bazar de ropa y Roberto comentó que ingresó a trabajar en un banco como cajero en las mañanas y continuó estudiando por las tardes. Este último fue muy enfático al deslindar la búsqueda de trabajo con el hecho de necesitarlo:

Andaba con una niña y nos pasamos a la tarde. (Dijimos:) “¡Vamos a buscar trabajo!, ¡ah! Pues vamos a buscar trabajo.” O sea, igual no lo necesitábamos pero vamos a buscar trabajo. Este, en el periódico y así. No tanto por necesidad sino por, por algo nuevo ¿no?.

Los jóvenes utilizaron la imagen del “hijo que se aguanta” y minimizaron necesidades personales ajenas a la escuela para dar a entender que la prioridad en sus vidas era la escuela. El sentido que le otorgaron al trabajo consistió en un complemento al apoyo económico que sus padres les daban o simplemente como una actividad novedosa que se les ocurrió.

Al recuperar en sus relatos la importancia del apoyo paterno para continuar estudiando, estos jóvenes construyeron una definición de sí mismos como hijos de familia que correspondían con sus padres en mayor o menor medida. No obstante, también reconocieron los límites que el apoyo paterno debería tener y empezaron a manejar una definición de sí mismos como personas adultas que ya no debían depender de sus padres. Cecilia, por ejemplo, reflexionó sobre su situación ya que en el tiempo en el que realicé la

entrevista con ella tenía seis meses de haber terminado su carrera como odontóloga y se tituló pero no había podido encontrar empleo:

Ora sí que gracias a dios mi mamá siempre me apoyó. Ella decía: ¡Ay, ¿cómo te vas a poner a trabajar?!”. Ora sí que ella veía como le hacía pero me compró todo lo necesario. Le digo a mi mamá que ya ahorita lo que quiero es trabajar pero hay esa situación de que yo quiero un consultorio, un local o algo. Pero bueno, ya yo quiero hacer las cosas yo. Ya siento que mi mamá me ayudó bastante con mi carrera. Ya estoy grande. Y pues debo, yo ya...ora sí que de mantener un consultorio y todo eso.

Implícitamente Cecilia expresó los límites de edad y de terminación de una época como estudiante que la colocan en una situación de adultez. Al mismo tiempo que reconoció el apoyo que su madre le brindó para continuar estudiando marcó una especie de final de la tarea materna cuando señala que su madre le ayudó lo suficiente, “me ayudó bastante”, y ahora es ella quien debía hacerse responsable de su situación.

Las altas expectativas que los padres tienen de que los hijos continúen estudiando les hace prolongar varios años el sostén económico de sus hijos. Señalé en el capítulo tres que respecto de los hijos que continúan estudiando y que corresponden con el apoyo familiar al avanzar en los niveles escolares, los padres no presentan motivos de queja. Cuando un hijo pasa más de un año sin que su situación se defina, ofrecen explicaciones como “el año que entra vuelve a entrar” o “no pasó el examen de admisión pero se va a presentar en otro lado”. Si el tiempo pasa y el hijo en cuestión continúa sin estudiar o sin buscar un trabajo, las tensiones y conflictos en la familia son comunes. Sucede lo mismo con los hijos que están desfasados en cuanto a la edad, como es en el caso de Rafael y Luis. En el tiempo en que llevé a cabo la investigación Rafael tenía 27 años y aún le faltaban cubrir seis materias para terminar la carrera de biología. Tanto su padre como él me dejaron ver la gran tensión que existía entre ellos por el retraso en la escuela. El Sr. Rafael se quejó conmigo señalando que a pesar de que Rafael ya era “un hombre” no podía hacerse responsable de sí mismo. Rafael, por su parte, comentó acerca de la situación:

R: Mi papá dice que ya se me acabó la beca y que ya no estoy en tiempo, que soy un fraude. ¡No, me dice muchas cosas!

Cl: Y tu qué piensas de eso?

R: Mis amigos dicen que tiene razón, que la capee ¿entiendes? Que entienda, que debo...que ya tengo 27 años, que ya soy, bueno que ya estoy grandecito. Que ya debería tener mi familia, por lo menos ya proyectado.

Cl: ¿Y tu qué piensas realmente de eso? Lo que tu piensas, no lo que te dicen.

R: Pues que sí, debería de....porque mi enfermedad, los problemas que tuve, lo difícil que es conseguir un trabajo aquí en el D.F.

La edad, la ubicación en una situación de adulto, los tiempos estipulados para ser estudiante, la planeación de una familia, fueron aspectos recuperados por Rafael en su discurso para explicar lo anómalo de su situación. Sin embargo, estos aspectos no funcionaron como sus propias palabras, o sus propios sentidos de vida, sino como la voz del padre diciéndole que es un fracasado o como los consejos de los amigos que marcan un “debiera”. En esa tensión entre voces, Rafael volvió al recurso de su enfermedad para explicar el por qué de sus acciones y su imposibilidad de corresponder con el apoyo familiar.

Al pensar en el apoyo que les han brindado, los jóvenes expresaron reconocimiento y agradecimiento hacia sus padres. No se pensaron a sí mismos como individuos que lograron sus metas escolares (o que las están logrando) solamente a partir de su esfuerzo personal sino en correspondencia con la seguridad económica y moral que sus padres les otorgaron. Los que terminaron la universidad se ubicaron como hijos que habían cumplido con lo que se esperaba de ellos y con lo que ellos habían decidido al paso del tiempo y de su vida dentro de la escuela. Los que continúan estudiando reconocieron las dificultades que su situación escolar tiene en relación con las expectativas y tiempos implícitos que sus padres manejan.

3. Análisis general.

Los jóvenes que continuaron estudiando articularon el sentido de sus vidas en torno a la escuela. Expresaron una apropiación del valor de la misma ya sea para proyectarse hacia el futuro como profesionistas o por el significado instrumental que un título universitario ofrece. Caracterizaron sus vidas como hijos de familia y como estudiantes que tenían diversas ocupaciones e intereses pero que fundamentalmente estaban centrados en la escuela. Minimizaron el valor e importancia de otros deseos y necesidades que tuvieron y en ese sentido construyeron una visión estoica de sí mismos, como personas que “aguantaban” las necesidades del presente en aras de un futuro prometedor. Entre ellos

manejaron versiones distintas sobre el grado de dificultad que tuvo (y continúa teniendo en algunos casos) ser estudiante en la universidad y respecto del tipo de estrategias y capacidades personales para resolver problemas. Sin embargo, compartieron el hecho de reconocer el apoyo paterno como una fuente de seguridad para continuar estudiando y abordaron los límites del mismo dado que han estado reflexionando sobre su condición de adultos que saben tienen que ejercitar plenamente.

La investigación sobre el acceso y permanencia de los alumnos provenientes de distintos estratos sociales a los niveles medio y superior continúa siendo predominantemente realizada a través de estadísticas. Los investigadores se preguntan por quiénes y cuántos son los alumnos que están en escuelas de nivel medio superior y superior, pero muy pocos se han interesado por analizar sus vivencias personales, deseos y preocupaciones. El análisis de las narraciones que los jóvenes hicieron sobre sus experiencias en el bachillerato y en la universidad, y en general la investigación con las familias ferrocarrileras son importantes porque nos permiten conocer el tipo de modelos culturales que las personas – de grupos sociales particulares- utilizan para motivar sus acciones y las estrategias que ponen en práctica para concordar con las visiones que tienen sobre la importancia de la escolaridad.

En México hay investigaciones importantes que han avanzado en esta empresa. Cataldo (1995) encontró expresiones culturales como “salir adelante para ayudar a mi mamá” en el caso de jóvenes estudiantes de bachillerato, que implicaban la visión de la escuela como un instrumento para alcanzar una mejor calidad de vida para la familia en general. Para estos jóvenes trabajar y estudiar era parte de una estrategia que les permitía continuar participando de una tradición familiar, ya que se integraban al tipo de autoempleo que sus padres desarrollaban (albañiles, mecánicos y negocios independientes), y al mismo tiempo pugnaban por mayor nivel de escolaridad que el que sus padres alcanzaron. Guerrero (1988) por su parte, tuvo como objetivo entender el significado que el bachillerato tiene para los jóvenes tanto en sus experiencias cotidianas como en su proyección a futuro. Encontró que los jóvenes de dos escuelas (un bachillerato técnico y otro universitario) otorgaron una gran diversidad de significados a la escuela: como espacio de vida juvenil, como lugar de encuentro para la comunicación, el apoyo y el afecto con compañeros, como posibilidad para enfrentar la condición de género, y, por supuesto, como

instrumento de movilidad social. Estos jóvenes estaban conscientes de las limitaciones del mercado de trabajo, pero a pesar de ello expresaban optimismo por la certificación escolar con la que ya contaban. Con este tipo de estudios podemos conocer un poco más sobre las experiencias de la escuela de muchos jóvenes y comprobar la gran vigencia que tiene el valor de la escuela para distintas poblaciones.

De igual manera, el estudio de Guzmán (2000) es interesante porque nos enseña que los jóvenes universitarios pueden otorgar diversos sentidos al hecho de trabajar sin centrarse exclusivamente en el significado que más se ha difundido, el de trabajar para la sobrevivencia económica personal y familiar. Esta autora llevó a cabo su investigación con una muestra de alumnos cuyo origen social es heterogéneo, ya que al tomar como referencia el empleo del padre encontró casos de profesionistas, comerciantes, chóferes y técnicos dentales, entre otros. Concebir el trabajo como un adelanto para el ejercicio profesional, como un complemento para la formación, como un compromiso familiar o como una carga, fueron algunos de los principales significados que los jóvenes manejaron para dar cuenta de la vinculación entre empleo y formación universitaria. Tales datos son importantes porque nos muestra lo heterogéneo que es la población estudiantil y nos revela que no es determinante que un alumno sea hijo de un profesionista o de un chofer para construir sentidos diversos y complejos en la relación entre estudiar y trabajar.

En mi investigación tampoco es posible pensar una determinación lineal entre condiciones económicas de las familias y la orientación de los hijos para trabajar y estudiar o dejar la escuela para trabajar. Los jóvenes que decidieron continuar estudiando comentaron que se “aguantaron” ante ciertas necesidades y gustos que hubieran querido satisfacer porque privilegiaron la importancia de la escuela en sus vidas. También sostuvieron que cuando tuvieron oportunidad de estudiar y trabajar lo hicieron como una manera de complementar las aportaciones monetarias que sus padres les brindaban. Evidentemente no es posible ignorar las condiciones materiales de las familias y su peso en las experiencias de la escuela que los jóvenes reportan. Cuando ellos dijeron “no había necesidad de trabajar” esa frase no fue una mera elaboración discursiva o la expresión de un significado construido de manera subjetiva. Las posibilidades económicas que las familias ferrocarrileras han logrado al paso del tiempo son condiciones que les ha permitido apoyar a sus hijos y estimular ese tipo de percepciones en torno al valor de la escolaridad y

al trabajo. Sin embargo, los dos modelos culturales que reconstruyo como “el trabajo remunerado como espacio de definición personal” y el de “el hijo de familia y estudiante que deja de lado necesidades personales para continuar en la escuela” son parte de una diversidad de respuestas que expresaron jóvenes que vivieron en condiciones familiares similares. En ese sentido, hay que poner atención a las maneras en que las personas, en este caso los hijos en las familias ferrocarrileras, conectan sus intereses personales con las posibilidades reales que el entorno familiar y social les ofrecen.

Diversos investigadores en EUA han denunciado que hay una tendencia mucho mayor hacia la realización de estudios con alumnos que fracasan en las escuelas y que muy poco se conoce sobre los que tienen éxito a pesar de tener en contra condiciones de vida no favorables. Achor y Morales (1990), por ejemplo, analizan las trayectorias de éxito que mujeres chicanas han tenido al realizar estudios de doctorado. Las autoras sostienen que este tipo de alumnas enfrentan una discriminación doble, por su condición de género y por su pertenencia a grupos minoritarios y de escasos recursos. Las familias en las que crecieron tenían una orientación tradicional pero apoyaron a sus hijas en aspiraciones educativas. Les transmitieron mensajes no ambiguos sobre el valor de la educación e impulsaron rasgos de autoestima y confianza. Las alumnas revelaron el tipo de estrategias que desarrollaban para poder enfrentar actitudes discriminatorias por parte de maestros y compañeros y para poder resolver los problemas de su vida familiar derivados de sus múltiples ocupaciones como estudiantes y madres. Achor y Morales nos recuerdan que en la predilección por establecer tipologías (que en el caso de los estudios en EUA serían las clasificaciones de “grupos minoritarios”, mientras que en México operaría la clasificación a través de las “clases sociales”) se nos escapa el análisis de la variación intracultural.

En esta misma lógica de análisis, Hubbard (1999) examinó las aspiraciones hacia la educación y las trayectorias de éxito de jóvenes afro americanas estudiantes de bachillerato. Los padres impulsaban más la escolaridad de las hijas porque pensaban que dada su condición de raza y de género deberían tener un nivel de escolaridad con la finalidad de evitar que tuvieran problemas económicos o de que padecieran condiciones de discriminación y pocas oportunidades. Las chicas, por su parte, no reprodujeron actitudes hacia la escuela como la resistencia y la oposición (que en los estudios han sido asociados a poblaciones de raza negra), ni tampoco se adhirieron a una ideología del romance (que se

ha encontrado es una manera pensar que utilizan muchas chicas que no son de raza negra en las escuelas) sino que se centraron en sus logros académicos. La autora también concluye que en las variaciones que se pueden advertir en el logro académico dentro de grupos sociales, el género de pertenencia es un aspecto central que debe continuar analizándose.

En mi investigación encontré casos de mujeres que plantearon como opción de vida el matrimonio en lugar de la escuela, y también detecté preocupaciones por parte de las madres que apuntaban hacia la importancia de la escolaridad como una manera de que sus hijas enfrentaran la situación económica y el posible abandono del marido. Sin embargo, el género de pertenencia no condicionaba en un sentido único las respuestas de las mujeres hacia sus condiciones de vida ni hacia la importancia de la escuela. Igual que identifiqué a las jóvenes que manifestaron su deseo por reproducir una ideología del romance, también conté con los casos de mujeres que fundaron el sentido de sus vidas en la escuela, como lo hicieron las que decidieron continuar estudiando.

Holland y Eisenhart (1988), han sido muy reconocidas por sus análisis de la cultura del romance que jóvenes mujeres ponen en práctica en el campus universitario como una manera de alcanzar prestigio social y apoyo por parte de sus compañeros varones para tener éxito académico. Sin embargo, estas autoras también cuestionan que los modelos culturales en torno al romance sean utilizados de manera generalizada por las universitarias, ya que encontraron casos de mujeres que ponían en práctica otro tipo de modelos que no estaban elaborados a partir del género. En la investigación de estas autoras, las jóvenes universitarias emplearon modelos culturales como los de “estudiar para lograr reconocimiento social”, “para aprender de los expertos y desarrollar habilidades personales”, o “para tener el grado de certificación necesaria para obtener un buen empleo”, a partir de los cuales planteaban una visión de la escuela y sus estrategias para tener éxito académico.

La importancia de los datos arrojados por los estudios radica en que podemos afirmar, como lo señala Flores-González (1999), que no existe un patrón único para integrar las respuestas a la escuela de los alumnos que pertenecen a grupos sociales que son identificados, de manera incorrecta, como grupos homogéneos. En mi investigación esto se confirma porque tanto los jóvenes que no continuaron estudiando como los que si lo

hicieron se presentaron como personas que establecieron relaciones entre distintos contextos de participación y realizaron elecciones entre las opciones que tenían. Ambos utilizaron modelos de distintos tipos para dar cuenta de sus acciones, rechazando o apropiándose del valor de la escolaridad en sus vidas. Los que continuaron estudiando establecieron como hilo conductor de sus intereses y motivaciones a la escuela, pero esto no implicó que su permanencia en ella y las estrategias desarrolladas para tener éxito académico fueran las mismas para todos ya que manejaron distintos modelos para dar cuenta de esos aspectos.

La manera en que los jóvenes que continuaron estudiando recrearon sus experiencias de la escuela los colocó distantes de las experiencias que los otros jóvenes dijeron tener en cuanto a las prioridades establecidas y el tipo de vida que tuvieron. Sin embargo, en el siguiente capítulo veremos cómo el pesimismo ante la realidad del mercado de trabajo y el deseo de trabajar en la misma empresa que sus padres, fueron puntos de contacto entre los jóvenes que los llevó a seguir discutiendo el valor de la escolaridad en sus vidas.

CAPÍTULO 9

EL TRABAJO Y LA FAMILIA COMO REFERENTES PARA EVALUAR EL GRADO DE ESCOLARIDAD ALCANZADO.

La investigación educativa ha demostrado que la relación entre educación y mercado de trabajo supone relaciones contradictorias y por lo general poco favorables para las personas que se enfrentan al mundo del trabajo con grados de escolaridad distintos. En el análisis de Muñoz Izquierdo (1993) sobre la investigación realizada en México durante la década de los ochenta, reporta un incremento en las exigencias de certificación escolar por parte de los empleadores y el hecho de que seguirá aumentado la demanda por personal “altamente calificado”. La devaluación de los niveles de escolaridad ha conducido a que las personas tengan que permanecer un mayor número de años en las escuelas para poder acceder a trabajos que consideran dignos o que tienen una remuneración satisfactoria. Obtener un certificado de educación superior, por otro lado, tampoco ha sido garantía de acceso a buenos puestos en el mercado laboral. El desempleo y el subempleo son fenómenos económicos que también afectan a un gran número de egresados de las universidades mexicanas.¹

Las percepciones que los padres de familia expresaron sobre el futuro laboral de los hijos implican una clara conciencia de la realidad que prevalece en el mercado laboral. Aunque los padres no vivieron en carne propia muchos de los efectos negativos que se analizan en las investigaciones (FNM de alguna manera fue un nicho protector en diversos sentidos), es seguro que los conocen por lo que ven y escuchan cotidianamente en los medios y a partir de las experiencias de otras personas que no trabajaron en FNM. Su visión de que un hijo que sólo concluyó la secundaria era alguien “sin estudios” o sus

¹ Guzmán (1994) señala, para el caso de los universitarios, que no es posible hacer generalizaciones en cuanto a las oportunidades que los egresados tienen de incorporarse al mercado de trabajo. Hay que tomar en cuenta si son recién egresados, titulados o no, estudiantes de posgrado y el tipo de carrera de la que egresan para conocer niveles de empleo, subempleo y desempleo que los caracteriza.

preocupaciones de que “ahora ya piden prepa”, muestran el conocimiento que tienen del incremento en las exigencias de certificación para obtener cierto tipo de empleos.

Respecto de sus hijos, quiero analizar en este capítulo cómo reflexionaron sobre su situación actual ante la problemática del mercado laboral que han tenido que enfrentar como adultos. Cuando ellos narraron sus experiencias de la escuela expresaron una gran libertad para rechazar, modificar o apropiarse del valor de la misma que sus padres y muchos otros adultos le proponían. Pero la situación cambió cuando volvieron la mirada a su presente, cuando reflexionaron sobre las posibilidades que imaginaron podían tener en el mercado de trabajo en contraste con lo que realmente han podido lograr a partir de los diversos grados de escolaridad que obtuvieron.

El capítulo se compone de tres apartados. En el primero analizo el cambio drástico que hicieron en sus reflexiones los jóvenes que ya no continuaron estudiando, quienes pasaron de justificar y validar las decisiones que habían tomado a considerar que se habían equivocado. Frases como: “mejor hubiera estudiado”, “mejor estudiando que cuidando niños” y otras, simbolizaron una evaluación retrospectiva de su pasado y la retroalimentación del modelo cultural para valorar la escuela promovido por sus padres. En el segundo apartado expongo los tipos de empleos que los quince jóvenes han tenido y los comparo con los que les hubiera gustado tener (los que ya no continuaron) o los que desean (los que tienen una formación universitaria). Aquí pongo atención a la relación entre las expectativas de empleo que se han generado en esta población y las opciones reales a las que han tenido acceso. En el tercer apartado analizo sus respuestas a una pregunta fundamental que les hice a todos: si habían pensado, en algún momento, entrar a trabajar a FNM. Mi intención fue identificar si para ellos seguía siendo válida la búsqueda de opciones dentro de la empresa en que laboraron sus padres y sus abuelos o, si la ruptura con la herencia laboral que sus padres habían empezado a gestar tuvo algún efecto en sus hijos.

A lo largo de los apartados analizo cómo representaron el mundo del trabajo a través de un modelo cultural que incluye aspectos como los ya mencionados (devaluación de la certificación escolar, competencia, empleos con bajos salarios) y también la representación de su agencia personal para hacer frente a esa realidad económica que perciben como algo que los sujeta fuertemente.

1. “El dinero no alcanza. Mejor hubiera estudiado”. Narrativas cambiantes en torno al valor de la escolaridad.

Tres de los diez jóvenes que no quisieron continuar estudiando no cuestionaron su vida pasada y dijeron estar contentos con su situación actual. Mónica y Daniel aún son solteros y, por lo que me dieron a entender, no tienen grandes exigencias por parte de sus padres para que cooperen con la economía familiar. Yasenin, por su parte, dijo que se sentía satisfecha por haber obtenido un diploma en el oficio de estilista y que eso le permitía obtener ingresos para complementar el sueldo de su marido. No se veía a sí misma como la principal fuente de ingresos en su hogar.

Los siete jóvenes restantes expresaron arrepentimiento ante el hecho de no haber continuado estudiando y reflexionaron sobre los distintos aspectos en que se ha visto afectada su vida. Su arrepentimiento implicó una revaloración de la importancia de la escuela cuando algunos de ellos habían sido enfáticos al recordar que en otro momento de su vida no tenían ningún interés en continuar estudiando o que la escuela no tenía sentido para ellos. Hay que recordar que cuando narraron las circunstancias y motivos a partir de las cuales decidieron dejar la escuela, utilizaron modelos como “el matrimonio como elección”, “el trabajo remunerado como espacio de definición personal” y “la escuela como lugar sin interés” para fundamentar fuertemente las decisiones que habían tomado y darle sentido a sus vidas en otros contextos de participación, lejos de la escuela.

David comentó que después de terminar estudios de computación estuvo un tiempo breve trabajando en una tienda de computadoras. Después quedó desempleado un lapso de dos años durante el cual se casó porque su novia estaba embarazada. Tuvieron una niña que nació con problemas en la cadera y han tenido que pagar operaciones y aparatos ortopédicos. La manera en cómo elaboró su arrepentimiento fue la siguiente:

Cl: ¿Cómo te sentiste cuando decidiste dejar la escuela?

D: ¡Pues no sentí nada! Hasta ahora lo siento. O sea, cuando yo salí de ahí (pensé:) “¡Naaa, pues me voy a meter a otro lado!” Pero hasta hoy, luego que me hace falta algún estudio. Por ejemplo ahorita que hablé con mi esposa luego no nos alcanza el dinero. Pero hasta hoy lo pienso porque cuando me salí no pensaba. No pensaba nada. No piensas: “¡Ayyy me voy a salir!”. Entonces hasta hoy es cuando empiezo a decir: “¿por qué me salí?”. Pero así cuando me salí pues me salí y ya. Hice mal en dejarla. Bueno, cuando uno está joven ya lo

único que quiere es divertirse. ¿Y qué le puedo decir? ¡Está mal lo que hice!. Dejar la escuela y nada más así porque sí. Me falle, como quien dice a mí mismo y ahorita le estoy fallando a mi hija.

Cl: ¿Qué te gustaría que ella hiciera con la escuela?

D: Es por lo que piensan todos los padres ¿no? que un hijo alcance más de lo que uno alcanzó. O sea que, por ejemplo, yo terminé la secundaria. Ora si que inculcarle a mi hija que estudie más, que se prepare más, para que no le vaya muy duro en la vida. Ora si que para que se le abran más rápido las puertas para un trabajo.

David distinguió un tiempo pasado y un tiempo presente en su vida. Se vio a sí mismo en el pasado como una persona que no reflexionaba o como alguien que por su juventud sólo pensaba en divertirse. Aunque realizó estudios de computación se calificó como alguien al que le “hace falta algún estudio”, es decir, alguien que no posee la certificación necesaria para encontrar un empleo en el que gane suficiente dinero. Revaloró la importancia de la escuela a la luz de sus necesidades económicas y juzgó que se había equivocado. Estableció una relación entre la carencia de estudios y la imagen que eso tendría ante sí mismo y ante su hija. Al referirse a ella, reprodujo con gran fidelidad la actitud que muchos padres tuvieron cuando desvalorizaron el nivel de escolaridad que ellos mismos habían alcanzado y expresaron preocupación por que los hijos estudiaran para obtener un buen empleo.

Aidéé también se casó porque estaba embarazada. Su esposo es reparador de vía en FNM. Comentó que cuando su hija estaba un poco mayor pensó en volver a la escuela para terminar el bachillerato técnico, pero no lo hizo.

Cl: ¿Y por qué te volvieron a dar ganas de estudiar otra vez?

A: Pues yo creo porque, yo creo quería terminar porque mi mamá me decía: “si el día de mañana te llega a dejar ¿qué vas a hacer?, siquiera termina la prepa para que siquiera busques trabajo o hagas algo.” Y yo creo que más que nada por eso.

Cl: ¿No se le hacía suficiente a tu mamá con la secundaria?

A: No, porque decía: “mira, ahorita en estos tiempos ya hasta la preparatoria piden y tú deberías de terminar” y que no sé qué. Y ya con la niña ya menos, yo decía que sí iba a estudiar pero después decía ¿qué voy a hacer?, me llegan a preguntar algo y ni me voy a acordar, porque ya había dejado pasar el tiempo.

Cl: ¿Y ahora cómo ves tu la importancia de la escuela?

A: No pues ya veo que ahora sí y digo que tenía mucha razón mi papá en que yo siguiera estudiando peroooooo...

Cl: ¿Qué te hizo cambiar de opinión?

A: Yo creo la situación, que ve uno que no alcanza el dinero y que uno estaría mejor estudiando que estar cuidando niños o estar así casada. Mejor estudiando que estar aquí en la casa.

Aidé recuperó el discurso materno que marcaba una doble inseguridad de la mujer: ante el mercado de trabajo por carecer de los estudios necesarios y ante la posible ausencia del marido. En otro momento comenté el análisis que Crespo (1994) hace de la frase “estudia por si tu marido te sale un sinvergüenza” que utilizan mujeres de clase trabajadora para promover la escolaridad de sus hijas, alentarlas a buscar independencia económica y mejores condiciones de vida en comparación con las mujeres de antaño que sólo podían depender del marido. De hecho, la mamá de Aidée nunca trabajó ya que se dedicó al cuidado del hogar y de los niños. No obstante, en el presente piensa que su hija no debería depender totalmente del esposo y teme que la abandone. Esa preocupación expresa un cambio en las ideas que se tienen en torno a la mujer así como en relación a la solidez de los matrimonios en la actualidad. Aidée, por su parte, aceptó la necesidad que existe en la actualidad de tener un mayor nivel de certificación escolar, pero también justificó su imposibilidad de continuar estudiando por tener que cuidar a su hija y por las dificultades para reconocerse de nuevo como estudiante. A pesar de ello, comparó su situación como ama de casa con el ser estudiante y encontró la segunda condición como más favorable.

Varios de los jóvenes están casados y viven con su nueva familia en el hogar paterno. Podríamos pensar que sus gastos no son tan fuertes porque no tienen que pagar renta por una vivienda o porque comparten el pago de servicios junto con sus padres. A pesar de ello, utilizaron frases como “el dinero no alcanza” que simboliza las dificultades de administrar un bajo salario o de tener que hacer frente a sus problemas económicos. En el imaginario de estos jóvenes permanece la idea de que si hubieran continuado estudiando no tendrían situaciones de este tipo, un bajo salario o una condición de vida poco favorable.

Entre los jóvenes que permanecen solteros la reflexión sobre los bajos salarios y la preocupación por el futuro también fue un tema que tocaron. Carlos fue uno de los que más cuestionaron la importancia de la escuela cuando narró sus experiencias en ella. Su apatía a la enseñanza, su oposición a la disciplina y su interés en otros asuntos ajenos al contexto escolar fueron temas centrales en su relato. Él desertó de la secundaria cuando tenía 15 años, pero obtuvo su certificado tres años después cuando una amiga le ayudó a presentar el examen. Relató que su mamá lo obligó a entrar a FNM a los 18 años en donde recibió

capacitación como electricista. Cuando platicué con él se manifestó inconforme con su situación laboral:

C: ¡Ya no quiero estar ahí!

Cl: ¿Por qué?

C: Pues es que mira, es lo que te digo desde el principio. Tengo un compañero que se llama Cid, tiene ya como 60 años. ¡Hijooooo, yo no quiero acabar así!. Ya lo veo viejito. Bueno, no viejito, lo veo acabado. Todavía está fuerte ¿no? pero lo veo ya un señor todo decrepito...no decrepito pero como que ya se resignó. Como un animalito. O sea, amanece, va, trabaja, lo regresan, come y así. Y yo no quiero terminar así. Y a lo mejor ahorita estoy ahí porque, no sé, estoy viendo otra oportunidad para mejorarla.

Cl: ¿En qué pensarías cambiarte?

C: Bueno es que, desgraciadamente tenemos muchas oportunidades en la vida y ya cuando las necesitamos pues ya no las tenemos, por ejemplo estudiar. Pero este, me gustaría mucho estudiar electromecánica. Pero para eso necesito hacer la preparatoria o el bachillerato pero me meto en tantos problemas, en tantos asuntos que luego me es imposible siquiera pensarlo. Por ejemplo hoy, bueno como sea es de diversión, me voy a ir al ratito a Villa del Carbón. Me voy. Regreso mañana o en la madrugada, yo creo que hasta mañana. Va mi novia, se me hace tarde con ella. Al otro día, el lunes, como quiera me hago pato, me levanto tarde, tengo que arreglar mis cosas en la tarde para irme. Tengo que hablar por teléfono hasta allá, hasta Acambaro, por si hay cambios pues ya no voy a Toluca, me voy derecho. Entonces tengo que andar pendiente del trabajo.

Carlos construyó una imagen negativa de su compañero de trabajo y con ese ejemplo reflexionó sobre lo que imagina sería su futuro de continuar trabajando en FNM. Describió la vida del señor como una rutina desgastante y sin sentido, mientras que su propia vida la presentó como llena de diversiones y ocupaciones. El rechazo a identificarse como obrero lo hizo enfatizar el cansancio y la falta de expectativas como aspectos que él supone son parte de la vida de su compañero de trabajo. Evaluó haber perdido oportunidades, en específico la de estudiar, pero justificó que por sus ocupaciones actuales le era imposible volver a empezar. La queja por su situación actual quedó como un cuestionamiento a un futuro no deseado pero que sucumbe ante las ocupaciones del presente.

Tanto David como Carlos dependen de un sueldo y están sujetos a las condiciones laborales existentes en sus respectivos trabajos. Antonio es un caso diferente ya que él ingresó a FNM y estuvo laborando ahí durante ocho años hasta que lo liquidaron. Con el dinero de su jubilación compró una camioneta de carga pues pensó dedicarse a negocios personales, más que volver a ser empleado en otro lado. No pudo realizar esa meta porque

el trabajo en la camioneta le resultó pesado y mejor decidió rentarla. En su reflexión sobre el por qué dejó la escuela sacó a relucir las dificultades que ha tenido.

Cl: ¿En ese momento, te sentías bien de haber dejado la escuela?

A: Pues bueno, yo pensé que a lo mejor era o, bueno no lo mejor pero lo más fácil para mi. Sí, pero ahora me arrepiento. Yo he oído, he visto varios estudios que dicen que siempre a los hijos mayores los afectan pero con el tercero ya le aflojan. Pero bueno, yo no le echo la culpa a eso sino que, no sé. Es algo que a lo mejor a mi me hubiera gustado que me trataran igual para que hubiera terminado una carrera, hubiera terminado mis estudios.

Cl: En comparación con otros jóvenes que tienen un sueldo a ti te va mejor con tu camioneta?

A: Bueno sí. Yo totalmente un sueldo no, no lo ganaba. Y sí, de repente me empieza a preocupar que luego solo saco 50 pesos a la semana y digo: ¡ah caray! es muy poco. Y porque antes estaba muy bien, entre comillas ¿verdad? pero, por ejemplo, pues ya no busco trabajo por lo mismo que te piden la prepa. Y aparte ya incluso con la prepa te dan trabajos en los que el sueldo de plano no. Entonces por eso le quiero buscar....bueno, vaya, no quiero llegar a eso todavía ¡espero no llegar!

Cl: ¿Se te hacen muy bajos?

A: Sí, se me hacen bajos.

Cl: ¿Has buscado otro tipo de empleos?

A: Bueno, por el momento no. Y de hecho a mí me ofrecían, bueno, me decían que me conseguían una plaza en Luz y Fuerza, que me costaba de 10 mil a 30 mil dependiendo del puesto, pero entraba ganando 300 diarios. Es buen salario, pero yo pensé: voy a intentarlo, a hacerlo a mi propio modo, para ya no estar en una empresa. Pero, viendo la situación tan difícil, no es lo mismo atender tu mismo la camioneta a dársela a otra persona. Si no trabajas pues no hay.

Hay que recordar que Antonio es el hijo menor en la familia del Sr. Rafael. Su hermana mayor tiene un posgrado en química, mientras que su hermano Rafael estudia biología en la universidad. Antonio expuso una teoría sobre el trato diferenciado de los padres para con los hijos que conlleva resultados distintos en el desempeño escolar. Con ella justificó que no culminó los estudios como resultado de una mayor laxitud por parte de sus padres con él, en comparación con sus hermanos. Igual que otros jóvenes, Antonio se había descrito como un adolescente “inquieto” y bastante indisciplinado que fue expulsado de varias escuelas por su mal comportamiento. Cuando narró ese tipo de aspectos sobre su vida señaló que eran parte de su personalidad, del hecho de ser un niño “hiperactivo”, como dando a entender que no era posible cambiarlo. Sin embargo, cuando evaluó su situación actual, reflexionó que hubiera sido necesario que sus padres no le hubieran “aflojado” tanto para que él hubiera terminado sus estudios. Su narrativa cambiante se ajustó a las

valoraciones que estaba haciendo, en particular sobre los bajos sueldos o la dificultad de encontrar un buen empleo por la carencia de estudios. Él consideró como opción el autoempleo pero al mismo tiempo reconoció que no ha sido fácil llevarlo a cabo.

Ahora que estos jóvenes se encuentran en una situación de adultos, que deben asumir responsabilidades como mantener un hogar o hacerse cargo de su propia manutención, la valoración de la escuela cobra un significado distinto a la que elaboraron en otros momentos de sus relatos. Con los sentidos que manejaron en sus discursos, “Mejor hubiera estudiado”, “mejor estudiando que estar cuidando niños”, “el dinero no alcanza”, éstos jóvenes percibieron de manera negativa la condición de empleados asalariados al cuestionar la insolvencia económica que en general tienen. Ellos también devaluaron la condición de ama de casa que no encuentra satisfacción del todo en el cuidado de los hijos y reforzaron en el discurso –igual que sus padres lo hacen- la relación de determinación que creen existe entre una exigencia de certificación escolar y la posibilidad de encontrar un buen trabajo. Sentidos previos que manejaron como “ese mundo no era para mí”, “yo no nací para la escuela”, “nada más iba a hacerme tonto”, no volvieron a tener presencia en sus reflexiones porque ahora estaban hablando de una realidad distinta, actual, y no del pasado para el que justificaron otras necesidades y motivaciones.

Desde mi punto de vista, el cambio en el sentido de sus narraciones en torno al valor de la escuela expresa también el cambio de una etapa a otra, de la juventud a la adultez. Las reflexiones de los jóvenes empiezan a estar más cercanas a las de sus padres porque la preocupación por cómo enfrentar la economía y el futuro que les depara es algo manifiesto. Si sus padres evaluaron de manera negativa sus condiciones de vida pasadas porque están convencidos de que no tuvieron la oportunidad de continuar estudiando, estos jóvenes construyeron también una mirada evaluadora del pasado. Mirar el pasado de manera negativa, afirmar el valor e importancia de la escuela en relación con el mercado de trabajo y preocuparse por cómo enfrentar las situaciones económicas fueron sentidos similares que los padres y sus hijos adultos empezaron a compartir en su manera de construir un relato sobre su vida.

2. “Yo quería un trabajo más o menos bueno”. Las opciones laborales imaginadas y las que han podido obtener.

En el proceso de ruptura con la tradición de la herencia laboral los hijos tuvieron que acceder a empleos de distinto tipo, fuera de FNM. Para mí fue interesante conocer qué empleos habían tenido o en cuáles se encontraban trabajando y cuáles habían imaginado como opciones que les hubiera gustado desempeñar. Esta comparación permitió acercarme al tipo de expectativas que se generaron en esta población de familias que ha intentado impulsar la escolaridad de sus hijos más allá de niveles básicos. En la siguiente tabla señalo las opciones mencionadas por los jóvenes que no continuaron estudiando respecto de los empleos que han tenido y los empleos que deseaban. Todos hablaron de los empleos que les hubiera gustado tener como algo que ya no podrían realizar dado que no tenían la certificación necesaria ni el tiempo suficiente como para buscarla.

Dentro de la tabla, en la opción de “empleos desempeñados”, marco con el número uno aquellos empleos que tuvieron en el pasado (la mayoría después de haber dejado la escuela) y con el número dos el empleo en el que cada quien se ubica actualmente, o bien su situación personal. Consideré como empleos las actividades realizadas de manera formal en tiendas, empresas o fábricas, pero también las actividades de autoempleo, como ayudar a las vecinas a tirar basura o hacer reparaciones en casas. Esto es así porque los jóvenes describieron etapas de sus vidas en las que la obtención de ingresos económicos la realizaban de diferentes maneras y la prestación de servicios o el autoempleo fueron actividades que pudieron desempeñar.

Tabla 6. Lista de empleos reales y empleos imaginados mencionados por jóvenes con estudios de nivel secundaria.

NOMBRE	EMPLEOS DESEMPEÑADOS	EMPLEOS IMAGINADOS
Jaime	1.- Ayudar a tirar basura y hacer mandados. 2.- Empleado en empresa que realiza inventarios en supermercados.	Trabajar en una oficina en cuestiones de computación.
Antonio	1.- Capturista en FNM. 2.- Transporte de mercancía con una camioneta propia.	Contabilidad. Comprar dos taxis y hacer negocio con ellos.
Miguel A.	1.- Ayudante: en puestos de tianguis, vendedor, lava platos en un hotel. 2.- Chofer en una empresa.	Trabajar en oficina.
Daniel	1.- Empacador en una tienda de autoservicio. 2.- Empleado en un almacén.	Trabajar como obrero calificado en FNM.
Carlos	1.- Jardinero, pintor de casas, reparaciones en general. 2.- Electricista en FNM.	Ingeniero electromecánico.
Yasenin	1.- Empleada en tiendas (ropa, joyas, helados). Estilista. 2.- Ama de casa y estilista en su hogar.	Se siente satisfecha con su preparación.
Mónica	1.- Empleada en panadería. Obrera en fábricas. 2.- Ayuda a su papá en la herrería y a su mamá con el quehacer.	No habló de aspiraciones.
Verónica	1.- Enfermera en un consultorio médico. 2.- Ama de casa.	Doctora.
David	1.- Empleado en una tienda de computadoras. 2.- Chofer vendedor.	Trabajar en una oficina y poder viajar.
Aidéé	2- Ama de casa, venta de productos de belleza y manualidades.	Trabajo en oficina.

Al comparar su realidad laboral con la imaginada o deseada es posible advertir aspectos interesantes. En algunos casos, en los trabajos que han desempeñado se advierte una transición entre empleos que podríamos considerar como “juveniles” o temporales tales como tirar la basura de las vecinas, hacer mandados, ser ayudante en puestos en tianguis, en comparación con los últimos empleos que implican una relación laboral con empresas. En las familias ferrocarrileras no hay una tradición de autoempleo sino de vínculo con una empresa que satisfizo varias de sus necesidades, no sólo las salariales. Es posible que este tipo de afiliación como trabajadores haya tenido un efecto en el tipo de empleos que los hijos han buscado, en el sentido de que sólo uno de ellos, Antonio, ha intentado llevar a cabo negocios personales mientras que los demás se han colocado en diversas empresas como trabajadores asalariados.²

Si comparamos los empleos que actualmente tienen varios de estos jóvenes con los que los padres lograron alcanzar en sus trayectorias laborales dentro de FNM podemos darnos cuenta que están en desventaja. Como se recordará, varios de los padres recibieron capacitación en FNM para llegar a desempeñarse como obreros calificados o bien ascendieron en el escalafón hasta tener mejores condiciones laborales. Así por ejemplo, el Sr. Jesús es mecánico especializado mientras que su hijo Jaime trabaja haciendo inventarios y recibiendo un sueldo por hora. El Sr. Francisco fue conductor de tren y encargado del servicio express o de transporte de carga, y David se desempeña como chofer repartidor de dulces en tiendas. El Sr. Rafael fue Jefe de Departamento en FNM y su hijo Antonio no ha podido despegar con su negocio de transporte de mercancía en su camioneta.

No podemos comparar la larga trayectoria de los padres con la ubicación, relativamente reciente, de los jóvenes en sus trabajos, pero es evidente que han tenido que empezar en empleos de menor categoría que la que sus padres lograron alcanzar a pesar de

² Tampoco hay que olvidar que para iniciar un negocio o autoemplearse es necesario contar con una cantidad de dinero. Antonio tuvo el dinero de la liquidación por parte de FNM para comprar su camioneta mientras que los demás, como trabajadores relativamente jóvenes, han tenido que depender exclusivamente del sueldo que reciben. Insisto en que esta población de familias no tiene una orientación hacia la supervivencia a través del comercio porque conocí muchos casos en los que el padre recibía dinero como parte de la liquidación y lo utilizaban para hacer reparaciones y arreglos a sus hogares. La búsqueda de otra empresa en la cual colocarse era vista como una mejor opción después de salir de FNM.

tener al menos tres años más de escolaridad. Según Moreno y Zamarron (1983), en las grandes ciudades de nuestro país, como México, Monterrey, Guadalajara y Nuevo León, la población de trabajadores jóvenes que tiene entre 15 y 24 años de edad es la que más ha padecido el proceso de abaratamiento de la mano de obra. Igual que otros autores, ellos señalan que el incremento en la escolaridad de las nuevas generaciones no condujo a mejores oportunidades de empleo en un mercado laboral caracterizado por su lento crecimiento.

En cuanto a los empleos que desearon o imaginaron que les gustaría tener es posible advertir que en general rechazaron identificarse como obreros y más bien pensaron en empleos de oficina o como profesionistas. Las condiciones de vida de las familias ferrocarrileras favorecieron un incremento en la escolaridad de los hijos y también permitieron expectativas mayores respecto del tipo de empleo deseado. Hay que recordar que los padres iniciaron el rechazo a la identidad obrera cuando aconsejaban a sus hijos de manera reiterada sobre el hecho de que estudiando podrían tener un mejor empleo que ellos y por lo tanto una mejor vida. Los significados manejados en sus consejos como “estudien, para que el día de mañana no sean unos ignorantes como sus padres”, que implicaba la descalificación de sí mismos como trabajadores en comparación quizá con personas que gracias a la escolaridad tendrían mayores conocimientos; o la de “¡no, ferrocarrileros no!, que ustedes estén atrás de un escritorio mandando, no que los manden a ustedes”, que suponía el rechazo explícito al trabajo en FNM y la expectativa de que los hijos desarrollaran un empleo administrativo, fue recuperada por los jóvenes al hablar del tipo de empleos que llegaron a desear. El “trabajo en oficina” simbolizó la prioridad que los padres de familia le dieron a la escuela y su expectativa de que no realizaran trabajos “pesados” como muchos de ellos tuvieron que desempeñar. Sin embargo, la realidad del acceso al mercado laboral se impuso entre el tipo de expectativas que los jóvenes llegaron a tener y los empleos que actualmente desempeñan. A excepción de los que dijeron sentirse a gusto con su situación personal, el resto tendría que haber estudiado al menos tres años más para poder acceder al trabajo de oficina que alguna vez imaginaron como una buena opción.

Para el caso de los jóvenes que continuaron estudiando podríamos pensar que hay más cercanía entre el tipo de empleo que desean tener y lo que es su situación actual. En la

siguiente tabla también muestran los empleos que han tenido y los que imaginan que pueden tener gracias a su formación universitaria.

Tabla 7. Lista de empleos reales e imaginados mencionados por jóvenes con estudios universitarios.

NOMBRE	EMPLEOS DESEMPEÑADOS	EMPLEOS IMAGINADOS
Irma	1.- Empleada en papelerías, un restaurante y en tienda de ropa. 2.- Ama de casa, desempleada.	Administración de empresas (su profesión).
Cecilia	1.- Venta de papas fritas. Capacitación de adultos en FNM. 2.- Desempleada.	Tener su consultorio o entrar a la Secretaría de Salubridad como odontóloga (su profesión).
Roberto	2.- Cajero en un banco.	Administración Industrial (su profesión).
Rafael	1.- Maestro de inglés en centros de idiomas. 2.- Estudiante	Biólogo (su profesión inconclusa). Representante internacional en ventas. Maestro de español en EUA.
Luis	1.- Lavar carros, hacer mandados para las vecinas. 2.- Estudiante.	Ingeniero Civil (su profesión inconclusa)

Excepto Rafael que consideró dos opciones de trabajo que podría obtener con un título universitario pero que no estaban relacionadas con su profesión, en general se advierte que los jóvenes expresaron una correspondencia entre el tipo de formación universitaria que tuvieron y el empleo que desean tener en el futuro. Podríamos suponer que haber obtenido una mayor certificación facilitaría su ubicación en buenas condiciones dentro del mercado laboral, sin embargo, todavía no han podido alcanzar esos resultados. Luis continúa estudiando y comentó que nunca se ha propuesto buscar empleo formal, sino hasta que termine la universidad. Rafael dijo que había desistido de la universidad, pero al enfrentarse con el hecho de que no encontraba el tipo de empleo que quería por la falta del título, regresó a la escuela y todavía estudia.

Los tres jóvenes que terminaron sus estudios universitarios caracterizaron el mercado de trabajo para los profesionistas como una realidad con serias desventajas. Roberto dijo que cuando estaba cursando el último semestre de la carrera había entrado a trabajar en un banco como cajero y continúa teniendo ese empleo hasta la fecha. Comentó que en algún momento se planteó buscar algo acorde a su formación universitaria pero no lo hizo:

Quería buscar otro trabajo, y hasta la fecha lo sigo buscando pero tampoco me quiero arriesgar y salirme y quedarme sin nada. Yo he dicho, bueno, he pensado que es fácil. O sea, bueno, si buscas, encuentras trabajo ¿no? pero... Hubo un tiempo en donde el banco, hace como unos cuantos meses atrás, estaban liquidando personal y yo pedí mi solicitud. Fui al sindicato y (les dije;) “¿Saben qué? quiero que me liquiden”. Así, voluntariamente ¿no?. Y varias personas, compañeros (me dijeron:) “¿Sabes qué? ¡estás loco, no sabes lo que haces!. Afuera está muy difícil encontrar trabajo, créeme que está muy difícil”. Un gerente del banco nos dijo: “¿Saben qué? ustedes están aquí privilegiados. Créanme que muchas personas, allá afuera, quisieran estar aquí adentro ¡y por menos de lo que ganan ustedes!. Tienen un trabajo, tienen una serie de prestaciones y allá afuera créanme que está muy difícil ahorita el trabajo. No encuentran trabajo y si lo encuentran está muy mal pagado.” Y pues, ¿quién sabe, no? Y créeme que ahorita el tener una licenciatura es como tener secundaria hace 15 o 20 años. Licenciados ¡hay muchos!. Está muy competido allá afuera.

Roberto utilizó la metáfora del “adentro” y el “afuera” para comparar la ventaja de tener empleo con la situación de desempleo que muchas personas tienen. El “adentro” representa la seguridad en el empleo, buen sueldo y prestaciones, mientras que el “afuera” simboliza un campo de competencia, de dificultad para encontrar trabajo y de empleos mal pagados. Aunque Roberto está subempleado, representó el mundo del “adentro”, es decir del empleo que se posee y no está tan mal pagado, como un mundo en el que se siente seguro o del que no puede alejarse por temor a quedarse sin nada. Del mismo modo, reconoció la devaluación que actualmente existe de los certificados ya que comparó la licenciatura con la secundaria como niveles mínimos de escolaridad que han sido necesarios en distintas épocas.

Irma y Cecilia están desempleadas. La primera ha tenido que esperar antes de buscar trabajo pues decidió quedarse a cuidar a su niño, mientras que la segunda tiene seis meses de haberse titulado y no ha logrado concretar una opción de empleo. Ambas concordaron con los aspectos señalados por Roberto y apuntaron que no iba a ser fácil para

ellas encontrar trabajo. Señalaron que era necesario poseer una mayor preparación como profesionistas y para ello han pensado capacitarse dentro de alguna especialidad en sus respectivas carreras, tomar diplomados y aprender inglés. Estas estrategias que han visualizado corresponden a las maneras de reaccionar que muchos jóvenes seguramente tienen en estos tiempos en los que se exige, como señala Muñoz Izquierdo (1993) un alto nivel de calificación para salir bien librado en la competencia por un buen empleo.

Los jóvenes reconocen que no tienen experiencia en la búsqueda de trabajo como profesionistas porque han tenido realmente pocas oportunidades de hacerlo. Sin embargo, manejan una visión del mercado laboral de manera tan convincente que los ha llevado a sentirse desilusionados y desesperados por no poder concretar las expectativas que tenían al egresar de la escuela. Ellos creen y utilizan los discursos comunes que existen a su alrededor, como los de los amigos de Roberto, para continuar alimentando una visión negativa de la realidad laboral. Incluso Cecilia ha llegado a pensar en trabajar como vendedora en una tienda departamental en lo que puede reunir dinero para montar su propio consultorio. El subempleo parece ser una realidad para ellos porque piensan que tener un empleo, aunque no tan bien pagado como esperarían, al menos es una seguridad que podrían lograr.³

Tanto los jóvenes que no continuaron estudiando como los que si lo hicieron están conscientes de la realidad del mercado de trabajo en el que la inseguridad en los empleos, los bajos salarios y el incremento en las demandas de certificación y capacitación escolar son comunes. Evidentemente hay diferencias entre ellos respecto de cómo se perciben en cuanto a los recursos y certificación escolar que poseen para enfrentar las demandas del mercado laboral. Sin embargo, la representación que tienen del mercado de trabajo corresponde con la realidad económica que condiciona el vínculo entre la escolaridad y acceso al empleo. El efecto de este condicionamiento es particularmente fuerte en el caso de las familias ferrocarrileras que estaban acostumbradas a tener una relación como empleados con una empresa protectora. A pesar de los esfuerzos de los padres por romper

³ Muñoz H. y Suárez (1987) analizaron los resultados de la Encuesta Nacional de Empleo Urbano encontrando que para los casos de la Ciudad de México y la de Monterrey la tasa de desocupación de las personas con estudios universitarios eran mayores que las de las personas que tenían un menor nivel de escolaridad. Aún más, las personas que tenían estudios universitarios y estaban empleadas recibían ingresos por debajo de los tres salarios mínimos. Los autores sostienen que contar con educación superior puede asegurar un empleo pero no la obtención de mejores salarios.

la tradición de la herencia laboral, no resulta extraño que los hijos volvieran su mirada a FNM como una fuente viable de empleo ante el “afuera” que les resulta competitivo y con grandes desventajas.

3. Continuidad y cambio de padres a hijos en la imagen de FNM como una fuente de empleo adecuada.

Mencioné en el capítulo dos que el proceso de jubilación y liquidación de trabajadores en Ferrocarriles Nacionales de México se inició en 1986 como parte de un programa a largo plazo para privatizar la empresa. El proceso de privatización formal se llevó a cabo entre 1995 y 1998 cuando se concluyeron las ventas de las diferentes líneas que cruzaban el país transportando carga y pasajeros. Yo realicé la mayor parte del trabajo de campo, de manera sistemática, durante los años 1997 y 1998, pero en los dos años siguientes continué manteniendo contacto con las familias. Durante ese lapso de cuatro años conocí la angustia de algunos de los padres que sabían que se quedarían sin empleo en poco tiempo. Me alegré junto con ellos cuando me informaron que los habían jubilado o liquidado pero los nuevos empleadores los volvieron a contratar, aunque con un menor salario y sin las mismas condiciones laborales. Los padres de familia reconocían que no sería lo mismo pero al menos no se sentían desprotegidos laboralmente.

En el capítulo tres también analicé los principales significados que los padres de familia manejaban en torno a FNM como fuente de empleo. En una mirada retrospectiva ellos hablaron de la importancia de trabajar en FNM como parte de una herencia laboral, consideraron que era un trabajo con condiciones de seguridad y bien remunerado, y establecieron una relación entre el empleo y las posibilidades de sacar adelante a sus familias. Asimismo, he destacado que los padres se negaban a que sus hijos entraran a trabajar a FNM por el ambiente inadecuado que percibían en sus lugares de trabajo y porque desarrollaron expectativas de que estudiaran y obtuvieran empleos diferentes. Sin embargo, poco antes de la privatización, las familias conservaban la seguridad de que si definitivamente alguno de los hijos no quisiera continuar en la escuela el padre podía tramitar su ingreso a FNM. Al paso del tiempo fueron perdiendo esa seguridad ya que ante las nuevas empresas concesionarias no tenía ningún valor su adscripción ferrocarrilera, como antaño, ni su sindicato quería ni podía hacer nada para recomendar a sus hijos.

La mayoría de los jóvenes, tanto los que solo terminaron la secundaria como los que estudiaron en la universidad, mencionaron el interés que tenían de entrar a trabajar en FNM. Antonio estuvo trabajando ahí durante ocho años hasta que lo liquidaron y después se dedicó a negocios personales, mientras que Carlos continuaba como ferrocarrilero hasta que salió de la empresa en el 2000. Aidée, Yasin e Irma están casadas con hombres que también eran ferrocarrileros durante el tiempo que realicé las entrevistas con ellas. Las dos primeras no se planteaban entrar a trabajar ahí pero veían esa empresa como el lugar de los ingresos familiares. Los significados centrales asociados a FNM como fuente viable de trabajo fueron expresados por Irma, quien tiene una formación universitaria, en la siguiente reflexión:

Cl: ¿en algún momento tú si pensaste en entrar a ferrocarriles?

I: Pues sí, sí he optado por entrar. Sí está bien, es un trabajo, trabajos así de que trabajas pues de lunes a viernes y en horarios así accesibles, de que es tu hora y te sales ¿no?. Y tienes muchas, tenía muchas prestaciones. O sea, por ejemplo ahí te daban tu aguinaldo o que un ahorro y en enero creo que les daban otra parte del aguinaldo, les pagan las vacaciones, les dan vacaciones, o sea que estaban muy bien. Enrique (su esposo) estaba bien, o sea ganaba bien, igual sus vacaciones, su aguinaldo, todo eso. O sea, en comparación de los trabajos en las empresas privadas.

Cl: ¿En comparación a ti se te hace mejor ahí a como está ahora?

I: Yo creo que sí porque en las, por ejemplo en las empresas privadas, este, pues te tienes que quedar más tiempo, no te pagan horas extras. Por ejemplo acá, si Enrique salía a las cuatro y si se quedaba a las cinco o seis le pagaban horas extras y, o sea, ya de ahí sacaba más. En cambio acá en las privadas te sales a las cinco pero hay mucho trabajo, te tienes que quedar y todo por que no te quiten el puesto ¿no?, o porque vean que estés trabajando. Igual lo tienes que, o sea no haces antigüedad para jubilación. Ya no tienes seguridad en cuanto a trabajo porque el día que ellos quieran te corren y no, y lo que te dan es bien poquito. Por ejemplo ahora a Enrique que lo liquidaron pues sí, a todos les dieron bien, o sea a todos los liquidaron bien.

Para empezar a exponer su visión sobre el empleo en FNM Irma tuvo que ajustar los tiempos verbales de su narración, pasar de un “tienes” a “tenías muchas prestaciones”. El ajuste de tiempos en su narrativa era un fenómeno que en general advertí que las personas realizaban dado que estaban viviendo el proceso de privatización y poco a poco tenían que ir construyendo una realidad distinta a la que recordaban y que chocaba con sus expectativas: lo que había sido FNM y lo que actualmente era, la relación que habían sostenido con esa empresa a lo largo de toda una vida y la desvinculación que se estaba

operando. Irma comparó el empleo en las empresas privadas con el empleo en FNM. La seguridad en el empleo, las diferentes prestaciones y los sueldos que “estaban bien”, fueron aspectos que destacó como ventajas que en el caso de su marido tuvieron. El modelo de “trabajo seguro y bien pagado” que ella describió ya era manejado por sus padres con anterioridad y en ese sentido encontramos una continuidad de una generación a otra en las percepciones del empleo en FNM.

Por otro lado, el cambio que los padres propusieron de que los hijos trabajaran en empleos distintos a los suyos también fue aceptado por los jóvenes quienes dijeron que en caso de haber entrado les hubiera gustado hacerlo no en los talleres o en “trabajos pesados” sino en las oficinas. Para los que continuaron estudiando les parecía algo fácil de lograr ya que tenían una certificación que validaba su ingreso en el área administrativa. No así en el caso de los que sólo cuentan con el nivel de secundaria ya que se habían dado cuenta de que para ingresar a FNM en labores administrativas tenían que poseer como mínimo la preparatoria. Resignados a que no podrían trabajar en cuestiones administrativas algunos de ellos habían pensado en ingresar y recibir capacitación para desempeñarse como obrero especializado. Sin embargo, estos sueños o expectativas no se pudieron realizar porque el proceso de privatización de la empresa eliminó cualquier posibilidad de convertirse en un nuevo ferrocarrilero.

Hay que destacar que la continuidad entre padres e hijos en la percepción que tenían de que FNM era una empresa en la que podían encontrar un buen trabajo implicó que los hijos se apropiaran de los significados manejados por sus padres respecto de ciertas condiciones laborales que dicen haber tenido, por ejemplo los buenos salarios (“se ganaba bien”) o la seguridad en el empleo. Sin embargo, ello no supuso la reivindicación de la herencia laboral en el mismo sentido que venía existiendo de la generación de los abuelos a los padres. Los jóvenes dijeron que pensaron entrar a FNM no como primera opción de empleo, después de que desertaron de la escuela o concluyeron sus estudios en la universidad. Como ya lo señalé, la mayoría también consideró el trabajo que sus padres hacían como “pesado” y “peligroso”. En ese sentido, no se trató de “seguir la descendencia de nuestros padres” como dijo el Sr. Jesús para expresar su identificación como trabajador que sigue una tradición familiar. La carencia de empleos, los empleos mal remunerados o la necesidad de colocarse en empleos que no corresponden con la formación universitaria que

algunos de los jóvenes tuvieron fueron las razones que mencionaron para sostener que habían pensado entrar a FNM. Ante las crisis económicas y la fuerte determinación entre educación y empleo las personas querían sostener esa imagen de tabla salvadora y de protección que FNM representó al menos para la generación de los padres y que los hijos vivieron a través de relatos y de la cotidianidad en sus hogares ferrocarrileros.

4. Análisis General.

El relato de una vida es una historia en constante construcción que echa mano de distintos recursos. Irwin (1996) señala que es posible identificar transformaciones en la narración que una persona hace sobre su vida en distintos momentos de la misma. Así, cuando alguien se pregunta cosas como “¿cómo pude ser tan tonto? ¿por qué hice eso?”, está re-escribiendo su historia. No se trata de que deje de lado la historia que había venido contando sino que la nueva versión que empieza a articular sobre su vida implica una transformación y una visión más comprehensiva que la anterior. El valor de la escuela y las posibilidades de acción que el grado de escolaridad logrados permiten, son temas alrededor de los cuales los jóvenes en mi investigación estuvieron constantemente ajustando la escritura de sus vidas para poder justificar la capacidad o las dificultades que han tenido para enfrentar la realidad económica en que viven.

Al narrar su pasado, los jóvenes que no continuaron estudiando construyeron una historia en la que aparecían como personas capaces de hacer elecciones personales y tomar decisiones. Ellos asignaron un gran valor y reconocimiento a otras actividades y contextos de participación como aspectos que motivaban la dirección de su conducta. En la descripción de su agencia personal echaron mano de distintos modelos culturales que funcionaron como recursos para mediar la representación de su actuar y las restricciones de su realidad familiar y social. Sin embargo, cuando volvieron la mirada a su presente reevaluaron su pasado y juzgaron que se equivocaron al no haber continuado estudiando. El modelo cultural que subraya el gran valor que la escuela tiene para conseguir un buen trabajo ganó presencia y con ello los jóvenes estuvieron más cerca que nunca del tipo de valoraciones que sus padres trataron de inculcarles. A la luz de ese modelo, se calificaron a sí mismos como personas con pocas posibilidades de mejorar su economía familiar o de

modificar su futuro. No obstante, eso no implicó que utilizaran tal modelo para orientar su conducta futura ya que justificaron que dadas sus condiciones actuales de vida les era imposible regresar a estudiar para obtener la certificación escolar que ahora valoran. En ese sentido, la valoración de su pasado a través del “hubiera estudiado” quedó sólo como reflexión, muy probablemente integrada a las narrativas moralizantes con las que intentarán socializar en el futuro a sus hijos. Enfrentados a una realidad económica que los constriñe, con sus reflexiones contribuyeron a alimentar los discursos que sostienen el valor e importancia que la escuela tiene para obtener una mejor calidad de vida.

Los jóvenes que continuaron estudiando también reconocieron las dificultades asociadas al ingreso al mercado de trabajo. Según Guzmán (1994), la percepción que los alumnos universitarios tienen de la vinculación con el mercado de trabajo depende del tipo de carrera que cursaron, de modo que es posible encontrar alumnos más optimistas que otros en sus expectativas de encontrar empleo. A pesar de que los jóvenes de mi muestra cursaron carreras distintas, no expresaron diferencias entre ellos ya que caracterizaron el mercado de trabajo como un espacio en el que la competencia, el alto nivel de demanda en la formación personal y los bajos salarios son los aspectos centrales. La frase de Irma “ya no tienes seguridad en cuanto a trabajo” y el “adentro” y el “afuera” de Roberto, implicaron una presentación de sí mismos subordinados a las condiciones del mercado de trabajo y con recursos personales que todavía no les permite alcanzar sus metas. Entre los que estudiaron y los que no lo hicieron hay una brecha real que consiste en un mayor nivel de certificación que coloca a los primeros con una mayor posibilidad de acercarse a sus expectativas. Sin embargo, las diferencias parecen mitigarse cuando pensaron en las oportunidades que tienen en el mercado de trabajo.

Evidentemente no podemos ignorar la realidad económica de nuestro país que ha restringido durante muchos años el campo de acción para la sobrevivencia de millones de personas, pero también es interesante analizar el tipo de percepción que la gente tiene sobre su capacidad de hacer frente a esa realidad.⁴ En los estudios llevados a cabo en EUA con

⁴ Es importante preguntarse qué sucederá si el programa del gobierno foxista logra que la lógica de la microempresa impregne las experiencias de los trabajadores y sus familias ¿habrá un cambio en los géneros narrativos para hablar de la agencia personal y los medios de subsistencia.? Está ampliamente demostrado que ante las crisis económicas miles de familias mexicanas han tenido que incorporarse al sector terciario sin haber esperado a los discursos que apuntan las glorias del autoempleo (García, et al 1982). A pesar de ello,

grupos migrantes se ha demostrado que los modelos culturales que las personas sostienen en su relación con la realidad económica tienen un papel importante en la orientación de su actuar. Eun-Young (1993) y Delgado G. (1994a), por ejemplo, analizan familias coreanas y rusas encontrando que aunque las personas reconocen que son sujetos de discriminación y de gran competencia para el logro de objetivos, perciben a Estados Unidos como un lugar de oportunidades en donde a través del esfuerzo y el trabajo duro pueden salir adelante. En las familias ferrocarrileras no encontré una visión de “trabajo duro”, inclusive en el caso de la escuela los padres muchas veces alentaban a sus hijos a que no se desanimaran ante las dificultades escolares y les ofrecían que no importaba que sacaran bajas calificaciones siempre y cuando aprobaran los exámenes. Precisamente, la escuela es visualizada como el instrumento que permite una mejor vida y un trabajo “no pesado” como imaginan que sería el caso del trabajo en oficinas.

La literatura que habla de los efectos contradictorios existentes entre la expansión educativa y el mercado de trabajo (Bartolucci 1994, Fuentes 1983, Latapí 1980, Muñoz G. 1996, Muñoz I. 1993) sostienen que las expectativas para obtener un mejor empleo que se han generado como resultado del incremento en la escolaridad de miles de personas no han sido satisfechas. La esperada movilidad social gracias a la educación ha sido solo un valor promovido durante décadas en los discursos públicos que continúa teniendo un gran peso en la promoción de la escolaridad. La investigación con las familias ferrocarrileras ha permitido verificar que las personas imaginan que tendrán, o que hubieran tenido, una mejor ubicación en el mercado de trabajo gracias a la educación.

También ha sido posible acotar que las personas no se relacionan ni participan en la escuela y el mercado de trabajo como si fueran contextos de participación bien delimitados o respecto de los cuales establezcan relaciones únicas. El incremento en las expectativas de educación y para la obtención de “mejores empleos” no está determinado exclusivamente por lo que la persona percibe que son las exigencias del mercado laboral o por lo que se discute públicamente sobre qué significa ser una persona educada. El deseo de tener un mejor empleo es un deseo con historia propia. Está anudado también con la historia de las familias ferrocarrileras, con la trayectoria laboral de los padres y el cambio en las

para las familias ferrocarrileras la ruptura con la protección de una empresa paraestatal ha tenido fuertes efectos negativos en sus experiencias como trabajadores.

condiciones de vida que les permitió concretar transformaciones en las relaciones entre padres e hijos y el vínculo entre familia y escuela. Ese deseo se fue construyendo en el proceso de rechazo a una identidad obrera y de apropiación de una imagen como trabajador “de oficina” que simboliza una superación en la calidad de vida que las generaciones pasadas han tenido.

Esto significa que no es posible entender el incremento en las expectativas exclusivamente a partir de una mayor escolaridad para la población en general o en función de las presiones del mercado de trabajo sino hay que tomar en cuenta los procesos de ruptura, continuidad y construcción de nuevas identidades que tienen lugar en la vida de las personas y de una generación a otra. Para el caso de las familias ferrocarrileras en esos procesos la percepción de FNM como una fuente de empleo óptima, frente a un mercado de trabajo con serias desventajas, resultó ser una visión entre los jóvenes que implicó cambios y continuidades entre padres e hijos. El rechazo a verse como obrero del riel no compitió con la imagen de un empleo “seguro y bien pagado” que al menos durante dos generaciones se promovió fuertemente hasta la privatización de FNM. Sin embargo, la protección que hasta los jóvenes que tienen estudios universitarios anhelaban fue algo que se perdió como parte de la renuncia del gobierno federal a continuar subsidiando una empresa que dejó morir al paso de los años.

CAPÍTULO 10.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

El objetivo general de mi trabajo fue plantear el problema de la relación entre el individuo y la cultura para entender la experiencia de la escuela. Esto implicó investigar los contextos de práctica social y discursivos en y a través de los cuales las personas piensan la importancia de la escuela y sus experiencias dentro de ella. También supuso proponer una manera particular de abordar una población, las familias ferrocarrileras, para reflexionar sobre la pluralidad en el interior de los grupos sociales y una relación dinámica entre los sujetos y las perspectivas culturales acerca del valor de la escolaridad.

A lo largo de la tesis cuestioné, explícita o implícitamente, investigaciones sobre el éxito o el fracaso escolar de los alumnos que sostienen determinismos materiales o culturales y que no dejan lugar para la agencia personal. Mi intención fue no ver a “la cultura” como sistemas de valores homogéneos que las personas internalizan en los grupos sociales, ni a las condiciones materiales de vida como determinantes mecánicos del éxito o el fracaso en la escuela. Planteé, por el contrario, la necesidad de abordar y profundizar en la diversidad o múltiples respuestas a la escolaridad que los individuos construyen a partir de su participación en contextos sociales de práctica y del uso singular de modelos culturales a los que tienen acceso.

Analizar relatos de vida me permitió, por otra parte, elaborar una interpretación de la experiencia de la escuela como un proceso que se despliega en el tiempo y en el que el valor de la escolaridad y la noción que alguien tiene de sí mismo como persona escolarizada se transforman constantemente conforme el sujeto escribe (narra) la historia de su vida. No utilicé el análisis narrativo como ventana para conocer el pasado. Fue una estrategia útil en el abordaje de las maneras en las que las personas organizaron desde el presente su conocimiento cultural, a través del manejo dinámico de modelos culturales, para dar cuenta de sus experiencias de la escuela. Estas narrativas actuales también fueron

evidencia de cómo las personas se encuentran en proceso de recuperación y cambio de perspectivas en torno a la escolaridad y a la familia de una generación a otra.

En el presente capítulo tengo por objetivo repensar las principales problemáticas planteadas a lo largo de la tesis y ofrecer una discusión final sobre las mismas. El capítulo se compone de seis apartados: inicio retomando la relación entre escuela y familia. Me interesa discutir los cambios existentes entre generaciones respecto de cómo utilizan el modelo cultural “apoyo familiar”. Vuelvo a introducir la idea de que el carácter de individualidad que los padres marcan a sus hijos tiene efectos importantes en la noción que tienen de sí mismos y en sus elecciones en torno a la escuela. Después elaboro un cuadro con los múltiples modelos culturales que los jóvenes invocaron en sus narraciones para dar cuenta de sus experiencias de la escuela a lo largo de los diferentes ciclos escolares. Este cuadro me permitirá ahondar en el concepto de experiencia de la escuela como una relación de interdependencia entre el individuo y la cultura.

Enseguida discuto nuevamente la relación de continuidad y cambio que los padres ferrocarrileros y sus hijos desarrollaron con FNM como una empresa protectora. Subrayo las relaciones de significado que estas familias manejan entre experiencias laborales y experiencias de la escuela y en las que el empleo en FNM vino a ser signo de seguridad y estabilidad. En un quinto apartado recupero el trabajo de Paul Willis para replantear su importancia y considerar los cambios estructurales, culturales e históricos que median entre su estudio y el mío. También retomo el concepto de “fracaso escolar” y sostengo por qué es inadecuado para el estudio de las experiencias de la escuela que las personas tienen. Por último, en el apartado de conclusiones esbozo breves recomendaciones derivadas de la importancia de trabajar sobre las temáticas abordadas a lo largo de la tesis.

1. La familia y el apoyo a la escolaridad de los hijos.

En las familias ferrocarrileras los padres pertenecen a una generación que experimentó cambios importantes en sus formas de vida y en sus expectativas en torno a la escolaridad. Vivieron transiciones relevantes respecto de qué significa vivir en familia y la importancia de la misma en la escolaridad de los hijos. Pasaron de vivir en familias numerosas a familias pequeñas; de familias que habitaban en campamentos o vecindades a

familias que poseen una vivienda propia y mejores condiciones de vida. En la década de los setentas experimentaron la formación de su propia familia y la crianza de los hijos en una época en nuestro país en la que se conjugó la expansión educativa con fuertes presiones por los empleadores en el mercado laboral para que las personas acreditaran un mayor nivel de escolaridad. Bajo el influjo de estas transformaciones los padres continuaron sosteniendo el valor del apoyo familiar pero con énfasis distintos. Realizaron ajustes al modelo de apoyo familiar para distinguir entre familias en el pasado y en la actualidad, y para pensar formas diferentes de organización familiar tendiente a impulsar el vínculo de los hijos con la escuela. En la actualidad ya no consideran que sus hijos deben dejar la escuela para trabajar y ayudar a sus padres, como ellos hicieron en el pasado, sino los consideran como hijos que deben conectarse con las expectativas de los padres de obtener un nivel mayor de educación.

El cambio de una generación a otra nos muestra el dinamismo con el que las personas utilizan modelos culturales sobre la familia y la escuela en función de relaciones sociales cambiantes a lo largo del tiempo. Nos habla de aspectos particulares, por ejemplo el significado de los lazos de ayuda entre los miembros de la familia, contenidos en los modelos culturales que son preservados por los individuos porque continúan teniendo especial significado para orientar sus acciones. Pero también muestra lo que se descarta de formas de organización social pasadas o formas distintas de aplicar una misma noción, como el apoyo familiar que ya no es pensado en la dirección de que los hijos deben apoyar económicamente a los padres, sino como formas de acción para hacer de los hijos individuos con la capacidad de elegir y con mayores posibilidades educativas para enfrentarse al mercado de trabajo.

Esto podría ser un signo de lo que Elias (1998) denomina como la “civilización de los padres” cuando se refiere a las transformaciones ocurridas en las relaciones padre-hijo a lo largo del siglo XX. A diferencia de las relaciones tradicionales entre padres e hijos en las que la autoridad de los primeros correspondía con la sumisión de los segundos, en la actualidad nos encontramos, según Elias, en un período de transición en el que los padres promueven relaciones más igualitarias, el decaimiento de símbolos de respeto que expresaban la dominación paterna y un mayor control sobre sí mismos para eliminar la violencia física en contra de los niños. A los niños se les reconoce una mayor participación

en la toma de decisiones y una mayor autonomía como individuos. Como signo de una época, hemos visto la consolidación de este proceso civilizador en los grupos sociales alimentado en parte por los mensajes de los medios de comunicación, la consejería de expertos (pediatras, psicólogos, especialistas en educación) y políticas educativas.

Los padres ferrocarrileros no han quedado exentos de este tipo de influencias y se las han apropiado construyendo interpretaciones del pasado, de su vida familiar cuando eran niños, bajo la óptica de lo que moralmente es adecuado en el presente. Sus relatos les permitieron cuestionar un pasado, en el que se reconocieron como víctimas de las circunstancias, desde un presente que impone nuevas exigencias en torno a la escolaridad. En sus producciones discursivas construyeron nociones sobre sus hijos como individuos independientes cuyos logros educativos y laborales redundarían en su beneficio personal. Los exentaron de la obligación de ayudar a sus padres como antaño ocurría en sus propias familias. Sin embargo, este terreno discursivo no corresponde estrictamente con lo que se practica en las familias. El apoyo de los padres a sus hijos en muchos momentos se vuelve incondicional. Hay períodos de espera en los que los hijos no están estudiando y a pesar de ello no se les urge a que consigan trabajo. Los padres se resignan y continúan apoyando a los hijos que deciden cambiar de escuela, en el ánimo de que sigan conectados con los estudios. Cuando los hijos forman su propia familia van a vivir al hogar paterno hasta por varios años. Estos ejemplos de lo que sucede en las familias nos hablan de que la independencia de la que los padres hablan en sus discursos no es tal en los hechos. Los hijos continúan siendo dependientes de sus padres en diversos terrenos hasta una edad avanzada.

Por otro lado, los padres plantearon el valor de la escolaridad vinculándolo con la posibilidad de sobrevivencia y seguridad económica ante un mundo que perciben en permanente crisis. Ellos han pensado que “tener estudios”, “tener al menos la prepa”, son condiciones que les permitirán a los hijos obtener “un buen trabajo”. Estos padres cursaron niveles elementales de escolaridad en una época en la que lo aceptable era terminar la escuela primaria y en la que todavía no había fuertes tensiones entre la educación / certificación escolar y el mercado de trabajo. Vivieron como un proceso normal la salida de la escuela primaria y la incorporación a FNM como trabajadores que recibían una herencia laboral por parte de sus padres. Sin embargo, en el presente se visualizan como impulsores

de la escolaridad de los hijos y promotores de la renuncia a una identidad obrera y a un trabajo “pesado”. Ellos empezaron a pensar la escuela secundaria como un nivel obligatorio cuando por ley todavía no lo era, antes de 1993, lo cual probablemente fue resultado del efecto de las presiones del mercado de trabajo sobre las personas. También empezaron a construir la expectativa de que trabajar en oficina, ya sea como profesionista o como empleado con nivel de preparatoria, sería un empleo a través del cual los hijos “se superarían”.

Comenté en otro momento que la expectativa de los padres de que sus hijos no vivan de la misma forma que la familia ha tenido es una aspiración alimentada por un flujo cultural que trasciende fronteras. En Francia (Rochex 1995), en EUA (Suárez-Orozco 1987) y en México (Martin 1991) se escuchan las voces de los padres diciendo a sus hijos que ojalá “lleguen a ser alguien”, “se puedan defender en la vida” o “superen a los padres” y esperan que lo logren a través de la educación. Implícitamente se manejan en esas frases imágenes de los padres como personas con grandes dificultades para satisfacer las necesidades propias de la sobrevivencia o como personas que tienen un cierto estatus social que los hijos deben rebasar. Es cierto que habría que tomar en cuenta las maneras específicas en que diversos grupos piensan el valor de la escolaridad y las posibilidades que tienen para acceder a la misma. Sin embargo, un signo de nuestra época se revela en las frases recién mencionadas: para las familias que han tenido carencias de diverso tipo en el pasado ser una “persona educada” implica ser alguien que tenga un nivel de estudios que le permita estabilidad o, mejor aún, una movilidad social y económica.

Los padres ferrocarrileros se apropiaron de este modelo y lo llenan de contenido a partir de significados y experiencias propios de sus historias laborales y familiares. Así, cuando ellos hablan de que sus hijos “superen a los padres” estarían invocando un significado que fluye entre fronteras pero lo articulan con el tipo de vida que llevaron y las des-identificaciones que esperan operen entre su pasado como obreros del ferrocarril y el empleo de oficina que imaginan para sus hijos. En estas familias los hijos crecieron en condiciones materiales de mejor calidad en comparación con las que sus padres tuvieron. La “superación” a través de “tener estudios” consistiría en que los hijos deberían no repetir la historia de carencias que los padres dicen que tuvieron cuando eran niños.

Los padres arman historias con las que aconsejan a sus hijos sobre el valor de la escolaridad. El pasado está siempre presente en los consejos. Recrean experiencias para que los hijos hagan comparaciones entre lo que los padres no tuvieron y lo que ellos ahora pueden disfrutar: “¿cuáles zapatos nuevos? ¡puros de hule!”, “tuve que dejar la escuela para ayudar a mis papás”, “para que tengan lo que yo no tuve”. Esta dimensión comunicativa está descuidada en la investigación educativa a pesar de que juega un papel central en los esfuerzos de los padres por socializar a sus hijos como individuos vinculados a la escuela. Los consejos son recursos culturales que los padres utilizan depositando una fuerte carga emocional porque intentan motivar a sus hijos, conectarlos con interpretaciones, expectativas y deseos en torno a formas de vida distintas.

Si bien los padres plantearon una historia sobre sus vidas en las que aparecieron como víctima de las circunstancias, en la historia sobre su familia actual construyeron una imagen de sí mismos como agentes, personas activas que promovían la educación entre sus hijos. Dieron cuenta de sus esfuerzos por organizar la vida diaria, las relaciones familiares y hasta ser flexibles con el tiempo o número de años que sus hijos requieren para avanzar en los diferentes ciclos escolares. Al mismo tiempo que se reconocen como agentes en la construcción y fomento al apoyo incondicional para la educación de los hijos, depositan en éstos un carácter de individualidad que los convierte también en agentes de sus propias vidas. Los padres tienen la expectativa de que los hijos correspondan con el apoyo que se les brinda pero contribuyen enormemente a forjar un carácter de individualidad en ellos. Les asignan responsabilidades y constantemente se las recuerdan, como sería el que deben hacer la tarea solos o ser responsables de su desempeño en la escuela. Los motivan a tomar decisiones, por ejemplo pensar qué es lo que les gustaría estudiar. Cuando alguno de los hijos no quiere continuar estudiando los padres caracterizan esa situación como falta de voluntad personal: “el que quiere estudia y el que no, no”. A través de estas explicaciones se liberan, en alguna medida, toda responsabilidad ante la “voluntad de hijo”, ya sea respecto de los que quisieron seguir estudiando o los que abandonaron la escuela.

2. La experiencia de la escuela: respuestas diversas hacia la escolaridad.

Inicialmente me pregunté por la relación entre las propuestas culturales en torno a la escolaridad que existen en contextos de práctica social y las maneras en que los individuos van construyendo sus experiencias de la escuela. Aposté por un concepto de experiencia de la escuela como una unidad en la que se expresa una relación de interdependencia entre el sujeto y los ambientes socioculturales en los que participa. Esto dio lugar a pensar a las personas como pautadas culturalmente, pero no de manera absoluta sino con la capacidad de agentes para reinterpretar, utilizar o integrar de modos singulares los recursos culturales que encuentra al moverse entre contextos de práctica interrelacionados.

Haber conocido a varias familias ferrocarrileras durante varios años, junto con el trabajo etnográfico, me permitió tener mayor idea tanto de los contextos de participación social en los que transcurren sus vidas así como de elementos de procesos de socialización en los que se forman los niños y adolescentes. Sin embargo, el reto principal fue entender las experiencias de la escuela a partir de los relatos de vida, en función del trabajo de reflexión que los jóvenes realizaron, las articulaciones que elaboraron entre modelos culturales y, sobre todo, los usos singulares de los mismos para manejar una distancia entre lo cultural colectivo y lo personal subjetivo.

A lo largo de los capítulos fui enlistando los distintos modelos culturales que organicé a partir de sus recurrencias narrativas. Quiero presentar enseguida una tabla en la que los integre para tener una visión de conjunto. Después voy a discutir las nociones de trayectoria escolar y de respuestas diversas a la escolaridad que serían las dos vías a través de las que estuve indagando las experiencias de la escuela. Reflexionaré ahí sobre la utilidad que revistió para mi investigación el uso de los conceptos modelo cultural y contextos sociales de participación.

Tabla 8. Modelos culturales utilizados por los jóvenes para dar cuenta de sus experiencias de la escuela.

GRADO ESCOLAR	MODELOS CULTURALES
PRIMARIA	Gusto por la escuela. El alumno inteligente
	El alumno inquieto o relajiento
	El alumno inserto en relaciones de amistad
SECUNDARIA	El hijo de familia que corresponde con el apoyo de sus padres
	El alumno aplicado que piensa en su futuro
	El alumno relajiento
	La importancia de los amigos
	El adolescente en relaciones de noviazgo
NO CONTINUAR ESTUDIANDO	El matrimonio como elección
	El trabajo remunerado como espacio de definición personal
	Capacitación para el trabajo
	La escuela como lugar sin interés
PREPARATORIA	Ser estudiante como condición de vida
	El alumno normal
	El hijo de familia/estudiante que deja de lado necesidades personales para continuar en la escuela
UNIVERSIDAD	El alumno que se esfuerza por salir adelante
	El valor de un título universitario
	El apoyo paterno para continuar en la universidad

2.1 La experiencia de la escuela como trayectoria escolar.

Como se recordará, uno de los ejes articuladores de las narraciones fue el tiempo institucional escolar. La distinción entre las diferentes etapas escolares y las principales vivencias que los jóvenes recordaron para cada una están expresadas en el cuadro. Lo primero que se advierte es que destacaron formas distintas de participación en la escuela para cada ciclo.

La escuela primaria fue representada como un período de vida en el que las opciones de participación estaban circunscritas a su actividad como alumno, a sus relaciones de amistad y a su situación como hijos de familia. A diferencia de Dubet y Martucelli (1998), quienes sostienen que en la escuela primaria los alumnos están dominados por un principio de integración, de interiorización de las expectativas de los adultos y de que los niños son meros reproductores de roles, los relatos de los jóvenes nos hablaron de formas de apropiarse, legitimar o resistir los modelos culturales propuestos por los adultos. Hubo quienes dijeron que les gustaba ir a la escuela y se apropiaron fuertemente de lo que supone ser un buen alumno. Otros se definieron como alumnos inquietos pero utilizaron este concepto marcando una distancia con lo instituido en las escuelas y eso les permitió un manejo más flexible y apegado a sus vivencias. Es bastante probable que la adjudicación de la "inquietud" como un rasgo de personalidad sea resultado de su socialización como individuos que fueron señalados reiteradamente con ese atributo. Sin embargo, los jóvenes rescataron la parte de diversión y de posibilidad de confrontar la autoridad de los maestros asociada al hecho de ser inquietos. Por su parte, los jóvenes que subrayaron la importancia de las amistades, la legitimaron como un recurso propio del mundo de los niños que les permitía una mejor participación en la escuela.

Para el caso de la secundaria los jóvenes expresaron una apertura hacia contextos nuevos de participación y preocupaciones y conflictos también distintos. Según ellos, ya no se trataba sólo del hijo de familia/alumno que iba a la escuela, era buen alumno, era inquieto o disfrutaba sus relaciones de amistad. Una mayor conciencia del apoyo familiar, la preocupación por el futuro, por las relaciones de noviazgo o la mayor habilidad para manejar sus relaciones de amistad y confrontar la autoridad escolar fueron temáticas que

manejaron para recrear el cambio de una etapa a otra. A diferencia de cómo se ubicaron en la escuela primaria, legitimando uno de los modelos culturales y excluyendo los otros dos, al hablar de la secundaria empezaron a establecer relaciones dinámicas entre los modelos propuestos. Así, hubo quien asoció su interés por las relaciones de noviazgo y la importancia de la amistad, otros que vincularon la correspondencia con el apoyo paterno y su preocupación por el futuro, y algunos más que dijeron haber sido alumnos relajientos pero inteligentes. Los modelos culturales enlistados no son de utilidad para realizar clasificaciones estrictas entre los jóvenes sino para tener idea de las temáticas abordadas y las relaciones posibles entre las mismas.

La época de la secundaria fue caracterizada también como un período de vida en el que otro tipo de intereses ajenos a la escuela empezaron a volver tensa la relación con la misma. Los jóvenes que decidieron no continuar estudiando dejaron ver que se trató de un proceso lleno de tensiones y conflictos con sus padres. Sus relatos muestran diálogos recuperados en los que se escuchan (se leen) las voces de los padres tratando de convencer a los hijos y a éstos dando explicaciones del por qué ya no querían estudiar. La separación de la escuela no implicó una ruptura radical con la misma sino un proceso que dicen haber vivido con indecisión. Después de desertar de alguna escuela volvieron a inscribirse en otra, desertaron de nuevo, tuvieron dudas acerca de si estaban haciendo lo correcto, y varios buscaron opciones de capacitación para el trabajo. La dialogicidad narrada más la referencia a los diferentes intentos que realizaron por permanecer en la escuela simbolizaron una dificultad por romper con las expectativas de escolaridad que sus padres han promovido a lo largo del tiempo. Al mismo tiempo, reivindicaron su carácter como individuos responsables de sí mismos y se presentaron como agentes que tomaron la decisión de ya no continuar estudiando para dedicarse a actividades que tenían un mayor sentido en sus vidas.

Los jóvenes que continuaron estudiando, por su parte, plasmaron la época de la preparatoria como una etapa de vida en la que su principal actividad era ser estudiantes. Realizaron redefiniciones de su situación como alumnos y dijeron que habían descartado la presión de otro tipo de intereses no compatibles con el hecho de seguir estudiando. Para finalizar, hablaron de sus experiencias en la universidad reconociendo el apoyo de sus padres ante la prolongación de los estudios. Se distinguieron entre ellos por las dificultades

que tuvieron como estudiantes universitarios y las estrategias distintas que utilizaron para enfrentarlas.

Los múltiples modelos culturales manejados por los jóvenes nos permiten pensar que el valor de la escuela adopta distintos significados a lo largo del tiempo. Sugieren maneras diversas de participación en la escuela. Es decir, formas de reaccionar, de interpretar, de actuar, de apropiarse o rechazar las prácticas y los significados en torno a la importancia de la escuela. Los jóvenes elaboraron una visión del valor de la escuela no circunscrita a discursos generales sino a sentidos que ponían en práctica en circunstancias particulares de vida. Plantearon conflictos o correspondencias entre contextos de participación como la escuela y los amigos, la escuela y la familia. Hablaron de condiciones de vida en la que tuvieron que resolver problemas, desarrollar estrategias o defender su posición como alumno problemático.

Los quince jóvenes narraron las etapas posteriores a la escuela secundaria como circunstancias de vida en las que existieron giros inesperados, rupturas no planeadas o momentos en los que tuvieron que hacer elecciones y seguir estrategias particulares. Miguel Ángel dijo que había sido muy buen alumno en la primaria pero que en la secundaria las cosas cambiaron porque tenía necesidad de trabajar para comprarse ropa a su gusto. David recordó que mejoró mucho sus calificaciones en secundaria y hasta obtuvo un diploma de aprovechamiento pero desertó del bachillerato por la influencia de sus amistades. Jaime tenía planeado seguir estudiando pero se aburrió y decidió mejor buscar trabajo. Cecilia sostuvo que había sido una alumna de muy buenas calificaciones pero en la preparatoria se enfrentó a dificultades que la llevaron a reprobar y recursar materias. Luis narró el esfuerzo que le costó ingresar a la universidad después de varias veces de no resultar candidato en los exámenes de colocación. Rafael lamenta el hecho de tener que continuar estudiando pero lo ve como la única manera de obtener cierto tipo de empleo.

Podría multiplicar los ejemplos a partir de lo narrado por los jóvenes pero muchos de ellos ya están vertidos y analizados en los capítulos intermedios de la tesis. Lo importante es volver a recordarlos porque sugieren que las trayectorias escolares no representan una secuencia lineal ni acumulativa a lo largo del tiempo. Algunos de los jóvenes que se describieron como muy buenos alumnos en la primaria o en la secundaria terminaron desertando. Varios de los que dejaron la escuela recordaron que estaban

convencidos de seguir estudiando pero que las cosas no salieron como imaginaban. No todos los que permanecieron estudiando pueden ser considerados como los alumnos que por sus méritos escolares lograron avanzar hasta la universidad. Es necesario pensar, entonces, las trayectorias escolares como recorridos, como construcciones que se van dando al paso del tiempo y para las cuales no hay sentidos prefigurados del todo ni puntos de arribo seguros. Una persona puede tener la expectativa de permanecer en la escuela, como sería el caso de los hijos en las familias ferrocarrileras que cuando iniciaron la escuela secundaria compartían el deseo de sus padres de alcanzar mayores niveles de escolaridad. Esa expectativa, sin embargo, puede irse concretando o no a partir de las participaciones de las personas en los distintos contextos de práctica social que le demandan diferentes cosas y ponen a prueba su vínculo con la escuela.

2.2 Respuestas diversas hacia la escolaridad.

Los hijos de las familias ferrocarrileras crecieron participando en contextos sociales similares y teniendo acceso a recursos culturales también compartidos. Sin embargo, sus relatos nos permiten imaginar que ocurrieron procesos de participación, apropiación y de acceso diferencial a los mismos. En sus relatos todos los jóvenes realizaron comparaciones entre los distintos contextos de participación en que recuerdan haber estado. Hablaron de sí mismos como participantes en contextos de participación social en los cuales se movían de modos distintos, causando efectos de unos contextos hacia otros. Según esto, transitaban entre contextos buscando producir efectos (por ejemplo, estudiar más para lograr estar en el equipo de fútbol de la escuela), calculando costos (dejar la escuela para trabajar y comprarse ropa), tratando de identificar situaciones más favorables a su vida (preocuparse por el futuro o por las necesidades del presente). Los que decidieron continuar estudiando expresaron una fuerte apropiación del valor de la escolaridad (aunque con distintos sentidos entre ellos) y dijeron haber dejado de lado otro tipo de opciones de participación y por lo tanto de elecciones. Los que no quisieron continuar manifestaron que el valor de la escolaridad propuesto por sus padres dejó de tener sentido en sus vidas en comparación con las mayores gratificaciones que empezaron a encontrar en otras formas de participación y de definición como persona.

Dentro de este panorama de diferencias entre ellos ¿cómo entender que dos hermanos en una misma familia hayan tenido trayectorias escolares diferentes, que uno continuara estudiando hasta la universidad y el otro sólo concluyera la secundaria? ¿cómo explicar que dos jóvenes que no continuaron estudiando ofrecieran motivos diversos para justificar sus decisiones? ¿cómo analizar los casos de los jóvenes que estudiaron en la universidad pero que lo hicieron por diferentes motivaciones y estrategias para enfrentar situaciones problemáticas?

Al trabajar con los conceptos de modelo cultural y de contextos sociales de práctica me fue posible captar esas respuestas diversas hacia la escolaridad. El concepto de modelo cultural me permitió organizar la heterogeneidad de significados, sentidos, símbolos, imágenes (manejados por los jóvenes en sus relatos) en agrupaciones dinámicas. Los ubiqué como esquemas que podían tener diversas relaciones entre sí (de correspondencia, subordinación, conflicto, complementariedad) y ser transformados en el uso que las personas hacen de ellos a lo largo del tiempo. Me pregunté cómo es que los jóvenes llenaban de contenido los modelos culturales dentro de sus narraciones al usarlos para dar sentido a sus acciones o explicarlas. Identifiqué las tensiones que establecían entre ellos como resultado de las demandas de participación y elección provenientes de contextos de participación social que dijeron haber experimentado. A partir de ello, pensé las respuestas diversas hacia la escolaridad como resultado del constante transitar entre contextos que las personas tienen en sus vidas cotidianas, y del uso diferencial de modelos culturales a los que tienen acceso y que utilizan para orientar sus acciones.

Quiero traer los casos de Antonio y de Roberto para dejar clara esta cuestión. Antonio vivió en una familia que, en comparación con las demás que fueron parte de mi muestra, tenía muy buenas condiciones de vida, mientras que Roberto creció en otra cuyos recursos materiales eran modestos. Los hermanos de Antonio continuaron estudiando en la universidad, sin embargo, él justificó que sus padres no podían comprarle ropa a su gusto y se apoyó en el modelo de “el trabajo remunerado como espacio de definición personal” para explicar su decisión de no seguir estudiando. Roberto, por su parte, elaboró una pintura “en rosa” (él dijo: “todo fue tan color de rosa”) y explicó que a pesar de las carencias familiares él sintió que tenía lo necesario para continuar estudiando. Apoyó fuertemente el modelo de “el hijo de familia/estudiante que deja de lado necesidades

personales para continuar en la escuela". Al narrar sus vidas ambos articularon maneras distintas de reaccionar ante las situaciones de vida, diferentes modos de vincular deseos personales y recursos materiales, y por lo tanto formas diferentes de relacionarse con la escuela.

El ejemplo previo permite pensar la noción de experiencia de la escuela como una unidad que expresa la relación de interdependencia entre el individuo y lo cultural colectivo. La experiencia de los jóvenes ha sido pautada culturalmente porque fueron socializados como personas escolarizadas en una cierta época de nuestro país. Sin embargo, los ambientes socioculturales son lo suficientemente flexibles y abiertos como para ofrecer múltiples modelos culturales (locales, contenidos en tradiciones o desterritorializados) y maneras flexibles de acceder a los mismos. La diversidad expresada por los jóvenes en sus relatos habla de su participación compleja distribuida entre contextos sociales de práctica. Pero al mismo tiempo refiere a una agencia personal, también pautada culturalmente, que faculta al individuo a realizar elecciones y tomar decisiones personales.

En la introducción señalé que en México varias investigaciones sobre el abandono escolar sostienen que las condiciones materiales y culturales de las familias tienen un peso importante en el hecho de que los hijos dejen la escuela. He insistido en la necesidad de no continuar alimentando determinismos mecánicos que no consideran las relaciones complejas entre el individuo y la cultura para entender la relación que tienen con la escuela. La investigación con familias ferrocarrileras ha permitido plantear que dentro de un mismo grupo social es posible encontrar respuestas diversas hacia la escolaridad, más que tendencias homogéneas que se orientarían hacia la deserción o el éxito escolar.

Esto no implica que debemos negar el acceso diferencial a la escolaridad que existe en nuestro país. Es cierto que miles de niños y jóvenes se ven imposibilitados de continuar en la escuela porque las condiciones materiales y económicas de sus familias son precarias. Es también cierto que los hijos en las familias ferrocarrileras con las que trabajé contaron con las bases materiales y económicas que les permitieron acceder a la escuela y permanecer en ella cuando así lo desearon. Ellos tuvieron acceso a recursos culturales diferentes a los que, muy seguramente, tienen los niños y adolescentes pertenecientes a grupos sociales como los grandes empresarios en nuestro país. Cuando hablo de no alimentar determinismos culturales o materiales me refiero, entonces, a que es necesario

realizar investigaciones con poblaciones que pueden tener una igualdad de condiciones materiales (como fue el caso de las familias ferrocarrileras) y a pesar de ello es posible encontrar respuestas diversas hacia la escolaridad. De hecho, en los antecedentes de investigación mencioné varios estudios en los que se habla de cómo las familias pueden organizarse para que alguno de los hijos avance hacia la universidad a pesar de tener severos problemas económicos o fuertes reacciones de discriminación por parte de personas ajenas al grupo social.

3. El valor de la escolaridad en la vida de los adultos. FNM como símbolo de protección laboral.

Los relatos de los jóvenes y de sus padres permiten pensar que el valor de la escuela se construye desde posiciones diversas dentro de los grupos sociales pero también a lo largo de la historia de los grupos y de la historia de los individuos en ellos. Ya se vio que los jóvenes fueron desmenuzando sus experiencias de la escuela y refiriendo los sentidos que la escuela fue teniendo para ellos al paso del tiempo. Resultó paradójico descubrir que los que habían reivindicado su decisión de dejar la escuela avanzaron hacia un momento narrativo (articulado con su presente) en el cual recuperaban el valor de la misma y se lamentaban por haber desertado.

Seguramente en los diferentes momentos de sus relatos hablaron por el niño que fueron, el adolescente que recordaron, y al final, el adulto actual que tiene una condición de vida distinta. Al hablar del niño que fueron los jóvenes plantearon que iniciaron su vida sin cuestionar el por qué de ir a la escuela. En las imágenes que construyeron sobre su adolescencia explicaron el rechazo a la escolaridad como resultado de la apertura hacia otras opciones de vida más llamativas. Sin embargo, al referirse al adulto que ahora son, que tienen hijos propios o problemas económicos que resolver, piensan que si hubieran seguido estudiando tendrían una vida diferente. El valor de la escolaridad que empiezan a manejar está, igual que sus padres lo piensan, fuertemente asociado a las posibilidades de obtener un empleo seguro y con una remuneración adecuada. Estas posiciones nos hablan

de un proceso intergeneracional de aceptación-rechazo-recuperación del valor de la escolaridad entre padres e hijos.

El lamento de los jóvenes por no haber continuado estudiando o porque imaginan empleos que les hubiera gustado tener, nos habla de las expectativas que una generación de personas empezó a alimentar en su relación con la escuela. Hay que recordar que en el caso de los abuelos las expectativas de escolaridad para con sus hijos se limitaban a la escuela primaria y después venía el ingreso en FNM. Por el contrario, los padres gestaron des-identificaciones con el trabajo obrero y promovieron mayores niveles de escolaridad que dieron por resultado la expectativa de tener un empleo de oficina. Los jóvenes explicaron que no les resulta fácil aceptar empleos mal pagados (chóferes, empleados, obreros) después de que llegaron a tener la expectativa estar en situaciones laborales de mayor rango, como consideran que sería el trabajo de oficina, pero al mismo tiempo se reconocen con la dificultad de acceder a ellas porque no tienen la certificación escolar necesaria.

A inicios de la década de los setentas Braverman (1975) analizó cómo el trabajo de oficina no era muy diferente al trabajo obrero. En los países industrializados los procesos de trabajo en las oficinas han sido programados bajo la lógica de reducir costos, mejorar la eficiencia y elevar la productividad. De acuerdo con ello, se introdujo la racionalización, mecanización y fragmentación de las actividades. El trabajo en oficina no es, según Braverman, distinto a los procesos de ensamblaje de las fábricas. Las operaciones de computación y las encuestas típicas son muy parecidas al trabajo fabril que se lleva a cabo por ejemplo en la industria automotriz. Aún más, los sueldos de los oficinistas no rebasan en mucho el sueldo que ganan los obreros calificados. ¿De dónde entonces su prestigio? Braverman (1975) hace un recuento histórico de cómo en el siglo diecinueve los oficinistas eran familiares o empleados de gran confianza bajo cuyo mando los empresarios dejaban la toma de decisiones u organización de las nacientes empresas. Sin embargo, con el desarrollo del capitalismo monopolista, se generó la ampliación extraordinaria de las empresas y se separaron las operaciones de administración de los procesos de producción. El oficinista devino un empleado más en la cadena de ensamblaje de las empresas.

Los jóvenes rechazaron el trabajo "duro" que sus padres hacían porque implicaba trabajar bajo las inclemencias del tiempo (como en el caso de los garroteros de tren), cansancio (como el caso de carretillero estibador y también de los obreros calificados) o

largas jornadas de trabajo (como las que cubrían los conductores de tren). Desearon haber entrado a trabajos de oficina porque fueron socializados en un ambiente de incremento de expectativas con relación a la escolaridad y al empleo. Al mismo tiempo, el trabajo en oficina dentro de FNM era considerado como de mayor rango. Los jóvenes se imaginaban entrar ahí y dedicarse a cuestiones de computación o papeleo. En sus reflexiones, ese no era un trabajo “duro” como el que sus padres hicieron, sino un trabajo con mejores recompensas. Sin embargo, el trabajo en oficinas no pudo ser una opción para los jóvenes que no continuaron estudiando. Esta generación de jóvenes ha vivenciado la presión derivada del incremento en las expectativas de escolaridad y de movilidad laboral. También resintieron las tensiones propias de la restricción de un mercado de trabajo en el que los empleadores elevaron los requisitos de escolaridad para acceder a empleos en los que anteriormente se pedían estudios básicos y una tendencia de menores oportunidades laborales.

Así, a pesar de contar con tres años más de escolaridad en comparación con sus padres, y algunos con capacitación para el trabajo, no han podido despegar hacia una situación laboral que consideren favorable. Han tenido que continuar recibiendo el apoyo paterno porque viven con sus padres y comparten con ellos los gastos familiares. Se muestran resignados y sin el tiempo necesario para reestablecer el vínculo con la escuela. Los que ahora son padres de familia empiezan a ensayar consejos con los que intentarán convencer a sus hijos para que valoren la importancia de la escuela. El contenido de sus historias evidentemente será distinto porque ya no podrán decir “tuve que dejar la escuela para ayudar a mis padres”, sino que quizás dirán “no supe aprovechar la oportunidad de estudiar que tuve pero tú debes aprovecharla”.

Otra de las paradojas que encontré es que los jóvenes que tienen estudios universitarios tampoco se sienten seguros del todo frente al mercado de trabajo. Están conscientes de que actualmente no es fácil encontrar un empleo a pesar de poseer un título y se piensan a sí mismos como profesionales con carencias que deben subsanar tomando cursos especializados. Ellos han imaginado acceder al mercado laboral desempeñándose como profesionales de las áreas que cursaron. Sin embargo, Roberto quien se dice subempleado porque trabaja como cajero en un banco en lugar de desempeñarse como ingeniero en administración industrial, no puede dejar ese empleo ante el temor de no

conseguir otra cosa. Cecilia e Irma están desempleadas y la primera ha pensado en buscar empleo en tiendas departamentales con tal de ya no depender de su madre. Rafael se plantea opciones laborales para las que el título le serviría como llave de entrada aunque no estuvieran relacionadas con su profesión. Luis, por su parte continúa en el tiempo de preparación como estudiante sin haberse enfrentado al mercado de trabajo. Las experiencias de la escuela de estos jóvenes nos hablan de que lograron una movilidad escolar. En el caso de Roberto, logró una movilidad laboral, ya que no es lo mismo el empleo que tiene como cajero en un banco al empleo que tiene su hermano Daniel como empleado en una empresa de paquetería. Empero, ninguno ha podido concretar todavía su desempeño como profesionales a pesar de haber invertido tantos años de su vida en la escuela y dejado de lado otras opciones de participación.

Ante las dificultades que todos los jóvenes han experimentado al enfrentarse al mercado de trabajo no resulta extraño que vuelvan la mirada a FNM como fuente de empleo seguro y bien pagado. Relataron que ninguno había pensado en entrar a trabajar como ferrocarrileros cuando eran estudiantes, pero esa perspectiva cambió cuando se dieron cuenta que no era fácil conseguir un empleo como los que habían imaginado. Las condiciones materiales de funcionamiento de FNM y la red de interdependencias que existían entre el gobierno, el sindicato y entre los trabajadores hasta antes de la privatización permitieron que las familias vieran a la empresa como modelo cultural de protección y seguridad. Este modelo ha sido una referencia importante para ambas generaciones.

Durante el tiempo que llevé a cabo la investigación las familias se encontraban vivenciando el proceso de privatización de FNM. Pude conocer la angustia de muchos padres que se consideraban todavía trabajadores jóvenes y que veían amenazada su fuente de empleo o el salario que se vería reducido. También pude comprender la persistencia de las personas para continuar manejando un modelo cultural de FNM cuya materialidad previa no existía más. Varios de los jóvenes reconocieron que sabían que los nuevos empleadores no estaban contratando más personal sino al contrario. Que ofrecían contratos de trabajo inseguros y bajos sueldos. No obstante, continuaban haciendo comparaciones entre lo que era un empleo en FNM y uno mal pagado en otro tipo de lugares. Se encontraban en pleno proceso de reconstruir su relación con FNM como lo que había sido

la empresa de adscripción laboral paterna, como fuente de empleo en la que todavía algunos estaban haciendo el intento de colocarse, y como empresa privatizada desvinculada cada vez más de las familias ferrocarrileras.

El modelo cultural que manejan sobre lo que fue el empleo en FNM de alguna manera también les ha servido para orientar sus búsquedas laborales. Excepto Antonio que dijo que había intentado despegar un negocio sin que hasta la fecha haya prosperado, los demás jóvenes no se piensan a sí mismos obteniendo ingresos a partir del autoempleo, sino como empleados en empresas de distinto tipo. Como ya lo mencioné, a partir de la crisis económica sostenida en nuestro país que se inició en la década de los ochentas, muchas personas y familias vieron como estrategia el autoempleo, específicamente la prestación de servicios en la preparación y venta de alimentos, limpieza, reparaciones, transporte o intercambio comercial en pequeña escala (Martínez 1989; Oswald 1987). Ante las dificultades para conseguir empleo, aunque se tenga la certificación escolar necesaria, muchas personas empezaron a pensar que se ganaba más “vendiendo tacos” que estudiando (Levinson 1996). Pero los jóvenes en las familias ferrocarrileras han tenido como referencias laborales las de sus padres, parientes y vecinos. No tienen una tradición como comerciantes sino como empleados bajo la protección de una empresa gubernamental. Quizá por ello no piensan en formas de autoempleo sino que buscan trabajos de empleados en empresas. La consecuencia de elegir este tipo de relación laboral es que se enfrentan a la determinación entre certificación escolar y tipos de puestos que rigen en el mercado laboral.

Los intentos de los hijos por recuperar el vínculo con FNM después de que los padres se habían esforzado por desvincularlos, nos hablan de procesos de cambio y continuidad entre las familias y la empresa ferrocarrilera. La continuidad se expresa en la persistencia de las personas para la utilización de un recurso cultural y material a través del tiempo. Como recurso FNM, no ha perdido del todo el fuerte simbolismo que le dio sentido a la consolidación de las familias ferrocarrileras. También es un recurso que querían usar ante el presente del mercado laboral cada vez más restringido. El cambio consistió en que FNM no significaba lo mismo para los hijos en comparación con lo que había significado en el pasado para sus padres. Los hijos no querían entrar a trabajar a FNM por “seguir la descendencia de nuestros padres” como había dicho el Sr. Jesús. Tampoco se imaginaban realizando un “trabajo pesado” porque habían alimentado la expectativa de un trabajo de

oficina. Los hijos querían acceder a la seguridad laboral y salarios que consideraban adecuados y que sus padres tuvieron. La continuidad y el cambio no nos habla de la reproducción de padres a hijos respecto del empleo, sino de procesos que se gestan a través de reinterpretaciones, ajustes y apropiaciones singulares de los recursos materiales y culturales que existen para cada época y contextos sociales.

4. Aprendiendo a trabajar: la propuesta de Paul Willis.

El estudio de Willis (1988) fue un referente central en mi investigación porque este autor abordó las relaciones complejas y creativas que existen entre la cultura y las personas. En particular analizó las formas de contracultura escolar que los alumnos alimentaban con apropiaciones que realizaban de la cultura obrera pensando en la transición entre escuela y trabajo. Como lo mencioné en la introducción, también llevó a cabo su investigación con un grupo de jóvenes que pertenecían a un sector obrero, aunque en Inglaterra.

En el estudio de Willis los “lads” eran jóvenes que buscaban diferenciarse de la institución escolar. Rechazaban a los alumnos a los que percibían como “conformistas”. Ponían en práctica formas culturales en la escuela como el sexismo, la burla, sentirse hombres mayores, el rechazo al trabajo mental y la oposición a la autoridad. Se trataba de formas que habían extraído de la cultura obrera y que les permitían realizar una inversión de valores, por ejemplo: identificar la escuela con el trabajo intelectual y pensarla como algo aburrido, o reivindicar el trabajo manual como algo integrante de la vida real y de su propio sexo. El grupo de amistad dentro de la escuela era la base material y el recurso a través del cual los “lads” realizaban apropiaciones y producían expresiones y prácticas culturales. La contracultura escolar expresaba el ejercicio de los jóvenes de rechazo a la propuesta cultural escolar pero también la preparación para el mundo del trabajo.

Para Willis, no existe una homogeneidad cultural ni es posible sostener una determinación absolutista. La cultura no está compuesta de una sola pieza ni se produce dentro de un patrón inevitable (1988:74). En la relación con la cultura las personas llevan a cabo apropiaciones por derecho propio, ejercicios de habilidad, movimientos, actividades aplicadas a fines particulares (Ibíd.: 66). Los movimientos y apropiaciones de los “lads” para materializar la contracultura escolar son reconocidos por Willis como actos creativos

de acuerdo a los cuales esos alumnos no eran meros reproductores de la ideología escolar. De acuerdo a lo anterior, este autor descarta análisis simplistas que sostienen una determinación exterior, por ejemplo los que afirman que los jóvenes de clase obrera reproducen el tipo de empleo que sus padres tuvieron porque están determinados cultural y materialmente. Willis dice que las formas culturales se producen a partir de las actividades y hechos de cada generación.

La propuesta analítica de Willis es interesante porque cuestiona determinismos y predicciones que se fundamentan en indicadores como el de origen de clase, la situación geográfica o la estructura de oportunidades. Estos análisis no nos enseñan cómo y por qué las personas aceptan cierto tipo de empleos. Es cierto que con sus elecciones los "lads" tendieron a reproducir el empleo que sus padres tenían, pero de acuerdo a Willis no habría que verlos como "soportes pasivos de la ideología sino apropiadores activos que reproducen las estructuras existentes a través de la lucha, la contestación y de una penetración parcial de aquellas estructuras" (1988:201). Para comparar el trabajo de Willis con el mío es necesario preguntarse las diferencias entre las poblaciones estudiadas y las similitudes en la manera de plantear la relación entre lo cultural colectivo y lo personal subjetivo.

Willis llevó a cabo su investigación en la década de los setentas en un pueblo, "Hammertown", al que caracterizó como una ciudad "esencialmente obrera", con una tasa de desempleo baja y una estructura organizativa industrial moderna. Únicamente un 8% de los residentes ocupaban puestos de nivel profesional y la gran mayoría se dedicaba a algún tipo de trabajo manual. Era obligatorio en esas fechas estudiar hasta los 16 años y muchos jóvenes esperaban tener esa edad para introducirse al mundo del trabajo.¹ Su conducta de oposición y resistencia en la escuela era como un prelude del ejercicio de habilidades que más tarde desarrollarían en los lugares de empleo. Buscaban, aceptaban y valoraban el

¹ El sistema escolar inglés en la década de los setentas era distinto al mexicano. Incluía seis años de escolarización básica y posteriormente había distintas escuelas a las que podían acceder los alumnos: las "comprehensive schools", la "secondary modern", la "grammar technical bilateral". En cualquiera de ellas se contemplan siete años más de escolaridad antes de ingresar a la universidad. Sin embargo, los 16 años es la edad mínima obligatoria de escolarización. En esa edad los alumnos pueden realizar un examen de conocimientos que acredita que cubrieron la escuela secundaria. Al respecto puede consultarse el cuadro que Fernández Enguita (1985) proporciona. Cabe señalar que los "lads" sólo esperaban tener la edad reglamentaria para dejar la escuela y no estaban interesados en obtener el certificado de conocimientos.

“trabajo manual duro”. Los padres, por su parte, compartían con sus hijos aspectos de la cultura obrera y no los estimulaban a continuar estudiando.

Según Biggart y Furlong (1996) las relaciones entre escolaridad y mercado de trabajo han cambiado mucho desde el estudio de Willis a la fecha. Afirman que en Inglaterra ha habido una fuerte declinación de las oportunidades de trabajo para los jóvenes, de modo que los alumnos que tenían la esperanza de desertar después de concluir la secundaria para ingresar a trabajar han tenido que permanecer estudiando porque se dan cuenta de las dificultades existentes para conseguir un empleo. Los autores le llaman a este nuevo fenómeno “trabajadores desanimados” y ha implicado que los jóvenes desarrollen una relación instrumental con la escuela, permaneciendo un mayor número de años en ella con la finalidad de alcanzar mayor certificación escolar o mientras llega el momento de encontrar un trabajo. Para Biggart y Furlong (1996) la propuesta de Willis de tomar al grupo de amigos dentro de la escuela como la base material de la contracultura escolar implicó pensar en respuestas comunes o compartidas hacia la escuela. Es cierto que Willis distinguió a los “lads” de los alumnos “conformistas”, sin embargo, no ahondó mucho en los segundos y en buena medida sólo los captamos a través de las percepciones de los primeros. Biggart y Furlong sostienen que a partir de las transformaciones en el mercado de trabajo se han generado muchas más respuestas individualistas en función de las percepciones de los jóvenes respecto de cuánto tiempo más permanecer en la escuela o de qué tipo de participación y de motivaciones hacia el trabajo escolar tienen los alumnos.

Comparando el contexto mexicano con el de Inglaterra, recupero a Pries quien dice que en países europeos existió el símbolo de la cultura obrera no sólo como una relación entre los trabajadores y la fábrica sino como una forma de vida y de lucha en la que los obreros expresaban una autoestima vigorosa frente a los empresarios; era natural y seguro pensar que serían toda su vida trabajadores asalariados y había una interrelación entre la vida de la fábrica, el barrio y las prácticas de ocio (1997:145). En Hammertown, los jóvenes tenían la seguridad de acceder a un mercado de trabajo con bajos niveles de desempleo, sin que tuvieran que valorar la obtención de un certificado escolar.²

² Uno de los “lads” comenta respecto de los títulos: “Títulos y todo eso, no te hace falta, pides el trabajo y te lo dan”. (Willis 1988:112). Esto me recuerda también las palabras del señor Miguel que cité anteriormente en el capítulo cuatro y quien dijo: “Antes, con que supieran leer y escribir, pa’dentro a trabajar. No les interesaba la escuela. Pero ahora no, ahora tienen que estudiar.... en FNM para entrar a las oficinas piden la prepa”.

Para el caso de México, Pries (1997) sostiene que los obreros asalariados en nuestro país son una minoría dentro de una sociedad más bien terciaria en extremo heterogénea. Además de ello, como ya lo mencioné, el desempleo agudo en nuestro país a partir de la década de los ochenta ha contribuido a una situación de inseguridad ante la cual las personas creen poder defenderse obteniendo mayores niveles de escolaridad. Respecto del sistema educativo, en México la escuela secundaria fue obligatoria hasta 1993. Los jóvenes de mi muestra estudiaron secundaria entre los años 1984-1991, una época en nuestro país en la que todavía no se decretaba como obligatorio ese nivel. A pesar de ello, la expansión educativa registró un incremento importante de la matrícula del nivel secundaria que se mantuvo hasta 1987 y posteriormente empezó a declinar y a estancarse.³ El acceso y permanencia a la escuela secundaria no fue visto por los jóvenes y sus padres en las familias ferrocarrileras como una obligación en términos de ley sino en correspondencia con las exigencias del mercado de trabajo.

Entre el trabajo de Willis y el mío hay diferencias importantes respecto de los sistemas educativos en un país y otro, los mercados de trabajo, el incremento en las expectativas de escolaridad y las relaciones de interdependencia entre las familias y las empresas contratantes (FNM para el caso de mi población). Igual que Willis inicié cuestionando investigaciones fundamentadas en explicaciones deterministas para explicar el abandono de la escuela o el éxito escolar. Me apoyé en posturas de autores como él que reconocen la agencia de las personas o conciben a los individuos como apropiadores activos y creativos en su relación con la cultura. En semejanza a este autor, veo al individuo en relación con lo cultural como forjadores de actos creativos que les permiten participar en procesos de continuidad o cambio social.

La primer diferencia que encuentro entre ambos estudios radica en que mis datos no permiten pensar una transición fácil de la escuela al empleo. En mi investigación no sólo

Evidentemente ambos se refirieron a sistemas educativos y a condiciones de mercado de trabajo distintas. Lo que llama la atención es cómo la certificación escolar se fue imponiendo con el tiempo, presionando las experiencias de la escuela que los individuos tienen.

³ Fuentes Molinar dice que esto se debió al impacto de la crisis económica que existió durante la década de los ochentas y a las políticas gubernamentales anticrisis que derivaron en que la población joven del país se internara en una etapa de estancamiento de las posibilidades sociales de escolarización (1988: 10). Así, en la década de los ochenta no todos los jóvenes en edad escolar logran acceder a la escuela secundaria y permanecer en ella los tres años. De mil niños que ingresaron a la primaria sólo la mitad logró avanzar a la secundaria. A su vez, de ese 50% que logró continuar, de nuevo la mitad de alumnos fueron los que pudieron terminar los tres años de secundaria (Fuentes Molinar 1989; Quiroz 1994).

rescaté la perspectiva de los jóvenes desertores sino también la de los que apostaron por el valor de la escuela. Eso me permitió introducirme en lo que he llamado respuestas diversas hacia la escolaridad y en tratar de analizar la participación de los individuos a partir de los retos cambiantes de nuestra sociedad actual. A diferencia de la perspectiva de los padres en el estudio de Willis que aceptaban que sus hijos entraran a trabajar sin tener que estudiar más años, los padres ferrocarrileros expresaron un incremento en las expectativas de escolaridad para sus hijos. Los “lads” estaban convencidos que el mundo del trabajo era el lugar hacia el que se dirigían en cuanto terminaran la secundaria. Se ejercitaban para entrar en él poniendo en práctica formas de la cultura obrera con las que alimentaban la contracultura escolar. Todos los jóvenes de mi muestra pensaban que seguirían estudiando más allá de la secundaria y en ese momento no se planteaban si desertarían o no al final de los tres años. Habían alimentado la expectativa de obtener un trabajo de oficina en contraste con el trabajo manual que la mayoría de los padres tenían. Sin embargo, han tenido que enfrentarse a las dificultades del mercado de trabajo ya sea que posean un certificado de nivel secundario o uno universitario.

La segunda diferencia consiste en que tampoco encontré que los hijos en las familias ferrocarrileras tuvieran acceso a una cultura alternativa a la cual agarrarse (como sería la cultura obrera en el caso de los “lads”) o con cuyas formas culturales pudieran invertir los valores de la escuela. En lugar de ello, los jóvenes expresaron haber transitado entre diversos contextos de participación social que contenían múltiples modelos culturales respecto de los cuales llevaron a cabo apropiaciones, exclusiones o legitimaciones para pensarse a sí mismos y para dirigir sus vidas. Sin duda el trabajo de Willis continúa teniendo gran vigencia por su manera de plantear teóricamente la relación entre el sujeto y la cultura. Será necesario abonar sus discusiones con investigaciones que aborden las transformaciones en el tiempo y las diferencias entre los distintos grupos sociales.

5. Repensando el fracaso escolar.

Para Willis los “lads” fueron, a final de cuentas, productores creativos de una doble trampa: primero porque terminaban participando en la reproducción de las estructuras

desiguales de clase. Segundo, en su situación de adultos que habían completado el aprendizaje cultural de la fábrica ésta se volvía una especie de prisión por el trabajo repetitivo y desgastante que debían realizar. En esas circunstancias los ex “lads” empezaban a revalorar la importancia de la escuela. En palabras de Willis: “Irónicamente, a medida que la fábrica se convierte en una prisión, la educación se contempla retrospectivamente y esperanzadamente, como la única salida.” (1988:128). En el caso de mi investigación los jóvenes que no continuaron estudiando también terminaron lamentándose por las decisiones tomadas como resultado de las dificultades económicas que no pueden subsanar del todo debido al tipo de empleo que pudieron conseguir. Los “vatos”, en el estudio de Foley (1990), también se lamentaban del comportamiento antiescuela que tuvieron en su juventud y no deseaban que sus hijos fueran una nueva generación de “vatos”.

¿Podríamos hablar en los tres casos de fracaso escolar?. Desde mi perspectiva, si quisiera volver a plantear el problema del fracaso escolar insistiría en no hacerlo en términos institucionales sino desde las visiones que las propias personas construyen a lo largo de sus trayectorias escolares y de vida. Los jóvenes de las familias ferrocarrileras claramente distinguieron dos momentos en sus narraciones: el tiempo en el que decidieron no continuar en la escuela y respecto del cual se presentaron como agentes de su propia vida; y el tiempo actual en el que se han visto confrontados a la problemática del empleo y de los gastos familiares ante lo cual se lamentan de no haber estudiado. ¿Podemos tomar alguno de los dos momentos como referente único para hablar o no de fracaso en sus vidas? Sostengo que no es posible hacer esto porque para ambos momentos los jóvenes se encontraban narrando (construyendo un sentido, explicando y justificando) su vida y así lo continuarán haciendo en su vida posterior. Hay que recordar que aunque sus padres también se lamentaban por las pocas oportunidades educativas que tuvieron, al mismo tiempo reconocieron con orgullo que pudieron “hacer carrera” en FNM. A pesar de que en los consejos a sus hijos decían de sí mismos que eran “unos ignorantes” también hablaban de sus logros laborales y de cómo su trabajo les había permitido “sacar adelante” a sus familias.

Cuando las personas narran quiénes son, qué han logrado, cómo han dirigido su vida, lo hacen en función de las distintas posiciones sociales que han tenido y a partir de la

relación de comunicación en la que se encuentran. La trayectoria de vida implica una especie de reescritura constante de los sentidos y significados con los que las personas explican su pasado, interpretan su presente y formulan deseos futuros. Muy probablemente estos jóvenes que hoy se lamentan por no haber estudiado lo hacen a partir de su posición de adultos que viven una situación de constreñimiento en relación con el mercado de trabajo. Es probable que se lamenten también, por qué no, por el hecho de que estaban narrando su vida a alguien como yo, una persona que tiene un alto nivel de escolaridad y ante la cual quizá no podían descartar del todo el valor de la escuela. En su futuro inmediato integrarán la narración de la experiencia de su toma de distancia de la escuela en los consejos dirigidos a sus hijos, cosa que algunos de ellos ya llevan a cabo. Si a la larga consiguen una situación laboral de estabilidad y seguridad (igual que sus padres lo hicieron), quizá pasarán a hablar de los logros laborales obtenidos, logros que la carencia de una certificación escolar no necesariamente impedirá.

En la vida de las personas no se puede hablar de un “fracaso”, sino de perspectivas para justificar lo que hicieron en determinados momentos y del cambio en sus marcos morales para evaluar su vida pasada. Esto lo hacen bajo condiciones nuevas, nuevas presiones, como el matrimonio o la economía. Entonces el concepto de fracaso seguirá teniendo vida en los discursos institucionales que evalúan estadísticamente la permanencia de los alumnos en las escuelas o la correspondencia entre quienes obtienen grados para conectarse con el mundo del trabajo. Pero, desde mi punto de vista, no es aplicable a la vida de las personas, quienes tienen posturas morales distintas al paso del tiempo sobre su desvinculación de la escuela.

Si de todas maneras persiste la idea de hablar en términos de fracaso escolar, habría que preguntarse por ¿qué es lo que fracasa o quienes son los que fracasan? En las escuelas los maestros culpan a los padres por no ayudar lo suficiente. También señalan a los alumnos por su “inquietud” o por su falta de motivación y estos aspectos quedan como rasgos de personalidad ante los que hay poco que hacer.⁴ Los padres asumen que cumplieron con lo que les tocaba realizar, con el “apoyo” que dieron (como dijo el señor

⁴ Tampoco habría que olvidar las condiciones desventajosas en que muchos maestros laboran en las escuelas. Como lo mencioné en los capítulos cinco y seis, los maestros cubren dos turnos, tienen grupos numerosos y están saturados de cuestiones administrativas que deben resolver. Señalar a los alumnos y responsabilizar a los padres son algunos de los recursos con los que intentan desempeñar su labor como docentes.

Fernando respecto de Daniel: “ya ves yo ahí comprándote tus cosas y todo para qué?, para que vayas mal en la escuela”). Consideran que el responsable del desempeño escolar y de continuar o dejar la escuela es el propio hijo. Entre estos dos contextos el alumno/hijo de familia tiene que arreglárselas con un “es tu responsabilidad” proveniente de su familia y un “eres inquieto” y “tus papás no apoyan” que oye en la escuela hasta llegar a la comprensión de sí mismo como alguien cuyo carácter o postura personal lo lleva a distanciarse de la escuela. Terminan asumiendo que los que tomaron sus decisiones fueron ellos mismos, invocando modelos culturales en los que se refieren a su necesidad de tener dinero, las ganas de casarse, o simplemente porque la escuela les aburrió.

¿Al final de la cadena de señalamientos, son los alumnos los únicos responsables? En sus relatos los jóvenes mencionaron algunas críticas a las escuelas en que estuvieron. Carlos habló de su rechazo a la disciplina excesiva que según él había en una escuela primaria en la que estaba. Mónica recordó y criticó a maestros que “sólo contaban chistes” o bien que “no enseñaban nada, puro relajo”. Jaime dijo que en la secundaria las clases “eran aburridas” y que como él era “inquieto” le costaba trabajo. Sin embargo, terminaron utilizando frases como “ese mundo no era para mí”, “ya quería trabajar” o, “siempre pensé en casarme” para expresar modelos culturales que planteaban otro tipo de vida más valiosa, lejos de la escuela. Ellos plasmaron sus experiencias de la época en que fueron alumnos como un transitar entre contextos de participación en los cuales encontraban formas de participación más llamativas que en la escuela. Hay que recordar a Carlos que dijo “siempre traía dinero, siempre”, a Daniel que recuerda haber sentido orgullo porque le compró los libros a su novia, o a Yasin que narró cómo obtenía un gran reconocimiento por parte de sus compañeros de trabajo porque la consideraban buena vendedora.

En otro momento interpreté este tipo de declaraciones diciendo que los jóvenes narraron la toma de distancia de la escuela como un paso activo que dieron. Esto implicó darle peso a su agencia, a la capacidad que dicen haber tenido para hacerse responsables de las elecciones y decisiones tomadas. La escuela no logra que muchos de los contenidos de enseñanza tengan sentido para los jóvenes o que pueda utilizarlos en su vida cotidiana (Quiroz 1991). Fuera de la escuela muchos jóvenes pueden encontrar situaciones de éxito o de prestigio personal como tener capacidad adquisitiva, destacar en los grupos de amistad por habilidades sociales, fundamentar el sentido de su vida en las relaciones afectivas

(noviazgo y matrimonio) y muchas más. Ante la situación de los jóvenes desertores, la cuestión sería, como señala Fernández (1989) saber qué es lo que se abandona a cambio de qué. Habrá que seguir cuestionando si acaso la escuela expulsa por aburrimiento y porque no puede competir con otras opciones de vida que tienen un mayor atractivo para los jóvenes.

La agencia personal narrada por los jóvenes es resultado de los procesos de socialización en que han estado inmersos y en los que han aprendido a utilizar modelos culturales para designarse a sí mismos como individuos, únicos responsables de su desempeño escolar. Sin embargo, también es un elemento central de la relación de interdependencia entre el individuo y los ambientes socioculturales que faculta a las personas para realizar apropiaciones, legitimaciones y rechazos de los recursos culturales a su alcance. De acuerdo a ello, podemos interpretar la toma de distancia de la escuela como resultado tanto del fracaso de la escuela para retener a los alumnos como de la capacidad de los alumnos para imaginar, vivenciar y buscar formas de vida valiosas lejanas a la escuela.

La perspectiva de Foley (1990) sobre los recursos culturales a los que tienen acceso los niños y adolescentes es importante. Este autor sostiene que actividades como los deportes, las relaciones de noviazgo, las prácticas de diversión de los adolescentes y los juegos de humor en el salón de clases son, en parte, el producto de la cultura del placer producida en sociedades capitalistas. Los espectáculos como el fútbol profesional, los conciertos de rock, las películas, las series televisivas, diverso tipo de revistas, transmiten modelos culturales a los jóvenes. Foley (1990) dice que no pudo ensalzar las formas de resistencia de los alumnos (por ejemplo la contracultura de los “vatos”, o las fiestas de los jóvenes anglos en las que se alcoholizaban con la anuencia velada de sus padres) porque, a final de cuentas se trataba de rituales que reproducían la hegemonía cultural de ideologías racistas, sexistas y clasistas. En mi trabajo no me comprometí a reflexionar críticamente sobre las opciones que los jóvenes dijeron haber realizado, por ejemplo el que a alguno de ellos les preocupaba tener dinero para comprarse unos tenis de marca reconocida o el que alguna de las chicas fundamentara que su relación de noviazgo había sido primordial en su vida. Sin embargo, Foley (1990) pone el dedo en la llaga para reflexiones futuras respecto de cómo los modelos culturales existentes en nuestras sociedades complejas presentan opciones de vida que se oponen a la escuela. Hay que estar cercanos a los jóvenes para

entender cómo el interés por lucir bien vestido puede tener una fuerza motivacional mayor que lo que aprende en la escuela y llevarlo a desertar de la misma.

Para personas como yo, altamente escolarizadas, la escuela ha ocupado un lugar central en mi vida. Pero para muchas personas no necesariamente es así. En mi muestra los jóvenes desertores terminan responsabilizándose a sí mismos y avalando el valor de la escuela como recurso para obtener una mejor calidad de vida. Pero sus narraciones nos permiten ver sólo la visión cultural que tienen sobre sí mismos. A pesar de las escasas críticas que llegaron a señalar respecto de la escuela, sus relatos no hablan de la ineficiencia de la misma para retener a los alumnos. Es necesario seguir realizando investigación enfocada no solamente a saber si las personas se vinculan o no con la escuela o por qué deciden dejarla, sino a discutir si acaso la escolaridad es la única vía para el éxito de las personas. Debemos preguntarnos si acaso una escolarización de muchos años garantiza un mejor nivel de vida.

Precisamente, los relatos de los jóvenes que continuaron estudiando nos mostraron que permanecer en la escuela durante un número prolongado de años se convierte en una especie de reto al final del cual no siempre se obtienen los resultados esperados. A pesar de tener estudios universitarios, o estar casi por concluirlos, ellos se percibieron a sí mismos con carencias para su desempeño como profesionales y con una gran inseguridad ante el mercado de trabajo. El desempleo y el subempleo son dos condiciones que todavía no han podido subsanar en su incipiente entrada al mundo de los profesionistas ¿Podemos hablar aquí también de fracaso, de que haber estudiado todavía no les ofrece las recompensas imaginadas? Guzmán (2001) sostiene que el mercado de trabajo en nuestro país no cuenta con la capacidad para absorber a los egresados de las universidades. Existe una competencia muy fuerte entre los profesionistas para conseguir empleo y una devaluación constante de los títulos universitarios. El mercado de trabajo para los profesionistas es reducido, concentrado y ofrece bajos salarios. Ante la cada vez mayor exigencia de certificación por parte de los empleadores el dilema para las personas seguirá siendo si continúan apropiándose del valor de la escolaridad y dejan de lado opciones de valor que van surgiendo en sus vidas, o bien deciden abandonarla ante la falta de credibilidad e inmediatez para satisfacer los deseos personales.

6. Epílogo.

La experiencia de la escuela es posible en la interdependencia entre un individuo que ha sido formado como persona en contextos sociales de participación y una subjetividad que implica maneras de reaccionar, de apropiarse, utilizar y legitimar los recursos culturales. Los estudios con grupos sociales, o configuraciones sociales como las familias ferrocarrileras, son importantes porque permiten analizar las maneras específicas en que se construye la experiencia de la escuela. Nos llevan a cuestionar determinismos que apuntan a que las condiciones materiales y culturales determinan de manera absoluta la relación con la escuela. Favorecen que captemos la diversidad de respuestas hacia la escolaridad que las personas despliegan a través de su participación en ambientes socioculturales compartidos. También nos invitan a seguir realizando reflexiones analíticas sobre conceptos como el de “clase obrera” (y muchos más) para avanzar en el conocimiento de cómo se gestan en los grupos sociales diferentes identidades laborales y diferentes maneras de pensar relaciones entre empleo, familia, escolarización de los hijos y el contexto histórico en el que se construyen esas relaciones. Accedemos, de igual manera, al análisis de los cambios operados entre generaciones con relación a la importancia de la escolaridad, bajo presiones como los cambios en el mercado de trabajo y las transiciones que las propias familias tienen a lo largo del tiempo (la ruptura con una empresa protectora, como sería el caso de las familias ferrocarrileras).

Para los planificadores de la educación, mi investigación aporta sugerencias en el sentido de preguntarnos por, como diría Rockwell (1996), las agendas educativas que las personas tienen en sus contextos sociales de práctica. En el caso de los padres, por ejemplo, habrá que recuperar el hecho de que están convencidos que impulsan la escolaridad de sus hijos y que el “apoyo familiar” es una prueba importante de ello. Para ellos no hay una desarticulación entre escuela y familia sino un fuerte vínculo en el que, como padres, cumplen con la parte que les toca. Esto es una expresión clara de que las ideas de los maestros sobre cómo les gustaría que los padres apoyaran su labor no han penetrado en las familias. Ante lo cual habría que preguntarse cómo recuperar la perspectiva de apoyo de las familias, como las ferrocarrileras, partiendo desde su propia lógica explicativa y de acción.

Respecto de las experiencias de la escuela hay que concluir que no existen determinismos mecánicos para pensar el acceso y la permanencia en la escuela, ni interpretaciones fijas sobre el valor de la misma. En mi muestra, caracterizada por que los hijos de las familias ferrocarrileras vivieron en condiciones socioeconómicas similares, puedo decir que los jóvenes que permanecieron estudiando no son los que tuvieron mayor “capital cultural” o mejores calificaciones. Fueron los que consideraron haber articulado un sentido de vida futura en la escuela. Los que desertaron no se retrataron como “los peores” sino como los capaces de elegir por sus necesidades de vida inmediatas. La construcción narrativa fue un espacio y una acción central para construir imágenes cambiantes sobre la vida vinculada a la escuela o lejana a la misma.

Las personas continuamente están rescribiendo su vida y por lo tanto el valor de la escolaridad. Si bien hay un valor general hacia el que tanto padres como hijos confluyeron al final de sus relatos (el de la escuela como medio para obtener seguridad económica), la investigación nos mostró que los individuos ajustaron el valor de la escuela en función de sus experiencias de vida. Construyeron ese valor en las comparaciones que hicieron de un tiempo pasado, uno presente y lo que creen que vendrá. En un país como el nuestro, con fuertes presiones económicas y las restricciones del mercado laboral, puedo predecir que muchas personas seguirán aceptando y manejando un valor general de la escuela como medio para el empleo. Sin embargo, será en sus experiencias concretas (cómo viven el hecho de ser señalado como cierto tipo de alumno, las tensiones derivadas de tener que articular la escuela con otro tipo de intereses, lo que la escuela ofrece además de las actividades de enseñanza, etc.) que la escuela también seguirá siendo valorada desde la subjetividad de los individuos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves, L. J. (1991). *Historia oral e historia de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*. México: Cuadernos de la Casa Chata, CIESAS.
- Achor, S. and Morales, A. (1990). Chicanas holding doctoral degrees: social reproduction and cultural ecological approaches. *Anthropology and Education Quarterly* 21(3): 269-287.
- Alonso, A. (1972). *El Movimiento ferrocarrilero en México. 1958-1959*. México: Editorial ERA.
- Alexander, K., Entwils, D. and Horsey, C. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 70 (april): 87-107
- Arias, P. (1996). La antropología urbana ayer y hoy. *Ciudades* 31, 3-10 Historia Urbana. Revista de la Red Nacional de Investigación Urbana. Universidad Veracruzana.
- Bar-Din, A. (1991). *Los niños de Santa Úrsula. Un estudio psicosocial de la infancia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bar-Din, A. (1995). Introducción. En: *Los niños marginados en América Latina. Una antología de estudios psicosociales*. A. Bar-Din (compiladora). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM
- Barrios, E. (1978). *El escuadrón de hierro*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: UNAM, CESU, Miguel Ángel Porrúa.
- Becker, H. (1974). Historias de vida en sociología. En: *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Behar, R. (1995). A life story to take across the border: notes on an exchange. In: D. Tedlock and B. Mannheim (eds.). *The dialogic emergence of culture*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Berg, M. (1991). Algunos aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos. *Historia y Fuente Oral*. No. 4. Barcelona, España: pp 5-10.
- Berndt, T. and Keefe, K. (1992). Friends' influence on adolescents' perception of themselves at school. In: D. Schunk and J. Meece (eds.), *Student perception in the classroom*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence EARLBAUM Associates Publishers.
- Berteaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. En: P. Joutard (Ed.), *Historia oral e historias de vida*. Costa Rica: FLACSO, Cuadernos de Ciencias Sociales No. 16.
- Biggart, A. and Furlong, A. (1996). Educating "discouraged workers": cultural diversity in the upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education* 17(3): 253-266.
- Boaler, J. (1997). When even the winners are losers: evaluating the experiences of "top set" students. *Journal of Curriculum Studies* 29(2): 165-182.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Braverman, H. (1975) *Trabajo y capital monopolista*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1988). Dos modalidades de pensamiento. En: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

- Bruner, J. (1996). The narrative construal of reality. In: *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. J. (1992). *América Latina: cultura y modernidad*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Editorial Grijalbo.
- Burgos, M. (1993). Historias de vida. Narrativa y la búsqueda del yo. En: J. Aceves (comp.), *Historia Oral*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Instituto Mora.
- Carr, B. (1996). *La izquierda Mexicana a través del siglo XX*. México: Editorial ERA.
- Carvajal, A., Spitzer, T. y Zorrilla, J. (1996). Alumnos. En: P. Ducoing y M. Landesman (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*. Serie la investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cataldo, M. R. (1996). *Ser estudiante y ser trabajador: identidad de jóvenes de sectores urbano-populares*. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN.
- Cole, M., Engestrom, Y. and Vázquez, O. (1997). Introduction. *Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1999). Vygotsky a los 100: teoría cultural-histórica de la actividad como instrumento para el pensamiento. *Revista Psicología y Ciencia Social* 3(1):15-27. Revista de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM.
- Connell, R., Ashenden D., Kessler, S., and Dowsett G. (1982). *Making the difference. Schools, families and social division*. Sydney Australia: G. Allen and Unwin.
- Contrato Colectivo de Trabajo (1986). *Ferrocarriles Nacionales de México*. México
- Cordera, R. y Ruiz, C. (1986). Los trabajadores en la coyuntura (su situación en los setenta). En: P. González Casanova, S. León e I. Marván (coords.), *El obrero mexicano. Demografía y condiciones de vida*. Volumen 1. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Editorial Siglo XXI.
- Covo, M. (1990). La composición social de la población estudiantil de la UNAM: 1960-1985. En: R. Pozas (comp.), *Universidad y sociedad*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Crawford, V. & Valsiner, J. (1999). Editorial: Varieties of discursive experience in psychology: culture understood through the language used. *Culture & Psychology* 5(3): 259-269.
- Crespo, E. (1994). Estudia por si tu marido te sale un sinvergüenza. *Historia y Fuente Oral* 1(11):83-95.
- Critical Transitions in the lives of low income students (1999) *A report of a National Academy of Education panel to the National Education Research Policy and Priorities Board*. EUA.
- D'Andrade, R. (1987). A cultural meaning systems. In: R. Shweder and R. LeVine (eds.), *Cultural theory: essays on mind, self, and emotion*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- D'Andrade, R. and Strauss, C. (Eds.), (1992). *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delgado-Gaitan, C. (1994a). Russian refugee families: accommodating aspirations through education. *Anthropology and Education Quarterly* 25 (2) 137-155.
- Delgado-Gaitan, C. (1994b). Consejos: the power of cultural narratives. *Anthropology and Education Quarterly* 25 (3):298-316

- Denzin, N. (1989). *Interpretative biography. Qualitative research methods*. Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.
- De la Garza, E., De la O, M. E. y Melgoza, J. (1997). Cultura obrera: la construcción teórica de un objeto de estudio. En: *Los estudios sobre la cultura obrera en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- De Ibarrola, Ma. y Gallart, Ma. A. (Coords.) (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Santiago; Bs. As.; México: UNESCO, OREALC, CIID-CENEP. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- De Ibarrola, Ma. y Weiss, E. (1989) *Límites y posibilidades de la formación escolar para el trabajo. El nivel medio superior no universitario del sistema escolar*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV (mimeo).
- De Oliveira, O., Pepin, M. y Salles, V. (1989). *Grupos domésticos y reproducción cotidiana*. México: El Colegio de México y Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- De Tourtier-Bonazzi, Ch. (1992). Propuestas metodológicas. *Historia y Fuente Oral*, No. 6. Barcelona, España, 181-189.
- Dreier, O. (1997). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. In: *Subjectivity and Social Practice*. Center for Health, Humanity and Culture: University of Aarhus, Denmark.
- Dubet, F. y Martucelli D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Durand, P. V. y Cuéllar, V. A. (1989). *Clases y sujetos sociales: un enfoque crítico-comparativo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales.
- Durand, P. V. (1988). Ethnography of speaking: toward a linguistic of the praxis. In: F. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: the Cambridge Survey. Vol. IV. Lenguaje: the sociocultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: SAGE Publications.
- Eisenhart, M. (1995). The fax, the jazz player, and the self-story teller: how do people organize culture? *Anthropology and Education Quarterly* 26 (1): 3-26.
- Elias, N. (1996). Introducción. *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. México: Grupo Editorial Norma.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly* 18(4):335-356
- Erickson, F. and Shultz, J. (1996). Students' experience of the curriculum. In: P. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Simon and Schuster MacMillan.
- Eun-Young K. (1993). Career choice among second-generation Korean-americans: reflections of a cultural model of success. *Anthropology and Education Quarterly* 24 (3).224-248
- Fernández, E. M. (1989). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Ed. LAIA
- Finn, J. (1989). Withdrawing form school. *Review of Educational Research* 59(2) 117-142
- Flores-González, H. (1999). Puerto Rican high achievers. An example of ethnic and academic identity compatibility. *Anthropology and Education Quarterly* 30 (3):343-362
- Foley, D. (1990). *Learning capitalist culture. Deep in the heart of Tejas*. Philadelphia: University of Pennsylvania press.

- Foley, D. (1991). Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure. *Anthropology and Education Quarterly* 22 (1):60-86
- Fraser, J., Davis, P. and Singh, R. (1997) Identity work by alternative high school students. *Qualitative Studies in Education*, Vol. 10(2): 221-235
- Fraser, R. (1990). La formación de un entrevistador. *Historia y Fuente Oral*. No. 3, Barcelona, España, 129-150.
- Fuentes, M. O. (1983). Educación pública y sociedad. En: P. González Casanova y E. Florescano (coords.), *México Hoy*. México: Editorial Siglo XXI.
- Fuentes, M. O. (1989). El acceso a la escolaridad en México, 1982-1988. *Cuadernos Políticos* (58), Septiembre-Diciembre, 10-19.
- García, B., Muñoz, H. y De Oliveira, O. (1982). *Hogares y trabajadores en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México, UNAM.
- García, B., Muñoz, H. y De Oliveira O. (1986) La familia obrera y la reproducción de la fuerza de trabajo en la ciudad de México. En: P. González, S. León e I. Marván (coords.), *El obrero mexicano. Demografía y condiciones de vida*. V. 1 México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Ed. Siglo XXI
- García, C. N. (1987). *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen.
- García, C. N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo
- García, M. H. y Suárez, Z. M. (1996) *Perfil educativo de la población mexicana*. México: INEGI, CRIM, UNAM.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós Studio.
- Gibson, M. (1987). The school performance of immigrant minorities: a comparative view. *Anthropology and Education Quarterly* 18(4): 262-275.
- Gibson, M. (1997). Complicating the immigrant/involuntary minority typology. *Anthropology and Education Quarterly* 28 (3):431-454.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. California: Stanford University Press.
- Giglia, A. (1996). La democracia en la vida cotidiana. Dos casos de gestión de condominios en la Ciudad de México. *Alteridades* 11, año 6, Público-Privado: La Ciudad Desdibujada. México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Gilardi, M. (1991). Origen social del estudiante universitario de la UNAM. *Universidad Futura* 2(6-7): 106-117.
- Goodwin, Ch. and Duranti, A. (1992). Rethinking context: an introduction. In: A. Duranti and C. Goodwin (eds.), *Reading, thinking, context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press
- Guadarrama, R. (1999). El debate sobre las culturas laborales: viejos dilemas y nuevos desafíos. En: R. Guadarrama (coord.), *Cultura y trabajo en México. Estereotipos, prácticas y representaciones*. México: Fundación Friedrich Ebert /Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa
- Guerrero, Ma. E. (1998). *Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes*. Tesis de Maestría en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes Ediciones.

- Guzmán, G. C. (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-CRIM.
- Guzmán, G. C. (2000). *Diferentes maneras de vivir el trabajo estudiantil*. Ponencia presentada en el IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Guzmán, G. C. (2001). *El sentido del trabajo: los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad París VIII. París. (versión preliminar en español).
- Goolishian, H. y Anderson, H. (1994) Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. En: D. Fried S. (comp.), *Nuevos paradigmas. Cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Piados.
- Grele, R. (1991). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia Oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y Fuente Oral*, No. 5, Barcelona, España, 111-129.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity. Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press.
- Harkness, S., Super, C. and Keefer, C. (1992). Learning to be an American parent: how cultural models gain directive force. In: R. D'Andrade and C. Strauss (eds.), *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hayes, K. (1992). Attitudes toward education: voluntary and involuntary immigrants from the same families. *Anthropology and Education Quarterly* 23(3)250-267
- Hemmings, A. (1996). Conflicting Images? being black and a model high school student. *Anthropology & Education Quarterly* 27 (1):20-50.
- Heller, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península.
- Holland, D. and Eisenhart, M. (1988). Women's way of going to school: cultural reproduction of women's identities as workers. In: *Class, race and gender in American education*. New York: State University of New York Press.
- Holland, D. and Eisenhart, M. (1990). *Educated in romance: women, achievement and college culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Holland, D. and Cole, M. (1995). Between discourse and schema: reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. *Anthropology and Education Quarterly* 26(4):475-490
- Holland, D. and Skinner, D. (1995). Prestige and intimacy: the cultural models behind americans'talk about gender types. In: D. Holland & N. Quinn (eds.), *Cultural models in language & thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hojholt, Ch. (1997). Child development in trajectories of social practice. In: *Subjectivity and Social Practice*. Denmark: University of Aarhus, Center for Health, Humanity and Culture.
- Huacuja, R. M. y Woldenberg J. (1976) *Estado y lucha política en el México actual*. México: Ediciones El Caballito.
- Hubbard, L. (1999). College aspirations among low-income African American high school students: gendered strategies for success. *Anthropology and Education Quarterly* 30 (3): 363-383

- Irwin, R. (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.
- Keesing, R. (1989). Models, "folk" and "cultural" paradigms regained? In: D. Holland and N. Quinn (eds.), *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keesing, R. (1994). Theories of culture revisited. In: R. Borofsky (ed.), *Assessing cultural anthropology*. New York: McGraw Hill.
- Lang, T. (1989). School experience: more sociological ambiguities? In: P. Woods and M. Hammersley (eds.) *School Experience*. New York: St. Martin's Press
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Laureau, A. and Shumar, W. (1996). The problem of individualism in family-school policies. *Sociology of Education. Extra Issue* 24-39.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leal, J. F. (1982). Desarrollo de las agrupaciones y de los aparatos sindicales obreros en México, 1906-1938. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 107-108 UNAM, México.
- Levinson, B. and Holland, D. (1996). The cultural production of educated person: an introduction. In: B. Levinson, D. Foley and D. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press.
- Levinson, B. (1996). Social difference and schooled identity at a Mexican secundaria. In: B. Levinson, D. Foley and D. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press.
- Levinson, B. (1998). Student culture and the contradictions of equality at a Mexican secondary school. *Anthropology and Education Quarterly* 29 (3): 267-296.
- Levinson, B. (1999). "Una etapa siempre difícil": Concepts of adolescence and secondary education in México. *Comparative Education Review, V. 43* (2):129-161.
- Leyva, M. A. (1995). *Poder y dominación en ferrocarriles nacionales de México: 1970-1988*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lichtenstein, S. (1993). Transition from school to adulthood: Case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school. *Exceptional Children*, 59 (4)336-347.
- Lima, F. (1992). *Familia popular, sus prácticas y la conformación de una cultura*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Linde, Ch. (1992). Explanatory systems in oral life stories. In: D. Holland and N. Quinn (eds.), *Cultural models in language & thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lomnitz, L. (1975). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Editorial Siglo XXI
- López, G., Assael, J. y Neuman, E. (1984). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa.
- López, G., Adduard A, Assael, J. y Edwards, V. (1988). *El fracaso escolar: ajustes y contradicciones entre perspectivas diferentes*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa

- Loyola, D. R. (1991). *El ocaso del radicalismo revolucionario. Ferrocarrileros y petroleros: 1938-1947*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Luna, E. Ma. E. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV/IPN. Serie Tesis # 21.
- Magrassi, G. y Rocca, M. (1980). *La historia de vida*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, S.A.
- Martin, Ch. (1991). "Para poderse defender en la vida": cuestiones sobre cultura educativa de familias obreras en el occidente de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXI (4): 9-48.
- Martínez, H. I. (1989). *Algunos efectos de la crisis en la distribución del ingreso en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Económicas.
- McDermott, R. (1977). Social relations as context for learning in school. *Harvard Educational Review* 47(2):198-213.
- Mc Neal, R. (1997). Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on drooping out. *Sociology of Education* (70) July: 206-220.
- Mehan, H. (1986). Educational handicaps as a cultural meaning system. *Ethos*, 14 (1)73-91.
- Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: a case study in the politics of representation. In: S. Chaiklin and J. Lave (eds.) *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mehan, H., Hubbard, L. and Villanueva, I. (1994). Forming academic identities: accomodation without assimilation among involuntary minorities. *Anthropology & Education Quarterly* 25(2):91-117.
- Mercado, R. (1994). Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. En: *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*. México: Documento DIE 33B. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN.
- Mercado, R. (1999). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En: E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV/IPN.
- Middleton, D. (1997). The social organization of conversational remembering: experience as individual and collective concerns. *Mind, Culture and Activity* 4 (2), 71-85
- Middleton, D. y Edwards, D. (1992). Recuerdo conversacional un enfoque sociopsicológico. En: D. Middleton y D. Edwards (coords.), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido*. Barcelona: Paidós.
- Miller, P. (1996). Instantiating culture through discourse practices: some personal reflections on socialization and how to study it. In: R. Jessor, A. Colby and R. A. Shweder (eds.), *Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mirón, L. and Lauria, M. (1998). Student voice as agency: resistance and accommodation in Inner-City schools. *Anthropology & Education Quarterly* 29 (2): 189-213
- Moreno, Ma. de los A. y Zamarrón G. I. (1983) *El empleo y la educación para jóvenes*. México: Secretaría del Trabajo y Previsión Social, Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud.

- Muñoz, H. y Suárez, Ma. H. (1990). Educación y empleo: Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey. En: *Aportes de Investigación* 46, México: CRIM-UNAM.
- Muñoz G. H. (1996). La valoración educativa, reflexiones, interpretaciones y comentarios. En: *Los valores educativos y el empleo en México*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Instituto de Investigaciones Sociales, Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Muñoz, I. C. (1974). Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México. *Revista del Centro de Estudios Educativos* IV, (1) 9-30
- Muñoz, I. C. (1993) Educación y mercados de trabajo investigaciones sobre los efectos de la escolaridad en la ocupación y el ingreso. En: *Educación y trabajo*. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. Estados de Conocimiento. México.
- Nivón, E. (1993). Modernidad y cultura de masas en los estudios de la cultura urbana. En: E. Krotz (comp.), *La cultura adjetivada*, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Ochs, E. and Capps L. (1996). Narrating the self. *Annual Review Anthropology*, 25: 19-43.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, XIII (4):290-307.
- Ogbu, J. (1990). Cultural model, identity and literacy. In: J.W. Stigler, R.A. Shweder and G. Herdt (eds.), *Cultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Oswald, U. (1987). *El impacto de la crisis en la estructura social de México*. Aportes de investigación 22. México: Universidad Nacional Autónoma de México. CRIM.
- Ortner, Sh. (1990). Patterns of history: cultural schemas in the founding of Sherpa religious institutions. In: E. Ohnuji-Tierney (ed.), *Culture through time. Anthropological approaches*. California: Stanford University Press.
- Peacock, J. and Holland, D. (1993). The narrated self: life stories in process. *Ethos*, 21 (4):367-383.
- Pérez, R. M. (1993). La investigación de lo popular en el Museo Nacional de Culturas populares. En: E. Krotz (comp.), *La cultura adjetivada*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa.
- Phelan, P., Davidson, A. L. and Yu H. C. (1991). Student's multiple worlds: negotiating the boundaries of family, peer and school cultures. *Anthropology & Education Quarterly* 22 (3) 224-249.
- Pieke, F. (1991). Chinese educational achievement and folk theories of success. *Anthropology & Education Quarterly* 22(2) 162-180.
- Pintrich, P. and Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In: Schunk Dale and Meece Judith (eds.), *Student perception in the classroom*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence EARLBAUM Associates Publishers.
- Pries, L. (1997). Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y "proyectos biográfico-laborales". En: E. De la Garza, De la O, Ma. E. y Melgoza, J. (coords), *Los estudios sobre la cultura obrera en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Popular Memory Group (1998). Popular memory. Theory, politics, method. In: R. Perks and A. Thomson (eds.), *The oral history reader*. London: Routledge
- Portelli, A. (1998) What makes oral history different. In: R. Perks and A. Thomson (eds), *The oral history reader*. London: Routledge.

- Quinn, N., and Holland, D. (1995). Culture and cognition. In: D. Holland and N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language & thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quiroz, R. (1991). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Infancia y Aprendizaje* 55, 45-58.
- Quiroz, R. (1994). Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar. *Revista Cero en Conducta* Año 9, Número 36-37: 91-99.
- Ratner, C. (2000). Agency and culture. *Journal for the Theory of Social Behavior* 30 (4): 413-434.
- Reay, D. and Ball, S. (1997). "Spoilt for choice" the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education* 23 (1): 89-101.
- Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. California: Qualitative Research Methods Series, 30. A Sage University Paper.
- Rogoff, B. (1992). Three ways to relate person and culture: thoughts sparked by Valsiner's review of apprenticeship in thinking. *Human Development* 35: 316-320.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Ediciones Piados.
- Rochex, J. Y. (1989). Histoire sociale et histoires scolaires: biographie et orientation. Dans: G. Pineau et G. Jobert (sous la dir.), *Histoires de vie. Utilisation pour la formation*. Paris: L'Harmattan
- Rochex, J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Press Universitaires de France.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: rural schools in México. In: B. Levinson, D. Foley and D. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press.
- Rockwell, E. (1999). Recovering history in the study of schooling: from the *longue durée* to everyday co-construction. *Human Development* 42:113-128.
- Rosenwald, G. and Ochberg, R. (1992), Introduction: life stories, cultural politics and self-understanding. In: *Storied lived. The cultural politics of self-understanding*. New Haven & London: Yale University Press.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Editorial Grijalbo.
- Rymes, B. (1995). The construction of moral agency in the narratives of high-school drop-outs. *Discourse & Society*, 6 (4):495-516.
- Safa, P. (1992). *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México: Colección Pedagógica Grijalbo.
- Saldívar, A. (1980). *Ideología y política del estado mexicano (1970-1976)*. México: Siglo XXI Editores.
- Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Puerto Rico: Ediciones CIJUP.
- Sandoval, E. (1997). Una investigación de la escuela secundaria y sus sujetos. En: *La investigación educativa en México. 1996-1997*. Antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán.

- Sandoval, E. (1998). *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Tesis de Doctorado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.
- Sangster, J. (1998). Telling our stories: feminist debates and the use of oral history. In: R. Perks and A. Thomson (eds), *The oral history reader*. London: Routledge.
- Saucedo, R. C. (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Tesis 28
- Saucedo, R. C. y Pérez, C. G. (1998). Trayectorias escolares personales y usos de la escuela: repensando el fracaso escolar. En: A. Alcántara, R. Pozas y C. Torres (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI Editores.
- Sheridan, C. (1991). *Espacios domésticos, los trabajos de la reproducción*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society* 25, 167-203.
- Schneider, B. and Lee, Y. (1990). A model for academic success: the school and home environment of East Asian students. *Anthropology & Education Quarterly* 21 (2):358-377
- Schultz, C. (1996). Between school and work: the literacies of urban adolescent females. *Anthropology & Education Quarterly* 27 (4) 517-544
- Shore, B. (1996). *Culture in mind. Cognition, culture and the problem of meaning*. New York: Oxford University Press.
- Shweder, R. (1990). Cultural psychology –what is it? In: R. Shweder and G. Herdt (eds.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, C. (1992). Models and motives. In: R. D'Andrade, and C. Strauss (eds.), *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suárez, C. P. (1998). *Expresión de la afectividad de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos en un ámbito escolar*. Tesis de Maestría en Modificación de Conducta. México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. UNAM.
- Suárez-Orozco, M. (1987). "Becoming somebody": central american immigrants in U.S. inner-city schools. *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4) 287-299.
- Tappan, M. (1989). Stories lived and stories told: the narrative structure of late adolescent moral development. *Human Development* 32. 300-315.
- Tedlock, D. and Mannheim B. (1995) Introduction. In: *The dialogic emergence of culture*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Teran, C. (s/f) *Jesús García, el héroe de Nacozari*. México: Publicidad Creativa.
- Topete, J. (1961). *Terror en el riel. Del charro a Vallejo*. México: Editorial Cosmos.
- Timmons, F. (1978). Freshman withdrawal from college: a positive sep toward identity formation? A follow-up study. *Journal of Youth Adolescence* 7(7): 159-173.
- Valdez, G. (1996). *Con respeto. Bridging the distances between culturally diverse families and schools. An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Valsiner, J. (1997). Personality and psychology: common sense and general assumptions. In: *The guided mind*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

- Valsiner, J. (1999). La cultura dentro de los procesos psicológicos: semiosis constructiva. *Psicología y Ciencia Social* 3 (1): 75-89. Revista de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Velásquez, G. Ma. G. (1997). El trabajo del niño en el aula y la tarea escolar en casa. En: *La investigación educativa en México. 1996-1997*. Antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida Yucatán.
- Voelkl, K. (1997). Identification with school. *American Journal of Education* 105 Mayo: 294-318.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. En: R. Van der Veer and J. Valsiner (eds.). *The Vygotsky reader*. Cambridge; Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Weis, L. (1988). High school girls in a de-industrializing economy. In: *Class, race and gender in American education*. New York: State University of New York Press.
- Weiss, E. (2000) La socialización escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. V (10): 355-370. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés Editores.
- Wertsch, J. (1995). The need for action in sociocultural research. In: J. Wertsch, P. Del Rio and A. Alvarez. *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1997). Introduction: Narrative tools of history and identity. *Culture & Psychology* 3 (1): 5-20.
- Wertsch, J. (1999). La primacía de la acción mediada en los estudios socioculturales. *Revista de Psicología y Ciencia Social* 3(1): 84-89. Revista de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Revista de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Wertsch, J., Tulviste, P. & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In: E. Forman, N. Minick and A. Stone (eds.), *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Widdershoven, G. (1994). Identity and development. A narrative perspective. In: H. Bosma, T. Graafsma, H. Gortevant and D. de Levita (editors). *Identity and development. An interdisciplinary approach*. California: Sage Publications.
- Willis, P. (1977/1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal-Universitaria.
- Willis, P. (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En: M. H. Velasco, C. J. García y A. Díaz De Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Ed. Trotta.
- Wetherell, C. (1991). The self in narrative. A journey into paradox. In: C. Wetherell and N. Noddings (eds.), *Stories lives tell. narrative and dialogue in education*. New York: Columbia University Press.
- Wolcott, H. (1991). Propriospect and the acquisition of culture. *Anthropology & Education Quarterly* 22 (3): 251-273

ANEXO 1

DESCRIPCIÓN DE DIEZ FAMILIAS FERROCARRILERAS

Descripción de las diez familias ferrocarrileras

En la descripción que realizo enseguida ofrezco información que pueda permitir al lector formarse una idea general sobre quienes son estas familias: cómo están compuestas, breves aspectos sobre la trayectoria laboral del padre, niveles de escolaridad de todos los miembros de la familia, características de sus hogares y, finalmente, un esbozo sobre las relaciones entre padres e hijos en lo relativo a sus expectativas en torno a la educación.

Para describir a cada familia sólo tomo en cuenta los nombres de los padres y de los hijos a los que entrevisté. En el caso de los otros hijos, nietos o yernos que también viven en el hogar sólo menciono su edad, escolaridad y ocupación, con la finalidad de no saturar al lector y que retenga, si es posible, sólo los nombres de las personas cuyas narraciones analizo con detalle en los siguientes capítulos.

La familia de Cecilia y Carlos. Esta familia está formada por la madre y sus tres hijos. La Sra. Irma se divorció del Sr. Manuel cuando sus primeros dos hijos estaban pequeños. Por las referencias que me dieron, me enteré que el Sr. Manuel estudió solamente la secundaria, trabajó un tiempo en FNM pero actualmente se dedica a negocios personales. Al parecer sólo Carlos continúa teniendo un contacto esporádico con él. La Sra. Irma por su parte sostuvo con orgullo su origen de familiares ferrocarrileros. Su padre la metió a trabajar a FNM cuando ella tenía 16 años y al mismo tiempo continuó con sus estudios hasta concluir la carrera de odontología. En la reflexión sobre su vida me explicó que nunca pudo dedicarse a la odontología porque tenía miedo de no salir adelante económicamente y que el trabajo en FNM era algo muy seguro, lo que le permitió sostener a sus hijos cuando el marido la dejó. Tiempo después tuvo una relación de pareja no formal y otro hijo que actualmente tiene 9 años. En FNM tuvo diversos puestos administrativos hasta que llegó a ser Jefa del Departamento de nóminas pero actualmente está jubilada.

La hija mayor se llama Cecilia, tiene 24 años y estudió la carrera de odontología. En el tiempo que realicé la investigación estaba buscando empleo y me platicó que le había dicho a su madre que la recomendara para entrar a FNM dada la dificultad que tenía para

colocarse en algún lugar, pero que su mamá no quería. Por su parte, la Sra. Irma me aclaró que era porque “ya estaba muy difícil que un hijo entrara” y que ella prefería que Cecilia no se estancara en FNM, sino que buscara mejores opciones. El segundo hijo es Carlos, de 22 años que terminó la secundaria y después de varios trabajos eventuales entró a trabajar a FNM a instancias de su madre y recibió una capacitación como electricista. Actualmente continúa trabajando en esa empresa y por cuestiones de trabajo radica varios días de la semana en Toluca y el resto en casa de su madre. El hijo menor tiene 9 años y está en la escuela primaria. Del conjunto de jóvenes a los que entrevisté Carlos y Cecilia fueron los únicos que dijeron que habían estudiado la primaria en escuelas públicas.

Anteriormente la familia vivía en la casa de los padres de la Sra. Irma, en la delegación Iztapalapa y después se mudaron a la unidad habitacional. Ellos viven en un departamento en planta baja el cual tienen arreglado con mobiliario modesto. En una de las recámaras instalaron un pequeño negocio de papelería y realizan las ventas por la ventana. La Sra. Irma comentó que eso les permitía ingresos extras a los de su jubilación y de otro tipo de ventas (cerámica, trabajos manuales) que ella ha realizado en distintos momentos de su vida.

La Sra. Irma acudió durante un año a un grupo terapéutico con mujeres del cual otra compañera psicóloga y yo éramos coordinadoras. Caracterizó su vida como llena de problemas y en permanente búsqueda de ayuda psicológica. En el grupo fue una de las mujeres más activas para la solución de sus conflictos. En el hogar las relaciones entre la Sra. Irma y Cecilia eran bastante cordiales y de gran apoyo mutuo, no así en el caso de Carlos. Respecto de él la Sra. Irma posee un inventario bastante extenso de quejas y resentimientos que saca a la menor oportunidad y que está relacionado no sólo con el hecho de que Carlos ya no quiso continuar estudiando sino con muchos otros aspectos de su vida. Ella se queja, grita o reclama y Carlos sonríe, la abraza y desaparece de su vista. Ella termina diciendo que él “es bueno, a pesar de todo”.

La familia de Irma y Mónica. En esta familia viven los padres, el Sr. Esteban, la Sra. Antonia y cuatro hijos. Estos padres de familia me relataron que son oriundos del estado de Hidalgo y pertenecían a familias de ferrocarrileros que andaban en “cuadrillas” por lo cual vivían en campamentos móviles dependiendo del lugar al que los trabajadores

tuvieran que trasladarse a hacer reparaciones a las vías del tren. Sin concluir la primaria, el Sr. Esteban entró a trabajar desde joven a FNM y se especializó al paso del tiempo como obrero calificado en el área de herrería. Lo liquidaron de la empresa en 1992 y actualmente tiene un negocio propio de herrería. La Sra. Antonia tampoco terminó la primaria y relató que trabajó como costurera cuando era muy joven pero después se ha dedicado sólo al hogar.

La hija mayor es Irma de 26 años. Ella terminó la carrera de administración de empresas y al poco tiempo se tuvo que casar pues resultó embarazada. Actualmente vive en la casa de sus padres junto con su marido, que es ferrocarrilero, y un bebé de meses. Le pregunté a Irma si estaría interesada en trabajar en FNM y me dijo que sí. Opinaba que su esposo tenía un buen sueldo y buenas prestaciones, pero que sabía que ahora era “mas difícil” por lo de la privatización, así que más adelante cuando su bebé estuviera más grande buscaría empleo en algún otro lado. El segundo hijo es un joven de 24 años que no terminó la secundaria y prefirió dedicarse a ayudarle a su papá en el negocio de herrería. Mónica es la tercera de las hijas, tiene 22 años y no terminó la secundaria.

Me relató que ha tenido diversos trabajos esporádicos como empleada en comercios o como obrera en fábricas pero ya tenía un tiempo dedicada sólo a ayudarle a su madre en las labores domésticas. Enseguida están otros dos hijos varones de 12 y 8 años que se encuentran estudiando la secundaria y la primaria respectivamente.

Antes de llegar a la unidad habitacional la familia vivía en otra colonia de ferrocarrileros en Monterrey, pero el padre decidió que quería regresar a instalarse en el Estado de México. El hogar es un departamento que está amueblado de manera modesta y la familia cuenta, además, con un carro usado que el padre utiliza para asuntos relacionados con su negocio de herrería.

En esta familia los padres no se problematizaban mucho por el hecho de que dos de sus hijos no terminaron la secundaria. Resaltaban el apoyo que querían darle a sus hijos menores para que estudiaran “si es que querían” y en ayudar a los mayores mientras resolvían su independencia de la familia paterna. Durante el tiempo de la investigación llegué a advertir roces y tensiones porque la hija mayor, Irma, era exigente con las labores de limpieza y organización del hogar mientras su madre delegaba en ella muchas de las funciones y se dedicaba a visitar amistades y familiares. La Sra. consideraba que le tocaba a

las hijas que ayudaran. También se avecinaban problemas porque además de Irma y su marido que vivían en el departamento, en poco tiempo el hijo de 24 años llevaría a su novia a vivir ahí pues estaba embarazada.

La familia de Aidée y Luis. El Sr. Luis y la Sra. Conchita son los padres de esta familia en donde hay cuatro hijos. El Sr. Luis narró que después de terminar la primaria se dedicó a diversos empleos hasta que entró a trabajar a FNM cuando tenía 18 años. También transitó por diversas categorías hasta que se quedó como checador de trenes, puesto en el que obtuvo su jubilación durante el tiempo que yo realizaba la investigación. Él estaba muy disgustado pues decía que su salario como jubilado no le alcanzaría para sostener los gastos de su familia así que después se sintió contento cuando lo volvieron a recontratar aunque con menos sueldo. Entre el ingreso derivado de su jubilación más el nuevo sueldo recortado consideraba que estaba en mejores condiciones económicas. Su esposa, la Sra. Conchita, también terminó solamente la escuela primaria y se dedicó después a cuidar niños, como nana con sueldo, hasta que se casó y fue ama de casa todo el tiempo.

Aidée es la hija mayor y tiene 24 años. Ella narró que estaba estudiando en el segundo año en un CBETIS de la misma colonia cuando salió embarazada y decidió dejar la escuela para casarse. Actualmente vive con su esposo, que también es ferrocarrilero, y su hija de 6 años en la casa de sus padres. Además de sus labores como ama de casa, Aidée se dedica a vender productos por catálogo, como artículos de belleza y zapatos.

El segundo hijo es Luis de 23 años, que estudia la carrera de ingeniería civil y, según me dijo, nunca había tenido un trabajo formal, excepto por un tiempo en que estuvo sin escuela y lavaba autos de los vecinos o hacía mandados. Luis comentó que nunca estuvo interesado en ingresar a trabajar a FNM pues su intención, hasta la fecha, había sido continuar estudiando y buscar empleo en otro lado. Además, el Sr. Luis se negaba enfáticamente a que sus hijos continuaran la tradición como ferrocarrileros. Los hijos menores de ésta familia son unos gemelos, un hombre y una mujer de 20 años. La chica terminó el bachillerato en el CBETIS de la colonia mientras que su hermano desertó del mismo. Actualmente están trabajando como empleados en diferentes lugares.

Los padres de familia recordaron y afirmaron con orgullo su procedencia de la colonia Guerrero, cuando vivían en una vecindad en la que todos los vecinos “convivían a

todo dar". Actualmente viven en una casa duplex y, según cuenta el Sr. Luis, la pudieron obtener gracias a que tuvieron unos gemelos que nacieron en condiciones curiosas, uno de ellos en el baño de la vecindad y el otro al llegar al hospital. El nacimiento fue noticia en la prensa y llamó la atención del entonces director de FNM, Luis Gómez Z. quien ordenó se le otorgara un crédito al Sr. Luis para obtener una casa en lugar de un departamento. El hogar está amueblado muy humildemente pero cuenta con una ampliación que hace que la sala comedor sea más grande que el tamaño original. Con el dinero de la jubilación el Sr. Luis cambió el piso de la casa y compró un comedor grande. La Sra. Conchita cultiva flores y cría pollos en un espacio de área verde a la que le puso una cerca y quedó como jardín privado.

El Sr. Luis es alguien excesivamente bromista con las demás personas fuera de su familia y difícilmente me dejaba entrever los constantes problemas que otros miembros de la familia relataban que tenían. Él estaba disgustado porque su hija Aidée no había terminado de estudiar pero la apoyaba para que viviera en la casa con su marido. Se peleaba constantemente con su hijo Luis porque casi no estaba en la casa pues tenía una relación de pareja con una mujer mucho mayor que él, lo cual era duramente criticado por todos los miembros de la familia. A su vez, Luis decía que no le reconocían el hecho de que estaba estudiando y que a su hermano menor le perdonaban no haber continuado en la escuela. La Sra. Conchita asumía el papel de conciliadora y era accesible con todos, por lo que funcionaba como centro de apoyo. A pesar de los disgustos, el Sr. Luis me insistía una y otra vez en que intentaba seguir apoyando a sus hijos en lo que pudiera.

La Familia de Rafael y Antonio: Esta familia está compuesta por los padres y tres hijos que viven en el hogar. El padre de familia, el Sr. Rafael, me platicó que su abuelo, también ferrocarrilero, lo crió porque quedó huérfano, pero no se encargó de darle más educación que la básica. Al paso del tiempo él decidió "hacer carrera" dentro de FNM escalando desde un puesto de ayudante hasta Jefe de Departamento de Compras que fue el puesto con el que se jubiló. Al mismo tiempo, se pagó los estudios y avanzó hasta la universidad pero no concluyó su carrera de administración. En su narración destacó el conflicto derivado de que tenía que trabajar en FNM pero no quería identificarse con los demás trabajadores pues tenía pretensiones para laborar en otro lado, algo que nunca pudo

concretar. Su esposa, la Sra. Laura, dijo que estudió una carrera comercial pero después se dedicó al hogar. Cuando sus hijos fueron mayores ella empezó a dedicarse a tomar clases de pintura y se puede advertir que algunas de sus obras adornan las paredes del hogar.

La hija mayor tiene 30 años y estudió hasta obtener una maestría en Química. Actualmente trabaja en una empresa privada. Enseguida se encuentra Rafael que tiene 27 años y continúa estudiando la carrera de biología. Eventualmente se ha dedicado a dar clases de inglés a domicilio y en escuelas privadas de enseñanza de ese idioma. Rafael justificó que había retrasado sus estudios por una crisis nerviosa que tuvo cuando era adolescente y cuyos efectos aún no puede superar. Comentó también que cuando hubo oportunidad de que su papá lo metiera a FNM ninguno de los dos quiso, porque tenían la expectativa de que a través de sus estudios Rafael tendría un mejor futuro, pero ahora piensa que fue un error porque “tendría algo seguro”. El último hijo es Antonio que tiene 26 años. Él finalizó la secundaria, se inscribió en el Colegio de Bachilleres pero desertó a los pocos días y decidió entrar a trabajar. Su papá lo metió a FNM donde trabajó ocho años hasta que lo liquidaron. Con el dinero que obtuvo de la liquidación compró una camioneta de carga que renta para transporte de mercancías.

Esta familia vivía en la colonia Río Blanco, lugar en el que, según me contaron, también residían trabajadores ferrocarrileros. Ahora viven en una casa que está muy bien arreglada, con las paredes forradas de madera, muebles de buena calidad, un automóvil último modelo, entre otras cosas que expresan un cierto nivel de ingresos económicos, no restringido a la sobre vivencia básica. Otro aspecto que los distingue de las demás familias ferrocarrileras de mi muestra son las opciones de diversión y uso de tiempo libre. Me enseñaron una colección grande de fotografías que tienen en diapositivas y en las que la familia aparece en los lugares a los que fueron de viaje fuera de la ciudad, con sus amistades en fiestas o en algún club deportivo al que iban. Al ver esas fotos uno puede imaginar que ha sido una familia que no ha tenido carencias económicas.

Actualmente la relación entre los padres y sus hijos Rafael y Antonio es algo tensa. Estos últimos me platicaron que sus papás no estaban de acuerdo en que no hubieran estudiado, que fue el caso de Antonio, o que no hubiera terminado la escuela a tiempo, como le sucede a Rafael, y que constantemente les echaban en cara esas situaciones. Yo pude percibir ese clima de disgusto porque el Sr. Rafael me expuso que estaba

desilusionado porque sus hijos varones ya eran mayores de edad y todavía no eran responsables de sí mismos ni habían tenido éxito en la escuela. Según él, “la estrella” de la familia era la hija que había salido bien en todo. La Sra. Laura, por su parte, insistía en que yo debía darle terapia a Rafael para “ayudarlo a superar su problema”. Entre este clima de tensión, los hijos continúan viviendo en la misma casa y a regañadientes el Sr. Rafael pagaba los gastos de Rafael para que terminara de estudiar.

La familia de Roberto y Daniel. Esta familia se compone por el Sr. Fernando, la Sra. Luz María y cuatro hijos. En sus narraciones ambos padres comentaron que sólo habían estudiado la escuela primaria. La trayectoria laboral del padre se caracteriza también por la movilidad dentro de FNM ya que relata que empezó a trabajar desde muy joven como ayudante en los talleres de reparación de trenes y progresivamente fue ascendiendo hasta llegar a inspector de patio. Justificó que aceptó jubilarse a pesar de que no quería pues tenía poco apoyo de sus superiores para seguir realizando de manera adecuada su labor. En la zona de talleres donde laboraba había, según dijo, mucha “grilla” que no le favorecía y que no quería que lo perjudicaran por algo que le atribuyeran. Por su parte la Sra. Luz María manifestó que nunca trabajó, así que desde que se casó se ha dedicado a las labores del hogar.

Roberto es el hijo mayor, cuenta con 26 años y trabaja como empleado en una institución bancaria. Él estudió la carrera de administración de empresas en el IPN y se esfuerza por aparecer como una persona distinguida en su manera de hablar y de vestir: se viste de traje, utiliza pulseras de oro, recientemente se había comprado un auto usado pero en buenas condiciones. Roberto me platicó que cuando terminó la carrera intentó meter sus papeles a FNM con la intención de obtener empleo en el área de administración, sin embargo, no prosperó en su meta pues la empresa estaba al inicio del recorte de personal. El segundo hijo era un muchacho que actualmente tendría 24 años pero falleció hace dos en un accidente automovilístico. Él había decidido estudiar solamente hasta la secundaria. Daniel es el siguiente hijo y a sus 20 años trabaja como empleado en una empresa de envío de paquetería. Él justificó de manera enfática que su meta había sido terminar únicamente la secundaria y después dedicarse a trabajar. Mencionó también que estaba apoyándose en su papá y un tío para ver si era posible que lo contrataran en FNM pero no veían resultados

seguros. Las últimas dos hijas son dos mujeres que tienen 18 y 14 años de edad, la primera estudia en el CBETIS que está en la colonia, muy cerca de su casa y la más chica está en la escuela secundaria.

En esta familia me relataron que antes de llegar a la unidad habitacional vivían en una colonia cercana, en una casa que estaba en un terreno al Sr. Fernando tenía que cuidar. Ahí pasaron varios años de lo que calificaron como una estancia “feliz” hasta que pudieron cambiarse a su propio departamento. Actualmente viven en un departamento en planta baja y a pesar de poseer muebles modestos destaca porque está muy limpio y adornado con objetos de cerámica, floreros, y cortinas llamativas. El Sr. Fernando estaba muy orgulloso porque hizo una ampliación a la casa para tener más espacio para la sala. También colocó a la entrada del hogar, en una pared externa del departamento, un altar y una virgen que adornó con focos y flores. Se hizo cargo, además, de un espacio de área verde común que está a la entrada del edificio. El Sr. Fernando le puso una malla de metal alrededor y sembró pasto, muchas flores, colocó una mesa y sillas de madera de modo que quedara como espacio de recreación. Los vecinos lo criticaban mucho por haberse apropiado de un espacio comunitario y él contestaba que si querían se los “podía prestar” y que eran unos envidiosos que podían también haber cuidado las áreas verdes pero que no lo hacían.

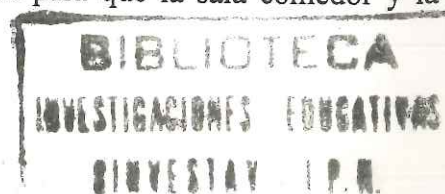
En esta familia los padres y sus hijos se esforzaron por darme una imagen de armonía y colaboración. Tenían frases compartidas como “todos ayudamos en la casa”, “cada quien es responsable de sus decisiones, los padres no obligaron a nadie” y así por el estilo. El Sr. Fernando fue enfático cuando me platicó que aceptaba la decisión de su hijo Daniel de estudiar solamente la secundaria siempre y cuando “fuera un hombre responsable en su trabajo”. Sin embargo, pude advertir las tensiones que los padres tenían con este hijo pues le gustaba ir a fiestas, ingerir alcohol y llegar tarde a su casa. Se preocupaban bastante cuando Daniel no llegaba temprano porque la familia en general estaba muy sensible por el fallecimiento del segundo hijo, y ese era un tema de conversación bastante recurrente.

La familia de David. Esta familia tiene como integrantes a los padres que son el Sr. Francisco y la Sra. Pilar, más cuatro hijos, dos de los cuales ya están casados y viven en otro lado. El Sr. Francisco terminó la secundaria y después entró a trabajar en FNM porque un tío de él lo recomendó. Igual que en varios de los casos, su trayectoria laboral implicó

que fuera ascendiendo de ayudante hasta hacer carrera como conductor de tren, puesto en el que dijo que tenía buen salario aunque eran muchas las responsabilidades. El Sr. Francisco se presentó a sí mismo como un buen trabajador, cumplido y responsable que decidió aceptar jubilarse pues estaba cansado de las presiones de sus superiores sobre él y de las malas condiciones en que funcionaban los trenes para el transporte de mercancía de la cual él era el encargado. Después de jubilarse, a los 52 años, volvió a conseguir trabajo como empleado en una empresa de lácteos. Por su parte, la Sra. Pilar dijo que estudió para secretaria en el centro de capacitación de FNM pero nunca trabajó y se dedicó a las labores del hogar.

El mayor de los hijos en esta familia es un hombre de 27 años que no terminó la preparatoria y que trabaja como chofer en la misma empresa de lácteos que su padre. El Sr. Francisco estaba desilusionado porque pensaba que éste hijo si tenía "capacidades para estudiar", pero cuando era adolescente tenía una novia a la cual embarazó y tuvo que dejar la escuela para mantener su nueva familia. Ahora está separado de la esposa y regresó a vivir con sus padres. La segunda hija tiene 26 años y estudió una carrera comercial, pero nunca entró a trabajar pues dice que es muy miedosa como para salir todos los días de su casa. Hace poco tiempo se casó con un ferrocarrilero y compraron un departamento arriba del de sus padres. David es el tercer hijo, él tiene 23 años y terminó la secundaria. Intentó cursar la preparatoria pero desertó y después obtuvo una capacitación en computación. Dice que sólo trabajó un tiempo en una pequeña empresa de venta de computadoras y después de estar desempleado un tiempo consiguió un trabajo como chofer vendedor en una empresa de botanas. Siendo adolescente también embarazó a su novia, tuvieron que casarse e irse a vivir a la casa de los padres de la muchacha. Tienen una niña de seis años que ha tenido frecuentes problemas de salud pues nació con la cadera dislocada. David también estaba interesado en entrar a trabajar a FNM pero consideró la posición de su padre que rechazaba por completo esta idea y no insistió en entrar. La última hija del Sr. Francisco y la Sra. Pilar es una chica de 15 años que estudia la secundaria.

Los padres de familia me relataron que antes vivían en una vecindad de la colonia Guerrero y después tuvieron oportunidad de cambiarse al departamento dentro de la unidad habitacional. El hogar de esta familia luce bonito porque la Sra. Pilar lo mantiene excesivamente limpio. Mandaron a hacer una ampliación para que la sala comedor y la



cocina tuvieran mayores dimensiones y cambiaron el piso. Poseen muebles modestos pero bien conservados. Por otro lado, el Sr. Francisco tiene un carro usado que se ve en buen estado.

En esta familia había un ambiente curioso, de gran miedo hacia el Sr. Francisco pues la Sra. Pilar y su hija mayor decían de él que era muy exigente, enojón y de mal carácter. En mi trato con él a mi me pareció que era muy discreto, callado y respetuoso. Tengo la hipótesis de que la Sra. Pilar había construido esa imagen sobre su marido como una forma de que los hijos le tuvieran respeto. El señor se encontraba mucho tiempo ausente porque salía de viaje y me cuentan que la señora les decía una y otra vez a sus hijos lo mal que les iría cuando regresara pero a final de cuentas nunca le decía nada por el miedo que le tenía, y entonces el señor no se enteró hasta mucho tiempo después de los conflictos que, por ejemplo David tuvo en la escuela porque era “muy inquieto”. Ahora que tres de sus hijos están casados, en las reuniones familiares se comenta hasta con bromas los problemas que tuvieron en otro momento y le lanzan pullas sobre todo a David quien es muy bromista. Sin embargo, en los relatos de los padres y del mismo David, en la familia hubo mucha tensión durante los períodos en que los hijos tuvieron que casarse obligados por las circunstancias y cuando dejaron la escuela, ya que las expectativas de sus padres eran altas en relación a que continuaran estudiando.

La familia de Jaime. El Sr. Jesús y la Sra. Sofía son los padres de cinco hijos. El Sr. Jesús me narró que estudió solamente la primaria y después de algunos empleos no formales su papá lo metió a trabajar en FNM. En esa empresa recibió capacitación de distinto tipo hasta que llegó a ser obrero especializado en el mantenimiento de locomotoras, puesto que desempeña hasta la fecha. Es un hombre muy trabajador que duerme poco pues trabaja de noche en FNM y en el transcurso del día se dedica a realizar todo tipo de oficios que los vecinos le solicitan, como plomería, pintura, jardinería y mantenimiento en general. Estos ingresos extras le han permitido, según comentó, sostener a su numerosa familia y hacer mejoras a su vivienda. Su esposa, la Sra. Sofía, dice que estudió para secretaria después de la primaria en el centro de capacitación de FNM (su padre era ferrocarrilero), pero no le gustó trabajar así que toda la vida se ha dedicado a las labores del hogar.

El hijo mayor de esta familia tiene 23 años y terminó la preparatoria pero ha estado esperando varios años hasta conseguir entrar a la universidad pública. Como está en espera de esa oportunidad tampoco ha querido conseguir trabajo. Jaime es el segundo hijo. Tiene 21 años y después de terminar la secundaria entró al colegio de bachilleres pero desertó al poco tiempo. Consiguió su primer trabajo, en el que todavía labora, como empleado en una empresa que se dedica a hacer inventarios. Jaime cuenta que su papá tuvo oportunidad de meterlo a FNM pero no quiso porque aún estaba en la escuela y prefería que tuviera “un mejor futuro”. Últimamente se apoyó en un tío que lo iba a recomendar para que entrara pero no fue posible por las dificultades relacionadas con la contratación de personal que en general había durante el proceso de privatización. Enseguida están otros dos hijos que estudian la preparatoria, un joven de 20 años y una muchacha de 18. La última hija es una adolescente de 15 años que está por terminar la escuela secundaria.

Antes de llegar a la unidad habitacional esta familia vivía en un carro de ferrocarril en la colonia Tacuba hasta que consiguieron departamento. El hogar no tiene lujos pero se puede advertir el esfuerzo del Sr. Jesús y su esposa por tenerlo en buenas condiciones ya que está muy limpio, hicieron una ampliación en la cocina utilizando el espacio de la zotehuela, cambiaron el piso de linoleum por uno de cerámica y poseen una sala nueva. Con sus ahorros, el Sr. Jesús compró un auto usado del cual los hijos se sentían muy orgullosos y lo lavaban frecuentemente. Esta es una de las familias que me comentó que no querían instalar teléfono porque los hijos harían muchas llamadas y preferían evitar ese gasto.

En esta familia vivían constantemente preocupados por la salud de la Sra. Sofía ya que caía en cama con migrañas o dolores de vesícula por “los corajes” que hacía con sus hijos o con otros familiares que vivían en el mismo edificio. Desde mi punto de vista los hijos no causaban grandes problemas y eran bastante colaboradores en su casa, pero al parecer era difícil darle gusto a su madre. En el tiempo de la investigación los problemas con Jaime, el hijo que ya no quería seguir estudiando, eran frecuentes. Tanto el Sr. Jesús como la Sra. Sofía lo regañaban constantemente y él adoptaba una actitud de distancia y rebeldía, les contestaba mal, se salía de la casa o se encerraba en un mutismo. Después de un tiempo, Jaime decidió casarse teniendo un empleo con sueldo muy bajo. Sus padres le dijeron que no se casara pues no tenía una “base” económica buena pero él insistió y, ya

resignada, toda la familia colaboró para la organización de la fiesta. El Sr. Jesús invirtió en la fiesta sus ahorros y me comentó que era “lo último que yo le puedo dar”, dando a entender que, a pesar de todo, lo seguía apoyando en sus necesidades. Después de la boda, Jaime y su esposa se fueron a vivir a un departamento que el padre de la muchacha les prestó.

La familia de Miguel Ángel. En esta familia los padres son el Sr. Miguel y la Sra. María Luisa. El Sr. Miguel me platicó que creció bajo la custodia de sus abuelos con quienes estudió y terminó la primaria. Cuando era joven estuvo trabajando en diversos lugares hasta que el esposo de su madre le consiguió trabajo dentro de FNM. A diferencia de los demás padres de familia el Sr. Miguel sostuvo que toda su vida estuvo trabajando como carretillero estibador, sin mencionar ascensos ni que hubiera recibido capacitación para cambiar el tipo de puesto y de trabajo que realizaba. En 1998 obtuvo su jubilación no porque quisiera sino como resultado de los planes de privatización de FNM, sin embargo, al poco tiempo consiguió un empleo como mensajero en un banco, en el cual se desempeña hasta la fecha. Su esposa, la Sra. María Luisa, comentó que cuando era chica vivía en Irapuato y sólo pudo terminar la primaria. Tiempo después se casó con el Sr. Miguel y se vino a vivir al Estado de México donde tuvieron cinco hijos. Cuando los hijos estuvieron un poco mayores ella entró a trabajar como costurera, “para ayudar a su marido” y este es el oficio al que todavía se dedica.

Los cinco hijos de esta familia estudiaron hasta terminar la secundaria y después se dedicaron a diferentes tipos de empleos. El mayor está casado, tiene 28 años y trabaja como vendedor en Tepito; el segundo tiene 27 años y desarrolla empleos temporales como vendedor en mercados sobre ruedas. Miguel Ángel de 26 años es el tercer hijo, él está casado y tiene una hija de un año. Trabaja como chofer en una empresa que distribuye oxígeno para enfermos. Uno de los empleos eventuales que tuvo antes de colocarse en el que actualmente tiene consistió en sustituir a estibadores que laboraban dentro de FNM y que le daban parte de su sueldo por realizar el trabajo, pero sin que Miguel Ángel estuviera contratado formalmente. Siguiendo los consejos de su padre, y por lo que él mismo pudo ver de que el “ambiente estaba muy viciado” dentro de FNM, desistió de cualquier otro intento por colocarse como trabajador de esa empresa. El cuarto hijo vive en Querétaro,

está casado y tiene un negocio pequeño de venta de pollo. La hija menor trabaja como empleada en la central de autobuses. En el hogar paterno viven los dos hijos solteros y Miguel Angel con su propia familia.

Antes de llegar a la unidad habitacional esta familia vivía en una vecindad en la colonia Guerrero. Actualmente el departamento está amueblado con mobiliario sencillo y no poseen teléfono. El Sr. Miguel comentó que con el dinero de su jubilación había realizado la ampliación de la cocina y cambió el piso del departamento.

En esta familia los problemas cotidianos derivan de que en el hogar viven además de los padres de familia, Miguel Ángel, su esposa y la bebé, y dos hijos adultos solteros, lo cual volvía difícil la convivencia por tener que compartir espacios, alimentos y trabajo doméstico.

La relación de la familia con Miguel Ángel no es fácil pues toda la familia consideraba que tenía muy mal carácter. Sin embargo, el Sr. Miguel y su esposa estaban instalados en su papel de abuelos ayudando en el cuidado de los nietos cuando su trabajo les dejaba tiempo libre y con la expectativa de que sus hijos en general consiguieran empleos estables y tuvieran un lugar propio donde vivir. Al parecer la desilusión que reportaron haber sentido porque sus hijos ya no quisieron seguir estudiando no les ocasionaba problemas en el presente en la relación con sus hijos.

La familia de Verónica. El Sr. Carlos y su esposa la Sra. Imelda son los padres de esta familia que está compuesta por ellos y cinco hijos. El Sr. Carlos relató que nació en un pueblo que se llama Esperanza que se ubica en el estado de Puebla, lugar en el que sólo estudió la primaria. Recuerda que para los jóvenes de su pueblo la mayor aspiración era entrar a trabajar a FNM y a él lo recomendó un tío pero no logró entrar sino hasta que tenía 25 años. Antes de eso estuvo empleado en otro tipo de trabajos en la Ciudad de México y conoció a la Sra. Imelda, con la que se casó y se fueron a vivir a Puebla cuando él consiguió empleo en un destacamento ferrocarrilero ubicado en ese estado. Actualmente está jubilado pero dijo que se desempeñó como reparador de vía y después como garrotero de camino, un trabajo muy difícil y pesado en el cual estuvo hasta que se jubiló a mediados de los 90's. El Sr. Carlos realiza oficios como la jardinería y pintura de casas con lo cual

obtiene ingresos extras al dinero de su jubilación. La Sra. Imelda comentó que no terminó la secundaria y se ha dedicado toda su vida a las labores del hogar.

El hijo mayor de esta familia es un hombre de 28 años que no terminó la preparatoria pero dicen que consiguió un buen puesto en teléfonos de México. El Sr. Carlos dijo que no tuvo necesidad de conseguirle empleo en FNM pues su hermana lo colocó en la otra empresa en que labora y le va bien. Está casado y vive con su esposa y dos hijos en otro departamento dentro del mismo edificio. La segunda hija tiene 26 años, estudió la secundaria y actualmente está casada, tiene una hija y vive con su marido en otro lado. Verónica es la tercer hija y tiene 24 años. Ella estudió la secundaria y una capacitación como auxiliar de enfermería, la cual ejerció poco tiempo pues salió embarazada y tuvo que casarse. Su esposo que es taxista y una hija de seis años están viviendo con Verónica en la casa del Sr. Carlos. Los hijos menores son dos hombres de 18 y 17 años respectivamente que están estudiando la preparatoria.

Antes de llegar a la unidad habitacional en 1986, esta familia vivía en el estado de Puebla. El Sr. Carlos obtuvo un cambio de lugar de trabajo hacia la ciudad de México y toda la familia se trasladó también a vivir en un departamento en planta baja. En el hogar hay muebles modestos, teléfono y cuentan con una ampliación que le hicieron a la cocina. Como el departamento está ubicado hacia la parte de atrás del edificio instalaron una salida de acceso a las zonas verdes. La Sra. Imelda sembró gran cantidad de flores y cuidan con esmero lo que pasó a ser un jardín privado que aprovecha la familia.

La Sra. Imelda es bastante reservada y callada, muy instalada en su papel de ama de casa y exigente con su hija en la realización de los trabajos domésticos, mientras que el Sr. Carlos es accesible con sus hijos y “menos enojón”, como dicen ellos. Ahora como abuelos, estos padres dedican mucha de su atención a estar con sus nietos y tienen grandes esperanzas en sus dos hijos adolescentes de que obtengan una profesión. El Sr. Carlos me comentó que su hija Verónica no había estudiado más porque “como mujer que era, prefirió el novio”, y su comentario no estuvo acompañado de alguna otra valoración negativa, como si hubiera sido algo normal.

La familia de Yasenin. En esta familia los padres son el Sr. Rodolfo y la Sra. Carlota quienes tienen cuatro hijas, dos de las cuales ya no viven en el hogar paterno. En una historia muy parecida a los demás padres de familia, el Sr. Rodolfo relató que sólo terminó

la primaria y tiempo después su padre lo metió a trabajar a FNM, lugar en el que poco a poco fue ascendiendo hasta llegar a conductor de tren. Actualmente está jubilado y no consiguió empleo en otro lado, y se dedica a salir al centro de la ciudad como una forma de paseo y entretenimiento. Su esposa, la Sra. Carlota me narró que estudió solamente la primaria y después de una serie de desventuras y malos tratos familiares se casó con un hombre con el que tuvo a sus cuatro hijas. Se divorció de esa persona cuando las niñas estaban pequeñas y se casó con el Sr. Rodolfo quien aceptó reconocer a las niñas como si fueran sus hijas. La Sra. Carlota trabajó buena parte de su vida en una empresa privada realizando un trabajo de intendencia hasta que se jubiló hace pocos años.

Las dos hijas mayores de este matrimonio tienen 26 y 24 años respectivamente. Ambas estudiaron la secundaria, trabajaron un tiempo y después se casaron y se marcharon a vivir con sus esposos en otro lugar. La tercer hija tiene 23 años y estudió una carrera técnica como secretaria. Actualmente trabaja en una empresa privada y continúa viviendo en casa de sus padres. Yasenin es la última hija y tiene 22 años. Estaba estudiando la secundaria pero desertó en el segundo año y después de varios trabajos eventuales recibió una capacitación como cultora de belleza. Se casó con un muchacho que es ferrocarrilero con el cual tiene un bebé de meses y continúan viviendo en la casa de los padres de Yasenin. En relación a trabajar en FNM Yasenin no la pensó como una buena opción para ella ya que veía como adecuada su capacitación de estilista para trabajar en un salón de belleza, sin embargo, se sentía contenta porque su marido "sacaba buen dinero" en FNM.

La Sra. Carlota me contó que antes vivían en casas de renta en diversos lugares del Distrito Federal hasta que le asignaron el departamento al Sr. Rodolfo y pudieron cambiarse. El hogar está amueblado con muebles muy sencillos y no tienen teléfono.

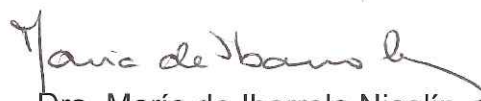
Durante el tiempo que realicé la investigación en esta familia había muchas tensiones. Cuando tenía oportunidad de platicar conmigo la Sra. Carlota lloraba por problemas que tenía con sus hermanos y su esposo. Constantemente repetía que no quería que a sus hijas le pasara todo "lo malo" que a ella le había pasado. El Sr. Rodolfo opinaba sobre las decisiones de las hijas y ellas expresaban después que no querían que se metiera en sus vidas, pero reconocían que las había apoyado como un padre. Las hijas se quejaban de que siempre estuvieron solas porque su mamá trabajaba todo el día. Por otro lado, la Sra. Carlota sostenía que estaba satisfecha de que Yasenin pudiera trabajar como estilista pues

“ya tenía algo con que valerse”, aunque recordaba todos los problemas que tuvo con ella porque era “muy rebelde” cuando estaba en la escuela.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 30 de noviembre de 2001.



Dra. Elsie Rockwell Richmond,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. ~~María de Ibarrola Nicolín~~,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dr. Eduard Johann Weiss Horz,
Investigador del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Monique Landesmann Segall,
Jefa del Proyecto de Investigación
Curricular de la Unidad de
Investigación Interdisciplinaria
En Ciencias de la Salud y de la
Educación de la Facultad de
Estudios Superiores, Iztacala, de la
Universidad Nacional Autónoma de
México



Dra. Mary Kay Vaughan
Profesora Investigadora del
Departamento de Historia de la
Universidad de Maryland
Maryland, EUA.