

ESCUELA, TRABAJO Y FAMILIA

Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana

GUILLERMO TAPIA / EDUARDO WEISS

Resumen:

Este artículo analiza los sentidos atribuidos al trabajo por estudiantes de bachillerato de sectores populares, de una zona de transición rural-urbana. La presencia de estos jóvenes en la educación media superior se inscribe en procesos de cambio estructural y generacional. Desde un enfoque cualitativo se realizaron entrevistas semi-estructuradas y se aplicó un cuestionario a estudiantes de tres centros de Bachillerato-SABES (antes video-bachillerato), situados en un territorio de “nueva ruralidad” en la periferia de León, Guanajuato. Los estudiantes significan el trabajo a partir de horizontes familiares y personales, abiertos por su ingreso al bachillerato, relacionados con las expectativas de realizar estudios superiores y, con ello, alcanzar un trabajo profesional. También buscan la autonomía personal frente a sus padres, propia de la adolescencia. Estas significaciones cobran particular relevancia entre las estudiantes mujeres.

Abstract:

This article analyzes the meanings that low-class high school students from a zone undergoing rural-urban transition attribute to work. The presence of these young people in high school is part of processes of structural and generational change. Using a qualitative focus, semi-structured interviews were held with students in their SABES high schools (formerly video-high schools) located in a “new rural” area on the outskirts of León, Guanajuato. The students attach meaning to work based on family and personal horizons that are broadened by their enrollment in high school, as related to their expectations for attending college and then obtaining professional employment. These students also seek personal autonomy from their parents, a feeling typical of adolescence. The meanings they attach to work acquire particular relevance among female students.

Palabras clave: estudiantes, familia, trabajo, educación media superior, México.

Keywords: students, family, work, high school, Mexico.

Guillermo Tapia es candidato a doctor en Ciencias, por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Calzada de los Tenorios núm. 235, col. Granjas Coapa, 14330, México, DF. CE: guitapi@gmail.com. Proyecto desarrollado gracias al apoyo de una beca de posgrado nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-México.

Eduardo Weiss es profesor investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México, y director de tesis. CE: eweiss@cinvestav.mx

Introducción

El *sentido atribuido al trabajo* por los estudiantes es un tema tratado por la sociología, en el campo de investigación sobre el sentido de la acción social. En México se han investigado las trayectorias laborales y escolares de los jóvenes (Pérez Islas y Urteaga, 2001), los estudiantes universitarios que trabajan (Guzmán, 2004), los jóvenes en su trayectoria laboral y escolar (Guerra, 2008), los trabajadores jóvenes que estudian (Garabito, 2007) y estudiantes de bachillerato (Téllez, 2009). Desde la tradición de la sociología comprensiva y la fenomenología, los análisis se han referido principalmente a jóvenes estudiantes de sectores medios y populares urbanos.

Los significados con los que jóvenes de América Latina refieren el *sentido que le asignan al trabajo* son diversos (Guerra, 2005; Macri, 2010; Bonfim, 2011). El trabajo es un medio para obtener dinero, recursos para gastos de la escuela o para ayudar a la familia. Para lograr autonomía personal, por poder realizar prácticas de consumo y vivir la condición juvenil, gracias a la disposición de recursos monetarios propios. El trabajo también les sirve para aprender a asumir mayores responsabilidades o ser más responsables. Representa una posibilidad de crecimiento personal y oportunidades de aprendizaje profesional. La investigación ha enfatizado la condición de jóvenes o de estudiantes, pero la presencia y participación de sus familias en la construcción y articulación de sentidos sobre el trabajo se ha aludido sólo de modo secundario.

En los últimos años en México se incrementó la proporción de estudiantes de bachillerato de sectores sociales populares, rurales e indígenas. No sólo por efecto de la expansión de la educación media superior, más allá de las ciudades, también porque las familias campesinas, que viven las transformaciones del mundo rural (Arias, 2009; Appendini y Torres-Mazuera, 2008), se han apropiado del bachillerato (Cragolino, 2011) como un recurso para alcanzar horizontes de expectativa en los que sitúan a sus hijos, con una visión –en casos, mítica– que asocia la escolaridad con el progreso (Ansión, 1989), entendido como mejora de las oportunidades de trabajo, de los ingresos y de las condiciones de vida.

Este artículo se aproxima a estudiantes de bachillerato residentes en comunidades rurales ubicadas en el centro de la Zona Metropolitana León-Silao, en el estado de Guanajuato. Esas comunidades participan de una antigua tradición agraria por la que sus sistemas productivos integraron

la labor agropecuaria con la manufactura artesanal-zapatera a través del trabajo a domicilio, dando lugar a una articulación económica entre la periferia rural y la ciudad. La estructura económica regional del oeste del Bajío sufrió varias transformaciones en las últimas décadas. La población rural continuó creciendo a la vez que la migración laboral internacional disminuyó en los últimos años por las restricciones de las políticas de los Estados Unidos, que limitaron su expansión y su circularidad.

Los estudiantes viven en un espacio de experiencia rural-urbano, en el que las formas tradicionales de organización del trabajo se encuentran sometidas a procesos de cambio que están desestructurando el viejo orden económico agropecuario (ejidal) vinculado a la manufactura artesanal. Se abrió un mercado de tierras por la disposición privada de los ejidos, lo que diversificó el uso del suelo; una parte se dedica a la producción hortícola, basada en un modelo de explotación capitalista que combina modernos sistemas de riego con trabajo de jornaleros migrantes interregionales. Otra parte de la tierra se incorporó al mercado inmobiliario, para usos habitacionales o para la relocalización de plantas industriales. Al mismo tiempo, una política local de industrialización favoreció tanto la reorganización territorial de la planta industrial manufacturera y agroalimentaria como la integración de un clúster de proveedores del sector automotriz. Entre tanto, la población rural participa de modo creciente en actividades de los sectores secundario y terciario, con alta movilidad en el territorio, sea en su interior o circulando entre las localidades y la ciudad, como se verá más adelante a través de las ocupaciones de los padres de los estudiantes. Estos procesos contribuyeron a la conformación de una “nueva ruralidad” (Arias, 2009), en la que coexisten prácticas económicas tradicionales, como el trabajo agropecuario o manufacturero-artesanal a domicilio, con nuevos fenómenos del mundo laboral, como la flexibilidad y la precarización.

Este artículo analiza el *sentido atribuido al trabajo* por un grupo de estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato, residentes en ese contexto rural-urbano, relevando la participación de sus familias en la construcción de sentidos. Los estudiantes están viviendo una experiencia social y cultural de “frontera”, pues son la primera generación familiar que cursa el bachillerato. Continúan los estudios en el marco de renovadas estrategias de reproducción social de sus familias, que enfrentan cotidianamente a los cambios que suceden en su contexto.

Luego de presentar la perspectiva teórica y el método empleado en la investigación, el artículo se organiza en tres apartados. Uno dedicado a analizar el espacio de experiencia de las familias en la transición rural-urbana y sus oportunidades de escolarización. Otro identifica los horizontes de expectativa de los estudiantes de bachillerato y cómo la escolarización continuada favorece la construcción de sentidos atribuidos al trabajo. Luego se observa cómo la doble condición de los estudiantes –hijos de familia, adolescentes– se hace presente en la construcción de sentidos atribuidos al trabajo. Al final se reflexiona en torno a los hallazgos reportados.

Perspectiva teórica-conceptual

La indagación acerca del sentido atribuido al trabajo por los estudiantes parte del concepto de “sentido de la acción”, que remite al “sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción” presente en un grupo de personas en una situación histórica particular y permite comprender la acción social de los sujetos, pues su expresión alude a los motivos o razones de la acción (Weber, 1979:6). En términos de Schütz (1993) se trata de las justificaciones o “motivos porque” y de “los motivos en sentido de proyecto”, el “para qué” de la acción.

El sentido, expresado a través de significados, es una construcción social, en la que se ponen en juego las estructuras sociales y los sujetos como individuos, quienes construyen los sentidos que atribuyen a la acción a partir de los significados provistos por procesos de socialización (Berger y Luckmann, 1984), de los que se apropian por medio de la subjetivación (Weiss, 2012).

La investigación sobre estudiantes considera la condición estudiantil de los sujetos como algo dado. Reconociendo el carácter plural del sujeto, en trabajos recientes se ha destacado que los estudiantes, a la vez, son jóvenes (Guerrero, 2008, Weiss, 2012) al ponderar la sociabilidad que despliegan con sus pares en las escuelas. Partimos de una premisa ligeramente diferente. Los estudiantes de bachillerato, en el contexto rural-urbano son “adolescentes”, “hijos de familia” dependientes de las decisiones y los recursos familiares. Son los hijos no emancipados, que no han alcanzado la “mayoría de edad” (Verjus, 2010). Al referir la *condición adolescente* de los hijos queremos subrayar que aún son dependientes de sus familias y están iniciando un proceso de emancipación respecto a ellas. A la vez, entendemos que la adolescencia, como etapa en el proceso de desarrollo

de las personas, no es unitaria y universal para todos los sujetos, sino heterogénea y plural (Saucedo, Suárez y Palacios, 2012).

La familia es el primer y más importante ámbito de socialización, en este caso tiene una condición socioeconómica que la ubica en la estructura social y le da acceso a oportunidades y recursos de modo diferencial. Su posición en esa estructura configura la perspectiva desde la que vive y mira al mundo. Dada su posición social, su perspectiva y su implicación en diversos contextos socioculturales, las familias son portadoras y mediadoras de significados sociales disponibles en la cultura local, pero de origen diverso, por la inter-contextualidad de los flujos culturales. La familia interpreta significados, regula algunos comportamientos y relaciones sociales. Es una “estructura de mediación”, pues se trata de “la institución más relevante en la esfera privada”, en donde las personas “ejercitan sus compromisos morales, donde invierten sus emociones, planifican su futuro...” (Berger y Neuhaus, 1993:14-15).

En la comunicación cotidiana de los miembros de la familia hay un discurso en el que se actualizan los significados sociales, sea en forma de modelos culturales, sea como representaciones sociales. Los modelos culturales son “esquemas cognitivos compartidos intersubjetivamente por un grupo social” (D’Andrade, 1987, citado en Saucedo, 2001) que organizan el conocimiento cultural de los individuos y les permiten interpretar su experiencia social, así como guiar su acción; tienen, además, elementos comunes con las representaciones sociales. Éstas se encuentran en el conocimiento de sentido común y dicen cómo piensan los individuos y organizan su actuación cotidiana; son prácticas en la medida en que “constituyen significados que se expresan de manera tácita e implícita para comprender y coordinar la acción” y esas “representaciones prácticas” es posible entenderlas como modelos culturales (Rodríguez, 2001:61).

Las familias comparten un espacio de experiencia, un presente que es pasado, que sintetiza la historia vivida. También participan en la construcción de un horizonte de expectativa, un futuro que es presente, que contiene “la esperanza y el temor, el deseo y la voluntad” y los hijos dependientes forman parte de ese devenir. En el mundo rural-artesanal tradicional las expectativas estaban muy inspiradas en la experiencia; en la modernidad es posible pensarlas separadas de aquella, pues la noción de progreso permite imaginar un futuro abierto: lo vivido puede mejorarse, perfeccionarse, anticiparse como algo claro y distinto a la experiencia (Kosellek: 1993:333-357).

El espacio de experiencia permite a los padres conformar horizontes de expectativa para sus hijos –y para sí–, que les ayudan a actuar, respaldando o no la continuidad de la trayectoria escolar de sus hijos o influyendo para que empiecen o no a trabajar fuera del hogar. El acceso al bachillerato, a su vez, posibilita a los hijos adolescentes construir un espacio de experiencia distinto al de sus padres, que los pone en situación de visualizar horizontes de expectativa propios, compartiendo algunos significados expresados por aquellos. Sucede un proceso de cambio generacional, pues con la “irrupción” de nuevos individuos –los hijos– se hacen necesarias novedosas elecciones, lo que “nos enseña a olvidar lo que ya no sea útil, a pretender lo que todavía no se ha conquistado” (Mannheim, 1993:213).

Los espacios de experiencia y los horizontes de expectativa enmarcan las estrategias de reproducción social de las familias. Encontrándose en una circunstancia presente y disponiéndose a alcanzar una esperanza futura (que puede ser la sobrevivencia), las familias toman decisiones, hacen elecciones y llevan a cabo una serie heterogénea de prácticas cotidianas (Cragnolino, 2011). Así, los significados y modelos culturales se ponen en juego en la vida cotidiana de las familias, especificando el contenido y sentido particular de sus estrategias de reproducción social, presidiendo los procesos de toma de decisiones y las prácticas cotidianas con las que las materializan. Frente a las estrategias familiares, los hijos adolescentes podrán constituir estrategias personales, considerando que gracias a los procesos de subjetivación construyen horizontes de expectativa propios, indicio de su agencia y de su autonomía personal.

Método

La recuperación y el análisis de los sentidos atribuidos al trabajo por estudiantes de bachillerato se basan en un proceso de investigación cualitativa, con un enfoque sociocultural. Se buscó recuperar discursos que informaran de su acción significativa y de la de sus familias. Se preguntó a un grupo de estudiantes de un sector social popular-rural, históricamente excluido del bachillerato, suponiendo que su continuidad en el proceso de escolarización moviliza los significados atribuidos al trabajo, tanto como a la escolaridad.

Con autorización del Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior (Sabes)¹ del estado de Guanajuato se tuvo acceso a estos centros

(antes denominados Video-Bachillerato) de tres localidades en el ámbito rural-urbano de la ciudad de León, Guanajuato, que se describió en la introducción.

Se diseñó un procedimiento para recuperar las perspectivas de los estudiantes en dos planos de observación: uno colectivo y otro individual. Para el plano colectivo se empleó un cuestionario anónimo dirigido a grupos escolares. Se aplicó en dos versiones, una para alumnos de tercero de secundaria y otra para estudiantes de primer semestre de bachillerato. La intención fue recuperar las perspectivas estudiantiles “antes” y “después” de ingresar al bachillerato. Se consideró que en la transición de la secundaria al bachillerato los estudiantes y sus familias toman decisiones relevantes para sus cursos de vida. Los cuestionarios se aplicaron en las escuelas de las tres comunidades antes citadas. En las secundarias (de modalidad telesecundaria) en mayo de 2010, casi al término del ciclo escolar (n= 255: 139 varones, 114 mujeres) y en los bachilleratos-Sabes en octubre de 2010, dos meses después de iniciado el curso (n= 205: 114 varones, 90 mujeres; 194, de 15-16 años).

Para el segundo plano, individual, se concertaron –invitados a través del cuestionario– conversaciones y entrevistas semi-estructuradas con estudiantes de primero de bachillerato voluntarios (en total 35, 19 mujeres y 16 hombres) en los centros escolares entre octubre y diciembre de 2010.

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

La información registrada de las conversaciones y entrevistas fue codificada según los temas abordados y se relevaron los fragmentos que dieran cuenta de la interacción comunicativa en la familia y los estudiantes en relación con los estudios de bachillerato y el trabajo de los hijos-estudiantes. La codificación y la construcción de categorías permitieron descubrir modelos culturales y representaciones sociales en sus discursos. La recuperación de los discursos familiares está inevitablemente mediada por el registro significativo que los estudiantes hicieron de ellos.

El espacio de experiencia y las oportunidades de escolarización de las familias de una transición rural-urbana

“Mi papá trabaja en un... ¿cómo se llama...?, en un fraccionamiento de golf...”. Las familias participan en las transformaciones del mundo rural. Los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato pertenecen a familias diversas que comparten un espacio de experiencia que ha sido controvertido. Sus familias residen en localidades rurales (51%) y urbanas-pequeñas (42%) en las que se hace presente una mixtura de prácticas socioculturales y económicas tradicionales en un entorno con creciente disponibilidad de servicios urbanos, que son señas de la modernización. La mayoría de los padres de los estudiantes contaban con algún grado de educación primaria o secundaria incompleta (53%), una quinta parte completó la educación secundaria (20%) y muy pocos (4%) ingresaron al bachillerato. Los estudiantes (93%) con su ingreso al bachillerato alcanzaron mayor escolaridad que sus padres. La escolaridad y la ocupación de padres tienen cierta relación; los que cuentan con mayor escolaridad trabajan en labores no agropecuarias y fuera de su localidad de residencia.

Siendo residentes de localidades rurales, pocos padres se dedican al trabajo agropecuario. Algunos participan del proceso de *asalarización* de los trabajadores rurales, como obreros o empleados en fábricas de la ciudad o la periferia urbana; la mayoría se dedican a ocupaciones –por cuenta propia o comisionistas– que dan testimonio de transiciones laborales típicas de los habitantes rurales que fueron campesinos: albañil, comerciante, electricista, herrero. Algunos trabajan como operador de maquinaria, chofer, chofer-vendedor, jardinero, guardia-velador-vigilante-policía, refieren oportunidades ocupacionales de la nueva ruralidad, mientras otros combinan estacionalmente actividades agropecuarias con ocupaciones por cuenta propia (comerciante, herrero).

Sólo una parte de las madres de los estudiantes (25%) realizan trabajo productivo extra-doméstico. Algunas lo hacen en su condición de jefas de hogar. Y muy pocas son parte de hogares dedicados a actividades agropecuarias. Su baja participación se explica en parte por el “encierro doméstico” al que están sometidas. Muchas hijas enfrentan la misma pauta: “para qué estudian, que al rato se casan, que ya no las dejan ni trabajar ni estudiar, ni nada” (Constantina/ Duarte).² La proporción de mujeres con labores extra-domésticas es mayor en los hogares que no tienen actividades agropecuarias; algunas se dedican a las ventas y el comercio, trabajo doméstico,

cocinera, costurera, tejido de zapato y obreras en fábricas; por excepción, otras laboran como maestras de educación preescolar o primaria.

La diversificación ocupacional de los padres y la incipiente participación laboral de las madres indican el desarrollo de nuevas estrategias de reproducción social por las familias rurales; otro indicio es la movilidad en diversos ámbitos territoriales. Hay padres que residen y trabajan en la misma localidad (18%); otros residen en una y trabajan en otras vecinas (20%); otros más trabajan en León (36%), en otra entidad federativa o en Estados Unidos (7%). Cuando los padres laboran en su comunidad de residencia, la mayor proporción realiza labores agropecuarias; a la inversa, cuando lo hacen en otra localidad o en la ciudad cercana, realizan actividades en los sectores secundario y terciario.

Esa integración laboral de padres y madres y la movilidad territorial asociada es parte de un proceso de (re)configuración de las formas de inserción de la población activa en un mercado de trabajo heterogéneo, segmentado y territorialmente jerarquizado: micro-local, regional y transnacional. La transición rural-urbana, como *espacio vivido*, es parte de la experiencia particular de las familias rurales y de sus hijos adolescentes, donde se ofrece un conjunto de oportunidades laborales y de restricciones estructurales, ante las cuales las familias despliegan sus estrategias de reproducción social.

“...y como es la más cercana, solamente aquí hice examen”.

El ingreso al bachillerato en el entorno de transición rural-urbano

Para las personas las oportunidades de asistir a la escuela han sido temporal y generacionalmente distintas, sea por el sector social al que pertenecen, sea por el ámbito de residencia urbano o rural. Considerando cuatro generaciones de transición rural-urbano del Bajío, a partir de 1930, se observa un cambio progresivo en las oportunidades educativas a las que ha tenido acceso cada una.

Primera generación (1930-1940): muchos campesinos participaron en actividades de alfabetización; algunos de sus hijos, varones, cursaron ciertos grados de educación primaria.

Segunda generación (1950-1960): la mayoría de campesinos es alfabetizada, reúnen varios grados de educación primaria; una alta proporción de los hijos varones completaron este nivel, del que se benefició una proporción menor de las hijas.

Tercera generación (1970-1980): una parte significativa de campesinos cursó, al menos, la educación primaria en más localidades. Sus hijos completaron la primaria, por los servicios de educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) e iniciaron la secundaria, gracias a la telesecundaria; muchas de las hijas vieron limitada su inclusión, sobre todo en comunidades agrarias de fuerte tradición patriarcal.

Cuarta generación (1990-2000): la mayor parte de los adultos cuentan con primaria completa, muchos tuvieron acceso a la educación secundaria, aunque pocos la completaron. Los hijos, y especialmente las hijas, gozan de más oportunidades para ingresar y concluir la secundaria; han tenido un lento pero progresivo acceso al bachillerato. Una parte de ellos son los sujetos del estudio aquí reportado.

El bachillerato fue un servicio educativo exclusivamente urbano casi todo el siglo XX; y su oferta tuvo varios ciclos de expansión. El último sucedió en la década de 1990, impulsado por el gobierno local, quien incrementó la oferta de bachillerato en localidades urbanas medianas con Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) y con el video-bachillerato, dirigido a poblaciones de las periferias urbanas y de localidades urbanas pequeñas y rurales. Por su diseño y localización, los centros de video-bachillerato favorecieron el acceso a los hijos de familias rurales, aun cuando muchos de ellos no dejaron de aspirar a, ni de participar en, los procesos de admisión a escuelas urbanas.

La crisis de la producción agropecuaria coincidió con la expansión de la secundaria en la década de 1980. Las familias rurales se apropiaron diferencialmente de las oportunidades locales de educación secundaria. Algunas continuaron enviando a sus hijos a escuelas de la ciudad, según sus recursos y redes de apoyo; otras concedieron que una o más de sus hijas asistiera a la escuela. También se puede apreciar que el último ciclo del bachillerato —que permitió la instalación de escuelas fuera de las ciudades— es concurrente con la profundización de las transformaciones del mundo rural regional de las décadas de 1990 y 2000. Es un contexto de cambios por los que muchas familias rurales, sobre todo post-campesinas, valoran la prolongación de la escolarización de los hijos, y más de las hijas, superando el límite de la educación básica obligatoria. Sucedió así una progresiva apropiación de la oferta relocalizada de bachillerato; las familias decidieron aprovechar este recurso y, en ese sentido, actualizan sus estrategias de reproducción social. Más cuando en muchos casos está asociado al acceso

a otros que lo facilitan como las becas del programa Oportunidades. Con ello participan en procesos de diferenciación y segmentación de la oferta de educación media superior, en el espacio social de la ciudad-región, lo que constituye una reproducción de la estructura de desigualdad social.

“... me mandan a la escuela, que para no estar pensando en ¡ay, ya me voy a casar!...”

Los estudiantes asisten a la escuela como de hijos de familia

Los hijos van a la escuela por decisiones parentales o participando en ellas. A los estudiantes se les preguntó sobre quiénes participaron en la toma de decisiones para que ellos asistieran al bachillerato, la mayoría (55%) se inscribió y asiste por decisión de los padres, los hermanos mayores u otros, como tíos o abuelos; otra parte (32%) participaron en el proceso de toma de decisiones, incluso llevando la iniciativa; y muy pocos (5%) tomaron la decisión por sí mismos, aunque en algunos casos esperan el respaldo familiar para sostener su decisión.

Que los hijos e hijas asistan a la escuela después de la secundaria no es algo que se dé por sentado en el espacio de experiencia de la mayoría de las familias rurales. Hay tensiones inter-generacionales, sobre todo en familias extensas. Algunos padres y estudiantes enfrentan el desacuerdo de tíos, tías o abuelas. La posibilidad de asistir al bachillerato es parte del proceso de cambio generacional que viven las familias. Algunas razones en contra de la escolarización de los hijos, en especial de las hijas, están relacionadas con modelos culturales tradicionales (“las mujeres se van a casar”, “la escuela es sólo un gasto”).

La mayoría de los estudiantes considera que sus familias les apoyan para asistir al bachillerato; otros, los menos, lo asumen como un asunto personal-individual. El apoyo puede ser “económico” o “moral”; el primero lo dan diferentes miembros de la familia, quienes asumen gastos escolares (cuotas, pasaje o transporte, uniformes). Los estudiantes distinguen y aprecian el apoyo que la familia les da en cuanto el trato particular que les dispensan, preparándoles el almuerzo, lavando y planchando su ropa. Los padres y hermanos(as) asumen otras actividades que facilitan la asistencia de los hijos adolescentes a la escuela como atender el trabajo doméstico, hacer horas extras o asumir más *tareas* de trabajo a domicilio.

Los estudiantes dicen que sus padres les dan apoyo “moral” o “emocional”; algunos aprecian que el soporte familiar se articule con los deseos y

aspiraciones –que configuran horizontes de expectativas– que tienen para los hijos. Elementos subjetivos que son el trasfondo de las rutinas dedicadas al cuidado y al acompañamiento del proceso de desarrollo de los miembros más jóvenes de la comunidad familiar, constituyendo con ello cierto orden moral subyacente (Taylor, 2006). Los estudiantes aprecian que sus padres los apoyen para que puedan “tener mejor futuro”, “tengan mejores oportunidades”, para que “sean alguien en la vida”, o para que salgan “adelante” y, con ello, estar mejor que sus padres. El apoyo es representado como parte de “la herencia” que los padres pueden ofrecer a los hijos. Este modelo cultural encierra una noción que cobra su significado más amplio en el contexto de familias post-campesinas. Las expresiones citadas sobre el futuro deseado para los hijos contienen una noción del trabajo como fuente de mejora y como base de un “progreso” inter-generacional. Otras expresiones son explícitas en el modelo cultural que relaciona positivamente la escolaridad con el trabajo.

La decisión y el apoyo de la familia para que los hijos e hijas asistan al bachillerato suponen un proceso de transición particular a su vida adulta, distinto del que tuvieron sus padres u otros jóvenes de la comunidad. Es así que cursar el bachillerato pone en tensión a las estudiantes mujeres frente a prácticas comunitarias, como la formación de pareja: “la mayoría de las del rancho se casan muy chicas” (Amelia/ Duarte). La participación en el bachillerato abre un espacio de diferimiento de la unión conyugal –sea formal o transitoriamente informal– tanto para mujeres como para varones. “Aquí, desgraciadamente... más pa’ allá [de la secundaria], no existe más que el matrimonio... casarse... máximo 18 años; si no, ya te quedaste... así es” (María/ Duarte). También modifica la idea de a qué edad piensan tener su primer hijo: “y ellas que apenas tienen... 17, 18 años... y ya con hijos, [mi mamá dice] más pronto se van a aburrir [...] dice; ‘si, los hijos aburren’, me dice cada vez...” (Amaranta/ Duarte).

Los horizontes de expectativa de los estudiantes de bachillerato: la escolarización y la construcción de los sentidos del trabajo

“...me gustaría ser doctor”, “...yo quisiera ser veterinario”. Los estudiantes esperan alcanzar un “buen trabajo” o un trabajo profesional ideal

Participar del bachillerato coloca a los estudiantes en una posición desde la que pueden mirar su futuro de modo diferente. La experiencia de iniciar este nivel facilita la configuración de horizontes de expectativa personales,

en los que se relacionan la escolaridad y el trabajo. La mayoría presume que el bachillerato le permitirá “asistir a la universidad” o “tener una carrera”, es decir, realizar estudios que favorezcan el ejercicio una profesión; en otros casos, se estima que facilitará el acceso a “un buen trabajo”, gracias al certificado y, pocos más, se imaginan la dedicación a un oficio que no demanda escolaridad.

Inscribirse en el bachillerato inaugura un camino particular para avanzar en su proceso de desarrollo como personas y transitar a la adultez; se lo concibe como una instancia necesaria para realizar estudios técnicos o superiores. Los que entran al bachillerato prevén un camino largo para alcanzar el trabajo o el empleo imaginado. Entre los estudiantes consultados al término de la secundaria, casi un tercio (31%) no pensaba continuar; entre los que esperaban hacerlo (68%), a dos terceras partes les gustaría trabajar en una ocupación que reclama formación profesional de nivel terciario. En contraste, entre quienes ya ingresaron al bachillerato sólo una décima parte estimaba que no continuaría sus estudios después del nivel medio y la gran mayoría de los que pensaba continuar tenía la idea de alcanzar una ocupación basada en la formación profesional universitaria o de nivel técnico-profesional, que se constituye como una expectativa de “trabajo profesional ideal” (Garabito, 2007). Pocos son los estudiantes que plantearon una expectativa laboral no asociada a la escolaridad terciaria. El trabajo “ideal” se imagina como aquel que es asalariado, que se encuentra en la ciudad, que cuenta con prestigio o reconocimiento social –por ejemplo, de profesión liberal-universitaria, como médico, ingeniero, contador o veterinario.

La perspectiva de alcanzar una ocupación que requiere estudios superiores –expresada por la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso a bachillerato– se presenta de modo diverso entre ellos según su residencia, de acuerdo con la ocupación del padre y con variaciones relevantes si se trata de mujeres o varones. Observar lo anterior permite apreciar la dimensión del cambio ocupacional generacional involucrado y el escenario en el que este tipo de expectativas pueden tener lugar. La mayor parte de las estudiantes que aspiran a ocupaciones profesionales son residentes de localidades rurales o urbanas pequeñas, cuyos padres se dedican a tareas no agropecuarias o pertenecen a familias con estrategias de *pluriactividad* (Arias, 2009). Quienes manifiestan menores expectativas de movilidad ocupacional son las mujeres rurales hijas de campesinos. Por

su parte, la mayoría de los estudiantes varones que se plantean alcanzar una profesión residen en las localidades urbanas pequeñas, cuyos padres no están relacionados con labores agropecuarias o las combinan con otra clase de actividades económicas. Los estudiantes de localidades rurales tienen menores expectativas de una ocupación que requiere formación profesional terciaria.

Se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes plantean la expectativa de alcanzar una ocupación distinta y de estatus diferente a la del padre. La movilidad ocupacional sucedería por la diferente escolaridad requerida para las diversas ocupaciones. Si la observación de esa movilidad se plantea en términos de distancia social (o intensidad del cambio generacional) entre la ocupación del padre y el “trabajo profesional ideal” esperado por el o la hija, se distinguen tres grupos. El de menor distancia, conformado por los estudiantes (7%) a los que les gustaría una ocupación del mismo sector productivo o de igual nivel de formación profesional que alcanzó el padre (casos con ocupaciones profesionales). El de una distancia intermedia, en el que se ubican quienes (29%) les gustaría una ocupación que requiere al menos del bachillerato o del aprendizaje de un oficio, pero que implica cambiar de sector productivo respecto al del padre. Y el de una gran distancia social, en la medida en que la ocupación deseada (48%) requiere para su ejercicio profesional de la culminación de estudios universitarios, al mismo tiempo que cambian de sector productivo respecto de la ocupación de sus padres.

“...me gusta mucho la medicina y todo eso y esperemos que se pueda...”

El alcance del apoyo familiar

y la incertidumbre de lograr un trabajo profesional ideal

La elección vocacional es parte del proceso de desarrollo personal, en la fase de construcción identitaria en la que se encuentran los estudiantes. El hecho de estar en bachillerato les permite aspirar a trabajos profesionales ideales; esto no significa que sea posible, pues hacen su elección ocupacional en condiciones estructurales objetivas, que implican la disposición diferencial de recursos y la presencia de restricciones, por lo que unos se plantean sus aspiraciones en un marco de incertidumbre y otros lo hacen visualizando algunas estrategias.

Hay estudiantes que saben que sus familias no podrán apoyarles para continuar estudios posteriores, principalmente por falta de recursos eco-

nómicos, “porque somos muchos en la familia” o “porque está muy lejos”. Otras familias, expresando modelos culturales, no ofrecen apoyo porque piensan que sus hijos (hombres y mujeres) ya se encuentran en edad de trabajar y, al contrario, es tiempo de “que ayude a mi mamá en los gastos de la casa”. De manera significativa, algunas no darían apoyo económico a los hijos porque para cuando asistieran a la universidad ya serían “mayores de edad” y tendrían la responsabilidad de hacerse cargo de sí mismos, por lo que “si quiero estudiar, [que] yo trabaje”. Otras familias no están dispuestas a apoyar a las hijas al considerar que los estudios superiores no aportan a su destino de género, “dicen que me voy a casar y que los estudios no sirven para eso”.

La mayoría de los estudiantes piensan que cuentan con el respaldo de sus familias para continuar estudios profesionales; pero el apoyo no siempre es general, ni el económico y el moral van juntos: “me apoyan en los gastos, pero no pueden en todos”. En cuanto al moral es muy básico pero fundamental “en dejarme estudiar”. Es así como algunos estudiantes plantean “...seguir estudiando hasta donde me puedan ayudar mis papás y si no se puede pues ni modo, a trabajar, pero mientras se pueda, pues a seguirle” (Eduardo/ Saucés).

Las familias y los estudiantes imaginan estrategias para realizar estudios superiores y con ello aproximarse al trabajo profesional ideal. Además del soporte familiar o de becas se proponen trabajar para generar parte de los recursos para los estudios universitarios. La familia puede “poner la mitad del dinero” y yo “tendría que trabajar para poner el dinero faltante”. Es así que aparece otra articulación de sentidos, que se expresa en un modelo cultural: trabajar para estudiar. “... el sueño no se va a ir, seguirá aquí y pos creo que trabajando y teniendo dinero... trabajando más o menos un año ya puedo, ahorrando, puedo meterme a estudiar la universidad” (Emmanuel/ Saucés).

Los estudiantes participan en la construcción de horizontes de expectativa fundados en aspiraciones de mejora de sus condiciones de vida, de progreso basado en la movilidad ocupacional y la esperanza de movilidad social. Tener un trabajo profesional ideal conlleva ese mejor futuro. Muchos de los y las estudiantes reconocen algunas condiciones que pueden ser restrictivas a sus expectativas. Frente a ello anticipan estrategias que les permitirían alcanzarlas, significando al trabajo como medio para continuar su formación profesional. Es así que muchos articulan el sentido del trabajo

con el del estudio de un modo particular: estudiar para alcanzar un trabajo profesional ideal y trabajar para obtener los recursos que lo faciliten.

Los estudiantes construyen y atribuyen sentidos al trabajo, a partir de su condición de hijos de familia y adolescentes

Los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato se encuentran en tránsito entre el estatus de hijos dependientes y el de hijos-adolescentes, progresivamente más independientes. Hay quienes han trabajado, otros lo están haciendo y otros más quisieran trabajar ya, aunque sus padres no se los permiten. La relación con el trabajo es heterogénea, por lo que el sentido que se le atribuye es dinámico. Su actividad significativa en torno al trabajo se corresponde con su condición adolescente, con el momento del ciclo vital en el que está su familia (Irvin, 2009) y con sus experiencias de inserción –o no– en el mundo laboral. Entonces, los estudiantes pueden significar el trabajo sin disponer de la experiencia directa y según las prácticas familiares de crianza (Natividade y Coutinho, 2012).

Pocos son los estudiantes varones que han trabajado (35%), que lo hacen por su cuenta (27%), fuera de la familia y participan del mercado laboral micro-local (20%); algunos es por iniciativa propia y otros pocos por mandato familiar. En tanto la mayoría de quienes trabajan son varones, la participación *laboral extra-doméstica* de las mujeres es excepcional. Esta diferencia, asociada a su condición de género-edad, hace que su proceso de construcción de autonomía suceda en un tiempo diferente al de los varones (Fleming, s/a).

“...pienso que debo aprovechar más el tiempo, ayudarle a mi papá para sacar mi gasto económico...” El trabajo como ayuda para la familia El sentido atribuido al trabajo más citado por los estudiantes, con o sin experiencia, refiere a ayudar o apoyar a la familia; algunos varones colaboran en actividades de la producción agropecuaria familiar, con abuelos o tíos, en la obra o en la jardinería. Algunas de las mujeres han aprendido actividades de trabajo a domicilio, como el tejido del zapato, o en el trabajo doméstico. Entre ellas refieren con más frecuencia la idea de apoyar a su familia a partir del trabajo propio. En eso se hace evidente un modelo cultural rural que invisibiliza la contribución económica femenina al hogar, al considerarla sólo como *ayuda* (Arias, 2009). Las estudiantes se

plantean el trabajo como ayuda desde una visión de sí mismas en relación con otros miembros de la familia. Piensan en el “otro” desde una posición de reciprocidad o ayuda mutua: trabajo “para que mi mamá no gaste tanto en mis estudios”. Los estudiantes varones piensan que les sirve para aportar dinero al hogar, “ayudar con algunos gastos de la casa”, apoyar en “las necesidades” o “aportar ingresos”; o para “mantener una familia”. Se identifican modelos culturales que refieren dos niveles de participación, uno de colaboración y otro de mayor responsabilidad, en la que asumen un rol de proveedor, o refieren al rol futuro de responsables de una familia.

Un grupo de estudiantes articula las significaciones en torno a la escuela y el trabajo; éste tiene sentido por cuanto aporta recursos para asumir los gastos de asistir a la escuela. Esto coincide con los hallazgos de Guzmán (2004) y de Garabito (2007). Hay quienes trabajan y asumen por su cuenta los gastos involucrados en los estudios, sea porque su familia no dispone de los recursos necesarios, sea porque la misma no los apoya para que estudien. Trabajan “para pagar mis estudios” o para pagar “la escuela y los gastos” asociados –lo que sucede en tiempo presente.

Por otra parte, hombres o mujeres que no trabajan piensan que lo harían durante sus estudios para “cubrir los gastos de la escuela”, pagar inscripciones o colegiaturas; en este caso, contribuiría a la posibilidad de estudiar lo que representaría un apoyo del hijo-hija hacia su familia: “...si me dan una oportunidad sí me gustaría irme a trabajar, como para yo ayudarle a comprar las cosas que necesite aquí (en la escuela)...” (Enedina/ Saucés).

Otros dicen que el trabajo pudiera ayudarles a asumir de manera más autónoma su decisión de asistir a la escuela, sin requerir –necesariamente– de los recursos de la familia: me serviría para “apoyarme a mí mismo en mis estudios” dicen varones. Se hacen presentes dos orientaciones en el sentido del trabajo construido por los estudiantes: hacia la autonomía personal respecto de la familia o hacia la reciprocidad y ayuda mutua al grupo familiar. Hay que destacar que en la noción del trabajo como ayuda subyace la posición de quien la enuncia como sujeto dependiente, que coopera en un esfuerzo común, que participa en una acción que involucra a toda la familia: la reproducción social, pero que no es el sujeto responsable. Desde ese punto de vista, los hijos participan, ayudando, en una economía doméstica basada en relaciones de cooperación y solidaridad (Macri, 2010).

“...pos aprender aunque sea hacer algo, lo que fuera...”

El trabajo como oportunidad de aprendizaje

Otro sentido recurrente asignado al trabajo entre los estudiantes refiere la oportunidad de aprender; una parte de los hombres que laboran, así como una proporción menor entre los hombres y mujeres que no lo hacen, ven al trabajo como fuente de diferentes clases de aprendizaje o a la adquisición de saberes. Los varones refieren aprendizajes en cuatro dimensiones, relacionadas: qué es el trabajo, cómo se gana el dinero, saber ganárselo y saber en qué gastarlo (aprender a repartirlo y usarlo bien). Ponen en juego varios modelos culturales que relacionan al trabajo con ser más responsables, disciplinarse; observan que les permite “darnos cuenta que la vida no es fácil” y “saber lo que nos viene en el futuro”, “aprender a ser alguien”, es decir, una persona dedicada, trabajadora.

El trabajo es significado como instancia de aprendizajes que favorecen el desarrollo de capacidades personales como la disciplina, la responsabilidad, el esfuerzo y es visto como fuente de formación de una ética personal, aunque no refieren aprendizajes sobre los oficios u ocupaciones en las que participan. Cuando citan que les ayuda a aprender a gastar el dinero, cómo distribuirlo y en qué, ofrecen indicios de un aprendizaje propio de la condición adolescente, de quienes buscan más autonomía para tomar decisiones.

Los estudiantes que no trabajan –aunque algunos ya lo hicieron antes– coinciden en esas significaciones. Destacan modelos culturales sobre el trabajo, pues éste les permite saber acerca del esfuerzo que implica conseguir el dinero y, en consecuencia, “valorar lo que nos dan los papás” y darse una idea de “cómo será cuando ya estemos trabajando”. Además, consideran que les permite aprender “a trabajar”, esto es, aprender varios oficios o profundizar en el conocimiento de uno de ellos, mejorando sus habilidades.

Las mujeres que no laboran refieren al trabajo como fuente de aprendizaje sobre qué es, qué se siente y sobre las normas y reglas, es decir, aprender “más sobre la vida del trabajo”. Representa tener la posibilidad de “realizar cosas” que se fabrican, para tener “ya una capacidad”, es decir, desarrollar aprendizajes procedimentales; el más mencionado refiere al desarrollo personal a través del trabajo. La responsabilidad asumida ha de permitir “imponerme a estar siempre ayudando en las cosas que faltan en la casa”, y se refiere a la cooperación dentro de la familia.

Aprender por medio del trabajo es una noción presente entre jóvenes de sectores populares (Guerra, 2008) e, incluso, entre estudiantes universitarios que trabajan (Guzmán, 2004). Entre ellos se significa al trabajo como oportunidad de aprendizaje y formación profesional, en cierto campo (oficio o carrera ya estudiada), mientras que los estudiantes de sectores populares rurales, en la adolescencia, lo ven como un ámbito de aprendizaje referido más al desarrollo personal –orientado hacia la formación del carácter y de la responsabilidad personal, una dimensión ética.

“...te hace, como quien dice, ocuparte de ti misma y ya puedes agarrar una responsabilidad...”

El trabajo como medio para una mayor autonomía personal

Los y las estudiantes enuncian de manera directa e indirecta el sentido del trabajo como parte de la construcción de la autonomía personal y lo refieren como un constitutivo del proceso de individuación, es decir, de la construcción de agencia individual ante la dependencia familiar.

Para las mujeres el trabajo representa un recurso para ganar autonomía y ser más independientes, aunque siguen considerándose parte de la familia. Es un medio para no depender de otras personas. Su sentido de pertenencia al conjunto mayor –la familia, y de las obligaciones que tienen dentro de ella– acota la percepción de independencia personal, en contraste con “la” independencia que los varones se plantean ante la familia (Fleming, s/a). También hay quienes visualizan la autonomía individual provista por el trabajo, desde la condición femenina: depender de una misma y “tener tu propio dinero”, “depender de ti y valorarte aún más...” o, simplemente para mantenerse a sí mismas, atendiendo a sus necesidades con “nuestros propios ingresos”.

Algunas estudiantes ven al trabajo como fuente de recursos que les permite satisfacer deseos personales, con independencia de sus padres: “comprarme lo que quiera”, y “para complacerme”. Es un recurso de agencia personal para hacer consumos que, de otro modo, estarían negados, dadas las condiciones de escasez de recursos en la familia. Serviría “... no sé, para mis gastos... para ya no estar presionando tanto a mi mamá con dinero, para eso...” (Julieta/ Saucos). Los gastos de una adolescente, con frecuencia muy relacionados con prácticas de higiene y de arreglo personal, son recurrentes y, en contextos de escasez de recursos monetarios, pueden ser vistos por los padres como una extravagancia.

El sentido de autonomía entre los varones, en particular entre quienes no trabajan, refiere más al proceso de emancipación familiar, en lo relativo a su independencia económica. Entre ellos sostienen que el trabajo les permitiría “poder valer de sí mismo”, o “salir adelante por ti mismo”. Se enfatiza la dimensión económica cuando señalan que les sirve para “mantenerse y no ser un mantenido”, esto es, “para no depender de mis papás...”; también se valora como un medio para “no molestar a mis papás para pedirles dinero”. Ese “no molestar” alude a no pedir permiso para ciertos consumos o para participar en algunas actividades sociales con sus pares.

Los y las estudiantes construyen al trabajo como fuente de autonomía e independencia personal, en primera instancia, junto con las oportunidades de aprender y desarrollarse como personas responsables a través del trabajo. Esa autonomía personal no tiene una orientación egoísta-individualista, es el fundamento para que la persona pueda responder-corresponder a quienes está vinculada desde su experiencia afectiva-emotiva: el sentido de pertenencia y reciprocidad con la familia de orientación pero también, la responsabilidad de hacerse cargo de su propio grupo familiar de procreación. El peso de la valoración tradicional de la familia y la preponderancia del sentido de pertenencia y responsabilidad respecto de ella parecen llenar de sentido al trabajo, y más para quienes que aún no trabajan.

Conclusiones

En el contexto de un ámbito rural en crisis, en el que la escuela hace una promesa de futuro, los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato significan al trabajo en dos planos temporales: uno de largo plazo, relacionado con la profesión ideal a la que aspiran (asociado con la continuidad de su trayectoria escolar) y otro de corto plazo, vinculado con la provisión de ayuda al grupo familiar, con el aprendizaje social y con la mayor autonomía personal. En esa significación participan tanto las expectativas de las familias como la condición de hijo-adolescente de los estudiantes.

Un conjunto de familias –en la transición rural-urbana– hacen énfasis en la continuidad de la carrera escolar de sus hijos y, al menos en parte, limitan lo más posible su participación laboral temprana. Por ello son pocos quienes trabajan en actividades extra-domésticas al mismo tiempo que realizan sus estudios de bachillerato, especialmente entre las mujeres. Este es un hallazgo relevante, pues en otras familias de sectores populares

la participación económica de los hijos tiene mayor proporción y desde menor edad (cfr. Guerra, 2008).

Mientras los padres plantean que los hijos asistan a la escuela como medio para adquirir mejores condiciones de vida y oportunidades de trabajo, sus hijos significan al bachillerato como etapa necesaria para alcanzar una formación técnica o universitaria que les permita lograr un trabajo profesional ideal: asalariado, ciudadano, prestigiado. Es relevante la proporción de quienes participan de ese horizonte de expectativa. Con ello plantean un escenario de cambio generacional significativo, por la distancia social implicada entre las condiciones actuales de vida de los estudiantes y el tipo de trabajo que esperan alcanzar, situados en el mundo del trabajo urbano, moderno.

Las mujeres rurales plantean, con más frecuencia, la expectativa de llevar a cabo estudios profesionales, trabajar fuera de casa y obtener por sí mismas ingresos (diferiendo la formación de pareja y la maternidad), al mismo tiempo que cuentan con una red de soporte familiar que lo hace más probable. La mayor escolaridad les generaría condiciones para ingresar a segmentos del mercado del trabajo local no vinculados a la economía rural tradicional. A la vez, su participación laboral les ofrecería recursos para una mayor autonomía personal. A pesar de los cambios generacionales involucrados, las mujeres perciben al trabajo como un medio de apoyo, de reciprocidad y ayuda mutua al interior de sus familias, lo que las mantiene en una posición dependiente, con menor autonomía relacional y movilidad territorial.

Lo anterior da cuenta de la importancia del apoyo familiar para que los y las jóvenes de sectores populares-rurales asistan al bachillerato. Una parte significativa de los hijos van a la escuela por decisiones parentales o propias; en ocasiones enfrentan –junto con sus padres– conflictos con abuelos o tíos que se oponen, o limitaciones económicas, pero perseveran al apreciar que la escolaridad puede ser, como señaló Juan Ansión (1989), “la mejor herencia” en un contexto de incertidumbre.

Los significados atribuidos al trabajo por los estudiantes residentes en la transición rural-urbana del centro de México, recuperados en esta investigación, concuerdan en lo fundamental con los reportados en la literatura del tema en América Latina referidos en la introducción. La educación sirve para “conseguir un mejor trabajo” y posiblemente un mejor estatus

económico y social. Sin embargo, no se trata de cursar el bachillerato para trabajar inmediatamente, sino para lograr una ocupación profesional, después de realizar estudios terciarios. El trabajo ideal requiere de una trayectoria escolar más allá del bachillerato; seguir con la educación superior lo ven posible si consiguen recursos económicos a través de su inserción laboral, sea como asalariado, sea participando en la actividad económica familiar. Se trata de “trabajar para poder estudiar”, no en el tiempo del bachillerato sino después, durante el nivel terciario.

Los estudiantes residentes en el ámbito rural-urbano están viviendo una experiencia generacional de frontera. Su acceso al bachillerato, además, concuerda con la crisis de la estructura productiva micro-regional, que transformó el contexto ocupacional de la zona rural, tradicionalmente agropecuaria; aquí, los estudiantes de sectores sociales populares-rurales que recién acceden al bachillerato –y sus familias– no lo significan en términos de una formación básica ampliada para actividades sociales-productivas sino propedéuticos, en un horizonte de significación propio de generaciones previas de los sectores medios, mostrando mucha confianza en la idea de que la mayor escolaridad es un medio eficiente de movilidad social ascendente, gracias al logro de ocupaciones de tipo profesional.

Este es un hecho que se ha de tomar en cuenta en el proceso de implementación de las políticas y estrategias para universalización de la educación media superior en México, al amparo de la reforma legal que estableció su obligatoriedad. Es probable que se presente –o se profundice– un desencuentro entre el planteamiento de obligatoriedad, cuyo fundamento es la ampliación de la noción de *educación general básica* para toda la población y las legítimas aspiraciones de mejora social de las familias y de los jóvenes de sectores populares-rurales, quienes valoran al bachillerato como medio de acceso a la formación profesional universitaria.

Notas:

¹ Ofrece estudios de bachillerato bajo la modalidad “bivalente”. El programa curricular pretende proporcionar una formación general, de tipo propedéutico, y una formación técnica para el trabajo. Cada plantel cuenta con, al menos, un taller (por ejemplo, serigrafía, diseño gráfico, mantenimiento de computadoras).

² Los enunciados con comillas son dichos de los estudiantes en conversaciones, en entrevistas o en preguntas abiertas del cuestionario aplicado. Cuando tales fragmentos proceden de entrevistas se indica un seudónimo de la persona entrevistada y la localidad de procedencia.

Referencias

- Ansi3n, Juan (1989). *La escuela en la comunidad campesina*, Lima: FAO/COTESU/Ministerio de Agricultura.
- Appendini, Kirsten y G. Torres-Mazuera (eds.) (2008) *¿Ruralidad sin agricultura?*, Ciudad de M3xico: El Colegio de M3xico.
- Arias, Patricia (2009). *Del arraigo a la di3spora. Dilemas de la familia rural. M3xico*, M3xico: Universidad de Guadalajara-CUCSH/Miguel 3ngel Porr3a.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1984). *La construcci3n social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu editores, [1968].
- Berger, Peter y Richard Neuhaus (1993). "Potenciar al ciudadano. El rol de las estructuras intermedias en las pol3ticas p3blicas", *Revista de Estudios P3blicos* n3m. 49 (Chile) Centro de Estudios P3blicos, pp. 175- 226.
- Bonfim, Poliana (2011). *Os sentidos de trabalho para jovens estudantes do Ensino M3dio da cidade de Carapicuib3*, tesis de maestr3a en Psicolog3a social, Pontificia Universidad Cat3lica de San Pablo.
- Cragno1ino, Elisa (2011). "El acceso a la educaci3n b3sica rural en familias campesinas de C3rdoba (Argentina) como resultados de m3ltiples historias", *Em Aberto*, vol. 24, n3m. 85, pp. 145-162.
- Fleming, Manuela (s/a). "G3nero y autonom3a en la adolescencia: las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los 16 a3os", *Revista Electr3nica de Investigaci3n Psicoeducativa y Psicopedag3gica* (Portugal), n3m. 6 - 3 (2) pp. 33-52.
- Garabito, Gustavo (2007). *Sentido del trabajo e identificaci3n en los j3venes trabajadores de McDonald's*, tesis de maestr3a, Ciudad de M3xico: UAM-Iztapalapa.
- Guerra, Irene (2005). "Los j3venes del siglo XXI, ¿para qu3 trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de j3venes de sectores urbano-populares de la Ciudad de M3xico", *Revista Mexicana de Investigaci3n Educativa*, vol. 10, n3m. 25, abril-junio, pp. 419-449
- Guerra, Irene (2008). *Traectorias formativas y laborales de j3venes de sectores populares. Un abordaje biogr3fico*, tesis de doctorado, Ciudad de M3xico: DIE-Cinvestav.
- Guerrero, Elsa (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*, tesis de doctorado, Ciudad de M3xico: DIE-Cinvestav.
- Guzm3n, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situaci3n y las b3squedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, Morelos, M3xico: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- Irvin, Sarah (2009). "Family contexts, norms and young people's orientations: researching diversity", *Journal of Youth Studies*, vol. 12, n3m. 4, pp. 337-354
- Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado. Para una sem3ntica de los tiempos hist3ricos*, Barcelona: Paid3s.
- Macri, Mariela (2010). *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*, Buenos Aires: La Cruj3a.
- Mannheim, Karl (1993) "El problema de las generaciones", *Revista Espa3ola de Investigaciones Sociol3gicas*, n3m. 62, pp. 193-242.

- Natividade, Michelle da y Maria Coutinho (2012) "Trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças", *Psicologia & Sociedade*; 24 (2), 430-439,
- Pérez Islas, José Antonio y Maritza Urteaga (2001) "Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo", en Pieck Gochicoa, Enrique. *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*, Ciudad de México: UIA/ IML/UNICEF/Cinterfor-OIT, RET/ Conalep.
- Rodríguez, Tania (2001). *Las razones del matrimonio. Representaciones, relatos de vida y sociedad*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Saucedo, Claudia (2001). *Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de los relatos de vida*, tesis de doctorado, Ciudad de México: DIE-Cinvestav.
- Saucedo, Claudia; Patricia Suárez y Rafael Palacios (2012). "La adolescencia como construcción sociocultural", en Pérez Campos Gilberto y Juan José Yoseff (coords.) *Desarrollo Psicológico, un enfoque sociocultural*, Ciudad de México: FES-I-UNAM, pp. 89-107.
- Schutz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona: Paidós.
- Téllez, Norma (2009). *Jóvenes en el margen de la realización, la resistencia y la exclusión: Contextos sociales y horizontes de futuro*, tesis de maestría, Universidad Veracruzana.
- Taylor, Charles (2006). *Imaginario sociales modernos*, Barcelona: Paidós.
- Verjus, Anne (2010). "Y el 'hijo de familia' se hizo ciudadano: una emancipación masculina en la Francia revolucionaria", *Revista de estudios políticos*, 150, pp. 51-85.
- Weber, Max (1979). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, Eduardo (2012). "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación", *Perfiles Educativos* (IISUE-UNAM), vol. XXXVI, núm. 135, pp. 134-48.

Artículo recibido: 2 de mayo de 2013
Dictaminado: 7 de junio de 2013
Segunda versión: 25 de junio de 2013
Aceptado: 28 de junio de 2013