

# ¿ESTUDIAR PARA EMIGRAR O ESTUDIAR PARA TRANSFORMAR?

## Un acercamiento etnográfico a la erosión del significado de los estudios superiores como mecanismo meritocrático de movilidad social\*

Leonel Pérez Expósito

Con base en una investigación etnográfica, este trabajo muestra cómo un grupo de estudiantes de bachillerato en una zona rural del Distrito Federal construye significado sobre sus estudios futuros. Partiendo de los conceptos de *flujos culturales* y *apropiación* se señala que dicha construcción está inmersa en una contradicción. Por un lado, a partir de su experiencia en la escuela los estudiantes valoran la continuidad escolar particularmente en una opción universitaria; sin embargo, en ciertas situaciones se muestran incrédulos acerca de los beneficios que dicha opción les puede brindar en términos de movilidad social y, en otras, reconocen sus virtudes al respecto. Para algunos, la solución a esta ambigüedad radica en emigrar a un lugar donde la dupla educación-merito se traduzca en un trabajo bien remunerado y reconocido. Otros, prefiguran escenarios alternos como la creación de espacios de realización profesional que se vinculen con el contexto local y, en otros más, la tensión parece irresoluble. Así, el trabajo destaca la erosión/suplantación de un significado que durante mucho tiempo ha provisto sentido a la escolaridad –particularmente a la educación media y superior– y cómo en ciertas zonas rurales los estudiantes no encuentran espacios para la realización de aquello que la escuela promueve.

Palabras clave: educación, movilidad social, flujos culturales, apropiación, significado.

### ABSTRACT

Based on an ethnographic research, this paper gets into how a group of high school students constructs meaning around their future studies. Drawing on the concepts of *cultural flows and appropriation*, it is shown that such a symbolic construction entails a contradiction. Throughout their school experience, students value academic continuity, especially through university; however, sometimes they have serious reservations about the benefits they will obtain in terms of social mobility, and sometimes they do believe in it. For some, getting away from this ambiguity, mean to emigrate somewhere else, where education and merit imply the possibility

\* Agradezco a la doctora Elsie Rockwell su acompañamiento, sus esclarecedores comentarios, críticas y sugerencias durante todo el proceso de investigación en el que está basado este artículo. Asimismo, agradezco a mi amigo Jorge Carrión sus observaciones y sugerencias.

of obtaining a recognized and well paid job. Conversely, other students envisage alternative scenarios, as the development of new job fields linked to their local community, while, finally, in some other the contradiction remains unsolved. Thus, the article illustrates how a meaning which have made sense of schooling through time, is debilitated or replaced by these students, and how in certain rural areas young people do not find a place where carrying out what it is encouraged in school.

Key words: education, social mobility, cultural flows, appropriation, meaning.

De acuerdo con César Coll, actualmente asistimos a un debilitamiento del sentido de la escolaridad.<sup>1</sup> Ya sea que este “debilitamiento” implique una futura transformación o suplantación de dicho sentido, lo que advertimos es que muchos de los significados que asociábamos con la educación formal son actualmente cuestionados, un territorio debatido.

El trabajo que presento a continuación está basado en una investigación etnográfica, cuya inquietud central fue conocer cómo construían los estudiantes de un bachillerato —en una zona rural de la Ciudad de México— sus representaciones de futuro. De los distintos campos analíticos que esa investigación arrojó, aquí se profundiza en la construcción simbólica de los estudiantes sobre uno de los significados que durante mucho tiempo ha llenado de sentido la escolaridad y, en particular, a la educación media y superior: la educación formal como un mecanismo de movilidad social y como trayectoria meritocrática.<sup>2</sup>

## ENFOQUE METODOLÓGICO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Resulta difícil pensar que acercarse a la comprensión de los significados que los estudiantes configuran sobre sus estudios futuros, sea una tarea que se puede lograr haciendo una

<sup>1</sup> César Coll, “Los enfoques educativos basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar” (conferencia magistral), en Comie, *Memorias del Décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Comie, 2009.

<sup>2</sup> Me refiero en este trabajo a la relación educación formal-meritocracia-movilidad social, entendida desde la perspectiva estructural-funcionalista, particularmente la que establecen Kinsley Davis y Wilbert Moore, “Algunos principios de estratificación social”, en Mariano Enguita (comp.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel (2001 [1945]), pp. 131-143; y Talcott Parsons, “The school class as a social system: some of its functions in American society”, en Ben Cosin y Margaret Hales, *Education Policy and Society*, Londres, Routledge, 1983, pp. 85-105.

“visita” a su mundo, aplicar una encuesta o realizar algunas entrevistas, llevárselas a casa, codificarlas y sacar nuestras conclusiones. O, más difícil aún, pretender que como los estudiantes pertenecen a una serie de grupos sociales —la mayoría definidos y delimitados por aquel que investiga— sobre los cuales existe información en diversas fuentes, no es necesario siquiera acudir a ellos, sino que basta realizar una serie de asociaciones y/o correlaciones entre dichos datos para entenderlos. Por tanto, la elección del enfoque etnográfico está sustentada en la idea de que comprender el significado que los estudiantes construyen sobre esa esfera de su vida requiere acercarnos, en la medida de lo posible, a su cotidianidad; implica, tal como señalan Hammersley y Atkinson al referirse a los rasgos centrales de la etnografía,

[...] participar, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación.<sup>3</sup>

Bajo esta lógica se llevó a cabo un trabajo de campo durante seis meses en la preparatoria Emiliano Zapata (PEZ), perteneciente al Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, y ubicada en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta. Cada una de las 32 aproximaciones al campo transcurría en un lapso de cinco horas, aproximadamente, en las que observaba, platicaba con los estudiantes —menos frecuentemente también con maestros—, realizaba alguna entrevista —si es que ya se había creado cierta confianza con los jóvenes—, entraba a alguna clase, participaba en algunas actividades extracurriculares; en fin, en esas horas trataba de hacer diferentes actividades que me permitieran acercarme y conocer a los estudiantes, construir con ellos ciertos datos<sup>4</sup> y, al mismo tiempo, intentar dejar de ser un personaje extraño en el entorno para convertirme en alguien un poco más familiar.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Martyn Hammersley y Paul Atkinson, *Etnografía. Métodos de investigación*, Madrid, Paidós, 1994, p. 15,

<sup>4</sup> Para profundizar sobre la distinción entre recolección y construcción del dato, véase Enrique de la Garza, *Hacia una metodología de la reconstrucción: fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social*, México, Porrúa/UNAM, 1988; y Elsie Rockwell, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, Documento DIE, núm. 13, México, DIE-Cinvestav, 1987.

<sup>5</sup> El periodo que duró el trabajo de campo torna particular este estudio en relación con otros trabajos etnográficos en los que frecuentemente el periodo mínimo es de un año. Debido a los tiempos institucionales para la realización de esta investigación, el trabajo de campo no se extendió tanto como sería deseable para un aprovechamiento mayor de las virtudes que tiene la perspectiva metodológica que utilicé. Me parece importante hacer esta acotación a pesar de que el tiempo en el campo no determina necesariamente la riqueza de los datos obtenidos y la profundidad que pueda

Aunque el enfoque etnográfico posibilita el uso de distintas técnicas de recolección/construcción de datos, los que se presentan más adelante son fundamentalmente producto de una construcción discursiva con los estudiantes de la PEZ mediante conversaciones informales y entrevistas semiestructuradas.<sup>6</sup> Estas duraron entre 40 y 90 minutos cada una, y fueron realizadas en su mayoría dentro del espacio físico de la Preparatoria Emiliano Zapata. Es importante mencionar que las entrevistas se llevaron a cabo después de haber tenido cierta relación con los estudiantes a partir de pláticas informales, cuyos registros también ofrecieron datos importantes para el análisis.

---

tener el análisis. Véase Elsie Rockwell, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, *op. cit.* El enfoque metodológico de esta investigación es un rasgo central para la relativa originalidad del análisis presentado sobre una temática que en ciertos campos disciplinarios podría ya no ser atractiva, sobre todo en la línea de la sociología de la educación, donde desde la década de 1970 con el florecimiento de la teorías sobre la reproducción —e.g. Pierre Bourdieu y J. Claude Passeron, *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1972—, la correspondencia —e.g. Charles Baudelot y Roger Establet, “El aparato escolar y la reproducción”, en Mariano Enguita (comp.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, pp. 33-42— y otras investigaciones sobre la relación entre clase y educación —e.g. Basil Bernstein, *Clases, códigos y control: estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Akal, 1989—, el paradigma estructural-funcionalista sobre la educación escolar como mecanismo meritocrático de movilidad social (véase Talcott Parsons, “The school class as a social system...”, *op. cit.*, y Kinsley Davis y Wilbert Moore, “Algunos principios de estratificación social”, *op. cit.*) quedó seriamente cuestionado.

<sup>6</sup> De los más de 700 alumnos que durante el periodo de trabajo de campo realizaban sus estudios en la Preparatoria, los estudiantes que formaron parte de mi grupo de estudio fueron 23. Todos ellos, excepto una estudiante, pertenecían a dos grupos: aquellos que formalmente se encontraban en el primero y segundo semestre, y aquellos que formalmente cursaban quinto o sexto semestre. A pesar de este criterio preestablecido, debo aclarar que la mayoría de los criterios para la selección de los estudiantes los fui construyendo ya en el campo, algunos de ellos estaban fuera de mi control y dependieron simplemente de las posibilidades que tuve de relacionarme mejor con ciertos estudiantes. Sin embargo, en la red de relaciones que fui armando durante mi estancia en la preparatoria Emiliano Zapata, procuré tomar en cuenta lo siguiente: *a*) que los estudiantes no pertenecieran a un mismo grupo de amigos, *b*) que no pertenecieran a un mismo pueblo, *c*) que hubieran hombres y mujeres, *d*) que las edades variaran. Debido al énfasis que se hace en este artículo, sólo se cita textualmente a algunos de los estudiantes del grupo de estudio. Por diversas razones he preferido mantenerlos en el anonimato, por lo que aparecen bajo seudónimos. Se agrega un anexo breve en el que se presentan algunas características de los estudiantes referidos en el artículo y ciertas condiciones relevantes de las situaciones específicas de construcción de datos.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA LA COMPRESIÓN DE LOS SIGNIFICADOS QUE LOS ESTUDIANTES CONSTRUYEN SOBRE LOS ESTUDIOS SUPERIORES

### FLUJOS CULTURALES

Milpa Alta es una delegación de la Ciudad de México por demás particular, en gran medida porque pertenece a una de las metrópolis más grandes del mundo y, al mismo tiempo, es una zona con características propias de lo rural. Este es uno de los factores que permite que los estudiantes se identifiquen con múltiples y diversas referencias culturales, con significados que se asocian a diferentes contextos o ámbitos de su experiencia. Desde las primeras conversaciones que establecí con los jóvenes de la PEZ, esta diversidad resultaba evidente. Por ejemplo, cuando me encontraba platicando con Jenny, Elba y José sobre la música que les gustaba escuchar, el espectro se extendía desde la música de banda, predilecta de Jenny, hasta el “metal” (*heavy metal* y sus variantes), género favorito de José, pasando por Britney Spears y la “nueva trova”, que era lo que Elba más disfrutaba. Así, acercarme a la comprensión de esas múltiples referencias culturales y a las formas en que los estudiantes se las apropian para construir significado, hizo necesario trabajar con una noción de cultura que no la concibiera como una serie de prácticas, artefactos o significados estáticos, contenidos en una “comunidad”, creados dentro de ella y sólo para ella.

El concepto de *cultura* es, sin duda, uno de esos mega conceptos de las ciencias sociales, trabajado principalmente desde la antropología y la sociología. A pesar de ello, en una revisión sobre esta noción se encontraron ciertos rasgos comunes en distintos enfoques teóricos<sup>7</sup> que no parecían tener la suficiente utilidad analítica para la comprensión de los procesos de construcción de significado llevados a cabo por los estudiantes de la PEZ. En contraposición, la noción de *flujos culturales* abrió caminos analíticos más fructíferos.

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

<sup>7</sup> De los enfoques revisados, destacan Franz Boas, *Race, Language, and Culture*, Chicago, The University of Chicago Press, 1940; Ward Goodenough, “Cultural Anthropology and Linguistics”, en D. Hymes (ed.), *Language in Culture and Society: a Reader in Linguistics and Anthropology*, Nueva York, Harper & Row, 1964; Claude Lévi-Strauss, *Antropología estructural*, Buenos Aires, Eudeba, 1968; Clifford Geertz, “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1973, pp. 19-40; Wendell Oswalt, *Life Cycles and Lifeways. An Introduction to Cultural Anthropology*, Palo Alto, Mayfield, 1986, y Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.

El flujo cultural consiste en las externalizaciones de significado que son producidas por los individuos mediante arreglos sobre formas abiertas, así como de las interpretaciones que ellos hacen de tales despliegues –tanto de los propios, como de los otros [...] El flujo ocurre en un tiempo y tiene direcciones. Como un todo, éste es infinito; las externalizaciones dependen de interpretaciones previas [...] Algunas externalizaciones están constantemente presentes, algunas ocurren una y otra vez, aunque en cada instante sean fenómenos de corta vida; y otras casi nunca se presentan o solamente una vez.<sup>8</sup>

Entendidos de esta forma, los flujos culturales son un continuo histórico de interpretaciones y externalizaciones de significado, que no están circunscritos exclusivamente a un solo contexto sociocultural, ni mucho menos encerrados en una “comunidad”. Los flujos se constituyen como tales porque son interpretados y externalizados “mediante arreglos sobre formas abiertas”. Es decir, los significados fluyen entre distintos contextos sociales, siendo objeto en cada uno de estos espacios de un proceso de interpretación que posteriormente será externalizado, de tal forma que pueda ser reinterpretado en otro espacio. La característica central de los flujos culturales es la carencia de estaticidad.

A pesar de su continuo movimiento, Hannerz señala que los flujos “ocurren en un tiempo y tienen direcciones”. Es decir, en un momento específico, un significado se asocia con determinados ámbitos sociales de partida y de llegada. Así, por ejemplo, “la ciudad”,<sup>9</sup> la familia, la escuela, la localidad, los medios de comunicación, son identificados por los estudiantes de la PEZ como los espacios de los cuales un determinado flujo proviene o en los que incluso se creó. Sin embargo, dichos *ámbitos de experiencia* no son entidades con fronteras inquebrantables, contenedores exclusivos de una serie de significados sino, más bien, canales de una compleja red, a través de los cuales transitan los flujos culturales.

Hasta este momento, la idea de flujos culturales parece corresponder con el planteamiento de Clifford Geertz acerca de ver la cultura como “redes de significación”;<sup>10</sup> sin embargo, la noción de red a la que me estoy refiriendo implica que, aunque un significado se externalice en un ámbito social y material particular –como puede ser la escuela o una región como Milpa Alta–, éste es producto de previas interpretaciones y externalizaciones en otros espacios y tiempos. Es decir, los flujos transitan por distintas redes que van más allá de un determinado grupo social definido con base en una identificación primaria, como puede ser la religiosa o territorial. Tal como lo menciona Ohnuki-Tierney, incluso los productos materiales y significados que parecieran haber sido creados y reproducirse

<sup>8</sup> Ulf Hannerz, *Cultural Complexity*, Nueva York, New York University Press, 1992, p. 4.

<sup>9</sup> Entrecomillo la ciudad, porque muchas veces así se refieren los estudiantes a otras áreas de la Ciudad de México, más allá de Milpa Alta.

<sup>10</sup> Clifford Geertz, “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, *op. cit.*

sólo dentro de una *comunidad* o *sociedad* han sido construidos históricamente y con base en flujos que van más allá de las llamadas fronteras societales o comunitarias.<sup>11</sup>

Al hablar de flujos culturales que transitan en redes compuestas por múltiples contextos o ámbitos de experiencia abiertos, se puede ser objeto de una crítica similar a la que se le ha hecho al planteamiento de Geertz, en el sentido de pensar que dichos flujos transitan libremente y en igualdad de fuerza entre unos y otros, y omitir distintas restricciones y relaciones de poder que los limitan y disminuyen, o por el contrario, los refuerzan y expanden.<sup>12</sup> En la perspectiva de Ulf Hannerz, por el contrario, se asume esta disyuntiva. Para él la idea de libre flujo está lejos de ser una realidad:

[Existen] restricciones relacionadas con el flujo cultural; costos (para algunos, y ganancias para otros) en el sentido de asimetrías de poder y recursos materiales, y restricciones que canalizan la distribución de significado [...] [Esto se refiere a] alineaciones de las distribuciones de significado con intereses materiales y de poder a través de la ideología, el secretismo, y la censura [...].<sup>13</sup>

Como el análisis que realiza Hannerz es de carácter macro, profundiza en lo que considera las tres principales formas y entidades de restricción: el mercado (o la economía de la cultura), la ideología y el Estado. No obstante, ya sea en estos grandes contextos o en ámbitos de experiencia más cercanos o de menor escala, existen determinadas relaciones que restringen los flujos. Tal como se verá más adelante, los ámbitos de experiencia de los estudiantes de la Preparatoria Emiliano Zapata, por ejemplo, la familia, la escuela, los Estados Unidos, Milpa Alta o “la ciudad”, aparecen como espacios que permiten la externalización de ciertos flujos y no de otros, o por lo menos no con la misma fuerza.

En consecuencia, a diferencia de otras teorías sobre el concepto de cultura, la noción de *flujos culturales* nos permite: a) referirnos a la cultura no como significaciones, prácticas y artefactos,<sup>14</sup> contenidos en una “comunidad” o sociedad, sino que exceden

<sup>11</sup> Por ejemplo, en el caso del cultivo del arroz en Japón, la autora muestra cómo se constituyó en un elemento distintivo de ese país, pero a través de un proceso histórico de relación con otros países, particularmente con la India. Véase Emiko Ohnuki-Tierney, “Historization of the culture concept”, *History and Anthropology*, vol. 12, Reino Unido, OPA, 2001, pp. 213-234.

<sup>12</sup> Sobre la crítica a Geertz, véase William Roseberry, “Marxism and Culture”, en B. Williams (ed.), *The Politics of Culture*, Washington, Smithsonian Institution Press, 1991; y Roger Kessing, “Theories of Culture Revisited”, en R. Borofsky (ed.), *Assessing Cultural Anthropology*, Nueva York, McGraw Hill, Washington, Smithsonian Institution Press, 1994.

<sup>13</sup> Ulf Hannerz, *Cultural Complexity*, op. cit., p. 101.

<sup>14</sup> La noción de artefacto, utilizada entre otros por Jan Nesper, refiere a los objetos materiales que adquieren un valor y significado, dependiendo de su circulación en “diferentes regímenes de valor en tiempo y espacio”. Arjun Appadurai, “Commodities and the politics of value”, en A. Appadurai (ed.),

dichas fronteras transitando por distintos ámbitos o contextos en forma de red; *b*) con base en lo anterior, la idea de flujos culturales permite mirar y encontrar referencias culturales distintas e incluso contradictorias dentro de lo que podríamos considerar una *comunidad*; *c*) el concepto reconoce las restricciones y relaciones de poder que existen en distintos contextos o ámbitos de experiencia, las cuales limitan y disminuyen, o refuerzan y expanden, sólo algunos flujos culturales.<sup>15</sup>

#### APROPIACIÓN E IDENTIFICACIONES:

##### LOS ESTUDIANTES COMO SUJETOS INDIVIDUALES FRENTE A LOS FLUJOS CULTURALES

Las nociones de *flujos culturales* y *ámbitos de experiencia abiertos* relacionados en forma de red, requieren una postura en cuanto al papel de los estudiantes como sujetos individuales. Consecuentemente, se pretendió un distanciamiento de la noción de *identidad* entendida como identificación única que en sí misma define al sujeto, y que se presenta como si existiera una relación unidireccional y a-problemática con una cultura cerrada. Contrariamente, partiendo de la idea de que el sujeto se encuentra descentrado de sí mismo y cuenta con diversas dimensiones constitutivas indisolubles de la práctica de

---

*The Social Life of Things*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, p. 4; citado en Jan Nespör, "Tying Things Together (and Stretching Them Out) with Popular Culture", en B. Levinson, *Schooling the Symbolic Animal*, Oxford, Rowman & Littlefield, 2000, pp. 344-357. El significado de las cosas está "inscrito en sus formas, usos y trayectorias". Arjun Appadurai, "Commodities and the politics...", *op. cit.*, p. 5; citado en Jan Nespör, "Tying Things ...", *op. cit.* La idea es enmarcar que los objetos no tiene un significado sólo desde su materialidad, sino que, en gran parte, lo adquieren dependiendo de las redes de significación social en las que se encuentran y de los usos que se les dan en determinadas condiciones espacio-temporales.

<sup>15</sup> Cabe aclarar que concebir los flujos culturales en forma de red implica una dificultad al momento de delimitar dónde empieza uno y termina el otro. Por ejemplo, el flujo que otorga un significado a los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social, puede ser visto como parte de un flujo más amplio, como una cierta concepción del progreso, o un significado alrededor de la idea de profesionalismo. De la misma manera, está íntimamente vinculado con el significado del esfuerzo personal y la meritocracia. No obstante, las delimitaciones que en lo sucesivo realizaré tienen una intención de ser utilizadas más como una herramienta conceptual, que referirse a que exactamente así sean delimitados por los estudiantes, o a que de esa forma tan esquemática se externalicen en un determinado ámbito de experiencia. Hago esta observación para aclarar que al momento de identificar un determinado flujo cultural, por más rígido o esquemático que parezca, no ignoro que, por estar vinculados en forma de red, se presenten en realidad de una manera mucho más imbricada de lo que analíticamente se puede mostrar.



interacción con los otros,<sup>16</sup> me referiré a la identidad como *identificaciones culturales* que los estudiantes han construido utilizando las “voces de los otros”.<sup>17</sup> Dichas voces son entendidas análogamente como los flujos culturales asociados a determinados ámbitos de experiencia en los que se desenvuelven los jóvenes de la PEZ. Esta visión implica entender el proceso de construcción de identificaciones como un proceso en sí mismo conflictivo o tensionado, en cuanto que el sujeto individual se encuentra en una tensión irresoluble entre la necesidad insoslayable de utilizar los lenguajes y categorías del *otro* y al mismo tiempo la exigencia de diferenciarse de él.

La tensión constitutiva en la construcción de identificaciones acontece en gran medida porque existe un proceso de *apropiación*, mediante el cual los estudiantes se identifican con distintos flujos y ámbitos de experiencia no sólo reproduciendo prácticas y significados, sino también reformulándolos, transformándolos o rebasándolos.<sup>18</sup> Lo anterior permite concebir la relación entre estructura sociocultural –entendida aquí ya en una forma bastante dinámica– y la agencia del sujeto individual, no como una determinación de la primera sobre la segunda, tampoco como una autonomía y creación total por parte del sujeto, sino como relación dialéctica, donde la acción del sujeto es restringida y, al mismo tiempo, posibilitada por una determinada estructura, pero ésta no es totalmente estática, sino que constantemente –y frecuentemente de forma imperceptible– es reformulada por los sujetos individuales mediante su práctica y discurso.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Chris Kearney, *The Monkey's Mask*, Estados Unidos, Trentham books, 2003; y Jerrold Seigel, “Problematizing Self”, en Victoria E. Bonnell y Lynn Hunt (eds.), *Beyond the Cultural Turn*, California, University of California Press, 1999.

<sup>17</sup> Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, Texas, University of Texas Press, 1981; Dorothy Holland y Jean Lave, “History in person”, en D. Holland y J. Lave, (eds.), *History in person. Enduring struggles, Contentious Practice, Intimate identities*, Estados Unidos, School of American Research Press, 2001, pp. 3-36.

<sup>18</sup> Elsie Rockwell, “Keys of Appropriation”, en B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The Cultural Production of Educated Person*, Nueva York, State University of New York Press, 1996.

<sup>19</sup> Se pueden encontrar múltiples coincidencias entre este planteamiento y la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu (*El sentido práctico, op. cit.*), y la teoría de la estructuración de Giddens. Véanse de Anthony Giddens, *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, Cambridge, Polity Press, 1984; *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*, Londres, Macmillan, 1979; y *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*, Londres, Hutchinson, 1976.

## ENCONTRANDO SENTIDO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DENTRO DE LA PREPARATORIA EMILIANO ZAPATA

Al momento de delinear el concepto de flujos culturales, se mencionó que el planteamiento de Ulf Hannerz toma en cuenta que estos significados son externalizados en ámbitos con una relativa estructura y relaciones de poder que restringen ciertos flujos y permiten otros, u otorgan una relevancia mayor a algunos, mientras que minimizan los que se les oponen. La Preparatoria Emiliano Zapata no está exenta de dichos procesos. Dentro de ella suceden diversas relaciones de poder mediante las cuales operan estas restricciones y jerarquizaciones. Por un lado, existen puestos institucionalmente otorgados: maestros y alumnos, coordinadores de área, el coordinador general, etcétera. Pero, además, maestros, alumnos, personal administrativo, trabajadores, todos ellos pertenecen a diferentes estratos socioeconómicos; algunos vienen de “la ciudad”, otros de los pueblos de Milpa Alta –que históricamente han establecido entre sí determinadas relaciones en cuanto a estatus y poder económico o político–; en fin, las relaciones de poder que atraviesan la PEZ no están contenidas en ella, sino que la trascienden, vinculándose con otras redes de restricción y jerarquización de significados y prácticas.<sup>20</sup> Tal como lo señala Elsie Rockwell:

Como institución, la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de trabajo y formas de usar el poder que existen en la sociedad de la que forma parte. En la escuela se observan pautas culturales de diferenciación social [...] Desde el ámbito social también entran al espacio escolar las formas sociales de resistencia. Se dan momentos en que las costumbres y los conocimientos locales se oponen a las normas oficiales de la escuela. Se expresan dentro de la escuela las luchas sociales que se desenvuelven fuera de ella.<sup>21</sup>

Así, es importante señalar que en la PEZ, por ser un ámbito de experiencia abierto y vinculado en forma de red a múltiples “contextos sociales”, las restricciones y jerarquizaciones que sufren ciertos flujos culturales no pueden reducirse, en la mayoría de los casos, a decisiones individuales o copulares desde los puestos de poder institucional o a la enseñanza de los contenidos curriculares, sino que remiten a ese entramado complejo

<sup>20</sup> Para un análisis detallado sobre estas características de la PEZ, véase Leonel Pérez, “Cultura y representaciones de futuro en los estudiantes de la Preparatoria Emiliano Zapata en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta”, en Departamento de Investigaciones Educativas, *Tesis de maestría del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2006-2007*, México, Cinvestav-IPN, 2008.

<sup>21</sup> Elsie Rockwell, “De huellas, bardas y veredas”, en Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995.

de relaciones de poder existentes dentro y fuera de ella. Mediante dichas relaciones, en el ámbito de la Preparatoria se articulan algunos flujos culturales que tienen una importancia central en las representaciones de futuro que compartieron conmigo los estudiantes. De los significados asociados a la PEZ, profundizaré en uno de los más importantes: un flujo cultural que otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar y, particularmente, a una profesión universitaria.

A partir de la apropiación de dicho flujo se presenta una serie de tensiones identificables en varias de las representaciones de futuro que los estudiantes compartieron conmigo. Dichas tensiones se producen en su mayoría cuando los jóvenes confrontan este significado asociado a la Preparatoria con identificaciones culturales vinculadas a otros ámbitos de experiencia en los que se desenvuelven.

Se pretende profundizar aquí en dos de esas tensiones que resultan íntimamente vinculadas entre sí. La primera de ellas se refiere a la disyuntiva entre concebir o no los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social y como trayectoria meritocrática; la segunda es el dilema que encierra la realización profesional en un contexto local como el de Milpa Alta.

#### **LA DISYUNTIVA ENTRE CONCEBIR O NO LOS ESTUDIOS SUPERIORES COMO UN MECANISMO DE MOVILIDAD SOCIAL Y COMO TRAYECTORIA MERITOCRÁTICA**

La gran mayoría de los estudiantes del grupo tenía la intención de continuar estudiando una carrera universitaria. Enfatizo *universitaria* porque ninguno de ellos aludió a una modalidad técnica como opción de estudio futuro. Más aún, dentro de los entrevistados hubo un grupo de alumnos que tuvieron la experiencia de estudiar en un bachillerato tecnológico; una de ellas, Daniela, terminó su ciclo ahí y después entró a la PEZ, ¿por qué?:

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

“Terminar todo” implica no quedarse “como técnico nada más”, sino terminar una licenciatura universitaria, para lo cual, en ese momento era necesario tener una educación media superior propedéutica, como la que ofrece la PEZ.

La perspectiva de estudiar una carrera universitaria se construye, en gran medida, a partir de las diversas interacciones con los profesores de la Preparatoria. Este es un aspecto presente en gran parte de los alumnos entrevistados,<sup>22</sup> por ejemplo, en Elena:

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

Las interacciones entre estudiantes y maestros contribuyen sensiblemente a que este ámbito de experiencia articule el flujo cultural que otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar y, particularmente, a una profesión universitaria. De esta forma, la PEZ frecuentemente aparece en las representaciones de los estudiantes sobre su futuro como un espacio central para decidir por dicha continuidad, como se observa en el siguiente ejemplo:

Bueno pues en mi caso yo creo, yo la carrera que quiero escoger, la había, bueno, la había adquirido aquí [en la PEZ], ¿no? Porque en un principio yo quería estudiar matemáticas, y así como empecé a ver las cosa aquí, de que podía opinar, de que podías opinar las cosas que pensabas y, bueno, porque empecé a tomar filosofía y esto, y entonces yo pienso estudiar, de hecho, filosofía [Lourdes].

Ahora bien, la intención de continuar con una carrera universitaria frecuentemente se presenta acompañada de una disyuntiva, producto de lo que ellos observan en otros ámbitos. Tal como lo manifiestan, por ejemplo, Ramón y Daniela, muchos estudiantes reconocen un debilitamiento de los estudios superiores como factor de movilidad social y garante de la obtención de un empleo:

O sea tú ves a un sinfín de personas que estudian y después las ves, acaban toda su carrera y los dos manejan un taxi. Las posibilidades si están [...] como que te ponen una buena muralla y [...] pues para cruzarla está cañón [Ramón].

<sup>22</sup> Por razones de formato, cuando refiero aspectos que acontecen de forma similar en diversos estudiantes, únicamente se presenta un caso. Véanse más ejemplos en Leonel Pérez, "Cultura y representaciones...", *op. cit.*

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

Así, al analizar estos fragmentos una tensión acontece. Por un lado, hay un reconocimiento sobre el debilitamiento de los estudios superiores como factor de movilidad social y garante de la obtención de un empleo; pero, al mismo tiempo, todos los estudiantes entrevistados quieren estudiar una carrera universitaria. Desde mi punto de vista, esta tensión puede analizarse de dos formas. La primera es que los estudios universitarios tienen para los estudiantes otros sentidos que la vinculación con el trabajo y la movilidad social.<sup>23</sup> La segunda está relacionada con la coexistencia de dos concepciones opuestas, utilizadas diferencialmente por los jóvenes según la situación en la que se encuentren. Es decir, la esperanza y creencia en la movilidad social mediante una carrera universitaria no ha sido abandonada por los estudiantes, sino que confluye con la incredulidad en ella; sin embargo, cada uno de estos significados, aparentemente contradictorios entre sí, se expresan ya sea en espacios, tiempos o situaciones de interacción diferentes.<sup>24</sup> Así, en una misma entrevista, por ejemplo, podemos encontrar los siguientes comentarios:

<sup>23</sup> En “Cultura y representaciones...” (*op. cit.*) profundizo sobre los sentidos de los estudios superiores alternos a la concepción que primordialmente los ubica como un mecanismo de movilidad social a lo largo de una trayectoria meritocrática y como garante de un buen empleo. Se explica cómo algunos estudiantes han desvinculado los estudios superiores del mundo del trabajo, concibiéndolos casi exclusivamente como una experiencia de realización personal por medio de carreras profesionales que les gustan e interesan, y que entienden como una oportunidad de enriquecimiento personal en términos de aprendizaje, conocimiento y obtención de nuevas habilidades y herramientas, pero no como instrumento para conseguir un trabajo, ni mucho menos bien remunerado. Otros estudiantes han optado por relacionar que, por un lado, existen ciertas opciones profesionales para realizar gustos e intereses y, por el otro, estudios superiores que son una herramienta para la obtención de un empleo bien remunerado y la posibilidad de ascender a otro nivel socioeconómico. Por último, otros más, particularmente mujeres, han construido un significado alrededor de los estudios superiores, en el cual parecen sustraer de la concepción de movilidad social el reconocimiento social que podría brindar, pero no mediante una opción que les garantice una buena remuneración económica, sino concibiéndola principalmente sobre la idea de la defensa, ayuda y servicio a los demás.

<sup>24</sup> Vale la pena recalcar que al hablar de contradicción no se pretende establecer un tono despectivo sino, por el contrario, abordar una condición bastante frecuente en los estudios etnográficos, que devela la complejidad que encierra la comprensión del sentido que otros le dan a su vida, ya que el discurso cotidiano de la mayoría de nosotros no siempre es coherente.

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

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

Jazmín: Eso sí es cierto [...].

Daniela: Entonces te estás ahí quemando las pestañas para lograr mi objetivo, para que me paguen ahí [...] como diciendo “ten confórmate” [...] pues no.

Leonel: *Y ¿por qué dices eso? [...] ¿por qué estás tan segura?*

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

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

Leonel: *Dijiste ¿satisfacer tus necesidades?*

Jazmín: Sí [...] ¿en qué forma? [...] en que, por decir, las cosas que tú quieres o que desees en este tiempo tal vez uno no las pueda tener, pero ya así como teniendo algo o así una carrera, ya puedes adquirir tus cosas [...] así como que llegas “sí gracias, papi, te voy apoyar porque tú me apoyaste, pero ahorita yo tengo algo con que yo me pueda también mover” [...] y no estar siempre ahí agarrado de la manita de tu mamá: “mamá, necesito esto, dámelo”, o sea, no.

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

Asimismo, Daniela, a quien le parecía que estudiar una carrera no hacía una diferencia significativa en el salario, no abandona del todo la idea contraria, siempre y cuando estudiar una carrera universitaria se inserte en una trayectoria escolar meritocrática. Si uno se supera como persona en la escuela, entonces sí puede haber diferencia:

Daniela: Pues es que [...] es que, por ejemplo, ahora ya te piden que si quieres buscar un trabajo pues sepas un idioma [...] y por ejemplo mi papá, pus se quedó con lo

mismo y [...] o sea, nada más concluyó su carrera y ya [...] pero si estudias otro idioma a lo mejor y sí. Porque tengo un tío que aparte es gerente de [...] Elektra [...] y sí [...] sabe hablar inglés, francés e italiano y sí ha conseguido buen trabajo, y sí, de hecho sí le pagan bien. Pero pues si no [...] no buscas superarte también como persona, no, no vas a agarrar nada.

Leonel: *Y ustedes creen que el hecho de estar aquí [...] de seguir estudiando ¿les ayuda a eso que dice Daniela, a superarse como personas?*

Daniela: Pues es que ya depende de ti, ¿no? [...] porque, por ejemplo, muchos compañeros tienen la posibilidad, se ve que les dan todo y nada más vienen, vienen para no entrar a ninguna clase, entonces pues de ahí depende [...] y luego nos quejamos “no pues es que no encuentra trabajo” [...] pues no, nunca lo vas a encontrar porque nunca te esforzaste en agarrarte un cuaderno y un lápiz e ir a investigar algo.

Me parece que estos comentarios de Daniela develan una de las razones por las que resulta difícil desprenderse de la idea de “si uno se esfuerza” los estudios superiores sí servirán para obtener un empleo bien remunerado y para ascender en la pirámide socioeconómica. Desprenderse por completo del *sueño meritocrático* que gira alrededor de una trayectoria escolar, implica renunciar a la idea de igualdad de oportunidades, donde los favorecidos sólo lo serán por sus méritos académicos: los que más se esfuercen y muestren mejores resultados en la escuela, serán los que obtengan un mejor empleo.<sup>25</sup> Dicha renuncia implicaría aceptar completamente que existen condiciones de desigualdad que no se relacionan con los méritos, tal como lo expresó Ramón:

Las posibilidades, si están [...] como que te ponen una buena muralla y [...] pues para cruzarla está cañón [...] Digamos, si tienes una empresa o alguna buena palanca, pus sí es la única forma que ahora vemos que puedas entrar.

Entonces, obtener un empleo bien remunerado y ascender socioeconómicamente no implicaría la búsqueda de méritos mediante el estudio, sino de “palancas”, de capital para montar una “empresa”, de privilegios sobre los demás que no se relacionan precisamente con mayores capacidades, sino con mayor poder adquisitivo y capital social.<sup>26</sup> Esta idea de Ramón parece concordar con lo que plantea Alexa, con su estilo tan elocuente, particular y agudo:

<sup>25</sup> Desde la sociología de la educación, este razonamiento se expresa claramente en Talcott Parsons, “The school class as a social system...”, *op. cit.*

<sup>26</sup> En el sentido de Pierre Bourdieu, “The forms of capital”, en John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nueva York, Greenwood, 1986, pp. 241-258.

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

Leonel: ¿A los trabajos?

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

Conseguir un empleo bien remunerado mediante la educación superior puede significar un camino recto para ser “la licenciada”, es decir, tener acceso a cierto reconocimiento social. Abandonar por completo la idea que relaciona estudios superiores con movilidad social y la inserción bien remunerada al mercado de trabajo representa, por un lado, no acceder a dicho reconocimiento pero, sobre todo, abandonar una posibilidad de avanzar en la pirámide socioeconómica que, en teoría, no está centrada en inequidades de distribución de la riqueza, de género, de acceso a cierto tipo de conocimientos y habilidades valoradas en el mercado actual de trabajo; en diferencias incluso (o probablemente sobre todo) de “apariencia y presentación”, de formas de hablar y expresarse. Aceptar del todo las señales que ellos observan como ejemplos de que cada vez se debilita más la relación educación-empleo bien remunerado, implica, en fin, reconocer un panorama futuro más complicado, en el que una trayectoria académica no aparece como un mecanismo eficaz para superar ciertas desigualdades.

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



construir significados alternos y convincentes alrededor del sentido de las carreras, se traduce en el juego de la contradicción: utilizar discursos opuestos que respondan a las condiciones de una situación o momento discursivo particular.

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

### **¿ESTUDIAR PARA EMIGRAR O ESTUDIAR PARA TRANSFORMAR?: EL DILEMA QUE ENCIERRA LA REALIZACIÓN PROFESIONAL EN UN CONTEXTO LOCAL COMO EL DE MILPA ALTA**

El flujo cultural que otorga valor a la continuidad en la trayectoria escolar –y particularmente a una profesión universitaria– articulado en el ámbito de la PEZ, suscita otro dilema íntimamente relacionado con la tensión que se trabajó en el apartado anterior. Me refiero al que tiene lugar entre las opciones profesionales que los estudiantes visualizan en su futuro y las posibilidades que encuentran para llevarlas a cabo dentro del ámbito local –sus pueblos y/o Milpa Alta en su conjunto–, del que valoran múltiples aspectos.<sup>27</sup> Es decir, a partir de su experiencia en la PEZ se valora la continuidad en una cierta disciplina profesional, cuyo campo de desarrollo, desde la perspectiva de los estudiantes, frecuentemente se encuentra no sólo fuera de Milpa Alta, sino del Distrito Federal o el territorio nacional.

Como sucede con otras tensiones producto de la apropiación de distintos flujos culturales, algunos estudiantes desarrollan ciertas estrategias para, en un futuro, relajar la tensión. En este caso se identificaron dos tipos principalmente. El primero se refiere a los estudiantes que han optado por una emigración futura de su localidad –ya sea al extranjero o a otra zona dentro del país–, fundamentalmente porque esos contextos aparecen como futuros ámbitos de experiencia donde es posible llevar a cabo una relación positiva entre educación superior y movilidad social. El segundo tipo está representado por los estudiantes que pretenden permanecer en Milpa Alta. En ellos destaca un significado que concibe los estudios superiores como una herramienta para la creación de nuevas condiciones y espacios laborales, y no únicamente como la adquisición de un conjunto de “competencias” para la inserción en mercados laborales ya establecidos. Como se puede observar, en ambos grupos, estas estrategias futuras representan a su vez caminos

<sup>27</sup> Véase Leonel Pérez, “Cultura y representaciones...”, *op. cit.*, capítulos 2 y 3.

alternos para superar la contradicción entre concebir o no los estudios superiores como un mecanismo meritocrático de movilidad social.

#### LOS QUE SE VAN

A continuación se presenta el caso de Ramón. Su intención es ser entrenador deportivo profesional, particularmente de basquetbol; sin embargo, esta opción parece estar sujeta a la posibilidad de estudiar y trabajar por un tiempo en el extranjero:

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

Leonel: *¿Aquí dónde?*

Ramón: Aquí [...] hablando de todo México [...] sí ya totalmente [...] este [...] digamos, sí hay oportunidades, pero el sueldo es [...] hígole [...] está muy escaso [...] no hay apoyo, más que nada, sobre todo del gobierno, del gobierno y sobre las propias instituciones de deporte. Y pues sí [...] lo que pensaría [...] así viendo mis opciones de futuro, es de que [...] tratara de sacar una beca al extranjero y pues así ya. Allá hay mayor posibilidad [...] sí, más que nada estudiándole [...] podría sacar una beca al extranjero o de ahí titularme [...] eh, podría tener la oportunidad de que un cazador de talentos va y me agarre y me lleve de aquí.

La intención de Ramón de irse a otro país implica dejar Santa Ana, a pesar de que existan diferentes aspectos que valora del pueblo y la zona en la que vive:

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

No obstante, resulta que en Milpa Alta realizar un estudio de nivel superior, así como llevarlo a cabo profesionalmente, no es una opción viable para Ramón. El espacio del éxito es “el extranjero”:

O sea, ya siendo un entrenador profesional [en Estados Unidos], o sea tú inmediatamente te vas a las grandes ligas, de inmediato [...] que viajes, negocios, y todo lo demás, giras.

La relación que establece Ramón concuerda con lo señalado por Michael Corbett en su artículo “‘It was fine if you want to leave’: Educational Ambivalence in a Nova Scotia Coastal Community, 1963-1998”, en cuanto a la percepción en una comunidad pesquera sobre la relación entre educación, emigración y estatus:

[...] en Digby Neck [seudónimo con el que se refiere a la comunidad pesquera] las aspiraciones educativas formales y sus logros están íntimamente ligados con dejar la comunidad y con distintos vínculos con redes sociales y económicas en las cuales estos jóvenes rurales pretenden adquirir estatus [...] y frecuentemente salarios más altos que los estándares locales.<sup>28</sup>

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

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

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

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

<sup>28</sup> Michael Corbett, “‘It was fine if you want to leave’: Educational Ambivalence in a Nova Scotia Coastal Community, 1963-1998”, *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 35, Issue 4, 2004, p. 454.

Estatus y obtención de un ingreso mayor al promedio que se recibe localmente, nos remiten a la idea de la movilidad social. Una movilidad que Ramón vincula íntimamente con la educación superior.

Ahora bien, como se mencionó en el apartado anterior, Ramón parece ser uno de los más dudosos sobre la relación positiva entre educación, meritocracia y movilidad social. A pesar de esto, en el extranjero el escenario se presenta de forma diferente. De esta manera, mediante su representación de futuro profesional, Ramón relaja la tensión entre la intención de estudiar una determinada carrera y las posibilidades de llevarla a cabo en su localidad, a partir de una asociación positiva entre educación superior y movilidad social, pero en un contexto —el extranjero— donde, desde su percepción, dicha relación sí resulta exitosa. Por ello, esta construcción de significado refleja el planteamiento desarrollado por Corbett,<sup>29</sup> acerca del sentido de la escolaridad media en algunos contextos rurales: estudiar está bien, si lo que quieres es irte.

#### LOS QUE SE QUEDAN

Entre los estudiantes que entrevisté se encuentran dos casos, Fabricio y Julián, para quienes el futuro profesional está enfocado en carreras que pretenden desempeñar dentro de la zona de Milpa Alta, sin una preocupación prioritaria por obtener de ellas un ingreso alto que signifique una movilidad socioeconómica respecto de la que tienen actualmente.

Tanto en el caso de Julián como en el de Fabricio, relajar la tensión estudio-profesión-localidad implicó elegir opciones profesionales vinculadas a trabajos consolidados en la zona o dentro de sus familias. Fabricio pretende estudiar para ingeniero agrónomo, opción que en su representación de futuro se vincula al trabajo agrícola, específicamente a la producción de nopal, distintiva de Milpa Alta. Por su parte, Julián quiere estudiar arquitectura y desea relacionarla con la albañilería, ocupación que varios miembros de su familia realizan desde hace tiempo. Sin embargo, para cada uno de ellos concebir su futuro profesional dentro de Milpa Alta involucra un significado particular sobre sus futuras profesiones.

Para Julián, la arquitectura representa una forma de enriquecer la ocupación que ejerce desde los 12 años, la albañilería, que al mismo tiempo le significaría la posibilidad de enriquecerse como arquitecto al brindarle la experiencia práctica que, como él dice, “muchos arquitectos no tienen”. A diferencia de otros estudiantes, para quienes los estudios profesionales significan la llave que abre las posibilidades del empleo, para Julián el campo de trabajo que a lo largo de los años han desarrollado él y su familia dentro de la zona y también “en la ciudad”, le brindaría la oportunidad de aplicar sus

<sup>29</sup> *Idem.*

conocimientos profesionales. Más aún, la formación profesional parece estar supeditada a las posibilidades prácticas de su aplicación:

O sea, quizá no voy a ser un arquitecto de esos que andan en su escritorio haciendo cálculos y planos [...] como que [...] más bien, mi idea es utilizar lo que sirva en mi trabajo [...] pues porque ahí está la chamba ¿no? [...] y pues hay que trabajar [...] ni modo.

Es decir, mientras otros de sus compañeros de escuela manifiestan una preocupación por encontrar un mercado de trabajo en el que realicen su formación profesional al máximo, en el caso de Julián ya existe un trabajo, y si en él sirven algunos conocimientos de su formación como arquitecto son bienvenidos, y los que no, pues “ni modo”. Quedarse en Santa Ana implica lo que quizá para otros sería sacrificar algunos aspectos de su formación profesional, por un trabajo que no significa un medio para obtener un ingreso mayor. Por el contrario, para Julián significa la oportunidad de enriquecer el trabajo que le ha permitido vivir durante muchos años.

Otro aspecto que refuerza la perspectiva de Julián centrada en hacer su vida en Santa Ana es la política. De hecho, la primera vez que le pregunté qué quería hacer en el futuro, su respuesta fue:

Bueno pues [...] en realidad yo voy a estudiar arquitectura en la UAM-Xochimilco, pero también me interesa dedicarme a la política [...] Lo que pasa es que la familia de mi mamá se dedica a la política y la familia del lado de mi padre siempre se ha dedicado a la albañilería.

De los estudiantes con los que tuve contacto, Julián es el único para quien el ámbito político tenía un papel preponderante en sus representaciones de futuro. Lo distintivo es que ello no sólo implica una postura política, ni tampoco se tiene la intención de estudiar ciencia política, sino “dedicarme a la política”, entendida no como una profesión –significado que le atribuye sobre todo a la arquitectura– sino como práctica que, siendo habitante de Santa Ana, es menester realizar:

Es que yo pienso [...] que pues si tú eres parte de una comunidad [...] pues te tienes que preocupar por lo que pase en ella, ¿no?

Dicha preocupación, que se traduce en participación política, no está restringida a esa esfera. Por ejemplo, él es uno de los estudiantes que cursó los dos niveles de la materia Lengua y Cultura Náhuatl que se ofrecían en la PEZ. Estas son algunas de las razones que lo llevaron a escoger esa opción:

Me metí a la clase de náhuatl porque esta lengua se está perdiendo [...] y forma parte de nuestra cultura desde hace mucho tiempo [...] Si nosotros no aprendemos a hablarla, ¿quién? [...] Yo digo que como antes había muy poca gente que hablaba el Latín y era considerada gente erudita, pues así también [...] en un futuro la gente que hable el náhuatl va a ser la gente culta [...] pues porque esa fue nuestra primera lengua [...] y la más antigua.

La comparación con el latín refleja cómo para Julián el hecho de aprender náhuatl significa una cualidad que merece reconocimiento social. Así, mientras para algunos estudiantes el reconocimiento social está en la posibilidad de estudiar en el extranjero, en conseguir un buen ingreso, o en sobresalir en el mundo del deporte en los Estados Unidos, para Julián está en mostrar su identificación con flujos culturales que se consideran propios de Santa Ana Tlacotenco o Milpa Alta.

En el caso de Fabricio, es fundamentalmente la concepción de la agronomía como herramienta para abrir nuevas alternativas de trabajo o propiciar ciertas condiciones que favorezcan la estabilidad en la producción agrícola, lo que le permite representar su futuro profesional en Milpa Alta.

Es importante señalar que la mayoría de los estudiantes se refiere al trabajo agrícola como una labor que involucra mucho esfuerzo, el cual no corresponde con la remuneración que de él se obtiene, y como una actividad inestable en cuanto al precio del producto y sumamente dependiente del azar que implican las condiciones ambientales. Sin embargo, Fabricio tiene otra postura:

El futuro está en el campo [...] lo que pasa es que lo que hace falta es saber un poco más, para que cuando, por ejemplo [...] cuando no haya lluvias en el tiempo que se espera, buscar la manera de que no afecte a lo que estamos cultivando [...] Lo que pasa también es que aquí pues como que mucha gente ya tiene [...] ya sabe, su forma de trabajar, y como que no se preocupa por conocer otras formas.

Es decir, una de las preocupaciones de Fabricio tiene que ver con conocer, mediante su formación, distintas formas tanto para contrarrestar las cada vez menos predecibles condiciones ambientales, como para mejorar la forma de producir. Para Fabricio, la conciliación entre su formación profesional y el deseo de ejercerla y continuar viviendo en Milpa Alta pasa por la transformación y/o construcción de ciertas condiciones que coadyuven al mejoramiento del campo de trabajo agrícola. Este sentido que adquiere su formación profesional es distinto a la mayoría de los casos que hemos analizado. Una constante en muchos estudiantes es concebir la relación educación y trabajo como una en la que existen condiciones del mercado de trabajo dadas, a las cuales hay que responder con una determinada formación. Por ejemplo, estudiar en el extranjero puede concebirse

como un valor agregado a la formación superior, que contribuye a la obtención de un buen empleo en el competido y complicado mercado de trabajo ya establecido. La idea es sumar todo el valor que se pueda a la educación superior para responder a lo que el mundo del trabajo demanda. Por el contrario, en el caso de Fabricio, ese mundo laboral no es estático ni predeterminado: las opciones de trabajo también se pueden construir.

De esta forma, el sentido de creación y transformación es un elemento central para que la tensión entre los múltiples aspectos que se valoran de su localidad, y las posibilidades que ésta brinda para la realización profesional de una carrera, sea prácticamente imperceptible para él. El razonamiento parece ser: si se quieren condiciones favorables, hay que crearlas.

## CONSIDERACIONES FINALES

Reflexionar sobre el sentido de la educación formal en sus distintos niveles es una tarea necesaria para los múltiples actores involucrados en los procesos educativos, desde el maestro en el aula y los padres de familia, hasta los “profesionales” que diseñan políticas educativas. Ciertamente es que cada uno de ellos construye en mayor o menor medida sus propios sentidos sobre la escolaridad; sin embargo, siendo los estudiantes actores centrales, es importante acercarnos al sentido que ellos configuran sobre sus estudios actuales y sus trayectorias futuras. En este trabajo se ha resaltado cómo en el caso de un grupo de jóvenes de un bachillerato en Milpa Alta, Distrito Federal, encontrar sentido sobre sus futuros estudios superiores no es una tarea fácil, especialmente cuando profundizamos en la idea de la educación superior como mecanismo central en un proceso meritocrático de movilidad social. Las posiciones son divergentes y tensionadas, porque son producto de un proceso de apropiación de diversos flujos culturales, a veces contradictorios entre sí. Por un lado, y en gran medida debido a su experiencia en la escuela, los estudiantes quieren seguir cursando una carrera universitaria; sin embargo, algunas ocasiones se muestran incrédulos acerca de los beneficios en términos de la movilidad social que dicha opción les puede brindar. En otros momentos reconocen las virtudes de una trayectoria meritocrática. Para algunos de ellos, la solución a esta ambigüedad radica en emigrar a un lugar donde, desde su perspectiva, la dupla educación-mérito se traduce en un trabajo bien remunerado y reconocido. En este caso se reafirma una tendencia que otros autores han señalado<sup>30</sup> en diversas zonas rurales, tanto en países americanos llamados comúnmente

<sup>30</sup> *Idem*. Véase también Priscilla Délano y Liliana Larrañaga, “El futuro de los jóvenes estudiantes rurales: ¿el campo o la ciudad?”, *Estudios pedagógicos*, núm. 22, Chile, 1996, pp. 21-34.

*desarrollados*, como en países de América Latina, la experiencia de la educación media se traduce frecuentemente en opciones futuras de los estudiantes que implican emigrar. No se encuentran espacios locales para la realización de aquello que la escuela promueve. Trágico, o por lo menos problemático, para un sistema educativo que establece como una de sus metas que la educación favorezca el desarrollo local y nacional.

En contraste, otros estudiantes, frente a la erosión de significados sobre el sentido de la educación superior, prefiguran otros escenarios; por ejemplo, no ver su formación futura enfocada a la inserción en mercados de trabajo preestablecidos, sino a la creación de espacios de realización profesional que se vinculen con el contexto local.

Así, este último caso nos muestra cómo cuando los significados se erosionan, no siempre asistimos a un desvanecimiento nostálgico —cuando no angustioso— del sentido de la educación formal, sino que se abre un espacio de *resignificación*, una ventana que nos acerca a las luchas cotidianas que llevan a cabo los estudiantes para reformular el sentido de su experiencia escolar en el presente y en el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Appadurai, Arjun, “Commodities and the politics of value”, en A. Appadurai (ed.), *The Social Life of Things*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Bakhtin, Mikhail, *The Dialogic Imagination*, Texas, University of Texas Press, 1981.
- Bernstein, Basil, *Clases, códigos y control: estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Akal, 1989.
- Boas, Franz, *Race, Language, and Culture*, Chicago, The University of Chicago Press, 1940.
- Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.
- , “The forms of capital”, en John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nueva York, Greenwood, 1986, pp. 241-258.
- y Passeron J. Claude, *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1972.
- Baudelot, Charles y Establet, Roger, “El aparato escolar y la reproducción”, en Mariano Enguita (comp.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, pp. 33-42.
- Coll, César, “Los enfoques educativos basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar” (conferencia magistral), en Comie, *Memorias del Décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Comie, 2009.
- Corbett, Michael, “‘It was fine if you want to leave’: Educational Ambivalence in a Nova Scotia Coastal Community, 1963-1998”, *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 35, Issue 4, 2004, pp. 451-471.
- Davis y Moore (1945), “Algunos principios de estratificación social”, en Mariano Enguita (comp.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, 2001, pp. 131-143.
- De la Garza, Enrique, *Hacia una metodología de la reconstrucción: fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social*, México, Porrúa/UNAM, 1988.



- Délano, Priscilla y Larrañaga, Liliana, “El futuro de los jóvenes estudiantes rurales: ¿el campo o la ciudad?”, *Estudios pedagógicos*, núm. 22, Chile, 1996, pp. 21-34.
- Geertz, Clifford, “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1973, pp. 19-40.
- Giddens, Anthony, *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, Cambridge, Polity Press, 1984.
- , *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*, Londres, Macmillan, 1979.
- , *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*, Londres, Hutchinson, 1976.
- Goodenough, Ward, “Cultural Anthropology and Linguistics”, en D. Hymes (ed.), *Language in Culture and Society: a Reader in Linguistics and Anthropology*, Nueva York, Harper & Row, 1964.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, P., *Etnografía. Métodos de investigación*, España, Paidós, 1994.
- Hannertz, Ulf, *Cultural Complexity*, Nueva York University Press, 1992.
- Holland, Dorothy y Lave, Jean, “History in person”, en D. Holland y J. Lave (eds.), *History in person. Enduring struggles, Contentious Practice, Intimate identities*, Estados Unidos, School of American Research Press, 2001, pp. 3-36.
- Kearney, Chris, *The Monkey's Mask*, Estados Unidos, Trentham books, 2003.
- Kessing, Roger, “Theories of Culture Revisited”, en R. Borofsky (ed.), *Assising Cultural Anthropology*, Nueva York, Mc Graw Hill, 1994.
- Lévi-Strauss, Claude, *Antropología estructural*, Buenos Aires, Eudeba, 1968.
- Nespor, Jan, “Tying Things Together (and Stretching Them Out) with Popular Culture”, en B. Levinson, *Schooling the Symbolic Animal*, Oxford, Rowman & Littlefield, 2000, pp. 344-357.
- Oswalt, Wendell, *Life Cycles and Lifeways. An Introduction to Cultural Anthropology*, Palo Alto, Mayfield, 1986.
- Ohnuki-Tierney, Emiko, “Historization of the culture concept”, *History and Antropology*, vol. 12, Reino Unido, OPA, 2001, pp. 213-234.
- Parsons, Talcott, “The school class as a social system: some of its functions in American society”, en Ben Cosin y Margaret Hales, *Education Policy and Society*, Londres, Routledge, 1983.
- Pérez, Leonel, “Cultura y representaciones de futuro en los estudiantes de la Preparatoria Emiliano Zapata en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta”, en Departamento de Investigaciones Educativas, *Tesis de maestría del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2006-2007*, México, Cinvestav-IPN, 2008.
- Rockwell, Elsie, “Keys of Appropriation”, en B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The Cultural Production of Educated Person*, Nueva York, State University of New York Press, 1996.
- , “De huellas, bardas y veredas”, en Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995.

Rockwell, Elsie, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, Documento DIE, núm. 13, México, DIE-Cinvestav, 1987.

Roseberry, William, "Marxism and Culture", en B. Williams (ed.), *The Politics of Culture*, Washington, Smithsonian Institution Press, 1991.

Seigel, Jerrold, "Problematizing Self", en Victoria E. Bonnell y Lynn Hunt (eds.), *Beyond the Cultural Turn*, California, University of California Press, 1999.