

Estudiar para trabajar, Trabajar para estudiar:

modelos culturales entre estudiantes de bachillerato de una transición rural urbana del Bajío¹

Studying to Work, Working to Study: Cultural Models among High School Students in a Rural Urban Transition in Bajío Region

Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Guillermo Adrián Tapia García

Resumen

Los significados atribuidos por los jóvenes a los estudios de bachillerato y al trabajo han sido estudiados por la sociología de la educación de manera separada. El artículo muestra una manera en la que se puede analizar cómo es que se articulan dichos significados. La investigación sobre la actividad significativa de los estudiantes se basó en la sociología comprensiva y la fenomenología social, empleando la categoría “modelos culturales” –propia de la antropología cognitiva– como herramienta analítica. Bajo una perspectiva cualitativa, la investigación se sustenta en entrevistas semi-estructuradas y en cuestionarios con preguntas abiertas, a jóvenes hombres y mujeres de 15 a 19 años, estudiantes de bachillerato, radicados en localidades de una transición rural-urbana de la Zona Metropolitana León-Silao, Guanajuato, en el centro

1. La investigación fue posible gracias a una beca de posgrado nacional proporcionada por CONACyT y el apoyo del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

de México. Se expone como resultado el análisis de dos modelos culturales, uno sobre el trabajo y otro sobre los estudios de bachillerato, mismos que organizan varios significados en una trama que puede ser circular: estudiar para alcanzar un trabajo profesional y trabajar para pagar los costes de hacer una carrera universitaria; modelos que están matizados por la condición de género de los jóvenes.

Palabras clave: Estudiantes, Educación media superior, Educación y trabajo

Abstract

The meanings attributed by young people to high school and work have been studied separately by the sociology of education. The article shows a way of analyzing the way in which these meanings are articulated. The research on the significant activity of the students was based on comprehensive sociology and social phenomenology, using the category of “cultural models” –appropriate of cognitive anthropology– as an analytical tool. From a qualitative perspective, the research is based on semi-structured interviews and questionnaires with open questions, to young men and women between 15 and 19 years old, high school students, based in localities of a rural-urban transition in the León-Silao Metropolitan Area, Guanajuato, in central Mexico. As a result, the analysis of two cultural models is exposed, one on work and the other on baccalaureate studies, which organize various meanings in a plot that can be circular: study to achieve a professional job and work to pay the costs of doing a university degree; models that are nuanced by the gender condition of young people.

Key Words: Students, High School, Education and Work

Guillermo Adrián Tapia García. Mexicano. Doctorado en Ciencias, Investigaciones Educativas (Cinvestav, 2015). Profesor de tiempo completo, Universidad Iberoamericana León, Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades. Áreas de investigación: Estudiantes y subjetividades juveniles; Relaciones entre educación y trabajo; Estudiantes universitarios en la ciudad. Publicaciones recientes: (2020) “Para valerme por mí misma”. *Los estudios de bachillerato para las mujeres rurales del centro de México*, México: Universidad Iberoamericana León. Con Alfredo Hualde (COLEF) (2020). “La correspondencia entre las carreras de educación técnica en el nivel medio superior y el sistema productivo en León y Tijuana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XXV núm. 84, 261-289. Domicilio para correspondencia: Blvd. Jorge Vértiz Campero, Núm. 1640, Cañada de Alfaro, León, Guanajuato, México; guillermo.tapia@iberoleon.mx

En las últimas décadas la investigación social ha dado cuenta de la pluralización de los sentidos asignados a la educación media superior, sea por sectores sociales (Tiramonti, 2004), sea por los estudiantes (Guzmán y Saucedo, 2015). Primero se documentó la diversidad de sentidos emergentes, dada la participación de nuevos sectores sociales en la educación media superior, por la expansión derivada de su obligatoriedad. De manera adicional, los sentidos atribuidos a la educación media superior son diferentes según los sectores sociales que han accedido a ella, por el distinto capital social y cultural de que disponen. Así, los grupos sociales “populares” construyen sentidos diferentes a los de los sectores “medios” o de las “élites” (D’Aloisio, 2010, Quaresma, Abrantes y Teixeira, 2012). La investigación que recupera la perspectiva de los estudiantes mostró que éstos construyen diferentes sentidos sobre la escuela, por las diversas experiencias juveniles de la escuela, que favorecen una “multiplicidad de sentidos” (Núñez, 2008; Llinás, 2009).

En México la educación media superior –el bachillerato– ha tenido dos grandes orientaciones. Una hacia la formación propedéutica, para el acceso a los estudios superiores, y otra hacia la formación técnico profesional, para el ingreso al mercado de trabajo. Desde la última década del siglo XX, la cobertura de la educación media superior –tradicionalmente urbana– se expandió hacia el medio rural. En el marco de políticas de obligatoriedad de ese nivel de estudios, se privilegió la oferta de formación bivalente, es decir, aquella que tiene ambas orientaciones. El proceso de expansión favoreció la incorporación de un amplio número de jóvenes rurales, cuyas mayorías habían sido históricamente excluidas de la educación media. Más allá de su condición rural, los nuevos estudiantes han sido individuos residentes en contextos económicos, sociales y culturales diversos. Varias investigaciones analizaron distintos aspectos de los jóvenes/estudiantes urbanos, pero había escasez de estudios sobre jóvenes/estudiantes rurales, indígenas o campesinos (Guzmán y Saucedo, 2005). Un aspecto poco analizado ha sido el de los sentidos o los significados que los y las jóvenes no ciudadanos atribuían a los estudios de bachillerato, así como al trabajo.

La investigación de la que deriva este artículo tuvo como objetivo, desde la perspectiva de la sociología comprensiva (Weber, 1979) y la fenomenología social (Schütz, 1973), comprender el sentido que los estudiantes de educación media superior atribuían a los estudios de bachillerato y al trabajo, a partir de los significados con los que se referían a ellos. Una de las intenciones particulares de la investigación fue descubrir relaciones

entre los significados atribuidos a los estudios de bachillerato y al trabajo, bajo el supuesto de que ambos campos de significación participan en la subjetividad de los individuos y se movilizan con base en la agencia de sujetos enteros (Heller, 1985), quienes tienen una experiencia social del mundo que es unitaria.² Los significados y los sentidos que los individuos expresan sobre el bachillerato y el trabajo forman parte de configuraciones de sentido en las que no sólo hay coherencia, sino que se articulan en una trama de medios y fines con cierto dinamismo. Para indagar sobre tales configuraciones se empleó la categoría ‘modelos culturales’, propia de la antropología cognitiva y de la psicología cultural (Quinn y Holland, 1987; D’Andrade, 1987).

Los sujetos de la investigación realizada fueron estudiantes hombres y mujeres, de 15 a 19 años, inscritos en primero y sexto semestres, residentes en localidades rurales y urbanas pequeñas –o mixtas (menores de 15 mil habitantes). La recolección de información se efectuó en tres centros de bachillerato de localidades situadas en el área periurbana de la Zona Metropolitana de León-Silao, en el Bajío Occidental, dentro del estado de Guanajuato, en el centro de la República Mexicana (véase el Mapa 1).

Este territorio se entendió como un ámbito de transición rural-urbana. Éste es relevante dentro de los espacios metropolitanos al ser el área circundante de las ciudades, la periferia urbana o el periurbano (Navarro, 2005). El término refiere a la conformación de un “cinturón rural-urbano” que forma parte del área metropolitana (Ruiz y Delgado, 2008). En la transición rural-urbana se intensifican procesos de cambio en –y conflicto por– los usos del suelo (agrícola, industrial, residencial, habitacional) al amparo de la relocalización de actividades productivas y comerciales, derivadas de la industrialización exo-urbana, a la vez que se generan nuevos flujos de movilidad de los habitantes, sea de las localidades rurales o de los desarrollos habitacionales (Ávila, 2010). Se asume que la experiencia social y cultural de los estudiantes residentes en ese ámbito es clara y distinta de aquellos que residen en la ciudad (y sus particulares territorios) o en ámbitos propiamente rurales, con otras características geográficas, ecológicas, económicas o culturales.

2. Para Heller (1985: 39) el “hombre entero” es el sujeto de la vida cotidiana. Participa en ella con todas sus cualidades, talentos, opiniones, ideas, gustos, sentimientos, pasiones, “de su personalidad”, e independiente de los roles que juega en diversos contextos.

Mapa 1
Ubicación del área periurbana de la
ciudad de León (11020) y Zona Metropolitana León-Silao, 2010



Fuente: CONAPO. Delimitación de Zonas Metropolitanas, 2010 Área punteada: periurbano, estimación del autor

Este artículo expone uno de los hallazgos de la investigación realizada, a través del análisis de una articulación de significados –que resulta circular–, entre algunos de los significados atribuidos al bachillerato (*medio para ir a la universidad, lograr un título profesional* y con ello tener acceso a un *trabajo ideal*, como profesionista) y significados atribuidos al trabajo (*ganar dinero, ahorrar, para pagar los estudios universitarios*). De ese modo, resulta que para los y las estudiantes hay que estudiar para tener un trabajo ideal (profesional) y trabajar para lograr los estudios (profesionales) que lo faciliten. El artículo se centra en el análisis de los modelos culturales “*Primero tengo mi carrera*” y “*Trabajar y ahorrar para ir a la universidad*”. Se tiene en cuenta que los modelos culturales se relacionan con la formación de expectativas y aspiraciones escolares y laborales de los

estudiantes, reconociendo que existen diferencias entre estudiantes varones y mujeres. Los modelos culturales encontrados se ponen en perspectiva con significados que fueron identificados en distintos contextos nacionales en México y en América Latina.

Los significados y sentidos del bachillerato

y del trabajo para jóvenes rurales

Los significados del bachillerato y del trabajo expresados por los jóvenes rurales han sido abordados por la investigación en América Latina como campos aislados uno del otro o, cuando más, como campos paralelos en los que se ha buscado identificar ciertas convergencias, como se muestra en la siguiente revisión.

Los significados y sentidos de la escuela de educación media

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

Entre las familias de sectores populares rurales-campesinos la escolaridad ha sido significada de diversas maneras en distintas épocas según la etapa en el proceso de expansión de la escolarización de la población rural (Ames, 2010). A partir de los procesos de modernización rural impulsados en las décadas de 1960 y 1970, muchas familias campesinas valoraron la escuela como un recurso adecuado para alcanzar expectativas de mejora respecto a sus hijos; su relación con la escuela está basada en una visión –en casos, mítica– que asocia la escolaridad con el progreso (Ansión, 1989).

Para los jóvenes, los significados atribuidos a la escuela se fundan en el estatus social asociado a los estudios y a las posibilidades de acceso a un buen trabajo con altos ingresos, gracias a la carrera estudiada. Esto resulta común entre jóvenes urbanos o rurales. En particular, los estudiantes urbanos aprecian el reconocimiento social vinculado a la escolaridad, en tanto que los rurales la relacionan con la oportunidad de “ser alguien en la vida” (Estrada, 2007).

El sentido de la escuela media superior para los estudiantes está en relación con el valor identitario “ser estudiante”. La escuela es considerada como un espacio de interacción juvenil, es también un lugar para el consumo y el uso de la moda, lo que obliga a muchos estudiantes a trabajar para disponer de recursos que les permitan hacer esas prácticas de consumo (Franco, 2009). Para muchos jóvenes rurales la escuela se constituye fundamentalmente como un espacio de socialización y de vida juvenil (Rivera, 2012). El certificado es considerado como relevante para el mercado laboral, presenta la oportunidad de alcanzar ciertos empleos; genera la expectativa de ingresar a estudios superiores (Olivera, 2009).

Los significados y sentidos del trabajo

En América Latina la investigación social ha abordado de modo heterogéneo la cuestión de los sentidos y significados atribuidos al trabajo por parte de los jóvenes y, de modo más focalizado e infrecuente, por los estudiantes. El trabajo se significa como un medio para obtener ingresos, para disponer de recursos propios que les permiten a los jóvenes sostenerse (Guzmán, 1994), atender gastos personales o asumir los gastos de sus estudios de bachillerato o en la universidad (Guzmán, 2004; Garabito, 2007); o adquirir bienes de consumo (Guerra, 2008). Otro significado atribuido al trabajo es que representa una oportunidad para aprender y para adquirir más experiencia (Guzmán, 1994), como oportunidad de formación para su desarrollo profesional (Guzmán, 2004; Guerra, 2008).

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

La relación de los significados y sentidos de la escuela y el trabajo

Son infrecuentes las investigaciones que asumen la tarea de indagar de modo conjunto la significación que los jóvenes estudiantes hacen de la escolaridad y el trabajo. Se han realizado investigaciones con estudiantes universitarios (Nascimento y Raitz, 2010), con estudiantes que trabajan, universitarios (Raitz y Baldissera, 2012) o de educación media (Fiorotti, 2009; Carmo y Leão, 2010; Macri, 2010), así como con estudiantes de educación media (Aisenson, D. *et al.*, 2006 y 2008). Cada estudio asume la tarea de poner en relación los significados atribuidos a la escolaridad y al trabajo. Algunos de los estudios, a pesar de su declaración de intenciones, sólo exponen los significados que los sujetos, en su condición de estudiantes, atribuyen al trabajo (Carmo y Leão, 2010). Otros estudios identifican los significados asignados al trabajo de modo paralelo a aquellos que refieren a la escolaridad o a los estudios, sin encontrar puntos de relación entre ellos (Nascimento y Raitz, 2010); en otro caso, la relación entre ambos campos es básica por funcional: la educación favorece la construcción de proyectos profesionales, los cuales requerirán de cierto tipo de trabajo, compatible con las expectativas de realización (Raitz y Baldissera, 2012), o la escolaridad ofrece la adquisición de ciertas competencias –de razonamiento y acceso al conocimiento– que más tarde serán requeridos por el trabajo y la vida (Aisenson *et al.*, 2006).

Sólo Teixeira y Freixo (2010) encontraron que los sentidos atribuidos a la escuela y al trabajo –expresados por jóvenes rurales– se constituyen en un campo de tensión entre una visión “rural del pasado”, y una visión “rural del presente” que dialoga vigorosamente con aquellos elementos que los jóvenes identifican como “lo urbano”. Así, los jóvenes rurales se encuentran sometidos a una aparente disociación entre la escuela y su vida cotidiana. Incluso, para una parte significativa de la juventud rural la valoración del estudio está vinculada a la posibilidad de “huir” del trabajo agrícola.

Con base en lo anterior, cobra relevancia el objetivo de este artículo, que pretende contribuir a la discusión sobre las formas posibles de analizar e interpretar la relación entre los significados atribuidos por los individuos a la escuela media, así como al trabajo. En este trabajo se explora el uso de la categoría modelos culturales, como se plantea enseguida.

Referentes teórico-conceptuales:

los modelos culturales

Teniendo en cuenta que los individuos dotan de sentido a su acción a través de la expresión de sus “motivos porque” y de sus “motivos para” (Weber, 1979; Schütz, 1973), mismos que contienen significados particulares, es importante indagar sobre la manera en que es posible interpretar la relación entre ellos, cuando forman parte de distintos campos de acción social.

Tanto la antropología cognitiva como la psicología cultural coinciden en que las personas viven en sociedad y participan en una cultura, que puede enfocarse como un sistema de significados compartidos, que se comunican a través de símbolos, representaciones, ideas o creencias. Las personas reciben significados a través de los procesos de socialización, los interpretan y los recrean al usarlos en su vida, a su vez los transmiten a otros a través de actos comunicativos. Tales significados contienen conceptos o creencias que informan la manera en que las personas comprenden su mundo, actúan en él, interactúan con otros, planean y evalúan las acciones propias y las de otros. Las personas comparten el conocimiento cultural disponible en la sociedad y la época en la que viven; ese conocimiento está organizado a partir de *esquemas*³ o *modelos* culturales.

En el ámbito de la antropología cognitiva, de acuerdo con D’Andrade (citado por Cole, 1999), los *esquemas culturales* se constituyen a partir de esquemas elementales que componen el sistema de significado propio de los grupos culturales. Los esquemas representan mundos simplificados, se expresan con términos que en algún grado son coherentes con los mundos reales de las cosas o conceptos que son representados. Los esquemas culturales compartidos intersubjetivamente son referidos por el mismo autor como *modelos culturales*. Sostiene que “un modelo cultural es un esquema cognitivo que es compartido intersubjetivamente por un grupo social. Estos modelos típicamente consisten en un pequeño número de objetos conceptuales y sus relaciones entre sí” (D’Andrade, 1990, citado por Rodríguez, 2013:80). Otras autoras, también del campo de la antropología cognitiva, Quinn y Holland (1987), proponen que el conocimiento cultural de una sociedad está organizado en secuencias de modelos cul-

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

turales, con cierta jerarquía en relación con otros conocimientos. Dichos modelos han sido definidos como abstracciones que funcionan como modelos de pensamiento y de comportamiento. De acuerdo con las autoras citadas, se trata de “esquemas presupuestos sobre el mundo que son dados por sentado y que son extensamente compartidos [...] por los miembros de una sociedad que juegan un papel enorme en el entendimiento de su mundo y su acción en él” (Quinn y Holland, 1987: 4), y aparecen de manera implícita en el lenguaje que emplean en su comunicación.

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

Los modelos culturales tienen un conjunto de características (Rodríguez, 2006). Son *compartidos*, y facilitan la comunicación al interior de un grupo. Son *externos* a las personas, pero ellas son quienes los interpretan y les otorgan un significado. Son *abstracciones* que simplifican la realidad al esquematizarla. Son *internalizados* por las personas, y en esa medida los recrean. Tienen una *organización narrativa*, que ordena y vincula los distintos esquemas que los componen. Son *conscientes* sólo en cierta medida, pues se dan por sentados, siendo presupuestos prácticos. Los esquemas o modelos culturales son *dinámicos* en la medida en que resultan de continuas negociaciones de significado realizadas por los sujetos, dada su procedencia inter-contextual o porque suceden entre generaciones.

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

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

Con base en lo anterior, se afirma que los modelos culturales, en su dinamismo, se producen con base en la diversidad de significados y prácticas de los sujetos y de los grupos sociales. Las variaciones entre modelos culturales están relacionadas con el entorno y adscripción sociocultural de los sujetos tanto como con los procesos de socialización, apropiación selectiva y recreación de los significados implicados (Rockwell, 2005; Magnússon, 2011). De ese modo, los modelos culturales resultan particulares y relativos a los diversos contextos de actuación de los sujetos.

Indagar los significados e interpretar el sentido que los jóvenes estudiantes atribuyen a la escolaridad y al trabajo, a partir de sus expresiones y narraciones, supone la identificación de tales significados y, con ellos, de los modelos culturales, manifiestos en la puesta en acto de tales expresiones o narraciones juveniles. La dotación de sentido a la acción individual refiere tanto a la construcción significativa personal como a la construcción social de los modelos culturales puestos en juego, en la comunidad en la que viven, por la convivencia con los miembros de su familia⁴ así como por sus compañeros y amigos.

Considerando a los jóvenes estudiantes, residentes en localidades de la transición rural-urbana de la ZM de León-Silao, sus significaciones sobre los estudios de bachillerato y el trabajo pueden ser interpretadas como resultado de un proceso de producción cultural local, que es multi-contextual, en el que participan procesos familiares, escolares, comunitarios de distinta naturaleza: de reproducción, adopción, conflicto, negociación de significados. Tales significaciones están mediadas por un entorno sociocultural particular, dentro de la heterogeneidad y diversidad cultural de la sociedad mexicana. La acción, la interacción y el discurso simbólico de los jóvenes asumen “significados culturalmente específicos, que son compartidos por los participantes y otros miembros de la comunidad” (Paradise, 2006). Desde esa contextualidad local se da relevancia a la

4. La familia se puede conceptualizar con base en tres dimensiones. La primera implica las características sociodemográficas; la segunda refiere a su condición de unidad de producción y consumo; y la tercera alude a su “cualidad productora de sentidos y de valores estratégicos para la sociedad” (Ariza y Oliveira, 2004:10).

significación del bachillerato y el trabajo por parte de los jóvenes estudiantes. En esa significación particular se articulan localmente tramas de significación de distinta escala espacio-temporal (Nespor, 2008), que se manifiestan en un “aquí y ahora” que es producto de una relación inter-contextual, dado que los significados elaborados han sido configurados históricamente, en la comunidad, por los distintos sujetos con los que los jóvenes interactúan en su trayectoria de vida y se encuentran en la experiencia subjetiva de los jóvenes estudiantes.

El método

empleado

Indagar acerca de los significados sobre los estudios de bachillerato y el trabajo de los jóvenes rurales, estudiantes de bachillerato, requiere de la consideración de sus puntos de vista y sus experiencias. Por ello, la investigación se realizó con una perspectiva interpretativa, fenomenológica, con una metodología de corte cualitativo. Se buscó recobrar discursos que informaran de la acción significativa de los estudiantes y, de modo indirecto, la de sus familias. Se supuso que la continuidad de los jóvenes en el proceso de escolarización moviliza los significados que atribuyen trabajo y a la escuela de educación media superior, de modo diferente a la de aquellos que ya abandonaron su trayectoria escolar. Como técnicas se emplearon cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales.

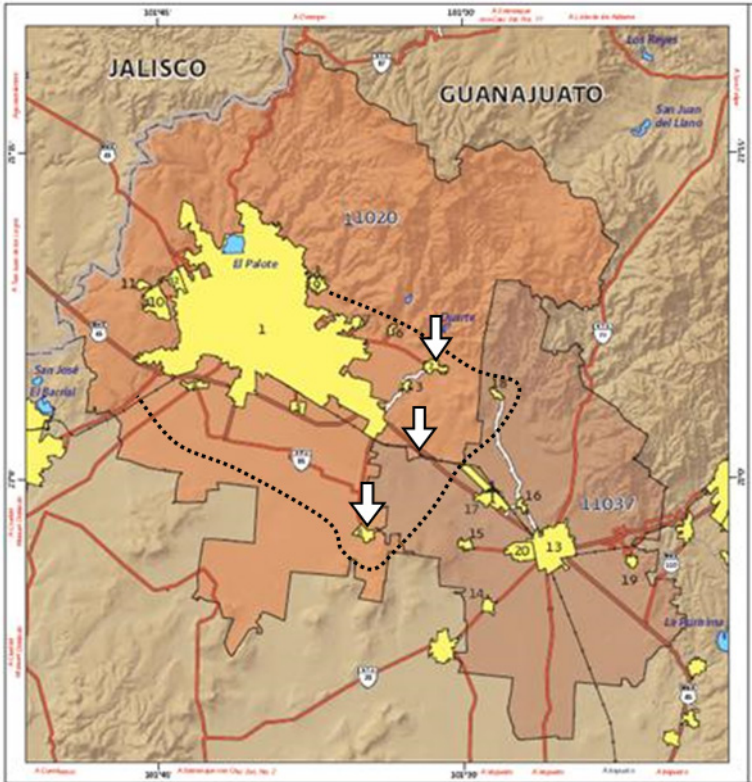
El locus de la investigación:

la zona de transición rural urbana del Bajío

Con autorización del Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior (SABES) del Estado de Guanajuato, se visitaron tres centros de Bachillerato de localidades del ámbito de transición rural-urbano de la ZM León-Silao, al occidente del Bajío de Guanajuato, en el centro de México. Se trata de Los Sauces (1,200 habs.), Santa Ana del Conde (3,500 habs.) y Duarte (6,200 habs.) (véase el Mapa 2).

Las tres localidades comparten un pasado común, pues cuentan con una antigua tradición agraria. Nacieron en el seno de haciendas agrícolas, ya integradas al final del siglo XVII. Crecieron aunadas a las capillas y las trojes de cada hacienda. Al comienzo del siglo XX las tierras eran trabajadas por medieros, arrendatarios y peones residentes o de otros pueblos. Después de la revolución mexicana, en la década de 1930, las tierras de

Mapa 2
Ubicación de tres localidades con Bachillerato SABES
en el área periurbana de la ciudad de León y
Zona Metropolitana León-Silao, 2010



Fuente: CONAPO. Delimitación de Zonas Metropolitanas, 2010.

las haciendas fueron repartidas a los campesinos y se establecieron ejidos. Sólo los medieros de una de las haciendas se movilizaron para demandar dicho reparto (Brading, 1988). El reparto agrario desorganizó la multi-secular estructura de la producción agropecuaria. Como comunidades agrarias fueron objeto de atención de las políticas federales en relación al campo. En los ejidos se construyeron bodegas y silos de la extinta Comisión Nacional para las Subsistencias Populares (CONASUPO).

En los últimos treinta años estas localidades han sido atravesadas por varios procesos de transformación de sus estructuras económicas, sociales y territoriales. Algunos de ellos provocados por la crisis de la produc-

ción agrícola ejidal y otros por el retiro del Estado de la economía rural (Appendini, 2008). Otros procesos están relacionados con su ubicación en el periurbano de León, principal ciudad del estado de Guanajuato. Cada localidad tiene una jerarquía territorial intermedia en su respectiva comarca al operar como centros de provisión de servicios de distinto tipo: de salud (centros de salud comunitarios), religiosos (oficios litúrgicos y fiestas patronales), o educativos (preescolar, primaria, telesecundaria y bachillerato). Las escuelas telesecundarias funcionan desde los años ochenta. En cada comunidad fue establecido un centro de Bachillerato en 1996, cuando el gobierno del estado de Guanajuato ofreció ese servicio a las comunidades, a través de distintas estrategias de promoción. Una condición fue que en cada localidad los padres de familia conformaran patronatos para el sostenimiento de la escuela y buscaran el apoyo del comisariado ejidal para conseguir un espacio físico donde funcionaran los nuevos bachilleratos. Una estampa común a las tres localidades da cuenta de los cambios operados en ellas: los centros de bachillerato iniciaron su operación en o junto a las bodegas de la CONASUPO, ya en desuso. En las localidades suceden procesos que desestructuran el viejo orden económico campesino-ejidal: dedicación de tierras a la producción intensiva de hortalizas (que combina sistemas de riego con trabajo de jornaleros migrantes); compra-venta de tierras ejidales para zonas habitacionales, renta de tierras para la relocalización exo-urbana de plantas industriales, mientras la población local participa en actividades del sector secundario y terciario, con alta movilidad al interior del territorio y circular entre las localidades y la ciudad.

Los sujetos del estudio:

Jóvenes estudiantes de bachillerato

Los estudiantes hombres y mujeres –de 1er y 6to semestre– de los tres centros de bachillerato (n=301), consultados para la investigación, proceden de más de cuarenta localidades rurales del área de transición rural-urbana. La mayoría de los padres y madres de los y las estudiantes no culminó la educación básica obligatoria, algunos completaron la educación secundaria y muy pocos, casi de manera excepcional, ingresaron a la educación media superior. De este modo, la mayoría de los estudiantes han alcanzado mayor escolaridad que sus padres y mucha más que sus madres. La escolaridad y la ocupación de los padres y de las madres de los estudiantes tienen cierta relación. Entre aquellos con mayor escolaridad están quienes trabajan en

labores no agropecuarias y fuera de su localidad de residencia. Esto es, la mayor escolaridad se relaciona con la movilidad laboral en la experiencia de los padres y las madres.

Siendo residentes de entornos rurales, son pocos los padres que se dedican al trabajo agropecuario (16% de los padres de estudiantes de 1er semestre, 23% de padres de estudiantes de sexto semestre). Participando de procesos de asalarización de los trabajadores rurales, otra parte de los padres son obreros o empleados en fábricas y bodegas de la comarca. La mayoría de los demás padres se dedican a ocupaciones por cuenta propia, en oficios que dan evidencias de transiciones laborales típicas de trabajadores agropecuarios: Albañil, jardinero, comerciante, electricista, herrero, guardia-velador-vigilante-policía; u otras ocupaciones, como comisionistas, operador de maquinaria, chofer de transporte de carga, chofer-vendedor. Pocos padres ejercen dos o más ocupaciones. La mitad de quienes lo hacen se dedican estacionalmente a labores agropecuarias y complementan con ocupaciones por cuenta propia (comerciante, herrero, ayudantes en industria de materiales para la construcción). Otros padres se dedican a diferentes ocupaciones por cuenta propia, cuya combinación les permite sortear la eventualidad de las actividades en las que participan: Albañil-jardinero; ganadero-vigilante; empleado de oficina-taxista; albañil-mecánico, comerciante-sonidero-músico, por ejemplo.

Por su parte, sólo una de cada cuatro mujeres, madres de los estudiantes, realizan trabajo productivo extra-doméstico. Algunas de ellas trabajan fuera de casa en su condición de jefas de hogar. Una minoría pertenece a hogares dedicados a actividades agropecuarias. Su baja participación se explica en parte porque sus hogares privilegian su dedicación al trabajo reproductivo (muchas hijas se enfrentan a la misma pauta, pues al casarse: “ya no las dejan ni trabajar, ni estudiar... ni nada...”, como dijo Estefanía, de Duarte). En cambio, la proporción de mujeres que tienen participación económica es mayor en los hogares que no tienen actividades agropecuarias. Las madres participan en actividades como ventas y comercio (incluyendo comida), trabajo doméstico, cocinera, costurera, tejido de zapato y obreras en fábricas; algunas, casi por excepción, laboran como maestras o educadoras. El perfil ocupacional de los padres de los estudiantes que participaron en la investigación se describe en la Tabla I.

Tabla 1
Estudiantes entrevistados según género,
localidad de residencia, sector económico de ocupación del padre y semestre

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

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

Las Técnicas:

El cuestionario y las entrevistas

Se diseñó un procedimiento para recuperar las perspectivas de los estudiantes en dos planos de observación: uno colectivo y otro individual. Para el primero se empleó un cuestionario, aplicado a grupos escolares de primero y sexto semestre. Para el segundo, se concertaron conversaciones y entrevistas semi-estructuradas con estudiantes voluntarios, que se inscribieron a través del cuestionario. Se consideraron claves tanto el momento de ingreso al bachillerato como el momento de egreso o terminación de los estudios. Iniciar o terminar el bachillerato es un momento importante en la transición hacia la vida adulta de los estudiantes, quienes la viven de manera personal a la vez que la comparten con sus familias.

El cuestionario fue elaborado a partir del diseñado por Guerra (2008: 323-337) y de la cédula de entrevista formulada por Guerrero (2008: 294-301). Además, se complementó con algunos tópicos planteados en los cuestionarios de la Encuesta Nacional de la Juventud (IMJ, 2006) y del Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (INEGI, 2010). El instrumento se organizó en módulos, con

una perspectiva temporal-biográfica, de modo que permitiera recuperar el pasado (trayectoria-itinerario), el presente (condición actual, situación presente) y el futuro (expectativas, aspiraciones) de los sujetos. Los módulos refieren a la familia, la trayectoria escolar, la trayectoria laboral, el uso del tiempo libre, las expectativas laborales, escolares y familiares.

El cuestionario se formó en su mayor parte con un conjunto de preguntas cerradas o estructuradas, para recuperar datos específicos, pero diversos (ocupación o escolaridad de los miembros de la familia, por ejemplo). Muchas de esas preguntas se organizaron para generar un espacio-tiempo de reflexión personal de los estudiantes que favoreciera la elaboración de respuestas a preguntas abiertas, centradas en los propósitos de la investigación (acerca de los sentidos asignados a la escuela y al trabajo). La mayor parte de las preguntas fue común para los jóvenes de primero y sexto semestre de bachillerato. Sólo se agregaron preguntas en módulos específicos, según si estaba dirigido a unos u otros, atendiendo a diferencias de edad entre ellos.

El cuestionario, anónimo, fue contestado por estudiantes de sexto semestre de Bachillerato, en mayo de 2010 (n=96, 33 varones, 66 mujeres, de 17-18 años). También se solicitó responderlo a estudiantes de primer semestre, en octubre de 2010 (n= 205, 114 varones, 90 mujeres; 194, de 15-16 años). Se llevaron a cabo 59 conversaciones y entrevistas semi-estructuradas con estudiantes de 15-16 y 17-18 años, en las instalaciones escolares, en ambos períodos de trabajo de campo.

El análisis

de la información

La información de los cuestionarios se analizó según la distribución de frecuencias, en las preguntas cerradas y en las abiertas. En este caso, las respuestas abiertas primero fueron codificadas, con base en las unidades de significado, con procedimientos de análisis de contenido, con lo que se construyeron categorías. Los datos obtenidos permiten buscar relación entre variables socio-demográficas de las familias y de los estudiantes y sus respuestas a preguntas abiertas.

Las entrevistas semi-estructuradas fueron conversaciones más intencionadas y focalizadas en temas específicos, se emplearon para recuperar la narrativa de los jóvenes estudiantes en relación a los sentidos que

atribuyen a los estudios de bachillerato, a la escolaridad y al trabajo. Ese tipo de entrevista es una herramienta que permite entrar en contacto con las experiencias y con las interpretaciones de los jóvenes estudiantes, y favorece recuperar los significados de modo más o menos orientado. En general, se solicitó a los estudiantes entrevistados conversar acerca de su historia familiar (características familiares, experiencias de escolaridad y de crianza; de trabajo y de migración); que relataran algunos aspectos de su vida (su vivencia como hijo, como hermano; su trayectoria escolar anterior); que narraran sobre su experiencia escolar (tránsito de secundaria a bachillerato, ingreso a bachillerato); sobre la vivencia familiar y personal de asistir a la escuela; sobre las experiencias de trabajo y sus percepciones sobre las oportunidades de trabajo y sus expectativas.

La información registrada de las conversaciones y entrevistas semi-estructuradas fue codificada según los temas abordados. Los registros magnéticos de las conversaciones informales y las entrevistas semi-estructuradas fueron transcritos en su totalidad, cada una en un documento independiente con una clave de identificación, que permitió asociar cada caso con su registro en la hoja de cálculo donde se concentraron los datos del cuestionario. A partir de la lectura de cada documento de transcripción, con base en las temáticas que orientaron la realización de las conversaciones y las entrevistas, se identificaron y codificaron segmentos textuales según las unidades de análisis: el sentido de la escolaridad, el sentido del trabajo, los motivos para trabajar, los motivos para continuar estudiando; la relación de los estudios y el trabajo; la movilidad domicilio-escuela; la experiencia de trabajo; la dinámica familiar en relación a la asistencia al bachillerato (relación abuelos-tíos-padres-hijos); la dinámica familiar relativa a la inserción laboral (relación padres-hijos); las expectativas escolares, laborales y matrimoniales; la relación entre el trabajo y escolarización en perspectiva de futuro. La recuperación de la información codificada en documentos temáticos permitió la relectura y la construcción de categorías en relación con las unidades de análisis. Estas categorías son concordantes con las generadas a partir del cuestionario, cuando se trata de las mismas unidades de análisis. La codificación, construcción de categorías y el análisis de los datos de los cuestionarios y las entrevistas permitieron descubrir modelos culturales en los discursos de los estudiantes. Así, se recuperó una parte del discurso familiar y los puntos de vista de los hijos-estudiantes. Los discursos familiares obtenidos están inevitablemente mediados por el registro significativo que los estudiantes hicieron de ellos.

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

Dos fueron los procedimientos de indagación para identificar y reconstruir los modelos culturales en la narrativa de los estudiantes. Uno fue el cotejo de expresiones de las respuestas abiertas al cuestionario (considerando los códigos iniciales, en las palabras de los estudiantes y la frecuencia con la que aparecían) con lo que decían al respecto los estudiantes entrevistados en relación al tema o asunto. Esto es, se contrastaron los dichos, frases o ideas recuperadas a través de los dos dispositivos, encontrando gran continuidad y coherencia entre la mayor parte de las respuestas. Aunque no hay una correspondencia plena entre las dos fuentes, ningún elemento mostró que hubiera contradicciones evidentes entre ellas.

Otro procedimiento partió de la identificación de frases o dichos que describían situaciones o temas recurrentes en las narraciones de los y las estudiantes, mismos que no habían aparecido en su literalidad en las respuestas abiertas al cuestionario o no se constituyeron como códigos o categorías iniciales. La identificación de frases similares, recurrentes, estuvo apoyada en la reflexión metodológica de Saucedo (2001). Los modelos culturales se identificaron con una frase o dicho de los estudiantes, representativa de un significado central. Éste se encuentra relacionado con otros significados expresados por los mismos estudiantes y con ello se puede observar que un modelo cultural organiza y jerarquiza tales significados, referidos tanto al bachillerato como al trabajo. Es decir, en derredor del modelo cultural, en tanto eje, se encuentran dichos significados.

Resultados

y discusión

De acuerdo con el objetivo del artículo, esta sección se centra en el análisis de modelos culturales como estrategia para observar la forma en que se relacionan significados sobre el bachillerato y el trabajo. Aquí se analizan dos modelos culturales: “*Primero tengo mi carrera*” y “*Trabajar y ahorrar para ir a la universidad*”. Estos modelos muestran el énfasis que algunos estudiantes hacen en relación con su formación escolar-profesional, frente a otros objetivos relacionados con el desarrollo personal o con la mejora social.

El modelo cultural:

“Primero tengo mi carrera”

*La carrera profesional como proyecto elegido, prioritario frente al matrimonio y maternidad adolescente.*⁵

Una joven sostiene que “seguir estudiando es muy importante para mí y poder ser lo que quiero, enfermera o maestra de preescolar” (SAU-B-25: M-16). Para otra, el bachillerato sirve para “seguir estudiando y ser una profesionista” (SAT-B-02: M-15); asimismo, otra joven cursa el bachillerato “porque quiero seguir estudiando para realizar la meta que me propuse, de llegar a ser educadora” (DUA-U-08: M-15); sin embargo, “no quiere decir que con que estudies ya no te tienes que casar y vas a dedicarte al estudio” (Angelina, Sauces, 18 años). Aunque con matices que las distinguen, las expresiones encierran un modelo cultural que está relacionado con significados atribuidos al bachillerato y al trabajo.

El modelo cultural “Primero tengo mi carrera” conlleva una valoración primordial de los estudios de bachillerato para un objetivo intermedio, que es lograr un título de estudios superiores. Se trata de un modelo cultural que articula de modo peculiar tres campos de expectativas y aspiraciones de los estudiantes: laborales, educacionales y matrimoniales, como muestra en la Gráfica 1.

5. Los enunciados que proceden de respuestas a cuestionario –anónimo– se codifican según localidad y grupo, así como el género y edad del informante (XXX-X: x-n). El *verbatim* de entrevistas se cita con un seudónimo del informante, su localidad y su edad (XXXXXX-XXX-n).

Gráfica 1
Ejes de significación del modelo cultural “Primero tengo mi carrera”



El énfasis de los estudiantes en la valoración del bachillerato como medio para alcanzar una formación profesional de nivel terciario, relacionada con un trabajo profesional ideal, tiene por lo menos tres ejes de significación, en los que de modo invariable se actualiza una manera particular de transitar a la vida adulta, diferente a las formas tradicionales vigentes en las localidades de residencia de los estudiantes. El primero está referido a la configuración de *aspiraciones en torno a la escolaridad de nivel terciario*, es decir, la posibilidad de llevar a cabo estudios superiores de determinada carrera, que les conduzca a un *trabajo profesional ideal* (Garabito, 2007). Luz Adriana, estudiante de primer semestre dijo que

mis pensados son terminar la escuela de medicina [...] en pediatría [...] Mi papá no quiere que estudie eso, dice que mejor otra cosa (¿tú qué piensas de eso?) pues es que no sé, mi [...] son muchas las ganas de estudiar la medicina [...] (Luz Adriana, Sauces, 15 años).

María de la Luz, por su parte, sostiene una decisión “yo quiero estudiar diseño gráfico... estudiar y trabajar para poder eso...” (María de la Luz, Santa Ana, 15 años). De manera análoga, San Juana dijo que “desde que estaba en la secundaria quería estudiar una carrera... gastronomía... y, si quiero seguir estudiando, voy a tener que salir...” (San Juana, Duarte, 18 años). Ambas plantean una acción concurrente que apoya la posibilidad de lograr la aspiración manifiesta: trabajar para [...] o salir de la localidad de residencia.

El segundo eje de significación está referido a la *conformación de una identidad aspiracional*⁶ relacionada con los estudios superiores. La realización de estudios superiores se vincula de modo directo con la posibilidad de ser alguien en particular, que representa una imagen ideal del *querer ser* en el futuro, y que es objeto de reconocimiento social. Así, una joven sostiene que los estudios de bachillerato le servirían para “lograr ser una diseñadora reconocida por el mundo o psicóloga” (SAU-B-04), de modo semejante a quien se plantea que “quiero ser en el futuro una gran doctora y/o enfermera” (SAT-A-05: M-15); así como otro estudiante expresa que el bachillerato le será de utilidad “pues porque quiero llegar a ser un ingeniero de audio” (DUA-U-27: H-15). Francisco manifiesta que quisiera continuar sus estudios después del bachillerato...

Pues yo quisiera ser veterinario [...] porque pues, llevo una así, como una relación con los animales, si conozco de varios y pues me llama la atención cualquier tipo de animal y me gustaría ser veterinario [...] (Francisco Duarte, 15 años).

El tercer eje de significación plantea que los estudios superiores y la carrera son importantes y *han de obtenerse antes que suceda el matrimonio*. Varias expresiones de estudiantes dan cuenta de la adopción intencional de la alternativa referida a los estudios, frente a la de contraer compromisos conyugales. Por una parte, Flor afirma que “yo ahorita como que, si a mí me propusieran eso de casarme, [diría que] no, yo preferiría estudiar y no, o sea, como que quedarme así, en la casa, no...” (Flor, Duarte, 15 años); esto es, buscaría continuar sus estudios de bachillerato. Por su parte, Ana Elena, siendo igual de joven va más allá al afirmar que “...yo si me quisiera casar, pero quisiera tener primero mi oficio y mi carrera...” (Ana Elena, Duarte, 15 años).

María de la Luz, siendo una estudiante mayor de edad afirma que ella eligió estudiar porque

A mí me gustaría, así, ayudar las personas [...] así [...] orientarlas, para que así [...] se mejoren también ellas, es que aquí casi [...] muchas prefieren casarse y pus luego, luego se echan a la perdición en eso de casarse (María de la Luz, Duarte, 18 años).

6. La *identidad aspiracional* refiere al deseo de llegar a ser alguien en el futuro: un individuo se construye a sí mismo como alguien que desea sinceramente ser una clase particular de persona, estando en la búsqueda de ese objetivo de manera autoconsciente y consistente (Thornborrow y Brown 2009).

Mary, por su parte, busca distinguirse de las demás mujeres jóvenes de la localidad en la que vive, haciendo una carrera universitaria pues

Aquí [...] desgraciadamente [...] más para allá [de la secundaria] no existe más que el matrimonio, casarse [...] máximo 18 años; si no, ya te quedaste [...] yo digo para mí [...] no me gustaría ser una más de Duarte [...] (¿qué estás pensando hacer después de la prepa?) me voy a meter a la UdeL [Universidad de León], voy a seguir la carrera de derecho y [...] y pienso seguir adelante, siempre [...] (Mary, Duarte, 18 años).

El modelo cultural “primero tengo mi carrera” refiere a la importancia de estudiar el bachillerato para lograr expectativas de formación profesional, así como de alcanzar identidades aspiracionales relacionadas con una carrera universitaria. Algunos estudiantes dan clara prioridad a la realización de sus estudios por encima de establecer relaciones de noviazgo, de ponerse en situación de procrear o de formar pareja y unirse. En estos casos, se modifican las formas de transición a su vida adulta y la distinguen de formas tradicionales, en el caso de las mujeres, de ser esposas y madres.

Los estudiantes varones cuando son más jóvenes expresan expectativas moderadas de continuar estudios superiores, mismos que se incrementan cuando llegan al final del bachillerato. Ellos plantean que el bachillerato y los estudios superiores les servirán para conseguir un buen trabajo y alcanzar un buen futuro, para salir adelante, estar preparados y ser mejores. Por su parte, las estudiantes mujeres tienen altas expectativas de continuar estudios universitarios al iniciar el bachillerato, mismas que son menores entre aquellas que están en la fase de culminar sus estudios; ellas valoran al bachillerato por cuanto les permitirá tener una carrera y con ello estar en mejores condiciones para apoyar a su familia. Mientras los varones no hacen ninguna expresión que ponga en relación la expectativa de realizar estudios superiores con sus expectativas matrimoniales; son las estudiantes mujeres quienes establecen un orden de prioridad entre estudiar y casarse. De ese modo, el modelo cultural expresado en términos de “primero tengo mi carrera” da cuenta de la perspectiva femenina que prioriza de modo intencional los estudios por sobre la expectativa matrimonial, que, a pesar de todo, subsiste.

La mayor parte de los estudios en relación al sentido del bachillerato en distintos países de América Latina han documentado que éste es representado o significado como una etapa previa y preparatoria para la realización de estudios superiores, como una vía de acceso necesaria para la universidad. Es parte de los significados hegemónicos, dominantes,

asignados al bachillerato (Tiramonti, 2004 y 2009; Llinás, 2009), mismo que con el proceso de expansión y democratización de la educación media entró en crisis (Tenti, 2000). A pesar de la presumible crisis en el sentido político institucional de la educación media, varias investigaciones han documentado su sólida presencia entre los estudiantes de diversos sectores sociales. Guerra y Guerrero (2004) lo documentaron como parte de las configuraciones típicas del sentido atribuido al bachillerato y Téllez (2009) con estudiantes de sectores populares. Algo semejante sucede en diversos países (Ariotti y Sopelsa 2007; Molina, 2008; Dabenigno, et al, 2009). En el conjunto, es clara la predominancia del significado del bachillerato como requisito necesario para cursar estudios superiores; aludiendo a su función social de tipo propedéutico.

También se ha documentado al bachillerato como la vía necesaria para la construcción de identidades aspiracionales, en la medida en que coincide con el proceso de elección o definición vocacional, peculiar a la fase de desarrollo adolescente (Dabenigno et al., 2009), pero también con los procesos de construcción de nuevas identidades femeninas en el medio rural. Las jóvenes esperan obtener conocimientos y habilidades que les permitan tener acceso al trabajo asalariado. Esperan llegar a ser económicamente independientes y tener mayor incidencia en las decisiones importantes para sus vidas. La condición de estudiantes favorece que desarrollen identidades específicas que articulan sus esperanzas y planes para el futuro, que incluyen ser económicamente independientes o al menos miembros activos de sus familias, capaces de “pararse sobre sus propios pies”, con un fuerte sentido de individualidad (Del Franco, 2010). Las estudiantes se plantean posponer las relaciones románticas hasta terminar sus estudios, tienen la expectativa de lograr matrimonios más igualitarios y asumen que la mayor escolaridad –de sus maridos y de ellas– será un antídoto para el alcoholismo y el engaño conyugal, comunes entre esposos con poca escolaridad (Frye, 2012). Las altas aspiraciones escolares de las jóvenes rurales se relacionan con el deseo de superar la pobreza, pero también enfrentar relaciones de género opresivas. Las mujeres actúan en un contexto de relaciones inter-generacionales, de modo que las aspiraciones de las madres junto a las de sus hijas configuran nuevas identidades. La educación es percibida como un camino alternativo para lograr la realización personal, para incrementar la autonomía o para alcanzar la independencia económica, lo cual contribuye a la reconfiguración de la posición de las mujeres en un entorno de desigualdades (Ames, 2013).

Que algunas estudiantes se planteen seguir el bachillerato y continuar estudios superiores, privilegiándolos por encima de las prácticas tradicionales de las mujeres jóvenes en las localidades en las que viven, relacionadas con la formación temprana de pareja, con base en el modelo cultural “primero tengo mi carrera” pone en controversia otro modelo cultural, recuperado por Saucedo (2001:176) identificado como “siempre pensé en casarme”, en referencia al hecho de que existen jóvenes que reivindican esa meta como legítima; es decir, que entre los jóvenes eligen entre la inserción laboral o el matrimonio, no siendo su único camino la escuela (Guerra, 2008). Es claro que existen motivaciones profundas entre muchas estudiantes rurales para anteponer sus expectativas y aspiraciones escolares y laborales ante los modelos dominantes en el contexto rural sobre el noviazgo y las perspectivas matrimoniales en el corto plazo; motivaciones que Frye (2012:1584) releva como un modelo cultural que favorece el “éxito educativo” de las jóvenes.

Un conjunto de estudiantes en la transición rural urbana del Bajío asume, con el apoyo de sus familias, la expectativa de alcanzar los estudios superiores, sea como parte de estrategias familiares de reproducción social, basadas en el sustento de una escolarización larga y la movilidad laboral deseable, sea como parte de la conformación de sus identidades aspiracionales, de modos particulares de “querer ser”, sea por la existencia de nuevas condiciones materiales que favorecen la movilidad de los y las jóvenes entre sus localidades y la ciudad, donde se encuentran las instituciones de educación superior. En varios casos resulta evidente que la valoración del bachillerato como medio para alcanzar estudios superiores y estar en condiciones de lograr un trabajo profesional ideal está relacionado directamente con la búsqueda de caminos alternativos hacia su vida adulta, postergando los compromisos vinculares como el matrimonio y la maternidad, de modo claro en un segmento de las mujeres jóvenes que cursan el bachillerato.⁷

7. Las estudiantes mujeres en general tienen menores tasas de abandono del bachillerato que los estudiantes varones. En la generación 2007-2009 la proporción de abandono escolar de las estudiantes fue muy variable entre escuelas: Duarte, 28%; Santa Ana del Conde, 39%; Los Sauces, 51%.

Casi la mitad de las estudiantes que terminan el bachillerato plantean continuar estudiando en instituciones públicas. Dos quintas partes visualiza hacerlo en instituciones privadas. Entre éstas destacan las que cuentan con programas y horarios que permiten a los jóvenes “estudiar y trabajar”, es decir, imparten clases en módulos horarios compactos por la mañana o la tarde, o en sesiones sabatinas. Y sí, en efecto, dos tercios de las estudiantes aluden al modelo cultural relativo a trabajar para continuar estudiando.

El Modelo Cultural:

“Trabajar y ahorrar para ir a la universidad”

El trabajo como soporte para hacer estudios superiores y alcanzar la profesión a la que aspira (o aproximarse al trabajo profesional ideal)

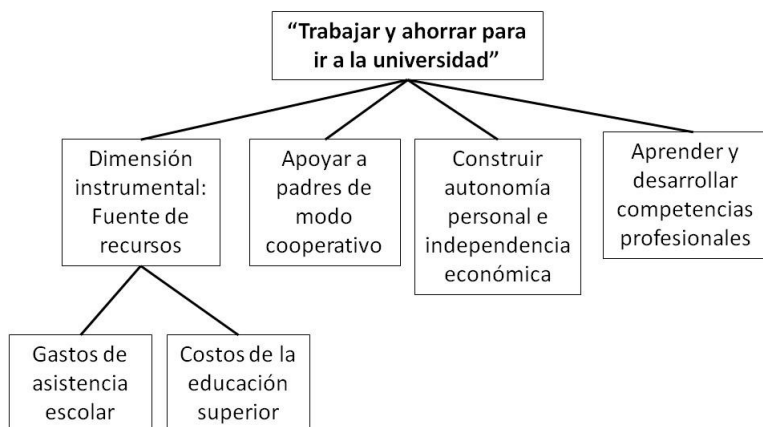
Los estudiantes son, en su mayoría “hijos de familia”, adolescentes, dependientes de su familia. Las familias de la transición rural urbana, como se describió antes, son campesinas, populares. Una minoría de los padres se dedica a actividades agropecuarias, mientras una parte significativa son trabajadores por su cuenta y trabajadores asalariados, en los sectores secundario y terciario. Algo semejante sucede con las madres que son jefas de hogar. Ese perfil laboral-ocupacional permite comprender la necesidad de trabajar que muchos estudiantes aprecian, como condición para realizar estudios superiores.

En efecto, “en la casa no hay suficiente dinero para que me apoyen y, si quiero seguir estudiando, tendría que trabajar para pagar la carrera que quiero estudiar” (DUA-18: M-19), sostiene una estudiante. Otra plantea que debe trabajar para continuar sus estudios porque “no tengo los suficientes recursos para pagar mi carrera” (SAT-11:M-17). Un estudiante, cuyo padre se dedica a la albañilería, plantea que debe trabajar para sustentar sus estudios superiores “porque a veces mi papá se queda sin trabajo” (SAU-07: H-18). Entre los estudiantes hay otras posturas, como la de quien no piensa estudiar en el corto plazo porque no ha elegido una carrera, pero que “si decido estudiar quisiera pagar yo misma la carrera” (DUA-01: M-19).

La intención de trabajar para obtener los recursos necesarios para asumir los costos de estudiar una carrera universitaria encierra un modelo cultural que organiza diversos significados atribuidos al trabajo en relación con las expectativas y aspiraciones de formación universitaria y de inserción laboral profesional, como conseguir recursos, ayudar a sus padres con los gastos, pagar los costos de los servicios educativos, asumir los gastos de asistir a la escuela; mientras otros jóvenes asumen que hacer estudios superiores es parte de un proyecto de carácter personal, individual, por lo que lo buscan –y pretenden– hacerlo viable de manera independiente a la familia. Otros estudiantes ven el trabajo como una instancia de aprendizaje que contribuya a la formación en la carrera que esperan estudiar.

La mayor parte de los jóvenes estudiantes de bachillerato, en el área de transición rural-urbana que fueron consultados, significan al trabajo como medio para acceder a estudios superiores; sin embargo, entre ellos hay posturas diversas, que aquí se recuperan como diferentes ejes de significación (véase la Gráfica 2).

Gráfica 2
Ejes de significación del modelo cultural
“Trabajar y ahorrar para ir a la universidad”



Unos plantean significados en la dimensión más instrumental del trabajo.⁸ Es decir, lo ven sólo como fuente de recursos monetarios para asumir gastos de la asistencia escolar o los costos de la escolaridad –inscripción, colegiaturas, sobre todo cuando representan la expectativa de ingresar a una escuela privada–. Otros lo ven como un modo de apoyar a sus padres, desde una postura cooperativa, buscando complementar los recursos que sí les provee la familia, pero que les resultarían insuficientes –en la medida en que buscan una carrera en una escuela situada en ciudades cercanas. Al mismo tiempo, otros estudiantes visualizan al trabajo como una forma particular de construir su autonomía personal respecto de las decisiones familiares o de sus padres, así como la manera de alcanzar su independencia económica—asociada a la aspiración de formación profesional.

8. Longo (2003: III-31) identificó distintas dimensiones, entre ellas la *instrumental*: “El trabajo es una herramienta para asegurarse la satisfacción de las necesidades materiales, además de cierta comodidad; o la manera de ganar dinero para otras cosas”. Guerra (2008:169) extiende el contenido de esa dimensión hasta aquel trabajo orientado a la “obtención de fines personales o familiares más o menos inmediatos”

Varios estudiantes plantean un escenario en el que tienen la expectativa de trabajar para conseguir los recursos necesarios y hacerse cargo de sus estudios superiores, así como de algunos gastos relacionados con ingresar a cierta clase de institución y programa de estudios. Con su expresión manifiestan la articulación de sentidos, aspiraciones y expectativas en una suerte de *estrategia personal* que da cuenta de su agencia individual. Rosy, por ejemplo, sostiene que “ahorita no voy a seguir a la universidad [...] me voy a meter a trabajar y ya abrí mi cuenta de ahorro. Y estoy ahorrando [...]” refiriéndose al trabajo asalariado (Rosy, Duarte, 18 años). Fanny, por su parte, plantea una idea semejante, aunque con otros matices, al valorar que lo que le resulta viable es una modalidad de trabajo productivo en un entorno doméstico, como fuente de recursos:

(¿Has pensado trabajar, en algún momento?) Sí, sí [...] mmmm [...] Bueno ahorita de primero pensaba sacar la [...] el bachillerato, irme a trabajar y así... guardar dinero y [...] y estudiar la carrera y[...] ahorita que, como [mis papás] no me van a dar oportunidad de trabajar, no sé si [...] bueno yo decía que...hacer zapato [...] *(¿consiguiendo alguna tarea a domicilio?)* Sí, a domicilio (Fanny, Duarte, 18 años).

Cristian, ante la pregunta de si piensa seguir estudiando luego de terminar el bachillerato, plantea una estrategia personal combinada con otra de tipo familiar, al sostener que

Bueno, yo quiero trabajar un año para ver si ahorro algo, luego entrar a la [...] bueno, si hay chance sí, me meto, así, a la universidad [...] nomás para ver si mi hermana, bueno, quiero que mi hermana termine [la licenciatura] para que me ayude también con gastos de la escuela [...] ella va a acabar (Cristian, Santa Ana, 18 años).

Por supuesto, hay estudiantes que observan los riesgos de suspender su trayectoria escolar continua, por incursiones temporales en el mercado de trabajo. Mary sostiene que ha

escuchado a muchas personas que dicen “me voy a meter a trabajar un año, y ya al año siguiente voy a estudiar”, a mí se me hace muy difícil porque voy a romper con la rutina de estudiar, de aprender, de querer conocer, porque voy a agarrar dinero [...] sí ¿sí me explico? y voy a ir buscando la manera de agarrar más y más y más dinero, pero [...] como que meterme a estudiar ya se me va a hacer más difícil [...] (Mary, Duarte, 18 años).

Una parte de los estudiantes con interés en realizar estudios superiores observan que sus familias, sus padres, no cuentan con las fuentes de recursos

o las condiciones para sufragar los costos de una carrera universitaria, sea pública o privada. No sólo en términos del costo de oportunidad, sino, especialmente, del costo de matrícula (Márquez, 1998). En ese contexto, varios estudiantes valoran la posibilidad de trabajar no sólo en cuanto a procurarse recursos de modo individual (para propósitos de continuar en los estudios superiores), sino pensado en que con ello apoyan o ayudan a sus padres a cumplir una responsabilidad parental. Por ejemplo, Paula dijo que ella no pensaba seguir estudiando luego de concluir el bachillerato [...] y más tarde, en la entrevista, aclaró que buscaría combinar varias fuentes de recursos

no [...] es que no, no quería seguir estudiando porque mi papá casi no tiene dinero, bueno para pagar una universidad no, si así nos la estamos viendo con la prepa y [...] yo por eso ya no quería estudiar, pero me dijeron que [...] en el Tec [Regional de León] dan becas y así [...] y yo, acá en VISE [la empresa constructora donde trabaja su papá] me van a dar trabajo saliendo de aquí y ya con el trabajo puedo estudiar y trabajar al mismo tiempo y yo pagar la colegiatura (Paula, Duarte, 18 años).

Otras estudiantes formulan estrategias personales, en las que ponen en relación su disposición para trabajar al mismo tiempo que hacen estudios superiores

como ahorita, de ahorita la universidad, les digo [a mis papás], medio tiempo voy a estudiar y la mayoría del tiempo ¿Qué voy a hacer?, digo, quiero trabajar para ayudarles “no, mientras *puédanos*, nosotros vamos a pagar tus estudios” [...] o sea no me quieren dejar trabajar (San Juana, Duarte, 18 años).

Algunos estudiantes sostienen la idea de que el trabajo productivo está relacionado con el proceso de construcción de su autonomía personal y el logro de mayor independencia respecto a sus padres. Así, un estudiante sostiene que piensa trabajar “para yo hacerme cargo de mis estudios (SAU-A-31; H-16) y otro dijo que “porque quiero salir adelante por mí mismo” (DUA-11: H-18). Algunas de las estudiantes sostienen que buscan trabajar “para poder lograr mi meta que es estudiar informática” (DUA-U-22: M-15), así como “porque quiero hacerlo por mí misma” (SAU-B-16: M-16). Otros estudiantes refieren a la idea de trabajar para hacerse cargo de los gastos escolares y con ello compartir la responsabilidad, otros son más directos en términos de pretender alcanzar su independencia personal.

Hay algunos estudiantes que plantean la idea de trabajar al mismo tiempo que realizan sus estudios superiores, pero no por razones econó-

micas, familiares o de desarrollo personal, sino por razones profesionales. Es decir, porque el trabajo les ayuda a generar oportunidades de aprendizaje que les permite desplegar una estrategia de desarrollo de sus competencias profesionales (cómo lo mostró Guzmán, 2004 y Cuevas y De Ibarrola, 2013). Es el caso de Nelly, hija de profesores quien quiere estudiar para ser educadora. Ella tiene la idea de trabajar en el programa de preescolar comunitario de Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo),

un tiempo para tomar práctica en... en lo que voy a trabajar en el futuro [...] pero no, no trabajar, supongamos en una cafetería, no [...] si estudio la universidad, este... me van a mandar a prácticas, pero ya voy a tener mucho más prácticas que mis compañeras porque ya estoy trabajando con niños [...] (Nelly, Saucés, 18 años).

Tres de cada cuatro estudiantes más jóvenes –de primer semestre– tienen la expectativa de realizar estudios superiores luego de culminar el bachillerato. Sin embargo, poco más de la mitad de ellos plantea que para lograrlo deberá trabajar. Eso piensan tanto los varones como las mujeres. Entre los jóvenes de mayor edad, cuando se encuentran al término del bachillerato, sólo la mitad tiene la expectativa de ir a la universidad y estudiar una carrera. Entre los varones predominan aquellos que plantean la idea de trabajar para sostener sus estudios superiores, no sólo por falta de recursos económicos o por querer ayudar a sus padres, sino porque algunos de ellos manifiestan que ya no cuentan con el apoyo familiar para sustentar los gastos escolares: dicen que será “mayor de edad y puedo trabajar” (SAU-A-34: H-16); a otro le han dicho que “si quiero estudiar, yo trabaje” (SAU-B-32: H-16). Entre las mujeres que buscarían continuar estudiando hay una proporción relevante (mayor a un tercio) de quienes sí tienen el apoyo familiar para hacerlo. Sin embargo, también se presenta una alta proporción (cercana a un tercio) de quienes sostienen la idea de trabajar para pagar sus estudios, sea para ayudar a sus padres, sea porque no hay recursos suficientes en la familia. Entre ellas aparece la idea de querer trabajar y asumir los gastos de su carrera en términos de un escaso o limitado apoyo de los padres pues “porque me voy a casar y de qué sirvió tanto estudio” (DUA-U-22: M-15); asimismo, entre ellas también aparece la idea de que deben hacerse cargo de sí, pues “ya sería mayor de edad” (SAU-B-19: M-15). En ese contexto, para las estudiantes el trabajo provee los recursos que les facilitan alcanzar objetivos personales –relacionados con su formación profesional– más allá de las expectativas familiares que se expresan como prejuicios o restricciones para su desarrollo.

En la literatura relativa al sentido atribuido al trabajo por los estudiantes de educación media o bachillerato en diversos países de América Latina es infrecuente encontrar la referencia al significado o al modelo cultural relacionado con la idea de trabajar para hacer viable la realización de estudios terciarios, profesionales o universitarios, en una perspectiva de futuro (Fiorotti, 2009; Carmo y Leão, 2010; Macri, 2010; Bonfim, 2011). En algunos estudios se hace alusión aislada, sobre todo dentro de narraciones estudiantiles (Tavares, 2006). En el ámbito de análisis se ha constatado la presencia creciente de jóvenes de diversos sectores sociales que estudian y trabajan de modo simultáneo (Guzmán, 2002; De Ibarrola, 2006; Cuevas y De Ibarrola, 2013) y que una parte de ellos lo hace con la intención de sostener los costos de sus estudios universitarios (Guzmán, 2004 y 2011); la configuración de significado que se documenta está en tiempo presente: trabajo ahora para sostener mis estudios en la universidad. Por otra parte, los análisis referidos de modo explícito a la experiencia de jóvenes trabajadores que estudiaron el bachillerato, como el estudio de Guerra (2008) no refiere a la perspectiva del trabajo como fuente de recursos para estudios futuros. Por su parte, el análisis que hizo Garabito (2007) se refiere a jóvenes trabajadores –algunos de ellos lo hacen para sostener sus estudios– y no es claro si al mismo tiempo asisten al bachillerato o a la universidad.

El modelo cultural “trabajar y ahorrar para ir a la universidad” refiere de modo significativo una estrategia personal de muchos jóvenes estudiantes de la transición rural urbana del Bajío, modelo que los distingue respecto de las perspectivas documentadas de estudiantes de bachillerato de sectores sociales populares urbanos, medios o altos. Articula varios significados por los que se pone en juego la expectativa de inserción laboral con la intención de lograr la aspiración obtener un trabajo profesional ideal, esto es, una ocupación fundada en una profesión universitaria, como ha documentado Garabito (2007). Resulta relevante en tanto contribuye a la emergencia del *estudiante-trabajador* o del “estudiante que trabaja” (como lo han analizado Guzmán, 2004; Cuevas, 2013, con estudiantes de educación superior): sujeto que moviliza su agencia para lograr sus aspiraciones, ya sea colaborando con su familia al logro de objetivos compartidos o para alcanzar su independencia y lograr sus aspiraciones a pesar del escaso apoyo o, inclusive, la oposición de su familia. No se trata del “estudiante-trabajador” de hecho, sino en proyecto.

Los y las estudiantes hacen énfasis en la expectativa de cursar estudios superiores para lograr su aspiración de tener una carrera o alcanzar una

identidad aspiracional particular –ser profesionistas. Esa postura lleva implicado que tanto hombres como mujeres prioricen sus objetivos formativos escolares, aunque con diferentes consecuencias. Mientras ellos han de asumir su mayoría de edad y hacerse cargo de su opción por estudiar trabajando para sufragar los costos de matrícula; ellas han de asumir el desafío de postergar lo más posible la formación de pareja o la maternidad. Sin embargo, tales alternativas no suponen una dicotomía genérica. Algunas mujeres deben asumir la expectativa de trabajar para, también, hacerse cargo de algunos costos implicados en la realización de estudios superiores y que son más altos cuando no cuentan con los subsidios familiares; en particular, cuando se encuentran en tensión con decisiones familiares en contra.

El trabajar para conseguir los objetivos de formación profesional en unos casos sugiere que los y las jóvenes asumen una postura de cooperación con sus padres, para alcanzar aspiraciones y expectativas de formación profesional compartidas. Pero en otros conlleva que los y las estudiantes deban construir alternativas para alcanzar sus propias aspiraciones a partir de lograr mayor autonomía personal e independencia económica. En el caso de algunas mujeres el trabajo es doble: bajo la expectativa de que los estudios profesionales les darán condiciones de empleabilidad para ser más independientes en su vida adulta, prevén ocuparse en el futuro de corto plazo –o ya en el presente– para lograr sustentar una decisión autónoma: realizar estudios superiores.

Conclusiones

Como se describió antes, los modelos culturales son esquemas que organizan el conocimiento cultural de los individuos. Se encuentran implícitos en las narraciones que las personas hacen sobre sí mismas y en relación a lo que hacen, así como en las distintas maneras de comportamiento que muestran ante otras. Pero son construcciones intersubjetivas, por lo que tienen un carácter colectivo, conformado en algún grado por la subjetividad individual de cada sujeto-agente. Los modelos culturales no presiden ni preceden discursivamente a la acción social y cultural de las personas, sino que se encuentran en las narraciones que ellas hacen de sus actuaciones.

Se buscó identificar modelos culturales involucrados en las múltiples categorías de significado constituidas a partir de la codificación de las expresiones de los estudiantes en torno al sentido que le atribuyen a los estudios de bachillerato y al trabajo. Se asumió el supuesto de que el

concepto de modelo cultural ayudaría a descifrar las relaciones y articulaciones presentes entre diversos significados que los estudiantes emplean para dar sentido tanto al bachillerato como al trabajo. De acuerdo con lo mostrado en el artículo, se puede decir que, en efecto, es posible identificar los modelos culturales que operaban como ejes organizadores de varios significados, es decir, que ponen en relación las distintas significaciones que los estudiantes expresan. Se reconoce el valor del concepto de modelo cultural como base de una estrategia analítico-interpretativa que ayuda a descifrar cierto orden entre la diversidad de categorías de significados descritas, que a simple vista parecen inconexas y heterogéneas. Esto permite superar el hecho de que, en una parte importante de la literatura sobre el tema, tales categorías suelen ser analizadas en sí mismas.

Los modelos culturales identificados, a partir de su núcleo de significado, permiten apreciar la presencia de varios ejes de significación que, por una parte, relacionan y dan coherencia a los significados atribuidos al bachillerato y al trabajo. Por otra parte, contribuyeron a vislumbrar el modo en el que los significados contienen temporalidades diferenciadas, con lo que se articulan valoraciones sea sobre pretensiones o deseos situados en el presente continuo (tiempo de su vida cotidiana), sea respecto a expectativas o aspiraciones de futuro.

Los modelos culturales posibilitan la observación de distintas configuraciones del sujeto que enuncia los significados, sea como parte de un Yo colectivo, inscrito en una trama de relaciones familiares, sea como un sujeto que busca individuarse e individualizarse. Tales características no se presentan en términos de polos opuestos (o dicotomías absolutas) sino en la forma de énfasis que los individuos hacen en ciertos rasgos o en la distinta valoración que tienen de los mismos: el familismo y la individualización son procesos con un sentido diferente, pero coexisten. En ese contexto, varios estudiantes sostienen que buscarían seguir estudiando “para tener mejores cosas para apoyar a la familia”, para lograr “mi bienestar y el de mis hermanos y padres”, así como “para ser una mejor persona, tener un mejor futuro y ayudar a mis padres”.

La observación de los modelos culturales en el marco de las orientaciones culturales en las que se inscriben ofrece la posibilidad de ver cómo emerge desde la narrativa de los jóvenes estudiantes la relación entre su experiencia y sus expectativas aun cuando en muchos casos, al mismo tiempo, pretenden continuar viviendo en la comunidad, hacer su casa en

el mismo solar que sus padres o abuelos, participando en fiestas familiares “abiertas” al vecindario. Dicho de otro modo, los modelos culturales enmarcados en las orientaciones de sentido dan cuenta de las expectativas sociales de los jóvenes estudiantes que viven en una circunstancia histórica-cultural particular, ya no relacionada con la vida rural centrada en lo agropecuario, sino en nuevos procesos económicos relacionados con la “modernización”, con la inserción laboral en el espacio económico micro-regional, con gran movilidad en el territorio, pero seguir arraigado “en la comunidad”.

Los modelos culturales identificados, observados de manera general, cobran matices particulares cuando se considera el género de los estudiantes, en cuyas narraciones se encontraron los significados con los que se relaciona cada uno. Al hacer esta segunda observación se distingue la presencia de continuidades y diferencias relevantes en la significación de varios de los modelos culturales entre los varones y las mujeres.

En el caso del contenido del modelo cultural “*Trabajar y ahorrar para ir a la universidad*” hay gran continuidad entre los estudiantes hombres y mujeres, en muchos de los significados que los constituyen; sin embargo, las mujeres hacen expresiones que por diferencias de género se deben matizar; por ejemplo, para ellas ser alguien en la vida está más asociado con la posibilidad de alcanzar mayor escolaridad, lograr identidades aspiracionales y trabajos de tipo profesional; mientras que en el caso de los varones se relaciona más con obtener un empleo asalariado y cumplir el rol de proveedor de la familia. Así, en el caso de trabajar para continuar estudiando en el nivel superior, las mujeres lo plantean con base en desigualdades o prejuicios de género, como el carecer del apoyo familiar por ser mujeres que se van a casar; por lo que lo plantean como modo de alcanzar sus objetivos personales y superar restricciones familiares. En cambio, los varones plantean trabajar para continuar sus estudios, haciéndose cargo de los gastos, ya sea porque les faltan recursos o por ayudar a sus padres.

El modelo cultural “*Primero tengo mi carrera*” fue expresado principalmente por estudiantes varones, quienes manifiestan una mayor orientación hacia la trayectoria escolar larga, con altas expectativas en relación a obtener un buen empleo, un mejor futuro y con ello salir adelante. Aunque las estudiantes que expresan significados en relación a este modelo cultural son menos que los varones –en términos relativos–, lo hacen con

referencia a una expectativa diferente: dan prioridad a los estudios superiores por encima de sus expectativas matrimoniales, cobrando relevancia por ello.

Los jóvenes estudiantes atribuyen sentido al bachillerato y al trabajo con significados que se encuentran organizados en modelos culturales. Al expresarlos, los estudiantes dan cuenta de su participación en una orientación cultural. Por ejemplo, empleando algunas de las categorías planteadas en las dimensiones de Hofstede (1980), hay estudiantes que están más orientados hacia su grupo familiar (colectivismo, o familismo, según Keller, *et al.* 2006) o que hacen cierto énfasis en relación a sí mismos (individualismo); o, en otros asuntos, con ideas más relacionadas con la “masculinidad” (el logro social), o hacia la “feminidad” (el soporte, en cuidado del otro). De manera semejante al planteamiento de Max Weber (1979) en relación a que en la orientación subjetiva subyacente de la acción de los sujetos se mixturán diferentes elementos simbólicos (fines, valores, creencias, etc.); en la expresión de modelos culturales coexisten diversos significados, valores, creencias con diferente orientación cultural. Ello permite comprender por qué los individuos pueden tener una orientación colectivista en algunas situaciones y adoptar una orientación individualista en otras (Tamis-LeMonda, *et al.*, 2008). Más aún, cómo los adolescentes pueden valorar la autonomía personal mientras al mismo tiempo valoran la importancia de mantener compromisos con la familia (Smetana, 2011).

Los modelos culturales identificados no resultan ajenos a las diferencias de género –sociales, culturales– presentes en los diversos actores y generaciones de la sociedad de la transición rural-urbana del Bajío. Así como tampoco son extraños a los procesos de cambio sociocultural que están sucediendo en el interior de la zona metropolitana, que se encuentra en proceso de modernización dada la industrialización, que concurre con la crisis de la economía agropecuaria tradicional. Varios de los modelos culturales contienen significados que reflejan lo esperado en relación al proceso de transición a la vida adulta por parte de los estudiantes varones; es decir, no hay evidencia de la presencia de significados o sentidos que controviertan sus transiciones típicas, más allá de la extensión de su permanencia en la escuela y de la probabilidad de alcanzar un título profesional. Empero, varios de los modelos culturales contienen significados y sentidos sobre el bachillerato y el trabajo que dan cuenta de la emergencia de procesos de cambio en las perspectivas de las estudiantes mujeres;

perspectivas que contienen aspiraciones y expectativas escolares, laborales, matrimoniales que convergen en la configuración de nuevas identidades femeninas, en un horizonte de expectativa que irrumpe en el contexto sociocultural en el que viven.

Varios de los modelos culturales expresados por los jóvenes estudiantes comparten una visión optimista de sus posibilidades (“primero tengo mi carrera”). Tanto ellos como ellas muestran una gran confianza en sus posibilidades de futuro y se ven impulsados a hacer el esfuerzo (“trabajar para ahorrar”) necesario con base en esa manera de ver la vida y el porvenir. Además, los jóvenes saben que no están solos, que cuentan con un sistema de apoyo en sus familias y que ellas han construido grandes expectativas en relación a la posibilidad de que sus hijos tengan un mejor futuro.

Todo anterior le pone un conjunto de desafíos para las instituciones educativas, sean del nivel medio superior o superior. En principio, conocer los sentidos que los estudiantes atribuyen a los estudios medios y superiores como forma de acceder a las escasas oportunidades de movilidad ocupacional y social; que para ser ciertas requieren de procesos de formación profesional de buena calidad que, en efecto, les permitan ser competentes y con ello puedan acceder al mercado de trabajo. En segundo lugar, las instituciones de educación superior –públicas o particulares– que atienden a jóvenes de procedencia rural, que trabajan al mismo tiempo que estudian, han de reconocer esa condición, de modo que generen un sistema de apoyo y acompañamiento de los estudiantes que, por un lado, facilite compensar carencias o déficits en el desarrollo de competencias básicas; y, por otro, favorezca su formación profesional adecuada a las exigencias de los mercados de trabajo profesional.

Sin ninguna duda, la expansión del bachillerato y de la educación superior ha de trascender las políticas que se agotan en la cobertura. Las instituciones educativas tienen que llegar a constituirse en espacios clave para la democratización del conocimiento, así como para la mayor igualdad y la justicia social, es decir, para la igualdad de oportunidades para los y las jóvenes rurales.

Referencias

- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Batlle, S.; Legaspi, L.; Polastri, G.; Valenzuela, V. (2006). “Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media”, en: *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología – UBA, Vol. XIV.
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G. y Duro, L. (2008). “El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación”, en: *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología – UBA, Vol. XV.
- Ames, P. (2013). “Constructing New Identities? The Role of Gender and Education in Rural Girls’ Life Aspirations in Peru”, en: *Gender and Education*, 25 (3), 267-283.
- Ames, P. (2010). “La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios”, en: Ames, P. y Caballero, V. (eds). *Perú: el problema agrario en debate*. SEPIA XIII. Lima: SEPIA, 19-106.
- Ansión, J. (1989). *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: FAO, COTESU, Ministerio de Agricultura.
- Appendini, K. (2008). “La transformación de la vida rural en tres ejidos del centro de México”, en: Appendini, K. y Torres-Mazuera, G. (eds.) *¿Ruralidad sin agricultura?* México: El Colegio de México.
- Ariotti, N. A. F.; Sopelsa, O. (2007). “A significação do ensino médio para os jovens alunos”, en: *Roteiro*, Vol. 32, núm. 2, 265-290.
- Ariza, M., y O. Oliveira (2004). “Universo familiar y procesos demográficos”, en: Ariza, M. y De Oliveira, O. (Coords.). *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*. México: IIS – UNAM, 9-45.
- Ávila, H. (2010). “Periurban food production spaces in Central Mexico: poor, marginality and conflicts”. Ponencia, *ISDA 2010*. Montpellier, Francia. June 28-30.
- Bonfim, P. (2011). *Os sentidos de trabalho para jovens estudantes do Ensino Médio da cidade de Carapicuíba*, tese de mestrado. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Brading, D. (1988). *Haciendas y ranchos del Bajío, León 1700-1860*. México: Editorial Grijalbo.
- Carmo, H. y Leão, G. (2010). “Trabalho e escolarização no horizonte de jovens de um curso pós-médio”. Comunicação apresentada em *IV Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira*. Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Carneiro, M. J. (1998). “O ideal urbano: campo-cidade no imaginário de jovens rurais”, em: Teixeira da Silva, F.C; Santos, R; Costa, L.F.C. (orgs.). *Mundo Rural e Política*. Rio de Janeiro: Ed. Campus/Pronex.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.

- Cuevas, J. F. (2013). *Aprender en la simultaneidad. Los estudiantes que trabajan en el contexto de las relaciones entre la escuela y el mundo laboral*. Tesis de doctorado, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Cuevas, J. F. y De Ibarrola, M. (2013). “Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes”, en: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLII (1), No. 165, 125-148.
- D’Aloisio, F. (2010). “¿Qué es la escuela para sus jóvenes? La secundaria como perspectiva a futuro y como espacio de construcción de sí mismos”. Ponencia. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata.
- D’Andrade, R. (1987). “A folk model of the mind” In: N. Quinn y D. Holland (Eds.) *Cultural Models in Language and Thought*. New York: Cambridge University Press, pp. 112-148
- Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein, Y., Larripa, S. y Otero, M. (2009). *Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Primer Informe. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA, mayo de 2009. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf>
- De Ibarrola, M. (2006). *Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano*. Montevideo: CINTERFOR-OIT (Herramientas para la transformación, 27).
- Del Franco, N. (2010). “Aspirations and Self-Hood: Exploring the Meaning of Higher Secondary Education for Girl College Students in Rural Bangladesh”, en: *Compare*, Vol. 40, núm. 2, 147-165.
- Estrada, M. (2007). “Del control a la independencia. Género y escolaridad en familias rurales en Guanajuato”, en: Celia Woo y Patricia Arias (coords.) *¿Campo o Ciudad? Nuevos Espacios y formas de vida*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 45-63.
- Fiorotti, V. (2009). *Jovens Trabalhadores da Fronteira*. Trabalho de Conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional, do Paraná. Recuperado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2403-8.pdf>
- Franco, M. J. (2009). “Jóvenes escolarizados en un contexto de alta migración laboral internacional”. Ponencia. Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Frye, M. (2012). “Bright Futures in Malawi’s New Dawn: Educational Aspirations as Assertions of Identity”, en: *American Journal of Sociology*, Vol. 117, Núm. 6, 1565-1624.
- Garabito, G. (2007). *Sentido del trabajo e identificación en los jóvenes trabajadores de McDonald’s*. Tesis de Maestría. México: UAM-Iztapalapa.
- Guerra, I. (2008). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. Tesis de doctorado. México: DIE- CINVESTAV-IPN.
- Guerra, I. y Guerrero, E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Guerrero, E. (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis de doctorado, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Guzmán, C. (2002). “Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa”, en: *Perfiles Educativos*, Vol. XXIV, núm. 97-98, 38-56.
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- Guzmán, C. (2011). “Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI”, en: *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, núm. esp., 91-101.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2005). “Conclusiones y perspectivas del campo de los alumnos”, en: Ducoing, P. (coord.) *Sujetos actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: COMIE, IPN, Grupo Ideograma, tomo II, 799-828.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, núm. 67, 1019-1054.
- Guzmán, C. (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. México: UNAM/CRIM.
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca: UNAM-CRIM
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage.
- IMJ (2006). *Encuesta Nacional de la Juventud, 2005*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- INEGI (2010). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica y módulo de Trabajo Infantil*. ENADID-MTI, 2009. México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- Keller, H. et al. (2006). “Cultural Models, Socialization Goals, and Parenting Ethnotheories. A Multicultural Analysis”, en: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 37 No. 2, 155-172.
- Kessler, Gabriel (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina*. Buenos Aires, Informe técnico, 51 p. Recuperado de: <http://juventudruralemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2013/08/060100-Estado-del-arte-de-la-investigacio%CC%81n-sobre-Juventud-Rural-Kessler.pdf>
- Llinás, Paola (2009). “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria”, en: *Propuesta Educativa* (32). FLACSO-Buenos Aires.
- Longo, M. E. (2003). “Representaciones sociales en torno al trabajo e identidad en varones pobres”, Ponencia 6° Congreso Nacional de Sociología del Trabajo. Buenos Aires: Asociación Argentina de Estudios del Trabajo.
- Macri, M. (2010). *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los*

- adolescentes*. Buenos Aires: La Crujía.
- Magnússon, S. G. (2011). "The life of a working-class woman. Selective modernization and microhistory in early 20th-century Iceland", en: *Scandinavian Journal of History*, Vol. 36, No. 2, 186-205.
- Márquez, A. (1998). *El costo familiar y/o individual de la educación superior. Un estudio comparativo entre alumnos de la Universidad Iberoamericana y alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Unidad Zaragoza*. México: ANUIES.
- Molina, W. (2008). "Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales", en: *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, Nº 1: 105-122
- Nascimento, N. y Raitz, T. (2010). "Sentidos da educação e do trabalho para jovens universitários". Ponencia. VIII *Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul*, ANPEDSUL, Londrina, Paraná.
- Navarro, H. (2005). "Transformaciones de los territorios periurbanos y sus agriculturas: el uso de recursos de interés público en el Valle de México", en: Héctor Ávila Sánchez (Coord.) *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* Cuernavaca: CRIM-UNAM.
- Nespor, J. (2008). "Education and place: a review essay", en: *Educational Theory*, Vol. 58, Núm. 4, 475-489.
- Núñez, P. (2008). "Los sentidos de la educación secundaria: Nuevos significados de la idea de transición", en: *I Sociología Revista Electrónica de Ciencias Sociales*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA
- Olivera, I. (2009). "Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural - escuela frente a los procesos de exclusión", en: *Revista Peruana de Investigación Educativa*, Vol. 1, Núm. 1. 61-90.
- Pacheco, L. (2006). "De la protección de la comunidad rural a la levedad de la ciudadanía en los jóvenes rurales de México". Ponencia. *VII Congreso latinoamericano de sociología rural*. Quito, Ecuador.
- Paradise, R. (2006 [1996]). *La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad, o colaboración tácita?* Documentos DIE-Cinvestav, Núm. 56. México: DIE-CINVESTAV.
- Quaresma, M. L., Abrantes, P., Teixeira, J. (2012). "Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes", em: *Sociologia, Problemas e Práticas*, Núm. 70, 25-43.
- Quinn, N. y Holland, D. (1987). "Culture and Cognition", Quinn, N. y Holland, D. (Eds.) *Cultural Models in Language and Thought*. New York: Cambridge University Press, 3-40.
- Raitz, T. y Baldissera, F. (2012). "Trajetória acadêmica e laboal de jovens universitários: os sentidos do trabalho e da educação", em: *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Vol. 17, Núm. 2, 99-114.
- Rivera, J. (2012). "Juventudes emergentes: percepciones en torno a la familia, la escuela, el trabajo y el ocio en jóvenes en contextos rurales en San Luis Potosí, México", en: *Cuicuilco*, Revista de la ENAH. Núm. 53, 73-95.
- Rockwell, E. (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en

- ámbitos escolares”, en: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Núm. 1, 28-37.
- Rodríguez, T. (2006). “Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza”, en: *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 68, Núm. 3, julio-septiembre, 399-430.
- Rodríguez, T. (2013). “Convergencias conceptuales entre las representaciones sociales y los modelos culturales”, en: *Revista CES Psicología*, Vol. 6, Núm. 1, pp. 77-103
- Ruiz, N. y Delgado, J. (2008). “Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad”, en: *EURE (Santiago)*, Vol.34, núm.102, 77-95.
- Saucedo, C. (2001). *Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de los relatos de vida*. Tesis de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Smetana, J. (2011). *Adolescents, Families, and Social Development: how Teens Construct their Worlds*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Stropasolas, V. L. (2005). “Juventude Rural: uma categoria social em construção”. Ponencia. *XII Congresso Brasileiro de Sociologia*. FAFICH/UFMG - Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Tamis-LeMonda, C. S., N. Way, D. Hughes, H. Yoshikawa, R. Kahana and E. Y. Niwa, (2008). “Parents’ Goals for Children: The Dynamic Coexistence of Individualism and Collectivism in Cultures and Individuals”, en: *Social Development*, vol. 17, núm. 1, 183-209
- Tavares, C. S. (2006). *Efeitos sobre os sentidos do trabalho em jovens participantes de um programa social*. Tese de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Teixeira, A. M. y Freixo, A. (2010). “Jovens da terra do sisal: trabalho, escola e identidade rural”. Ponencia. *VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural*, Porto de Galinhas.
- Téllez, N. (2009). *Jóvenes en el margen de la realización, la resistencia y la exclusión: Contextos sociales y horizontes de futuro*. Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: UNESCO.
- Thornborrow, T. and Brown, A. D. (2009). “‘Being Regimented’: Aspiration, Discipline and Identity Work in the British Parachute Regiment”, em: *Organization Studies*, 30 (4), 355-376
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

- Tiramonti, G. (2009). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”, en: Tiramonti, G. y Montes, N. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, 25-38.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE



Recibido: 13 de marzo de 2020 Aprobado: 6 de agosto de 2020