

ENTRE LO COLECTIVO Y LO INDIVIDUAL

La experiencia de la escuela a través de relatos de vida

Claudia L. Saucedo Ramos*

INTRODUCCIÓN

Este estudio pretende contribuir a la discusión contemporánea sobre la relación entre las personas y la escuela en grupos sociales específicos. Se reporta una investigación realizada con 10 familias de clase trabajadora en la que se indagó cómo percibían padres e hijos el valor de la escuela, qué prácticas familiares estaban en juego para impulsar la escolarización de los hijos y las diferentes respuestas que éstos tuvieron hacia la escuela. El objetivo fue analizar la experiencia que las personas tienen de la escuela como resultado de sus

maneras de interpretar o utilizar modelos culturales colectivos en relación con el valor que le dan de sus vivencias y perspectivas subjetivas.

Diversas investigaciones han mostrado que el valor de la escuela es innegable en los discursos colectivos generales que las personas manejan. En ellos se dice que la escuela es importante porque permite “tener una vida distinta”, “conseguir un buen empleo”, “salir del barrio”, y representaciones por el estilo que hablan de una movilidad social que se lograría gracias a la escuela (Martin, 1991; Delgado-Gaitán, 1994; Oyola *et al.*, 2000). Más allá de estos discursos generales, se ha tratado de analizar con mayor detalle formas de vinculación entre los individuos y la escuela en las que la familia ha sido

* Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

un referente esencial. Dentro de esta empresa es posible distinguir dos tendencias de investigación: la primera, que podríamos denominar de corte determinista, y la segunda, que engloba estudios cualitativos o de corte cultural.

En estudios de corte determinista se presenta a la familia y a sus hijos determinados por sus condiciones materiales y culturales, y casi siempre con escasas posibilidades de sacar un beneficio de la escuela. Se habla de las familias de escasos recursos en las que los hijos abandonan la escuela o no continúan estudiando más allá de la primaria porque tienen que colaborar en la satisfacción de las necesidades del hogar o entrar a trabajar para ayudar a sus padres (Bar-Din, 1991; Martin, 1991; Safa, 1992). También se reporta que los padres están poco implicados con la escuela en el sentido de que no colaboran con la misma o no se ajustan a sus metas educativas (Oyola *et al.*, 2000). No obstante, algunos de estos estudios citan casos en los que la familia de escasos recursos se organiza para apoyar a hijos que logran llegar a la universidad ya sea asignándoles “un cuartito para que estudien” o relevándolos del trabajo doméstico. Estos casos no son analizados a fondo porque el interés de los investigadores está centrado en estudiar la forma en que las condiciones económicas de las familias determinan negativamente la relación que las personas tienen con la escuela.

Estos estudios utilizan el concepto de “clase social” para referirse a relaciones de determinación entre las condiciones materiales y el actuar de las personas. Presentan panoramas homogéneos según los cuales habría “una cultura” (de la po-

breza) en correspondencia con un grupo social (marginal, popular o clase trabajadora). Si cuestionamos esta perspectiva de análisis, podemos decir que las personas no actúan siempre en función de las exigencias inmediatas para la sobrevivencia cotidiana. En antropología, la discusión sobre el concepto *cultura* ha implicado negarse a considerar los aspectos culturales como subordinados a la sombra del gran paraguas que resulta ser la pobreza. Autores como Keesing (1994) han cuestionado la construcción de la “otredad” que ciertos investigadores realizan cuando identifican grupos sociales y les asignan “una cultura”, la cual implícitamente es autocontenida y deficiente.

Desde una visión distinta, los estudios culturales reconocen las condiciones históricas, materiales y socioculturales en las que se construyen formas de relación con la escuela. No pierden de vista que existen choques culturales entre las familias y la escuela, que hay prácticas de discriminación y exclusión escolar o relaciones de poder y control. Sin embargo, no presentan a los padres de familia y a sus hijos como personas determinadas por sus condiciones materiales sino como agentes activos que reivindican aspectos de su historia como grupo y que perciben sus condiciones materiales y económicas de modos muy distintos.

En esa línea, algunas etnografías realizadas en Estados Unidos de América exponen casos de familias de la India que se enfrentan a fuertes condiciones de discriminación en la escuela (Gibson, 1997); casos en los que los logros escolares en una misma familia son distintos en función de la edad de migración, las dificultades enfrentadas y las habilidades que

desarrollaron sus miembros (Hayes, 1992); o de familias latinas que vivían en barrios peligrosos y con escasos recursos, a pesar de lo cual los padres se esforzaban por vigilar a sus hijos y centrarse en el impulso a la escolaridad (Reese, 2002). Según estos estudios, es necesario entender a las familias desde sus propias prácticas y no desde la lógica de las instituciones educativas. Ello implica considerar que los padres pueden sentirse temerosos del trato que se les da en las escuelas y que es necesario darles poder para que visualicen una relación distinta con la misma (Lewis y Forman, 2002). En contra de la noción tan común de que las familias son disfuncionales porque no se ajustan a las metas educativas de las escuelas, se documenta cómo los padres crean contrahistorias a través de las cuales reclaman dignidad para su rol como padres/educadores y cómo, con sus perspectivas, enfrentan el marco de déficit en el que son colocados por explicaciones ajenas a ellos (Villenas, 2001).

De igual manera, en el caso de la perspectiva de los alumnos, en la actualidad existe un mayor interés por conocer sus experiencias, cómo perciben su rol de estudiantes, qué dificultades tienen en el proceso de aprendizaje o qué es lo que les interesa de la escuela (McCallum *et al.*, 2000). En este proceso de darle voz a los estudiantes conocemos el tipo de críticas que hacen de la escuela, por ejemplo, cuando se sienten discriminados por parte de los profesores o no se les presta la atención que requieren (Quiroz, 2001). Cuando la escuela empieza a perder sentido para los alumnos ya no es fácil echarle la culpa al propio alumno o a su familia, sino que se invita a reflexionar sobre

los mundos múltiples que los jóvenes transitan cotidianamente y entre los cuales puede haber distintos grados de tensión o de aceptación y rechazo de la escuela: la familia, las amistades, la disciplina escolar, el sistema de evaluación escolar, los maestros, etc. (Phelan *et al.*, 1991; San Fabián, 2000).

El presente artículo se inserta en una tónica analítica similar. Para entender la experiencia escolar de las personas, desde la problemática de la relación entre el individuo y la cultura, se discute sobre la heterogeneidad de respuestas que tuvieron hacia la escolaridad los hijos en 10 familias de clase trabajadora.

MARCO DE INTERPRETACIÓN

Estudiar la experiencia de la escuela implica analizar posibles tipos de relación entre los aspectos culturales colectivos en torno al valor de la escuela en contextos sociales particulares y las maneras subjetivas mediante las cuales las personas llevan a cabo actos de apropiación y uso de significados para guiar su conducta. Vygotsky (1994) definió la experiencia humana como un prisma en el que se refractan los efectos del medio para explicar que las personas no reaccionan de la misma manera ante las mismas condiciones de vida. Una misma situación puede ser interpretada, percibida, experimentada o vivida de diferente manera por los individuos. Eisenhart (1995) cuestionó el concepto de transmisión cultural diciendo que en las teorías tradicionales sobre la socialización infantil casi siempre se asume un “modelo fax” de aprendizaje, en el cual los aspectos culturales exter-

nos son “copiados” dentro de estructuras internas. Empero, los individuos no aceptan pasivamente las categorías culturales que se les presentan. Aun cuando viven en contextos sociales similares, las personas pueden ser muy diferentes entre sí porque seleccionan los recursos culturales a los que tienen acceso para la construcción de su identidad o la orientación de su comportamiento.

Al analizar las posturas personales de padres e hijos en torno a la escuela, una pregunta central de la investigación fue: ¿cómo se podrían establecer hilos analíticos entre su constitución como personas en contextos sociales de participación y los aspectos subjetivos que revelaban en sus relatos? Para ello se decidió recurrir a los conceptos de *modelo cultural* y de *agencia personal*, y construir así una noción de experiencia de la escuela como unidad de interdependencia entre lo cultural colectivo y lo personal subjetivo.

En la vida cotidiana las personas se enfrentan a un gran cúmulo de conocimiento cultural que utilizan para saber cómo relacionarse con los demás, comportarse de determinada manera, asignar significados a las cosas y a los eventos o tener una idea de sí mismos como individuos. Ese conocimiento está organizado en modelos o esquemas de significados, conceptos, proposiciones y valores. Los *modelos culturales* son esquemas cognitivos compartidos intersubjetivamente por un grupo social y juegan un papel importante en la comprensión del mundo y en la manera en que se actúa dentro del mismo (Holland y Skinner, 1995). Los modelos culturales son puestos en práctica a través de las historias que las personas cuentan, los rituales que llevan a

cabo y las relaciones políticas que practican (Ortner, 1990). Son públicos ya que emergen gradualmente como instituciones sociales y sus orígenes son parte de una historia no registrada de convenciones sociales. Los modelos culturales nacen, se transforman a través del uso y eventualmente desaparecen porque su existencia es contingente y negociada a través de intercambios sociales (Shore, 1996).

En los contextos de participación social las personas están constituidas culturalmente de modo que mucho de su repertorio cultural es razonable, pero esto no siempre se da de manera profunda ya que cada individuo puede establecer una distancia entre su manera subjetiva de reaccionar e interpretar y los modelos culturales propuestos (Ortner, 1990). De acuerdo con lo anterior, es posible hablar de *agencia personal* como la capacidad que tienen las personas para seleccionar de entre el conjunto de recursos culturales —incluidos los modelos culturales— que fluyen en sus contextos de práctica social aquellos que utilizarán, aceptarán, legitimarán o rechazarán en la orientación y explicación de su conducta. La *agencia personal* se expresa en acciones que pueden ser fomentadas o permitidas, hasta ciertos límites y con ciertos sentidos, dentro de contextos de práctica social.

Más que hablar de “reproducción cultural” o de “transmisión cultural” es necesario analizar la relación entre el individuo y la cultura como un proceso de apropiación. Según Rockwell (1996), ello significa integrar simultáneamente una noción de *agencia* como algo activo y transformador, y un carácter de cultura como algo que constriñe pero a la vez posibilita el actuar humano. Se sitúa a la

agencia de la persona como alguien que se apropia de o usa recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo, alude a los aspectos culturales existentes en la vida cotidiana que encarnan historia y representan instituciones o discursos, pero toma en cuenta cómo son experimentados por las personas.

Por medio del trabajo etnográfico, en esta investigación se identificaron diversos modelos culturales que las personas utilizan para interpretar el valor de la escolaridad. Pero fue en el análisis detallado de los relatos de vida de padres e hijos que se abordó analíticamente la manera en que las personas se apropiaban, legitimaban o rechazaban los modelos culturales colectivos para dar sentido a sus experiencias singulares de la escuela.

EL RELATO DE VIDA COMO INSTRUMENTO PARA ANALIZAR LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA

Un relato de vida es una reconstrucción subjetiva que una persona realiza de las experiencias que tuvo en el pasado. El investigador le pide al sujeto que narre los hechos que son sobresalientes y los contextos en que sucedieron: cómo los vivió, qué hizo, cómo los interpretó. El objetivo es entender lo sucedido desde la perspectiva de la persona, tal y como ella puede relatar los hechos (Becker, 1974). En esta reconstrucción entran en juego diversos efectos: las habilidades que el individuo tiene para contar su vida de acuerdo con las prácticas discursivas propias del contexto social en que vive, los filtros de memoria que hacen que recuerde unas cosas y no otras, la selección consciente que hace

para narrar algunos aspectos de su vida y no otros, e incluso la construcción colectiva del relato, en la que la selección de los recuerdos puede estar orientada por el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado (Middleton, 1997).

Al participar en contextos sociales particulares las personas se apropian de estructuras discursivas compartidas y con ellas interpretan y dan sentido a sus experiencias a lo largo del tiempo. Pero cada individuo asimila selectivamente las palabras y discursos de los demás para construir historias sobre su vida. Las narrativas son, como dice Wertsch (1997), artefactos culturales con los cuales las personas establecen una relación mediatizada entre su experiencia personal y el mundo social que los rodea. Son colectivas porque manejan un cúmulo de significados y representaciones comprensibles para muchos individuos, pero las personas pueden utilizarlas de manera singular para dibujar sus experiencias como algo único o para comprender su realidad social.

Se decidió trabajar con relatos de vida porque es difícil realizar estudios longitudinales que permitan conocer las experiencias de la escuela que los individuos tienen en diferentes momentos de su vida. También porque a través de un relato una persona puede describir algunos aspectos de su participación en los distintos contextos sociales en que han transcurrido sus días, incluyendo el escolar, así como las relaciones que estableció entre ellos. Cuando hace esto necesariamente utiliza modelos culturales para darle sentido a su experiencia y, en el caso que nos interesa, para formarse un sentido personal sobre el valor de la escuela en su experiencia singular.

SOBRE EL ESTUDIO REALIZADO

Los relatos de vida proporcionan información sobre la manera en que las personas organizan sus recuerdos, utilizan modelos culturales para enmarcar sus experiencias de vida o reconstruyen el significado y valor de las cosas, por ejemplo de la escuela. Sin embargo, al trabajar con relatos de vida es necesario ubicar y analizar los contextos históricos y socioculturales en los que transcurre la vida de las personas que narran sus experiencias. De acuerdo con lo anterior, la investigación se llevó a cabo conjugando el método de relatos de vida con etnografía.

Durante dos años se realizó trabajo de campo en una unidad habitacional que se denomina "Hogares Ferrocarrileros", ubicada en Tlalnepantla, Estado de México. Ahí viven cerca de mil familias en las que el padre y, en algunos casos, la madre, trabajan o trabajaron en lo que hasta hace poco fue la empresa mexicana Ferrocarriles Nacionales de México (Ferroviales). En una primera fase del estudio se realizó un sondeo estadístico con 320 familias para conocer datos socioeconómicos. También se hicieron entrevistas con antiguos líderes ferrocarrileros, con representantes vecinales y con maestros de escuelas (desde kínder hasta bachillerato) que se ubican en la comunidad. Se efectuaron frecuentes visitas a la comunidad y a centros de reunión —como parques, canchas deportivas, centros de salud, tianguis sobre ruedas— cercanos a la comunidad. El objetivo fue conocer los contextos sociales en que vivían las familias ferrocarrileras y algunas representaciones que se tenían sobre éstas y sus modos de vida.

Posteriormente, se seleccionó a 10 familias que quisieron colaborar con la investigación. El sondeo estadístico mostró que en las familias ferrocarrileras los hijos tenían diferentes grados escolares, es decir, que en una misma familia podían detectarse hijos que estudiaban primaria, hijos que terminaron sólo la secundaria o hijos que cursaban la universidad. Entonces, con fines comparativos, se eligieron cinco familias en las que al menos uno de los hijos sólo había terminado la secundaria, y otras cinco en las que había tanto hijos con nivel de secundaria como hijos con estudios de universidad. La idea fue comparar las experiencias de los hijos en estas familias respecto de niveles mínimos y máximos de escolaridad.

Las familias seleccionadas eran de tipo nuclear, con ambos padres en el hogar. Los padres trabajaban o habían trabajado en distintas ramas de empleo dentro de Ferroviales, desde peones de vía hasta jefes de oficina. Tanto a los padres como a los hijos se les invitó a que narraran algunas experiencias con el objetivo de conocer la importancia que la escuela tenía o había tenido en sus vidas. En general se mostraron accesibles e interesados. En las 10 familias se entrevistó a ambos padres y a uno o dos de los hijos, siendo en total 15 jóvenes adultos. A los hijos se les seleccionó dependiendo del nivel de escolaridad alcanzado (secundaria o universidad) y según un rango de edad de entre 20 y 26 años. La idea fue comparar el tipo de experiencias de vida que narraban y los diferentes modos en que valoraron la escuela a lo largo de sus vidas. También se pretendía entender cómo dos hermanos en una misma familia podían explicar trayectorias escolares distintas,

una que concluyó en secundaria y la otra en universidad.

Las visitas a las familias se llevaron a cabo a lo largo de dos años, programando citas para entrevistar dos y hasta tres veces a cada persona. También se generaron vínculos de amistad, de modo que fue posible asistir a fiestas, comidas informales o pláticas que sirvieron para obtener mayor información. En las entrevistas se hacían invitaciones para narrar la vida. Por ejemplo: "Platíqueme de cuando usted iba a la escuela, ¿de qué se acuerda?", "¿cuando usted era niño, qué se decía sobre la escuela?, ¿usted qué pensaba de eso?", "¿qué pasó cuando dejó la escuela?, ¿qué le dijeron en su casa?". Con estas preguntas se intentó que la persona hablara de los mensajes colectivos que circulaban en sus contextos sociales de vida así como de sus maneras de representar sus experiencias personales. Dependiendo de las respuestas de la persona, se le invitaba a dar mayor detalle de lo narrado.

Algunas de las preguntas analíticas que sustentaban estas entrevistas semi-dirigidas fueron: ¿cómo estructuran las personas la experiencia de la escuela al narrar su vida?, ¿de entre los múltiples modelos culturales que fluyen a lo largo de los diferentes contextos de participación y de la historia de las familias, cuáles seleccionan para dar sentido a la experiencia que tuvieron de la escuela?, ¿qué noción de sí mismo construyen padres e hijos como sujetos de escolarización que han experimentado distintos sistemas educativos y distintas relaciones con el mercado de trabajo?

Después de transcribir las entrevistas se procedió al análisis de los datos y en

las narraciones se identificaron recurrencias temáticas consistentes en la repetición de frases o significados. Al clasificarlas se establecieron asociaciones de sentido y vínculos para reconstruir entonces modelos culturales que daban cuenta no de significados aislados sino de visiones del mundo familiar y escolar así como de formas de participación social. Luego se analizó la forma en que las personas utilizaban los modelos culturales para dar cuenta de sus experiencias de la escuela.

POBLACIÓN INVESTIGADA: LAS FAMILIAS FERROCARRILERAS Y SUS CONTEXTOS HISTÓRICO-SOCIALES

En México los obreros del ferrocarril tuvieron un peso importante en los conflictos entre trabajadores y el gobierno desde principios del siglo pasado, y principalmente en las décadas de 1950 y 1970. Fueron de los primeros trabajadores en organizarse como sindicato y en luchar contra el gobierno para obtener la reglamentación de jornadas laborales, mejoras en los contratos colectivos de trabajo, incrementos de salario, vivienda propia, seguro médico, etc. (Leyva, 1995). El pacto que el gobierno promovió, y que los sindicatos terminaron aceptando hacia la década de los setenta y los ochenta, fue la promoción de una paz social en la que se perdió fuerza y motivación para luchar contra el Estado a cambio de beneficios como instituciones educativas y de salud, y las primeras colonias proletarias en México (Nivón, 1993).

Ferronales era una empresa del gobierno, pero fue vendida en los noventa a

empresas particulares, en correspondencia con una tendencia de modernización del Estado mexicano y del abandono de su carácter paternalista con los sindicatos. Con la venta de Ferronales miles de trabajadores aún jóvenes tuvieron que jubilarse o se quedaron sin empleo. Este fue un duro golpe para las familias ferrocarrileras porque varias generaciones de trabajadores habían crecido bajo la sombra protectora de Ferronales. De hecho, de una generación de familias a otra los padres acostumbraban conseguirles trabajo a sus hijos en la misma empresa. En 1998, los padres de familia con los que se llevó a cabo la presente investigación todavía tenían la esperanza de conseguirle un puesto a alguno de sus hijos en caso de que éste no quisiera seguir estudiando, pero eso ya no fue posible porque las nuevas empresas tenían sus propios métodos de contratación.

En la investigación, cada padre relató la trayectoria laboral que tuvo, los aprendizajes formales e informales que logró y la "carrera" de ascensos y movilizaciones a través de la jerarquía de puestos que existía en Ferronales. También narraron que ser trabajador ferrocarrilero les había permitido tener "una mejor vida". Antes de 1970 muchas de las familias vivían en trenes, en campamentos rurales o en vecindades dentro de la ciudad de México, pero los padres comentaron que gracias a su empleo pudieron comprar un departamento con todos los servicios. No hay que olvidar que los trabajadores del ferrocarril fueron un grupo beneficiado por políticas de vivienda, educación y empleo que el gobierno mexicano implementó en la década de los setenta como parte de las negociaciones con los sindicatos.

Cuando se les preguntó a los padres si deseaban que sus hijos fueran ferrocarrileros contestaron con un no rotundo. De las imágenes positivas y del orgullo por ser trabajador del ferrocarril pasaron a destacar los aspectos negativos que tenía este tipo de empleo: corrupción en el lugar de trabajo, alcoholismo entre los trabajadores, ausencia de compromiso con el trabajo, etc. Su anhelo era que los hijos continuaran estudiando y creían que ellos como padres tenían las bases económicas para apoyar a sus hijos en sus carreras universitarias o al menos para concluir la preparatoria. Dijeron que querían que sus hijos consiguieran empleos en oficina y como jefes, en lugar del trabajo obrero que ellos habían consolidado.

Respecto de las transformaciones en el terreno educativo, hay que señalar que en la década de los ochenta se atestiguó una profunda crisis económica en nuestro país, y en unos cuantos años se dejó atrás una fase escolar expansiva para entrar en otra de estancamiento (Fuentes, 1989). La expansión educativa alimentó fuertes expectativas respecto del derecho a estudiar y del valor de la educación como medio para mejorar las condiciones de vida que las personas tenían. Empero, el sistema económico no fue ni ha sido capaz de absorber en condiciones económicas satisfactorias a los egresados del sistema educativo (Muñoz Izquierdo, 1993). En el mercado de trabajo, los empleadores han incrementado los requisitos de niveles de escolaridad a cambio de empleos con bajos salarios. Ante este tipo de situaciones, se ha reportado la pérdida de credibilidad en el valor de la educación como medio de movilidad social. Las personas no niegan la importancia de la

educación, por ejemplo su papel en la socialización de los niños, pero mucho se habla del abaratamiento de la mano de obra certificada que se ha generado en nuestro país y del autoempleo como una opción para obtener mejores ingresos (Muñoz, 1996; Levinson, 2002).

Los padres ferrocarrileros que participaron en este estudio fueron escolarizados en los cincuenta, una época en nuestro país en la que la mayor parte de la población mexicana alcanzaba a cubrir entre tres y seis años de estudio (Fuentes, 1983). Tres décadas después, ya como padres de familia, tenían la expectativa de que sus hijos estudiaran una carrera universitaria o al menos el nivel medio superior. Los padres hablaron de cómo "la vida se estaba poniendo cada vez peor" y de los temores que tenían de que sus hijos no pudieran sortear las situaciones económicas en el futuro. Estaban convencidos de que gracias a la educación sus hijos tendrían la posibilidad de obtener buenos empleos. Esto significó que también empezaron a fomentar procesos de des-identificación con el empleo paterno.

En sus relatos de vida los padres de familia dijeron que ellos sólo pudieron terminar la escuela primaria porque sus familias eran pobres y en su adolescencia tuvieron que trabajar para apoyar económicamente a sus padres. Dos de los padres que estudiaron la universidad lo lograron gracias a su esfuerzo personal. Todos destacaron que durante su infancia sus familias no tenían mucho interés en la educación y evaluaron esta situación como algo negativo en sus vidas. Como ya se mencionó, antes de la expansión educativa terminar la primaria era la máxima aspiración que el común de la

población mexicana podía lograr. De acuerdo con eso, podemos lanzar a modo de hipótesis que los padres de familia de la generación anterior sí estaban interesados en que sus hijos estudiaran, pero veían como nivel máximo de estudios la primaria, y después el matrimonio, en el caso de las hijas, o el ingreso a Ferronales en el caso de los hijos.

En las familias actuales, los padres construyeron en sus relatos una visión del pasado en función de sus posturas presentes sobre la importancia de la escuela. Sus recuerdos emergieron filtrados a partir de las preguntas y los temas abordados, que eran sobre la importancia de la escuela y la educación de sus hijos. El acto de recordar tiene un carácter individual a la vez que colectivo dentro de la interacción discursiva. Lo que se recuerda no es independiente de la coparticipación para producir el recuerdo (Middleton, 1997). Así, los padres evaluaron el hecho de no haber continuado estudiando con modelos culturales actuales que plantean una valoración distinta de la escolaridad y del tipo de empleo que consideran adecuado.

APOYO FAMILIAR PARA EL ESFUERZO INDIVIDUAL

En sus relatos los padres establecieron un fuerte vínculo entre la importancia de su trabajo en Ferronales y el apoyo que le pudieron dar a sus hijos para estudiar. Señalaron que había sido un "orgullo" poder sostener a su familia y, en particular, darles educación a sus hijos. Al reconstruir los elementos del modelo cultural de apoyo familiar podemos decir que

se conforma por maneras de pensar la relación entre padres e hijos, por significados asociados a la importancia de la escuela y, además, que era utilizado para organizar las relaciones familiares. Así, los padres dijeron que apoyaban a sus hijos dándoles todo lo necesario para que fueran a la escuela: uniformes, libros, cuotas escolares, etc. Las madres expresaron su preocupación por tenerles alimentos y ropa limpia disponible. En la socialización de los niños y adolescentes los consejos sobre la importancia de la escuela eran comunes. Un consejo implica una dimensión cultural comunicativa que intenta poner en práctica una empatía emocional, compasión y el manejo de expectativas en torno al valor de la escuela (Delgado-Gaitán, 1994). Por lo general los padres aconsejaban a sus hijos relatando aspectos de sus propias vidas.

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

Los consejos de los padres eran narrativas moralizantes con las que buscaban orientar las acciones de sus hijos y fomentar la importancia de la escuela. Al aconsejar a sus hijos se manejaban en dimensiones temporales, interpretando desde el presente lo que ellos no tuvieron, lo que vieron que fue sucediendo a lo largo del tiempo con las exigencias del mercado laboral y lo que les gustaría que sus hijos obtuvieran en el futuro.

Los padres dijeron que sus hijos de 17 o 18 años eran todavía chicos para trabajar e insistían en que debían estudiar. Si

alguno de los hijos desertaba de la escuela, le buscaban otras opciones escolares o escuelas de capacitación para el trabajo. En las familias se manejaba frecuentemente el modelo cultural de "llegar a ser alguien", como modelo complementario, de acuerdo con el cual se tenía la expectativa de que sus hijos fueran responsables de sí mismos, tuvieran un nivel escolar que les permitiera enfrentar crisis económicas en su adultez, pudieran sostener o apoyar a su propia familia en el futuro, y contaran con una vida mejor que la de familias de generaciones previas.

Respecto de los hijos que se negaron a continuar estudiando más allá de la secundaria, los padres expresaron desilusión y recordaron que tuvieron que resignarse. Comentaban al respecto con frases como: "cuando un hijo no quiere estudiar es por demás, no lo puedes obligar". Con ello, aludían al hecho de que les habían proporcionado a sus hijos lo necesario para estudiar, pero que los concebían como personas con voluntad propia contra la que no podían hacer nada. Al hablar de la responsabilidad que debían asumir, de que estudiar redundaría sólo en su propio beneficio, y al aceptar la voluntad de los hijos, cobró sentido un apoyo familiar paterno articulado con la expectativa del esfuerzo que cada hijo debía realizar y del fomento a un carácter de individualidad.

El hogar no es el único contexto social en el que las personas participan, aprenden formas de actuar, tienen acceso a modelos culturales o realizan elecciones para orientar su vida. En la comunidad donde viven las familias ferrocarrileras era común que niños y adolescentes pasaran varias horas al día fuera del hogar.

Además de la escuela y el hogar, las amistades, las relaciones de noviazgo, la realización de deportes, los locales comerciales con juegos de video, entre otros, también eran contextos sociales de participación y de socialización importantes. Cotidianamente, los niños y adolescentes transitaban entre ellos y establecían diversos tipos de relaciones de significado. Por ejemplo, tener novio en la escuela, contar con un grupo de amigas con las cuales reunirse en las tardes para hacer tareas, irse de pinta para quedarse a jugar en las "maquinitas", y muchas otras formas de tránsito entre contextos sociales interdependientes dan una idea de los mundos múltiples en los que tiene lugar la socialización de las personas (Dreier, 1999).

Los hijos de las familias ferrocarrileras crecieron en condiciones de seguridad económica que sus padres caracterizaron como básica, para garantizar el apoyo a la escolarización de sus hijos. Compartieron una perspectiva cultural familiar en la que el uso de referentes como el apoyo familiar y el valor de la escolaridad para obtener un "buen trabajo" fueron comunes. Sin embargo, de los 15 jóvenes que relataron su vida sólo cinco avanzaron a la universidad, tres cursaron opciones de capacitación para el trabajo y los demás decidieron no continuar estudiando después de la secundaria. A través de los relatos de vida se analizaron las maneras en que los 15 jóvenes articularon discursivamente sus perspectivas con los modelos culturales colectivos en torno a la escolaridad para así dar cuenta de sus experiencias de la escuela.

LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA: RESPUESTAS DIVERSAS HACIA LA ESCOLARIDAD

Los jóvenes que participaron en este estudio, seis mujeres y nueve hombres, tenían una edad de entre 20 y 26 años. Dos mujeres y un hombre concluyeron la universidad y otros dos hombres se encontraban estudiando en ese nivel. Tres hombres y una mujer terminaron la secundaria y después estudiaron cursos de capacitación para el trabajo. Seis más sólo concluyeron la secundaria. Respecto de su situación familiar, cuatro mujeres y tres hombres estaban casados y tenían un hijo en cada caso. Los 15 jóvenes continuaban viviendo en el hogar de sus padres como otra expresión más del apoyo paterno ante las dificultades de tener vivienda propia, sobre todo en el caso de los que ya estaban casados.

En relación con su situación laboral, seis de los hombres trabajaban como obreros o empleados en distintas empresas, uno de ellos en Ferronales. Cinco de las mujeres (una soltera y las demás casadas) se dedicaban al hogar. De los que tenían estudios universitarios, uno estaba subempleado y los otros dos no habían podido encontrar empleo a pesar de tener un año de haber concluido los estudios. Los dos que todavía estudiaban no estaban trabajando.

Los 15 jóvenes relataron sus experiencias de la escuela de acuerdo con los diferentes niveles escolares que estudiaron. Al trabajar con sus relatos el interés fue reconstruir y organizar los modelos culturales que utilizaban para dar cuenta de qué tipo de alumno fueron, cómo caracterizaban su participación en el contexto

escolar y qué articulaciones de sentido realizaban entre las vivencias de la escuela y otras vivencias que tuvieron. A continuación se destacan aspectos centrales de sus relatos para caracterizar las diferentes épocas en su vida en relación con la escuela.

La experiencia de la escuela durante la primaria y la secundaria

En las narraciones de los jóvenes sobre la escuela primaria se identificaron tres modelos culturales. Al primero se le denominó “el alumno inteligente”, con el cual algunos de los jóvenes se recordaron como niños que aceptaron participar y apropiarse de lo que la escuela les ofrecía, y lo relacionaron con que poseían las capacidades y disposición para ello. El segundo se refería al “alumno inquieto y relajiento”, utilizado por otros jóvenes que evocaron rasgos de personalidad (“muy inquietos”) que jugaron un papel importante para que reaccionaran en oposición a las normas de disciplina y la no aceptación de actividades propuestas, como la tarea. Finalmente, “el alumno interesado en sus amistades”, con el cual varios jóvenes recordaron que fueron sus relaciones de amistad las que les permitieron ajustarse al trabajo escolar.

En las narraciones sobre sus experiencias de la escuela secundaria se ubicó el modelo cultural “del hijo de familia que corresponde al apoyo de sus padres”, utilizado por todos los jóvenes. Con él, se recordaron como hijos de familia que recibían el apoyo paterno y veían la escuela secundaria como un paso más de una trayectoria escolar que imaginaban de

largo plazo. El modelo “del alumno inquieto y relajiento” continuó teniendo un peso importante en el relato de varios de los jóvenes. Pero aludieron a acciones de mayor complejidad porque cuando dijeron que eran “relajientos” en la secundaria ya no se referían a travesuras sencillas como esconder las mochilas de los demás compañeros, sino a comportamientos como echarle thinner al refresco del maestro, irse de pinta con amigos o romper partes del mobiliario escolar, entre otras. Para esa época, varios de los jóvenes hablaron de cómo su participación en las actividades escolares o su interés por la escuela competía fuertemente con las dificultades y conflictos que tuvieron en sus relaciones de noviazgo. Casi todos consideraron que sus relaciones de amistad fueron centrales para lograr una ubicación social en la escuela o para mitigar estados de ánimo negativos que resultaban de conflictos que tenían en sus familias o en sus noviazgos.

Al hablar de sus experiencias durante la primaria y la secundaria, los jóvenes manejaron modelos culturales que son utilizados por las personas en contextos sociales de participación. Sin embargo, establecieron relaciones de apropiación, legitimación o modificación en su uso. Por ejemplo, en las escuelas los y las maestras utilizan frecuentemente el modelo cultural del alumno “inquieto” para designar y evaluar el comportamiento de alumnos problemáticos. Pero los jóvenes que lo utilizaron tomaron una distancia subjetiva de ese sentido evaluador y sostuvieron que era un rasgo de personalidad que tenían. En lugar de cuestionar su comportamiento en el pasado, relataron hechos como si hubieran sido haza-

ñas o actos de gran diversión. La importancia de las amistades, el valor de las relaciones de noviazgo, el significado de ser un alumno inteligente o el describirse como hijos que reconocían el apoyo paterno también fueron modelos utilizados de manera dinámica y respecto de los cuales los jóvenes expresaron el sentido subjetivo que tenía para ellos.

Dejar la escuela y elegir otras opciones de vida

Los 15 jóvenes recordaron que imaginaban que seguirían estudiando después de la secundaria. Sin embargo, 10 de ellos utilizaron tres modelos culturales para recrear narrativamente los rumbos que sus vidas tomaron y la valoración de la escuela que realizaron cuando eran adolescentes.

A) El matrimonio como elección

En la comunidad de familias ferrocarrileras es común escuchar a las adolescentes decir que desean estudiar y trabajar para ser independientes. En sus discursos descartan que la meta principal sea el matrimonio, pero muchas terminan embarazadas y abandonan la escuela. Cuatro de las jóvenes tenían un hijo que no habían planeado y por el cual tuvieron que casarse. Sólo una de ellas sostuvo que su meta en la vida cuando era adolescente era el matrimonio.

AIDÉE: Pues yo ya no quería seguir estudiando, como que ya empezamos con los novios y ya eso pues es un problema. Tenía muchos problemas con mi papá. Yo creo que

en realidad mucho mucho no me gustaba la escuela. Yo creo que yo no nací para la escuela. O sea, sí estudiaba y todo, pero así para seguir una carrera yo creo que no. ¡Siempre pensé en casarme! [...] Yo pensé que en el matrimonio me iban a dejar de andar de aquí para allá y todo eso y ¡naah!, no pasó así.

El modelo cultural de “la mujer destinada para el matrimonio” es un modelo tradicional que ha ido perdiendo vigencia para muchas jóvenes de sectores urbanos, porque actualmente se promueve que las chicas alcancen mayores niveles de escolaridad antes de casarse o que obtengan un desarrollo personal en el mundo del trabajo. Aidée reconstruyó narrativamente su desapego por la escuela utilizando este modelo de la “mujer destinada para el matrimonio”; sin embargo, estableció una distancia subjetiva porque, según su reflexión, no pensaba en el matrimonio como condición de subordinación, sino como posibilidad de obtener libertad. Así, representó su motivación hacia el matrimonio como la oportunidad de desligarse de la escuela y de la presión de su padre, no solamente como una expresión de reproducción de funciones femeninas.

B) El trabajo remunerado como espacio de definición personal

A pesar de que los padres dijeron que les daban lo necesario a sus hijos para que se mantuvieran en la escuela, varios de los jóvenes elaboraron una visión de sus vidas en esa época en la que el deseo por trabajar, tener dinero y ganar independencia en ciertos aspectos fueron más relevantes que continuar estudiando.

CARLOS: ¿Qué pensé de que había dejado la escuela?, lo pensé yo creo hasta tercero porque vi a mis compañeros que salieron de la secundaria. Porque todos son de por aquí y como que sí sentí feo. Pero por un lado me sentía yo un poquito orgulloso ¿no?, de que a lo mejor yo tenía mi lana, trabajaba diario. Siempre traía dinero, siempre.

El trabajo remunerado como espacio de definición personal fue un modelo con el cual varios de los y las jóvenes hablaron de una mejor opción de vida. Se describieron como personas que eran reconocidas en los lugares en que trabajaban, por ejemplo en tiendas de ropa, puestos de tianguis o con amas de casa que solicitaban servicios de mantenimiento. Al mismo tiempo, subrayaron la posibilidad de ganar dinero y realizar gastos que sus padres no podían cubrir, como comprar cierto tipo de ropa, tenis de marcas prestigiosas o ir de paseo con amistades.

C) La escuela como lugar sin interés

Los 10 jóvenes que no continuaron estudiando coincidieron en describir la escuela como un contexto respecto del cual no se sentían motivados o no tenían las habilidades que les demandaba.

MÓNICA: Mi papá me regañó [porque había dejado la escuela]. Me dijo que ya tomara las cosas en serio, que no estuviera jugando. [...] Me decía: Pues métete a estudiar a otro lado. Yo le dije: No, pues es que no, le digo, yo no tengo cabeza para estudiar.

Otros jóvenes dijeron que se “sentían aburridos”, “cansados”, que “las matemáticas no eran para mí” o “eso no me entra”, para dar a entender que la escuela

no era un lugar en el que se sintieran a gusto. Hablaron de la separación de la escuela como un proceso difícil porque recordaron la presión de sus padres para que siguieran estudiando. Varios dijeron que desertaban de una escuela y después de un tiempo se inscribían en otra con la intención de continuar, pero finalmente llegaron a la conclusión de que no era eso lo que querían; 4 de los 10 jóvenes comentaron que tomaron cursos de capacitación como computación, estilista, mecánica, enfermería y electrónica, convencidos de que quizá con esa certificación posterior a la escuela tendrían mejores oportunidades laborales.

Los jóvenes que no continuaron estudiando representaron el hecho de dejar la escuela como un paso en sus vidas que les permitió resolver necesidades personales. Utilizaron los modelos culturales señalados para plasmar visiones sobre lo que era más importante para ellos en esa época y, fundamentalmente, para deslegitimar el valor de la escuela que sus padres les habían propuesto. No dijeron que tomaron una decisión razonada o consciente, sólo relataron las circunstancias de vida en las que tuvieron que enfrentarse al dilema de desligarse de la escuela. Tampoco evaluaron en sentido negativo el valor de la escuela, sino que se señalaron a sí mismos como los responsables de no haber encajado en el mundo de lo escolar. Al caracterizar sus vidas, describieron situaciones complejas en las cuales establecían relaciones diversas entre contextos como la familia, la escuela, las relaciones afectivas y el mundo del trabajo. Utilizaron de manera dinámica los modelos culturales para presentarse como individuos que comparaban y sope-

saban mundos de actuación en los que pensaban tendrían mayores beneficios.

Continuar estudiando

Los cinco jóvenes que continuaron estudiando después de la secundaria y hasta la universidad también utilizaron diversos modelos culturales para caracterizar los tipos de alumnos que fueron, los problemas que tuvieron y sus intereses de vida. Ellos hablaron de su situación de estudiantes como condición de vida, reconocieron la importancia del apoyo que sus padres les brindaban para continuar estudiando y narraron las estrategias que siguieron como alumnos para enfrentar diversos problemas en las escuelas a las que acudieron.

En los relatos de estos jóvenes la apropiación del valor de la escolaridad se expresó de manera distinta. Tres de ellos recordaron que les gustaba ir a la escuela y plantearon el modelo “del alumno que deja de lado necesidades personales”, por ejemplo no tener ropa nueva o dinero y tiempo para salir a divertirse, con tal de concluir sus estudios. Otros dos jóvenes relataron que había sido difícil para ellos continuar, pero que lo hicieron porque querían tener un título universitario para obtener un mejor empleo.

RAFAEL: Un tiempo me salí de la escuela y creí que trabajando la iba a hacer. Una vez vi un anuncio por Polanco, un puesto de representante internacional. Se necesitaba el inglés. Yo ya tenía el inglés pero tenía que ser titulado. Estar titulado o nada.

Para los que continuaron estudiando terminar la universidad fue y es una meta

central, pero con un sentido diferente y maneras distintas de alcanzarla. Los que dijeron que les gustaba estudiar recrearon sus vidas como estudiantes que realizaban acciones constantes para vencer problemas y que lograban salir adelante. Los que dijeron tener dificultades también hablaron de su persistencia en la escuela, aunque no se sentían a gusto del todo. Sin embargo, la percepción de que con un nivel de estudios de universidad obtendrían mejores condiciones de vida fue el aspecto que todos sostuvieron como su motivación central.

EL VALOR DE LA ESCUELA A PARTIR DE SU RELACIÓN CON EL EMPLEO

Cuando los jóvenes narraron sus experiencias de la escuela expresaron una gran libertad para rechazar, modificar o apropiarse del modelo cultural propuesto por sus padres en torno a la escolaridad como medio para lograr una mejor vida. Pero cuando hablaron sobre su situación actual como adultos que deben ser solventes económicamente, o sobre sus experiencias en relación con el mercado de trabajo, sus reflexiones fueron distintas.

La mayoría de los jóvenes que no continuaron estudiando dijeron estar arrepentidos de las decisiones que tomaron. Revaloraron la importancia de la escuela después de haber dicho que en su adolescencia la escuela no tenía sentido para ellos.

DAVID: Cuando me salí [de la escuela] pensé: ¡Naaaa, pues me voy a meter a otro lado! Pero hasta hoy veo que me hace falta algún estudio. Por ejemplo, ahorita hablé con

mi esposa, luego no nos alcanza el dinero, y entonces me pregunto ¿por qué la dejé?

Los jóvenes hablaron de lo mal pagados que están los empleos y de que no correspondían con lo que ellos habían imaginado que podían lograr. Ellos tienen tres años más de escolaridad que sus padres. Crecieron en familias en las que se promovieron expectativas para obtener empleos de oficina, desvirtuando así el empleo ferrocarrilero que había sido parte de la herencia familiar laboral de varias generaciones. En el imaginario de estos jóvenes queda la idea de que si hubieran continuado estudiando no tendrían un bajo salario o condiciones de vida poco favorables. Los cinco jóvenes que continuaron estudiando expresaron sentirse a gusto porque habían logrado avanzar hasta la universidad, aunque evaluaron que sus condiciones actuales ante el mercado de trabajo tampoco eran óptimas porque estaban desempleados o subempleados.

Tanto los jóvenes que no continuaron estudiando como los que sí lo hicieron están conscientes de la realidad del mercado de trabajo, en el que la inseguridad en los empleos, los bajos salarios y el incremento en las demandas de certificación y capacitación escolar son comunes. Es evidente que hay diferencias entre estos jóvenes respecto de cómo se perciben en cuanto a los recursos personales y la certificación escolar que poseen para enfrentar las demandas del mercado laboral. Sin embargo, el modelo explicativo que todos utilizan para plasmar su visión del mercado de trabajo corresponde con la realidad material y económica de nuestro país, en la que existe un fuerte condicionamien-

to entre la escolaridad lograda y el acceso a un campo laboral restringido.

La mayoría de los 15 jóvenes mencionaron que tuvieron interés por trabajar en Ferronales cuando vieron las dificultades que tenían en el mercado de trabajo. Entre padres e hijos se expresó una continuidad en la forma de valorar el empleo en Ferronales porque los hijos se apropiaron de una imagen de esa empresa como aquella que proporcionaba buenos salarios, prestaciones o seguridad en el empleo. Pero se trató de una continuidad vinculada al cambio, porque los hijos no pensaban en "seguir la descendencia de nuestros padres", ni en ser obreros, sino empleados de oficina. Ante las crisis económicas en nuestro país y ante la fuerte determinación entre educación y empleo, los jóvenes querían sostener esa imagen de tabla salvadora y de protección que Ferronales representó para la generación de los padres.

CONCLUSIONES

En este estudio el objetivo fue analizar la relación entre las propuestas culturales que existen en contextos de práctica social en torno a la escolaridad y las maneras en que los individuos se las apropian, las legitiman, modifican o rechazan en la construcción de sus experiencias de la escuela. Se apostó por un concepto de experiencia de la escuela como una unidad en la que se expresa una relación de interdependencia entre el sujeto y los ambientes socioculturales en los que participa. Esto dio lugar a pensar a las personas como pautadas culturalmente, pero no de manera absoluta sino con la capa-

cidad de agentes para reinterpretar, utilizar o integrar de modos singulares los recursos culturales que encuentran al moverse entre contextos de práctica interrelacionados.

Analizar relatos de vida permitió, por otra parte, elaborar una interpretación de la experiencia de la escuela como un proceso que se despliega en el tiempo y en el que el valor de la escolaridad y la percepción que una persona tiene de sí misma por su formación profesional se transforma constantemente conforme el sujeto escribe (narra) la historia de su vida. No se utilizó el análisis narrativo como ventana para conocer el pasado. Fue una estrategia útil en el abordaje de las maneras en las que los individuos organizaron desde el presente su conocimiento cultural, mediante el manejo dinámico de modelos culturales, para dar cuenta de sus experiencias de la escuela. Estas narrativas actuales también fueron evidencia de cómo las personas se encuentran en proceso de recuperación y cambio de perspectivas en torno a la escolaridad y a la familia de una generación a otra.

El sentido popular sobre la escuela expresado en frases como “estudiar para tener una vida distinta”, “conseguir un buen empleo”, “salir del barrio” nos enseñan que la escuela sigue siendo altamente valorada a pesar de las dificultades que muchos egresados del sistema educativo enfrentan, por ejemplo el escaso reconocimiento social y laboral. Sin embargo, es necesario ir más allá de esos sentidos generales y entender cómo las familias mexicanas tienen prácticas sociales y discursivas a través de las que intentan concretar sus vínculos con la escuela. Es decir, se trata de entender los

marcos históricos, de participación social, de condiciones materiales y de modelos culturales disponibles a partir de los cuales las personas articulan el sentido y valor de la escuela.

En las familias ferrocarrileras el cambio de una generación a otra expresa el dinamismo con el que las personas utilizan modelos culturales sobre la familia y la escuela. Cuando los padres ferrocarrileros dijeron que sus hijos deben estudiar “para tener una mejor vida”, en esa frase integraban elementos de su historia familiar, social y laboral. Esa frase no tiene el mismo significado cuando es usada por padres que migran a un país extraño o por padres cuyos hijos deben enfrentar condiciones de discriminación por cuestiones de raza, clase social o etnia. En las familias ferrocarrileras esa frase significaba continuar avanzando en la obtención de seguridad material y económica que se había logrado de una generación a otra. Implicaba también gestar procesos de des-identificación obrera en determinados momentos, pero de recuperación de la imagen de Ferronales como empresa protectora en otros.

El manejo que los padres hicieron del modelo cultural de apoyo familiar, el cual hay que reconocer que es usado por muchos sectores de familias mexicanas, también fue singular. Es cierto que continúan preservando la visión de que son importantes los lazos de ayuda entre los miembros de la familia, pero además hablaron de cómo se descartan formas de organización social pasadas o formas distintas de aplicar una misma noción. Así, el apoyo familiar ya no es pensado en la dirección de que los hijos apoyen económicamente a los padres, sino como forma de

acción para hacer de los hijos individuos con la capacidad de elegir y con mayores posibilidades educativas para enfrentarse al mercado de trabajo.

Desde este enfoque habrá que recuperar el hecho de que los padres están convencidos de que impulsan la escolaridad de sus hijos y que el "apoyo familiar" es una prueba importante de ello. Para los padres no hay una desarticulación entre escuela y familia sino un fuerte vínculo en el que, como padres, cumplen con la parte que les toca. Esto es algo que los educadores deben tomar en cuenta, pues casi siempre los padres de familia son vistos en una relación de déficit o de vínculo no satisfactorio con la escuela, sin reconocer sus lógicas de actuación o maneras de interpretar su implicación en la educación de los hijos.

De igual manera, debemos continuar realizando estudios con los sujetos de la educación, o sea los alumnos, porque son ellos quienes pueden darnos a conocer cómo viven los distintos aspectos de la escolarización a la que deben ajustarse. Con los jóvenes que narraron sus vidas pudimos ver que el valor de la escuela adopta distintos significados a lo largo del tiempo. Todos dijeron que cuando eran niños compartían el sentido general de que era necesario e importante estudiar. Sin embargo, en sus narraciones reconocieron que al paso del tiempo y de sus experiencias la escuela adoptaba diferentes sentidos y que ellos mismos se habían perfilado como alumnos "inquietos" o "inteligentes" o "interesados en las amistades", etc. Estos modelos de representación y varios más que se señalaron al hablar de sus experiencias de la escuela son ampliamente utilizados en contextos es-

colares, familiares o en círculos de amistad. Su carácter cultural colectivo los pone a disposición de los individuos, pero los jóvenes en las familias ferrocarrileras los utilizaron de manera singular para reconstruir la visión de la escuela que experimentaron. Así, los jóvenes se apropiaron de y legitimaron algunos de estos modelos y formas de participar en la escuela, mientras que rechazaron otros.

Las narraciones de los jóvenes sugieren asimismo que los niños y los adolescentes tienen maneras diferentes de participar en la escuela. Es decir, formas distintas de reaccionar, de interpretar, de actuar, de apropiarse o rechazar las prácticas y los significados en torno a la importancia de la escuela. Ellos no hablaron de relaciones lineales entre la familia y la escuela, o la escuela y las amistades, sino que representaron sus formas de participación como un transitar entre mundos múltiples. Ello implicó que reconocieron las tensiones que se generaban entre estos mundos, por ejemplo entre el deseo de casarse o seguir estudiando, entre divertirse o atender a los deberes escolares, o bien entre trabajar o permanecer en la escuela.

Los jóvenes se describieron como personas que podían hacer elecciones y que en ciertos momentos de sus vidas tuvieron caminos a seguir y tomaron aquellos en los cuales se sentían más reconocidos o en los que podían satisfacer necesidades que iban surgiendo. Algo importante de rescatar es el hecho de que los jóvenes que no continuaron estudiando recordaron la presión que sus padres ejercieron para que no dejaran la escuela o de cómo ellos mismos experimentaron fuertes dudas antes de decidirse a desertar. Segu-

ramente podemos hablar de que habían construido una identidad escolarizada y volver a mencionar el interés de los padres por que sus hijos continuaran estudiando.

Una de las pruebas más claras de cómo los individuos pueden elegir de entre el conjunto de modelos culturales y de formas de participación a las que tienen acceso la encontramos en las trayectorias escolares tan diferentes que se gestaron en el caso de dos hermanos. En la introducción se señaló que en México varias investigaciones sobre el abandono escolar sostienen que las condiciones materiales y culturales de las familias tienen un peso importante en el hecho de que los hijos dejen la escuela. En las familias ferrocarrileras se detectó que en tres de ellas los padres tenían estudios de primaria y habían trabajado como peones de vía en dos casos y como obrero en talleres en el otro, mientras que en otras dos familias los padres tenían estudios universitarios y habían llegado a ser jefes de oficina. En las cinco familias, sin embargo, había tanto hijos que sólo habían terminado la secundaria como hijos con estudios universitarios. Lo anterior nos impide hablar de determinismos simples que harían de las condiciones familiares, económicas y culturales factores responsables de lo que los hijos logran con la escuela. Podemos pensar, más bien, que dentro de un mismo grupo social es posible encontrar respuestas diversas hacia la escolaridad, más que tendencias homogéneas que se orientarían hacia la deserción o el éxito escolar.

Las trayectorias escolares son formas singulares de integrar apropiaciones de modelos culturales y maneras de partici-

par en la escuela por parte de los individuos. Como trayectorias, no representan una secuencia lineal ni acumulativa a lo largo del tiempo. Algunos de los jóvenes que se describieron como muy buenos alumnos en la primaria o en la secundaria, después terminaron desertando. Varios de los que dejaron la escuela recordaron que estaban convencidos de seguir estudiando, pero que las cosas no salieron como imaginaron. No todos los que permanecieron estudiando pueden ser considerados como los alumnos que por sus méritos escolares lograron avanzar hasta la universidad. Lo anterior supone que es necesario entender las trayectorias escolares como recorridos, como construcciones que se van dando al paso del tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados del todo ni puntos de arribo seguros.

Entre estas familias ferrocarrileras, caracterizadas por el hecho de que sus hijos vivieron en condiciones socioeconómicas similares, se puede decir que los jóvenes que permanecieron estudiando no son los que tuvieron mayor "capital cultural" o mejores calificaciones. Fueron los que consideraron haber articulado un sentido de vida futura en la escuela. Los que desertaron no se retrataron como "los peores" sino como los capaces de elegir por sus necesidades de vida inmediatas. La construcción narrativa fue un espacio y una acción central para construir imágenes cambiantes sobre la vida vinculada a la escuela o lejana a la misma.

Por otra parte, es interesante notar que los jóvenes dijeron que en ellos recayó la responsabilidad de dejar la escuela. Para los alumnos no es fácil percibir y analizar las prácticas escolares que pueden

hacerles perder el interés por la misma. En las escuelas hay prácticas de exclusión velada, hay procesos de disciplina que confrontan las vivencias de los alumnos y se ponen en marcha procesos pedagógicos que no toman en cuenta las condiciones emocionales, cognitivas y culturales de los estudiantes. Mientras los jóvenes continúen pensando que ellos fueron los únicos responsables de no permanecer vinculados a la escuela, los educadores pueden seguir pensando que la escuela está libre de culpas.

Las personas continuamente están reescribiendo su vida y por tanto el valor de la escolaridad. Si bien hay un valor general hacia el que tanto padres como hijos confluyeron al final de sus relatos (el de la escuela como medio para obtener seguridad económica), la investigación pone de manifiesto que los individuos ajustaron el valor de la escuela en función de sus experiencias de vida. Construyeron ese valor en las comparaciones que hicieron de un tiempo pasado, uno presente y lo que creen que vendrá. En un país como el nuestro, con fuertes restricciones económicas y del mercado laboral, muchas personas seguirán aceptando y manejando un valor general de la escuela como medio para el empleo. Sin embargo, la escuela seguirá siendo valorada desde la subjetividad de los individuos a partir de sus experiencias concretas (cómo viven los jóvenes el hecho de ser señalados como cierto tipo de alumnos, las tensiones derivadas de tener que articular la escuela con otro tipo de intereses, lo que la escuela ofrece además de las actividades de enseñanza, etcétera).

BIBLIOGRAFÍA

- BAR-DIN, Anne (1991), *Los niños de Santa Úrsula: un estudio psicosocial de la infancia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- BECKER, Bruno (1974), *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y técnica*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- DELGADO-GAITÁN, Concha (1994), "Consejos: the power of cultural narratives", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 25, núm. 3, pp. 298-316.
- DREIER, Ole (1999), "Personal trajectories of participation across contexts of social practice", *Outlines. Critical Social Studies*, vol. 1, núm. 3, pp. 5-32.
- EISENHART, Margaret (1995), "The fax, the jazz player, and the self-story teller: how do people organize culture?", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 26, núm. 1, pp. 3-26.
- FUENTES, Olac (1983), "Educación pública y sociedad", en P. González y E. Florescano (coords.), *México Hoy*, México, Siglo XXI, pp. 230-265.
- (1989), "El acceso a la escolaridad en México, 1982-1988", *Cuadernos Políticos*, núm. 58, septiembre-diciembre, pp. 10-19.
- GIBSON, Margaret (1997), "Complicating the immigrant/involuntary minority typology", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 28, núm. 3, pp. 431-454.
- HAYES, Katherine (1992), "Attitudes toward education: voluntary and involuntary immigrants from the same families", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 23, núm. 3, pp. 250-267.
- HOLLAND, Dorothy y Deborah SKINNER (1995), "Prestige and intimacy: the cultural models behind Americans' talk about gender types", en D. Holland y N. Quinn (eds.), *Cultural models in language & thought*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 78-111.

- KEESING, Roger (1994), "Theories of culture revisited", en R. Borofsky (ed.), *Assessing cultural anthropology*, Nueva York, McGraw Hill, pp. 301-312.
- LEWIS, Amanda y Tyrone FORMAN (2002), "Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 33, núm. 1, pp. 60-89.
- LEYVA, Marco Antonio (1995), *Poder y dominación en ferrocarriles nacionales de México: 1970-1988*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- LEVINSON, Bradley (2002), *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México, Aula XXI/Santillana.
- LOYOLA, Rafael (1991), *El ocaso del radicalismo revolucionario: ferrocarrileros y petroleros, 1938-1947*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- MARTIN, Christopher (1991), "Para poderse defender en la vida: cuestiones sobre cultura educativa de familias obreras en el occidente de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXI, núm. 4, pp. 9-48.
- MCCALLUM, Bet, Eleanore HARGREAVES y Caroline GIPPS (2000), "Learning: the pupil's voice", *Cambridge Journal of Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 275-289.
- MIDDLETON, David (1997), "The social organization of conversational remembering: experience as individual and collective concerns", *Mind, Culture and Activity*, vol. 4, núm. 2, pp. 71-85.
- MUÑOZ, Humberto (1996), "La valoración educativa, reflexiones, interpretaciones y comentarios", en Humberto Muñoz (coord.), *Los valores educativos y el empleo en México*, México, CRIM, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 131-143.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (1993), "Educación y mercados de trabajo, investigaciones sobre los efectos de la escolaridad en la ocupación y el ingreso", *Educación y trabajo*, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. Estados de Conocimiento, México, pp. 41-64.
- NIVÓN, Eduardo (1993), "Modernidad y cultura de masas en los estudios de la cultura urbana", en E. Krotz (comp.), *La cultura adjetivada*, México, UAM-Iztapalapa, pp. 55-74.
- ORTNER, Sherry (1990), "Patterns of history: cultural schemas in the founding of Shera religious institutions", en E. Ohnuji-Tierney (eds.), *Culture through time. Anthropological approaches*, California, Stanford University Press, pp. 57-93.
- OYOLA, Carlos, María BARILA, Eduardo FIGUEROA, Stella GENNARI y Cristina LEONARDO (2000), *Fracaso escolar. El éxito prohibido*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- PHELAN, Patricia, Ann L. DAVIDSON y Cao Yu HANH (1991), "Student's multiple worlds: negotiating the boundaries of family, peer and school cultures", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 22, núm. 3, pp. 224-249.
- QUIROZ, Pamela (2001), "The silencing of Latino student voice: Puerto Rican and Mexican narratives in eighth grade and high school", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 32, núm. 3, pp. 326-349.
- REESE, Leslie (2002), "Parental strategies in contrasting cultural settings: families in México and El Norte", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 33, núm. 1, pp. 30-59.
- ROCKWELL, Elsie (1996), "Keys to appropriation: rural schools in México", en B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, State University of New York.
- SAFA, Patricia (1992), *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela?: socialización infantil e identidad popular*, México, Colección Pedagógica Grijalbo.

- SAN FABIÁN, José Luis (2000), "La escuela y la pérdida de sentido", *Revista de Educación*, núm. 323, pp. 9-28.
- SHORE, Bradd (1996), *Culture in mind. Cognition, culture and the problem of meaning*, Nueva York, Oxford University Press.
- VILLENAS, Sofia (2001), "Latina mothers and small-town racisms: creating narratives of dignity and moral education in North Carolina", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 32, núm. 1, pp. 3-28.
- VYGORSKY, Lev (1994), "The problem of the environment", en R. van der Veer y J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader*, Cambridge, Blackwell Publishers.
- WERTSCH, James (1997), "Introduction: Narrative tools of history and identity", *Culture & Psychology*, vol. 3, núm. 1, pp. 5-20.