



Sociológica

ISSN: 0187-0173

revisoci@correo.azc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana

México

Miller Flores, Dinorah G.

Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes

Sociológica, vol. 17, núm. 49, mayo-agosto, 2002, pp. 231-263

Universidad Autónoma Metropolitana

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026562009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes

Dinorah G. Miller Flores*

RESUMEN

Las transformaciones macroestructurales de nuestro país en la última década han alterado los espacios tradicionales de integración para los jóvenes en la estructura social: la educación y el trabajo. Apoyados en la perspectiva de *curso de vida*, señalamos la (pre)existencia de una dimensión material y simbólica como marco referencial para configurar el horizonte de oportunidad de un conjunto de jóvenes. El proceso socializador y sus agentes resultaron claves en este proceso. Lo que el lector encontrará en este trabajo es una síntesis de la descripción interpretativa de los discursos de jóvenes estudiantes próximos a egresar del nivel medio superior y de cómo han incorporado dichas transformaciones en el proceso de planeación y proyección biográfica. Las nociones de *proyecto* y *fantasía* de Schütz fueron usadas para dar cuenta de la representación de futuro de los jóvenes estudiantes reunidos en grupos de discusión.

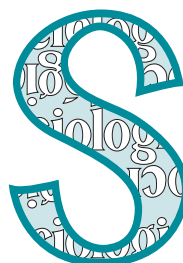
PALABRAS CLAVE: curso de vida, estudiantes, representación de futuro, proceso socializador

ABSTRACT

The Mexican macro-structural transformations concerning the last decade, have altered traditional spaces of integration for young people regarding social structure: education and work. Based on the perspective of *course of life*, the (pre) existence of a material and symbolic dimension is referred as a referential frame in order to configure the scope of opportunities of a group of young people. The socializing process in addition to its agents turned out to be essential in this process. This work is a synthesis of the interpretative description of the young students' remarks who are about to enter middle-higher education and how they have been able to incorporate such transformations within the planning and biographic projection process. The notions of *project* and *fantasy* according to Schütz were used in order to illustrate the representation of young students' future gathered in discussion groups.

KEY WORDS: life course, students, representation of future, socializing process.

* Profesora investigadora del Área de Sociología de las Universidades del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Correo electrónico: dgmf@correo.azc.uam.mx



EL PROPÓSITO de este ensayo es describir el ejercicio prospectivo de un conjunto de jóvenes estudiantes próximos a egresar del ciclo educativo medio superior imaginarse a sí mismos en dos dimensiones temporales —el corto y el largo plazo—. El supuesto central que nos acompañó fue que la salida de este nivel educativo es un momento sociológicamente relevante, ya que coincide de forma simultánea con la incorporación plena de los jóvenes a la vida social. Esto necesariamente tiene repercusiones sobre la vida personal, de tal suerte que ellos se obligan a hacer ensayos no únicamente referidos a su futuro escolar, sino incidiendo implícitamente sobre otros ámbitos o esferas de vida. Sin embargo, no todos ellos comparten el mismo horizonte de oportunidad, de ahí que los procesos y agentes de socialización con quienes participan típicamente en su interacción resulten relevantes para descifrar el mundo social y, en consecuencia, su propia representación de futuro.

Hemos organizado la presentación de este comunicado iniciando con la perspectiva sociológica general desde la cual abordamos el objeto de estudio, posteriormente exponemos un apunte metodológico que nos apoyó en el diseño de los grupos y, para finalizar, hacemos la descripción interpretativa de los discursos grupales y unas breves reflexiones que apuntan hacia nuevos horizontes de investigación.

Hemos recurrido —no de forma exclusiva— a la propuesta teórica de Schütz (1974: 55), quien supone que la acción no debe ser concebida como una actividad de fines preestablecidos fuera de situaciones concretas, sino que estos fines se desarrollan dentro de contextos cambiantes y por tanto son sujetos de reevaluación por parte de los actores. Valiéndonos de esta última postura, consideramos el problema de

hasta qué punto un conjunto de jóvenes estudiantes, en su calidad de agentes activos, moldean sus experiencias biográficas en torno a un *proyecto de vida* dentro de condiciones sociohistóricas específicas.

Para referirnos a esas condiciones objetivas en las que situamos a nuestros actores, incorporamos el concepto de *horizonte*, definido por Schütz y Luckmann (1973) como un marco abierto de posibilidades que aparece como presupuesto y aparece de igual forma para todos los individuos que participan del mundo social. Apoyados en esto, distinguimos analíticamente entre una dimensión material y otra simbólica del *horizonte abierto de oportunidad* que interpretan los jóvenes para configurar sus expectativas de futuro.

Como parte de las condiciones *materiales* destacamos las transformaciones estructurales y su impacto sobre los mecanismos tradicionales de integración para los jóvenes: el trabajo y la escuela. Por su parte, la dimensión *simbólica* la entendimos como un horizonte de significados instituidos, usados en la práctica social como herramientas para interpretar el horizonte abierto. La particularidad que reconocemos en el horizonte de oportunidad es que a los actores les permite no sólo orientar su acción al futuro, sino que, eventualmente, también los remite al pasado, apelando a su experiencia dentro de una situación biográficamente determinada. Considerando, pues, su propia situación biográfica, los actores delinean un *ámbito de factibilidad* dentro del cual se proyecta un curso de acción. A este ejercicio prospectivo Schütz (1974: 86-93) lo denominó *proyecto*, e hizo de la imaginación y la dimensión temporal sus componentes básicos. Éstos permiten anticipar una conducta futura en la imaginación y, al mismo tiempo, utilizar el conocimiento derivado de la experiencia (horizonte de pasado), para recrear *las consecuencias de haber llevado a cabo una acción*.¹

Cuando ocurre que no se considera el ámbito de factibilidad en la actividad prospectiva, entonces estamos frente a una *fantasía* (Schütz 1974: 90); esto significa que ésta no encuentra límite en una situación concreta de los actores, sino sólo en su imaginación. Las nociones de *proyecto* y de *fantasía* fueron sumamente útiles para sustentar esta indagación, ya que nos permitieron observar la selección que hicieron

¹ Schütz (1974: 49: 86) distingue entre acción y acto. La acción es una conducta humana como *proceso en curso* que es ideado por el actor de antemano. El acto es la acción llevada a cabo. Cuando se proyecta, el individuo se sitúa en un futuro imaginado, en el que el acto resultante ya se habrá materializado, *lo que de ese modo se anticipa en el proyecto (...) no es la acción futura, sino el acto futuro*.

los jóvenes estudiantes del horizonte abierto de oportunidad, hasta llegar a “recortar” un ámbito de factibilidad dentro del cual encajar sus proyectos biográficos.

Retomando el problema de la temporalidad mencionado en párrafos anteriores, añadiremos que al tiempo lo reconocemos jugando una doble función en la vida social: como *proceso* y como *representación*.² En su tesis doctoral, Tuiran (1999) nos muestra que, como *proceso*, el tiempo se presenta como una secuencia de eventos que ocurren de forma ajena a los individuos, dando cuenta de la duración de los fenómenos de forma objetiva; por su parte, el tiempo como *representación* se aproxima más a un abordaje sociológico que nos orienta sobre las formas de organización social a través de ciertos ritmos temporales. Esta última concepción nos ha valido como medio para articular las estructuras temporales provistas en un marco institucional sociohistórico, al que denominamos *curso de vida*, con un tiempo cualitativo, el de los actores, donde operan las significaciones y el sentido subjetivo, al que distinguimos como *proyecto de vida*.

Considerando la perspectiva de *curso de vida* (Elder, 1994: 4), recuperamos el indicador demográfico de la edad, para asociarlo con los diferentes roles que a lo largo de la vida juegan los miembros de un conjunto social, ya sea secuencial o simultáneamente, dentro de una situación específica. El *curso de vida* representa un parámetro temporal estructurado simbólicamente por un conjunto de códigos que sirven como un patrimonio para los miembros de una sociedad, se comparte en tanto *experiencia social sedimentada*³ que no es necesario hacer explícita. En el *proyecto de vida* reconocemos una relación dialógica entre lo social y lo individual, al observar un efecto recíproco entre el curso de vida institucionalizado y los proyectos de vida que se ven reducidos por ámbitos de factibilidad dentro de horizontes de oportunidad concretos de los actores que los crean.

² Las representaciones sociales han sido abordadas desde distintas disciplinas como la psicología social, la antropología, la historia, la literatura y la sociología, bajo distintos términos: imaginario, inconsciente colectivo, cosmovisión, etcétera. En este trabajo abordamos la idea de representación desde la perspectiva considerada por la Escuela de la Historia de las Mentalidades, que le atribuye diversas funciones, entre ellas: 1) conservar el saber cotidiano en el que se deposita la experiencia social que, de acuerdo a Capdequí (1999: 97), es una “fuente de recursos ideales que las sociedades pueden emplear en la estimulación de su propia inventiva”, 2) propiciar una identidad colectiva, conservando tradiciones, mitos, rituales...; 3) facilitar una vía de escape a las insatisfacciones y frustraciones de la vida cotidiana.

³ Esto significa que la experiencia social se observa, según Schütz (1974: 109-110), a través de prácticas tales como, estrategias, hábitos, prioridades, etcétera.

Por su parte, el *curso de vida*, considerado como *proceso*, implica secuencias de tiempo esperadas, que están previstas socialmente como pautas instituidas que organizan los tiempos individuales. Esto resulta relevante como elemento socializador, ya que promueve que dicho proceso sea compartido por “pares” que han considerado cursos de vida similares (Giddens, 1981: 10). Sin embargo, no podemos esperar que este proceso se presente linealmente y sin rupturas. Por el contrario, durante el curso de vida los actores renuncian y adquieren diferentes situaciones de vida, por ejemplo, cuando se cambia de estado civil, de nivel educativo, de actividad laboral, etcétera, lo que conlleva responsabilidades sociales variables. El paso de una situación a otra se denomina *transición*. La primera *transición* importante que se experimenta típicamente en el *curso de vida* moderno es el ingreso a la escuela. Ella supone el inicio de una nueva relación social sostenida fuera del ámbito privado que representa la familia, al introducir a los niños en un ámbito público, en el que intervienen nuevos agentes en su socialización.

La *transición* de juventud, por otro lado, implica una separación de los agentes de socialización primarios —familia y escuela— y la ampliación de los vínculos y procesos sociales. Para delinear la concepción de *joven* que nos acompañó a lo largo del trabajo echamos mano, como ya se dijo, del indicador de la edad, como referente *objetivo*, para después conjugarlo con una situación social típica en el *curso de vida* en el que coinciden de forma paralela *transiciones* en distintas esferas de la vida: la residencial, la afectiva-familiar, la escolar y la económica-laboral. Esta larga situación de transición en los jóvenes entraña el quiebre de los vínculos que se les atribuyen hasta lograr la autonomía que se supone propia de los adultos (Balán y Jelin, 1979: 13; Vergés, 1996: 57).

Atendimos de forma particular la transición en la esfera escolar que ubicamos específicamente en la culminación del ciclo medio superior. En esta transición puede ocurrir que se suspenda la trayectoria escolar de los individuos, dada su salida del sistema educativo, o bien, que ésta se continúe al prolongarse la estancia dentro del sistema en el ciclo superior. En el documento sobre *La situación actual de las y los jóvenes en México* realizado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2000) se registra un alargamiento en los periodos de transición de los jóvenes mexicanos, especialmente en las mujeres urbanas. Este estiramiento de los calendarios para las nuevas generaciones

coincide a su vez con diversos acontecimientos sociales: la expansión y diversificación de las oportunidades educativas que ha prolongado la estancia dentro del sistema educativo —aunadas a los cambios que exige la dinámica económica que requiere de un adiestramiento permanente de habilidades y desarrollo de nuevas destrezas para asimilar los cambios tecnológicos—, el mejoramiento en la expectativa de vida de la población y la incorporación de la mujer a la vida laboral, todo lo cual ha repercutido en las pautas y patrones culturales en los que se socializan los jóvenes. Dentro de las prácticas más significativas que destaca CONAPO están el aumento en la edad en que las mujeres urbanas experimentan las transiciones residenciales y afectivo-familiares: la unión conyugal y el primer hijo.

BREVE APUNTE METODOLÓGICO: EL GRUPO Y SU DISCURSO

Para mostrar los proyectos de vida imaginados por los jóvenes estudiantes se usaron los discursos producidos en grupos de discusión, los cuales se constituyeron como unidad de análisis. El eje del análisis fue las tematizaciones derivadas del discurso, entendidas como delimitaciones de contenidos significativos para el grupo y por tanto susceptibles de problematizarse. Los supuestos que nos acompañaron para hacer del discurso la materia prima del análisis fueron los de que:⁴

- a) el discurso es una forma de *práctica social* que se manifiesta por medio del lenguaje;
- b) esta práctica *expresa y reproduce* un sistema instituido de significado *compartido* que sirve para explicar e imaginar el mundo;
- c) el discurso es un *proceso social* que al hacer uso cotidiano de esas representaciones hace cambios graduales en su aplicación, ya que su uso se caracteriza por ser “activo y selectivo” de la tradición;
- d) el discurso es un *proceso socialmente determinado* porque surge en un contexto de interacción en donde se sostienen relaciones sociales específicas que condicionan su uso;

⁴ Esta caracterización recupera los textos de Van Dijk (1999: 288-289) y Fairclough (1989: 29-35).

- e) el discurso transmite las representaciones sociales mediante *generalizaciones* de la experiencia cotidiana, como prejuicios, estereotipos, justificaciones, etcétera.

El individuo participante en el grupo se observó en dos dimensiones: el *joven* desempeñando el rol de *estudiante*. A estos jóvenes estudiantes les atribuimos ser partícipes de relaciones sociales donde se sostienen pautas “típicas” de interacción, que denominamos contextos temporales y relacionales. A estos contextos de interacción se les otorgó un papel relevante como instancias que “llevan o traducen” el plano estructural al individual para hacer posible la apropiación de los horizontes abiertos de oportunidad de los grupos, bajo la lógica de que tanto el acceso al conocimiento como su distribución y su uso están mediados socialmente (Schütz, 1974: 44).

Para hablar de los contextos relacionales, partimos de que existen órdenes institucionales que organizan y dan permanencia y continuidad a las relaciones sociales, y que esto se hace manifiesto en un tipo particular de orden discursivo (Fairclough, 1989: 29). De los agentes de socialización que participan de estos contextos relacionales destacamos, en palabras de Schütz (1974: 45-46);

- A los **contemporáneos-asociados**, que se definen como una comunidad con la cual, mientras dure la relación, se comparten espacio, objetos de interés y significado comunes. Aquí hemos ubicado a los compañeros de escuela, que hacen las veces de *pares* en el proceso de transición.
- A los **predecesores**, cuyos actos —pasados— y sus consecuencias están abiertos a la interpretación de los actores y eventualmente pueden influir sobre sus acciones. Aquí ubicamos a la *familia* y a la *escuela de adscripción* en la que realizamos el ejercicio grupal.

El contexto temporal, por su parte, está implícito en una determinada *situación histórico-social* en la que se socializan los actores y la cual les sirve para darle sentido a la proyección del discurso *hacia el futuro*. Sin embargo, como se había adelantado en la sección anterior, este proceso es muy complejo ya que la producción del discurso que se realiza en el presente conjuga un horizonte de pasado y de futuro al mismo tiempo. En ese sentido se destaca una característica esencial

TABLA 1
RELACIÓN ENTRE EXPERIENCIA SOCIAL Y HORIZONTE TEMPORAL
EN LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA

| | |
|---|--|
| Horizonte de pasado (tradición/experiencia) | De este horizonte temporal, el grupo reactivará selectivamente los significados sociales instituidos. Schütz dice al respecto que es lo que se ofrece a la experiencia e interpretación en forma de "conocimiento a mano". |
| Presente- ámbito de lo factible (juicio) | <p>Este horizonte temporal destaca la capacidad del grupo de hacer juicios prácticos y normativos entre alternativas posibles. Estos juicios se dan en respuesta a demandas, dilemas y ambigüedades que se les presentan en una situación en la que los miembros del grupo se reconocen como pares (contemporáneos-asociados). En este ámbito temporal se reconocerán analíticamente distintos procesos:</p> <p><i>Problematización:</i> reconocimiento de un estado de cosas concreto y particular dentro del cual se ancla el proyecto y que recupera una situación biográficamente situada para el grupo. El problema básico que se desprende de esta definición inicial sobre el estado de cosas, es su <i>indeterminación</i>. Toda actividad rutinizada encara contingencias que requieren ajustes, esto es lo que hace que una situación no sea por completo conocida.</p> <p><i>Deliberación:</i> todo proyecto presupone diversas alternativas para producir el estado de cosas proyectado. Schütz refiere al menos dos: llevar a cabo la acción o abstenerse de hacerlo. Las opciones que aparezcan como posibles deben ser sopesadas a la luz de percepciones y entendimientos prácticos; esto se sostiene en una búsqueda reflexiva de cuál es la mejor forma de responder a las contingencias situacionales. Sin embargo, no todas las alternativas presentan el mismo grado de ambigüedad, por lo que eventualmente esta fase puede no ocurrir necesariamente.</p> <p><i>Decisión:</i> surgimiento de una preferencia unificada. Resolución de actuar aquí y ahora de acuerdo con una situación dada. Todas las acciones planeadas están articuladas en torno a un proyecto de vida, no existen aisladas. El logro de una de ellas puede tener repercusiones sobre las otras. Por tanto, el grupo debe tener claridad sobre cómo participa cada plan parcial dentro del <i>orden</i> de su proyecto de vida.</p> |
| Horizonte de futuro (imaginación) | <p>Imaginación de futuras trayectorias de acción en las cuales las estructuras de pensamiento y acción pasadas <i>pueden ser</i> reconfiguradas por el grupo con relación a sus deseos, miedos y expectativas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto: que anticipa una conducta futura en la imaginación dentro de un ámbito de factibilidad, en el entendido de que no es posible modificar ficticiamente la realidad. • Fantaseo: El grupo no encuentra límites en la realidad para realizarlo, queda bajo el arbitrio de cada uno discernir lo que se halla al alcance y determinar lo que está en su poder. |

TABLA 2
ESTRUCTURA ACTUAL DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR PÚBLICO EN
LA ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

| Modalidad formativa | Orientación formativa | Adscripción | Sector (financiamiento) | Establecimiento |
|--------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|--|
| Bachillerato general | Bachillerato propedéutico | UAEM | Público | Preparatoria Texcoco |
| | | UNAM | | ENP CCH |
| | | SEP | | Colegio de bachilleres |
| | | SEP | Público | DGB CEB |
| Bachillerato tecnológico | Bivalente | Estado de México (SECYBS) | Público | CECYTEM |
| | | IPN | | CECYT |
| Técnico profesional | Técnico profesional | SEP | | CETIS CBTIS DGETI DGETA CBTA |
| | | | Público | CONALEP |

de la noción de horizonte, que es una entidad que nunca se puede “acercar, tener”, y que sin embargo es fundamental en la definición de la situación *actual*. Analíticamente se usó el siguiente esquema:⁵

Para el diseño de los grupos partimos de la diversificación estructural de la que ha sido objeto el subsistema de educación media superior en nuestro país desde la década de los años setenta. Desde entonces se han incorporado más estudiantes y ha crecido la heterogeneidad de su población, provocando una diversificación de su estructura:⁶ bachilleratos generales, bachilleratos especializados, formación técnica,

⁵ Este esquema fue reelaborado a partir de Emirbayer y Mische, 1998: 962-1023, Schütz y Luckmann, 1973: 38-40 y 42-52 y Schütz: 1974: cap. 3.

⁶ Los certificados de la educación técnica terminal no valían para el ingreso a la educación superior. Esto se ha modificado, especialmente a raíz de la implementación del examen único de admisión a la educación media superior operada por el CENEVAL en el Distrito Federal. Con ello, se ha convertido en una opción bivalente.

formación bivalente, en la adscripción de referencia (a las universidades, a la Secretaría de Educación Pública, autónomas), en las fuentes de financiamiento (federales, estatales, privadas), en el sector al que atienden (industrial, comercial, de servicios), en el valor de sus certificados (bachillerato, diploma técnico, título profesional técnico).

Cabe señalar que paralelamente existen opciones privadas que operan como parte de la oferta educativa en la entidad en las diversas modalidades formativas y cuyo crecimiento ha respondido a las “olas” de demanda hacia este nivel educativo. Además de la variable demográfica para explicar este crecimiento, existe otra que tiene que ver con la implementación de políticas educativas que han ampliado la escolaridad básica obligatoria. Esto ha significado modificaciones en la forma de organización y gestión de este nivel. Por su parte, la realización del examen único de admisión para el nivel medio superior en el Distrito Federal ha transformado el acceso vía un mecanismo de selección, a partir de una oferta diferenciada, a un proceso de asignación a las diferentes modalidades formativas vía un examen único. El bachillerato universitario asociado a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) está fuera de esta particularidad, lo que implica que sus egresados cuentan con la posibilidad de acceder al nivel superior sin necesidad de participar en concursos de selección —con algunas excepciones—, a diferencia de las restantes modalidades formativas. Cabe destacar que existen convenios entre algunas instituciones privadas de educación media superior y superior en este mismo sentido. Consideramos que además de las características anteriormente señaladas, esto último debía tenerse en cuenta en el diseño de los grupos.

Así, los grupos que sirvieron como unidad de análisis para el presente trabajo atendieron parcialmente a la segmentación propia del subsistema de educación media superior. Las características recuperadas fueron la **fuentes de financiamiento**: escuelas públicas y privadas; la **orientación formativa**: educación media superior bajo la forma de bachilleratos generales; la **adscripción de referencia**: a la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Secretaría de Educación Pública y, una característica más que supone el **pase automático** a alguna Institución de Educación Superior (IES).

Para definir a los grupos de discusión que fueron objeto de la investigación se partió de un conjunto de cualidades compartidas. Uno de los señalamientos centrales para la formación de grupos de discusión es que el grupo constituye un artificio metodológico y su existencia debe reducirse para el propósito de la investigación (Canales y Peinado,

TABLA 3
ESTABLECIMIENTOS ELEGIDOS PARA LA OBSERVACIÓN DE ACUERDO
CON CIERTAS CARACTERÍSTICAS DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

| Identificador ¹ | Financiamiento | Orientación | Adscripción formativa | Pase a ES |
|-----------------------------|----------------|----------------------|-----------------------|-----------|
| ES PUB SEP NO | Público | Bachillerato general | SEP | No |
| ES PUB UNAM SI ² | Público | Bachillerato general | UNAM | SI |
| ES PRIV UNAM SI | Privado | Bachillerato general | UNAM | SI |
| ES PRIV UNAM NO | Privado | Bachillerato general | UNAM | No |

¹ Se ha asignado un identificador a los establecimientos, con el fin de mantener el anonimato.

² En el diseño original que aquí se muestra se incluyó un establecimiento de bachillerato general asociado a la UNAM, sin embargo no se desarrolló porque la huelga que afectó a esta institución coincidió con el periodo en que se realizó el trabajo de campo.

1994: 292). El supuesto básico de la técnica es que el grupo se sostiene por su propia dinámica de interacción discursiva, y el contexto en el que este discurso es producido (*situación de discurso*) es un conjunto de circunstancias sociales y físicas en las que se realiza este acto. Tal situación discursiva se desprende y delimita a partir del diseño metodológico que dio forma al grupo descrito en párrafos anteriores.⁷

El análisis ocupó distintas fases. Una vez transcritos los discursos en un texto, se hizo un acercamiento global, en el que se observó la estructura general del discurso para cada grupo, ahí se identificaron las temáticas principales y la sección de la guía de entrevista en que surgían. Siguiendo a Canales y Peinado (1994: 294), la técnica de discusión grupal permite ordenar y configurar la dinámica de conversación en torno a temas, de modo que las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido grupal. Cabe apuntar que “el grupo hace converger a los individuos particulares en una topología imaginaria de carácter colectivo”.

⁷ Las variables empleadas para conformar los grupos dentro de cada escuela fueron:

- **Sexo.** Como una variable que corta transversalmente los criterios de selección, que a su vez remite a la noción de género, como una situación de rol dada socialmente.
- **Promedio.** Recordemos que éste es un elemento importante, ya que el sistema de educación

Posteriormente se trabajaron las representaciones que se desprendían de esos tópicos, los cuales fueron a su vez organizados conforme al contexto relacional (familia, escuela, pares) o al horizonte en la estructura social (educación, empleo, país) al que se referían. Esto permitió observar la influencia y el diálogo del grupo con los distintos *órdenes institucionales* que ellos imaginan como escenario desde y hacia donde realizarán sus proyectos en el futuro. Este nivel de análisis permitió identificar las relaciones entre el discurso producido como parte de un proceso de interacción, dando lugar a *órdenes del discurso* diferenciados según los contextos relacionales y ciertas condiciones estructurales. Finalmente eso fue “cruzado” con el contexto temporal, atendiendo el esquema que se expone más adelante. Ahí se distinguieron los planos (corto y largo plazo) usados en la discusión y los horizontes

superior pública tiene un requisito para ingresar a él de al menos 7, y en el sistema de educación superior privada este criterio es variable. Se usa como indicador del recorrido académico en el nivel medio superior.

- **Edad.** Como indicador que se pone en relación con una trayectoria escolar “típica”.

| | Sexo | Año Nac. | Promedio |
|---------------|--------|----------|----------|
| ESPUBSERNO | Mujer | 1981 | 7.85 |
| | Mujer | 1981 | 7.5 |
| | Mujer | 1981 | 8.9 |
| | Mujer | 1982 | 9.95 |
| | Mujer | 1982 | 9.51 |
| | Hombre | 1979 | 7.3 |
| | Hombre | 1980 | 8.87 |
| | Hombre | 1981 | 8.1 |
| ESPRIVUNAMSI | Mujer | 1982 | 8.2 |
| | Mujer | 1982 | 10 |
| | Mujer | 1982 | 9.5 |
| | Mujer | 1981 | 6.5 |
| | Hombre | 1980 | 6.2 |
| | Hombre | 1981 | 9.0 |
| | Hombre | 1980 | 8.3 |
| | Hombre | 1982 | 7.5 |
| ESPRIVUNAMINO | Mujer | 1982 | 8 |
| | Mujer | 1980 | 7.6 |
| | Mujer | 1981 | 8.5 |
| | Mujer | 1982 | 7.9 |
| | Hombre | 1982 | 8 |
| | Hombre | 1980 | 8 |
| | Hombre | 1981 | 8.8 |
| | Hombre | 1980 | 7.8 |

TABLA 4
HORIZONTE DE FUTURO REDUCIDO A UN ÁMBITO DE FACTIBILIDAD: EL PROYECTO

| | |
|---|--|
| Pasado | |
| Qué y cómo se tematiza (tópico-representación) | , <i>Horizonte en la estructura social</i> Educación Empleo País , <i>Contexto relacional</i> Familia Escuela Pares , <i>Otras</i> |
| Presente: ámbito de factibilidad | |
| <i>Problematicación</i> | , <i>Horizonte en la estructura social</i> |
| Qué y cómo se tematiza (tópico-representación) | Educación Empleo País , <i>Contexto relacional</i> Familia Escuela Pares , <i>Otras</i> |
| <i>Deliberación</i> | , Opciones plausibles |
| Qué y cómo se tematiza | |
| <i>Decisión</i> | , Preferencia unificada |
| Qué y cómo se tematiza | |

de futuro abierto y el problematizado de acuerdo con el ámbito de factibilidad de los miembros del grupo. En esta última fase se incorporaron los distintos órdenes del discurso con el contexto temporal; este ejercicio favoreció ubicar al discurso en una “situación discursiva” y con ello hacer visibles las condiciones sociales que estaban involucradas en su proceso de producción.

La síntesis de temas y representaciones dentro del contexto temporal se muestra a continuación. Cabe aclarar que este es un esquema que recupera todas las dimensiones de forma “ideal”, cada grupo muestra variaciones en lo que se tematiza y—especialmente—en cómo se hace.

Como ya se dijo, el trabajo se realizó en sesiones de dos horas aproximadamente con cada grupo y se organizó en dos planos: el corto y el largo plazo. El primero se refirió a los planes a la salida de la escuela; el segundo se planteó como un ejercicio prospectivo, imaginándose a los 30 años. En ambos casos se hizo referencia a preguntas que vinculaban el plano individual con el social, a partir de lo cual se recupera el contexto relacional: pares, familia, adscripción a la escuela actual, ejes básicos la educación, el empleo y el país.

El punto de arranque de la discusión fue la representación de futuro dentro de un horizonte abierto. En este momento los jóvenes manifestaron abiertamente sus deseos sin restricciones; en la medida en que la discusión fue avanzando, los grupos hicieron observable una combinación de diversos órdenes discursivos, dando prioridad a unos sobre otros, confrontándolos, adoptándolos, etcétera, de tal suerte que la dinámica grupal fue gradualmente reduciendo las fantasías al *ámbito de lo factible*. Canales y Peinado (1994: 307) explican esta cualidad del grupo al referirlo con la capacidad de *instituirse como autoridad que verifica las opiniones pertinentes, adecuadas, verdaderas o válidas*. Para lograr el objetivo propuesto en la primera parte de este comunicado se expondrá una breve reseña de la descripción interpretativa de las formas de apropiación que hicieron los grupos de sus horizontes de oportunidad, ejemplificando el ejercicio, sin presentar de forma exhaustiva los resultados.

LA TRANSICIÓN EN EL CORTO PLAZO

1. DEL HORIZONTE ABIERTO AL HORIZONTE PROBLEMATIZADO

Para los jóvenes estudiantes que acudieron a nuestra convocatoria a reunirse en grupos de discusión, imaginar y hablar de su futuro era una necesidad originada socialmente, como una respuesta típica a una situación de rol en la que se encontraban. En este proceso, se crearon al mismo tiempo como seres individuales y como seres pertenecientes a una generación y a una sociedad. Esta tridimensionalidad social (Beriaín, 1996: 66) se alternó en sus discursos en distintos órdenes con relación a normas y valores, aspiraciones y metas.

Estos jóvenes estudiantes que se encontraban próximos a egresar de la educación media superior son beneficiarios de un sistema educa-

tivo que en este nivel escolar retiene únicamente a poco menos de la mitad de los jóvenes del país en edad de cursarlo (Observatorio Ciudadano de la Educación, 1999: 24). La profesionalización representa una posibilidad exclusiva para quienes egresan de este nivel educativo. En ese sentido, pareciera ser que pesa sobre ellos, el ser herederos del proyecto social bajo imágenes de “esperanza, promesa”, la voluntad familiar de “éxito, logro”, el efecto de “destino” que ejerce la escuela como “*veredicto*” (Bourdieu, 1999: 444) para proponerse seguir al siguiente nivel educativo *derechito y sin escalas*, o con escalas, pero siempre *derechito*.⁸ En algunos casos, esas escalas representaron para los jóvenes de los grupos de discusión, la posibilidad de *divertirse y echar la hueva, viajar, trabajar, o hacer algunos cursos cortos que los “preparen para lo que van”*. Sin embargo, la dinámica de grupo intervino y, entonces, los viajes y la diversión se quedaron fuera, y sólo persistieron como proyectos aquellos que en los grupos se reconocieron como plausibles: el estudio profesional al centro, con el trabajo y los cursos cortos como subsidiarios.

2. EL PROYECTO LLEVADO AL ÁMBITO DE LO FACTIBLE

a) La problematización desde el contexto relacional

El conflicto generacional: asociados-predecesores. El rumbo marcado socialmente para la transición de estos jóvenes a corto plazo se reproduce en los grupos, y la familia fue central en el proceso de definición de expectativas. El discurso familiar y sus representaciones sobre los estudios profesionales se hizo presente en los grupos, traducido como “la profesión es una vía que da seguridad económica e independencia”.

Pareciera ser que existe acuerdo en la escuela como destino a corto plazo, pero la lucha entre generaciones se manifiesta en lo que se “debe” estudiar, ahí la voz generacional sobresale en todos los grupos.

Es importante que la imagen de la profesión que refieren de parte de la familia esté relacionada con imágenes asociadas a una de las más esenciales necesidades para sobrevivir: la alimentación. Tener *la mesa puesta, morir de hambre* en el ESPRIVUNAMNO, o la insistente tensión

⁸ En el grupo de discusión del ESPUBSEPNO se privilegió a corto plazo el trabajo y los cursos cortos, haciendo explícito que ambos eran medios para concretar el proyecto de ingreso a la universidad.

dinero-decisiones propias en el ESPUBSEPNO. Las imágenes que acompañaron a los jóvenes para trazarse la educación superior como parte central de sus proyectos a corto plazo, tuvieron cierta correspondencia con las de su familia. En el grupo de discusión del ESPUBSEPNO, el estudio de una profesión —*te hace “alguien”, te ayuda a ir “más allá”*—, en el ESPRIVUNAMSI —*te prepara para la competencia, sin una carrera todo te cuesta más trabajo*— y en el ESPRIVUNAMNO —*te da armas, un respaldo*—. En estas imágenes, aparece una valoración de la educación en términos de su utilidad a futuro, y tiene como fin el ingreso al mercado laboral. La evocación a las imágenes de guerra sobresale: *armas, competencia, respaldo*; no es casual que su incorporación al mercado laboral la conciben como la llegada a un campo de batalla.

TABLA 5
DESCRIPCIÓN DE LAS EXPECTATIVAS FAMILIARES RESPECTO A
LA CARRERA PROFESIONAL “EXITOSA” Y LAS DESCRIPCIONES DE LOS GRUPOS

| Predecesores: La profesión exitosa como garante económico | Grupo: No todo se resuelve con dinero |
|--|--|
| - Mi papá me escogió la carrera, y me escogió contabilidad, (...) a la fecha incluso me sigue molestando, “no, que estudia una carrera de dinero” (GES PUBSEPNO) | - No tienes que guiarte tanto por el dinero sino por lo que quieras hacer, porque si eso llega a pasar, pon tú que acabe en esto de economía o acabes una carrera que quiere alguien más o que alguien más espera, pero tú te vas a sentir traumatizado, o sea frustrado, más que nada eso |
| - “Pues ni modo”, me dice, “es que eso no te va a dejar dinero” (GES PUBSEPNO) | - Eso es una mentira, o sea, yo creo que en todas las carreras se gana dinero - Y lo ven desde un punto de vista económico, ¿no?, que todo se mueve con dinero... |
| - Todo mundo en mi familia “si estudias letras te vas a morir de hambre, vas a acabar de maestra” (GES PRIVUNAMNO) | - Pero de todos modos todas las demás carreras (andan) por lo mismo, no sé, antropología, psicología, sociología, filosofía y cosas así, entonces... me voy a morir de hambre de todas formas |

TABLA 6
DISTINCIÓN ENTRE LO QUE SE “DEBE” Y SE “QUIERE” ESTUDIAR

| La voz de los predecesores | La voz de los grupos |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Por ejemplo, mis papás querían que estudiara medicina, toda mi familia, porque no hay ningún médico en la familia (ESPRIVUNAMSI) - Mi papá, me dice que la verdad que yo escoja la carrera que yo quiera, pero me da a entender que tengo la mesa puesta para hacerla en esa carrera (prótesis dental) y que no tiene caso que estudie otra cosa (GESPRIVUNAMNO) - A mí me dicen “la comunicación es una carrera muy saturada y si no tienes palancas pues para ser un buen periodista o, no sé, entrar a la tele, o conseguir una revista o algo, necesitas tener muchas palancas para poder lograrlo” (GESPRIVUNAMNO) | <ul style="list-style-type: none"> - Pero voy a estudiar administración - Es tu vida y tú haces... tú haz lo que quieras, la neta - Si yo les digo que me voy a meter a estudiar arte a mí me van a mandar por un tubo, dicen que no tengo las aptitudes (GESPRIVUNAMSI) - A mí me gusta más como la veterinaria o la arquitectura o cosas así, pero pues sí, la verdad yo tengo ya la mesa puesta - Pero si realmente es lo que a mí me gusta (...) yo pienso que sí, pues le buscas y abres camino como puedes |

Pero el conflicto generacional también se asoma en los discursos, especialmente con relación al “qué” estudiar. Esto pone sobre la mesa un elemento que se hará evidente más adelante, y es el hecho de que el éxito o fracaso que se pueda tener al concluir los estudios universitarios se atribuye más a una situación estructural, externa a ellos, que a algo que pudieran eventualmente controlar.⁹

En este punto es importante el contraste con las representaciones sostenidas en los grupos respecto al valor de la educación para las

⁹ En la revisión que hace Ana Lía Komblit (1995: 33), de investigaciones sobre las representaciones de los jóvenes acerca del trabajo, se muestra igualmente esta tendencia: “tal y como lo señalan varios autores (...), el patrón de atribución más común entre los jóvenes (...) es resumible bajo la sensación de indefensión”.

generaciones previas. De estas imágenes se desprende un aparente desfase entre expectativas de los padres y de los hijos, que sugiere que mientras los padres reproducen el discurso institucionalizado por la expansión educativa y su promesa de movilidad, para los grupos el valor de la educación —si bien es evaluada como una necesidad

TABLA 7
INTERPRETACIÓN DE LOS GRUPOS DE LA DISTINCIÓN “ANTES/AHORA”
EN HORIZONTE DE OPORTUNIDAD

| Así era antes | Así es ahora |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Sí, económicamente antes era más fácil, los que no estudiaban, por ejemplo, no sé, mi mamá, mi tía, mis tíos... no estudiaron porque no se les dio la gana, ¿no?, y siempre han sido (... mi familia) clase media como para decir “no estudiaron porque no había dinero”, ¿no?, recursos sí había, pero de todos modos no estudiaron (GES PUB SEP NO) | <ul style="list-style-type: none"> - (... Como ahora) hay mucha gente que quiere estudiar y no puede |
| <ul style="list-style-type: none"> - Para nuestros padres fue un poquito más fácil conseguir una carrera, o estudiar (GES PRIV UN AM NO) | <ul style="list-style-type: none"> - (Ya no) es tan fácil, ¿no?, o sea, decir “ya no quiero estudiar” (GES PRIV UN AM NO) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Antes como que no te dejaban libertad (GES PRIV UN AM SI) | <ul style="list-style-type: none"> - Ahorita ya las clases altas son clase media y... así vamos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Antes se dejaban manipular por sus propios padres, o sea, de que no salen y ahí se quedan, o van a estudiar esta carrera porque yo lo digo... Prácticamente sumisos (GES PUB SEP NO) | <ul style="list-style-type: none"> - Hay mayor libertad ahora - Ya no es tanto de que tu papá te diga que sigas la tradición y estudies tal, si tú no quieres |

indiscutible— no tiene una traducción directa en una situación favorable dentro del sistema ocupacional. En los discursos, los grupos hacen notar la idea de que ahora “*hay más libertad*”, y esa libertad la refieren respecto al curso de vida seguido por sus predecesores, pero las condiciones económicas eran más benignas “*antes*”. Aquí los cambios en las pautas organizadoras del curso de vida y del discurso femenino son los que destacan.

La tematización del GESPRIVUNAMSI en la tabla 4 es diferente. Ahí la confrontación en el discurso entre antes y después se asocia más a la pugna entre *tradición*, *diversificación* y *libertad* para elegir la profesión. Parece ser que las diferencias en los grupos obedece sobre todo a una generación de predecesores que ya fue beneficiada por la educación profesional (GESPRIVUNAMSI) y de los que apenas llegan (GESPRIVUNAMNO). La constante alusión en el ESPUBSEPNO de *ser alguien que vaya más allá*, contra una generación anterior que no lo logra, sugiere que perciben su situación *bien diferente*.

Los cambios en la estructura familiar se observan mejor en la tematización sobre las opciones femeninas de *antes* y de *ahora*. La profesionalización de la mujer aparece más como un imperativo que como algo “opcional”, *antes* el destino social estaba en la familia. Nuevamente el contraste con las prácticas de Otros, los predecesores, en el discurso femenino del grupo. Ahí se afirman en el rol de mujeres jóvenes, *que queremos un patrón de vida diferente*, de las Otras, las mujeres de “antes”, *nuestras madres y abuelas*.

Por otro lado, la familia como contexto relacional fue tematizada en otros términos. El respaldo familiar fue señalado por los tres grupos, pero fue referido en distintos términos: un apoyo directivo sobre *qué* estudiar (en los tres grupos), apoyo directivo sobre *dónde* estudiar (ESPRIVUNAMSI), un apoyo económico centrado en la manutención (ESPRIVUNAMNO), apoyo económico para manutención y estudios profesionales (ESPRIVUNAMSI), apoyo económico para manutención y estudios profesionales con restricciones (ESPRIVUNAMSI, ESPRIVUNAMNO).

• *La escuela actual*. La escuela actual también resultó tematizada en dos de los grupos de discusión. En el grupo del ESPRIVUNAMNO, la escuela es representada como un *obstáculo* para la realización del proyecto, mientras que en el ESPRIVUNAMSI es percibida como un *posibilitador* del mismo. Para estos jóvenes la educación media es una preparación propedéutica para su posible ingreso a la educación superior. En esto

TABLA 8
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES “ANTES/AHORA”

| Las mujeres de antes “tenían un patrón de vida hecho” | Las mujeres de ahora, “hay que pensar más allá del patrón tradicional, hay que ser <i>alguien</i> ” |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Sí, exacto, porque yo pienso que sí tenían más probabilidades de que, bueno, “no estudio, ahorita me caso, y al rato veo en qué (trabajo)” (GESPRIVUNAMNO) - Yo creo que antes era más fácil poder decir “ya no voy a estudiar”. Una mujer podía decir “ya me casé, ya no quiero estudiar, ya me aburrí, este, me quiero casar, quiero tener hijos”, y de hecho para las mamás no era tan vital estudiar, o sea, la mayoría de las mujeres de ese tiempo eran, este... yo me caso, tengo a mis hijos, y me dedico a mi casa, o sea, no... pero igual era porque eso era lo que estaba establecido y no se les ocurría pensar más allá (GESPRIVUNAMNO) - Antes, hace 30-40 años, era que la mujer tenía un patrón de vida que seguía su mamá: ser hija, después ser novia, después casarse, tener hijos y hasta ahí se acabó, ¿no? (GESPRIVUNAMNO) | <ul style="list-style-type: none"> - Ahora si dices que no quieres estudiar, “¡está loca, porque no quiere estudiar!” - Sí, exacto, porque (ya no) es tan fácil decir, “ya no quiero estudiar” - Pues es que si no estudias, pues, ¿a dónde vas a caer? - Ahora es más difícil ¿no?, antes el que dejaba de estudiar no era ningún idiota, ahora el que deja de estudiar para todo mundo es idiota: “ya no fue a la universidad”, “ya se fue a vagar”, “es un vago” - Yo creo que ahora es completamente diferente, ¿no? Una mujer no nada más se va a dedicar a ser madre, a ser esposa, a ser novia, a ser hija. Ya depende de una misma. Además de todo, que ya tienes marcado un cierto camino, o sea, no quieres ser como las demás, quieres seguir un patrón de vida diferente, quieres ser alguien. Yo creo que es un cambio muy, muy marcado |

hay coincidencia con el diagnóstico que realizó el estudio coordinado por Ibarrola y Gallart (1994: 24) relativo a la funcionalidad que los estudiantes de las instituciones con orientación propedéutica dan a la escuela como espacio formativo, respecto de la educación superior. En otras palabras, hay nuevamente una reproducción del orden discursivo del sistema educativo, en cuanto al destino de sus usuarios. Sin embargo, también se muestra una percepción desencantada y crítica que da cuenta de la pérdida de relevancia de este nivel educativo en sí mismo, y que otra vez refuerza el argumento de *“pérdida de identidad, vaciamiento de sentido y calidad de la educación media general”* del documento anteriormente referido. Esto último ya se dejaba entrever en la necesidad que tenían los grupos de los cursos cortos, como un mecanismo para afinar cierta formación que requieren y que no fue considerada en el nivel educativo que están por concluir.

b) La problematización desde el horizonte estructural

La relación educación/empleo: “El problema está en otra parte”. En este bloque se trabaja la percepción que los jóvenes tienen de su horizonte de oportunidad en la estructura social como elemento del proceso de problematización y de definición del grupo de la situación que deben enfrentar para hacer viable su proyecto a corto plazo. El ingreso a la universidad fue problematizado en dos de los grupos —ESPUBSEPNO y ESPRIVUNAMNO— trayendo el tema de la educación privada. Ahí se trató vagamente el asunto de la calidad y los costos. La situación económica familiar fue abordada ampliamente en el ESPUBSEPNO y en el ESPRIVUNAMNO y de forma secundaria en el ESPRIVUNAMSI. Sin embargo, es notable que el tema sobre el ingreso a la educación en sí mismo no haya trascendido más allá de una mención por alguno de los participantes (ESPUBSEPNO y en el ESPRIVUNAMNO) sin despertar eco en el resto del grupo. En otras palabras, no fue recuperado por el grupo como un elemento problematizable.

Lo que se destaca en esta sección es la relación educación superior-empleo, como un asunto al que deben atender de forma conjunta: un tema llevó al otro en los tres grupos. A diferencia de los resultados que muestra Kornblit (1995: 33) para los jóvenes argentinos, las imágenes que acompañaron esta relación en mayor o menor medida

en los grupos hicieron referencia a los cambios dentro de la estructura productiva y el sistema ocupacional. El desempleo, la precarización y la competencia fueron representaciones constantes en su problematización.

La sensación de “indefensión” referida por Kornblit (1995) es atribuida a la situación que prevalece “fuera del sistema educativo”, y que viene dada desde la economía del país, concretamente en el mercado laboral. Lo que hay que pensar estratégicamente, desde la mirada de los grupos, es “qué estudiar” —reproduciendo el discurso familiar—, “dónde estudiar” —repitiendo el discurso de los asociados o pares— o, simplemente, “estudiar”. Pero no existe problematizada la vinculación entre la educación que se recibe y el empleo. Para estos jóvenes estudiantes, a quienes se les abren las puertas de la educación superior, como herederos sociales y familiares únicos de la educación profesional, el mal está en otra parte, y es independiente del sistema educativo. Quizá esto sea un tema que escape al horizonte actual de los grupos y en consecuencia lo hagan problematizable más adelante, durante su estancia en la universidad. Mientras tanto, la lógica meritocrática del sistema educativo es la que prevalece en los discursos: ... “tener un buen promedio es una ventaja porque te enseña a ser cada día mejor, no quieres quedarte al último, tienes que ser el mejor” (GES PUBSEPNO); “Hablando de ganas y de preparación, bueno, de eso te encargas tú, pero lo económico yo creo que es fundamental” (GES PUBSEPNO); ... “yo siento que, bueno, más que nada estoy convencida de lo que quiero estudiar y de que tengo aptitudes para lograrlo, las desventajas en este momento son para toda la gente, y en todos lados, pues es la cuestión económica” (GES PRIVUNAMNO).

c) Deliberación y decisión: “lo importante es acabar la prepa y entrar a la universidad, ya luego a ver qué pasa”

Finalmente la deliberación. Ésta se da cuando se presentan alternativas distintas ante un problema. No todas las opciones reflejan necesariamente estrategias ambiguas y esto parece ser el caso en los tres grupos. La transición no les representa alternativas encontradas dentro de un abanico a considerar; las expectativas a corto plazo están orientadas hacia los espacios tradicionales de integración escuela y trabajo. En todo caso, la deliberación debe ocurrir en torno a qué o en dónde

TABLA 9
DESCRIPCIÓN DE LOS CAMBIOS EN LA
ESTRUCTURA PRODUCTIVA Y SISTEMA OCUPACIONAL

| | |
|---|---|
| • | Imágenes de desempleo |
| - | ¿Pero hasta dónde? Yo tengo unas ganas tremendas de estudiar, pero vas echándole ganas y vas pensando en tu plan, o como quieras hacerle, pero a veces, cualquier cosa, X o Y, te desmotiva y te desmotiva muy cabrón, ¿no? Yo he notado, muchos terminan ya su carrera y ahorita no encuentran trabajo. También se siente así como, o sea, se siente feo (GES PUBSEPNO) |
| • | Imágenes de precariedad laboral |
| - | También eso es otra cosa, va a ser otro problema después, no sé, una desventaja, porque —digo— la mayoría de trabajos no es por ti, o sea... la mayoría, pues son obreros ¿no?, —digo— y los mejores puestos los tienen los empresarios, los que tienen empresas porque tienen dinero... no son de aquí, o sea, son del extranjero (GES PUBSEPNO). O sea, tú también te metes a trabajar y te quieren pagar una miseria y entonces no te conviene... Yo busco otras puertas, otros horizontes para desenvolverme en lo que yo estudié y que me valoren como persona (GES PUBSEPNO) |
| • | Imágenes de la flexibilización laboral |
| - | Pero yo digo que en ese sentido va a estar difícil, después de que acabemos la carrera, va a estar bastante difícil, simplemente lo veo con mi hermana, es actuaría, ella ya terminó hace como 4 años, y ahorita estuvo trabajando en Seguros Comercial América, y pum... o sea, hubo un recorte de personal y adiós, y le pagaban super bien, pero tampoco tenía las prestaciones que tiene la ley del trabajo. Igual ahorita entró a otro seguro, no me acuerdo cómo se llama, ah, La Provincial, y no tiene ni prestaciones y le están pagando por pura comisión, imagínate, nada más por lo que hace. Y te digo, es una cosa tremenda. Está grueso, más que nada para encontrar trabajo, creo que es otra de las desventajas (GES PUBSEPNO) |
| • | Imágenes de competitividad |
| | GESPRIMUNAMINO |
| - | Por la competencia, esa, esa, esa idea de... de que si no estudias, no entras |
| - | Hoy, siempre piden más, la licenciatura y no sé cuántas cosas, o maestría o algo así, y acabas poniendo tu propio negocio porque no consigues trabajo, no sé, un pequeño porcentaje de la gente que acaba su carrera es la que realmente se ubica bien, bien. |
| - | Pensar estudiar la universidad es más... como algo que te respalde, y no tanto que la universidad te garantice algo, tienes que ir pensando que ya vas a obtener un posgrado... |
| | GESPRIMUNAMISI |
| - | Lo importante es acabar la prepa y entrar a la universidad y ya luego a ver qué pasa |
| - | Si se puede de inmediato acabar la escuela, porque si no, no puedo tener la carrera, o sea, me va a costar más trabajo. También sin carrera puedes, o sea, hacerla bien |
| - | Pero hoy en día te comen, o sea... |
| - | Te cuesta más trabajo. |
| - | Hay más competencia, es más difícil... |
| - | Cada vez más competencia por el trabajo |
| - | Hay mucha competencia para trabajar, porque primero tienes que competir con los extranjeros que se vienen para acá, y luego competir con los mexicanos, está difícil, y así en general está todo muy inseguro... |
| | GES PUBSEPNO |
| - | Lo que pasa es que ahorita con lo que están haciendo aquí en México está muy cañón, porque quieren meter así ya de entrada... |
| - | Ya de entrada al tecnicismo. Aquí quieren que todo sea tecnista |

estudiar. La forma de apropiación del horizonte en la estructura social para darle significado a la transición no se presenta fuera del destino construido socialmente, pero sí en la forma de encararlo. Si tuviéramos que resumir este momento de deliberación y decisión en el corto plazo recuperaríamos la frase: “lo importante es acabar la prepa y entrar a la universidad, ya luego a ver qué pasa”.

La transición a largo plazo. Los grupos establecieron un juego interesante con el tiempo y esto se hizo evidente al introducir el análisis hacia el largo plazo. Así lo muestra ya la última parte de la frase que cierra la sección previa: “luego a ver qué pasa”. Bajo el supuesto de que las decisiones dan luz sobre un cierto orden jerárquico que organiza las prioridades para el cumplimiento de un proyecto de vida, los objetivos a corto plazo, supusimos, estarían en correspondencia con el cómo se imaginan los grupos a los 30 años. Pero no fue así en todos los casos.

Los proyectos a largo plazo pueden sintetizarse en dos tipos: el primero, que puede ser denominado *integral*, en el que se incluyen diversas esferas de vida acompañadas: lo económico-laboral y lo afectivo-familiar ligado con los proyectos de corto plazo; y otro más *individualizado*, en el que los planes a este plazo se pierden o se desdibujan.

Proyecto integral. En este primer tipo de proyectos, la educación profesional se utiliza como punto de partida. Una vez cumplida la condición —*primero los estudios*—, entonces es posible viajar o trabajar. La vida en pareja y familiar es considerada como una posibilidad, pero no es puesta en primer plano. El tema de los hijos y el trabajo fue tematizado distinto por hombres y mujeres. Las mujeres abundaron más en sus tematizaciones sobre los hijos, la relación de pareja y el aspecto afectivo, los hombres en los estudios y el trabajo. En ambos grupos —hombres y mujeres— se muestra una flexibilidad en su concepción en torno a la relación de pareja y tematizan los viajes como una opción sugerente.

El proyecto individualizado. Este tipo de proyectos se distinguen porque el uso de los planes a corto plazo se desdibuja en la vida proyectada a los 30 años.

Volviendo al párrafo que dio inicio a esta sección. Intentar la unión entre el corto y el largo plazo de manera “congruente” en términos de

TABLA 10
 DESCRIPCIÓN A LARGO PLAZO, DISTINCIÓN ENTRE
 MUJERES Y HOMBRES PROYECTO INTEGRAL

| Ellas: el amor es una cosa, pero la vida es otra | Ellos: la carrera y el trabajo son primero |
|---|---|
| <p>GESPRIVUNAMINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - No me quiero casar en mi vida, pienso tener hijos, sí, pero no viviendo con una persona, es que es medio (canija) la relación del matrimonio - Vivir en unión libre, por ejemplo, y ver cómo funcionan las cosas como pareja, y bien entrarle, y a lo mejor después me caso ¿no?, a lo mejor ya tengo un hijo, me gustaría tener (dos), bueno antes de los 30 por lo menos el primero <p>GESPRUBSEFNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pon tú, que te cases, que tengas hijos, eso no llena totalmente tu vida, no te llena - Yo creo que eso no llenará totalmente tu vida, o sea, ni un marido, ni tu esposo, por mucho que lo ames, porque el amor es una cosa, pero también tu vida es otra - Sentimentalmente a la gente nos pasa y nos mueve, y sentimentalmente igual y te enamoras y dices, bueno, ya tengo dinero, ya tengo algo donde sostenerme y te casas. Igual puedes tener un niño, el tratar de formarlo, tenerle ese cariño, te llena hasta cierto punto - Es algo como mujeres - No sé, es algo del ser humano también. - Primero, no sé, conocer gente de muchos lugares... - Casarte sería como estabilizarte un poco. Tener hijos es estabilizarte - ¡Es una cadenita! - Entonces, no sé, por eso digo, viajando, o sea, no sé, viajando hasta que me aburra de viajar - No sé ¿no?, también el sentido de que la mujer ¿hasta cuándo es fértil, no? entonces también a la seguridad, porque digo, ya a los 38 está dudoso que puedas tener un bebé sano <p>GESPRIVUNAMSI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es que depende del marido, ¿no?, es que depende de tu esposo - Yo no le voy a hacer caso, si no quiere que trabaje y yo quiero, me vale - No, pero en parte sí depende de eso - ¿Del esposo? ¡No'mbre, no! - Claro que sí... claro que influye... - No, claro que no. Una cosa es que tú no quieras y otra cosa es que... - Ya parece que a mí me llega y me dice: te pones a trabajar - No, al revés, o sea, si tú quieres trabajar y te dicen ya no... - A mí me vale, yo trabajo... | <p>GESPRUBSEFNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - No, pues primero es terminar tu meta. O sea, tener una carrera y ya después, pensar en planear tu casamiento, tener un hijo, y eso, porque es más importante, bueno, para mi gusto, es más importante primero terminar la carrera y ya después enfocarme a lo que es el matrimonio y todo <p>GESPRIVUNAMSI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por eso mejor en unión libre - La unión libre es una buena opción - Yo me imagino sin hijos y en unión libre, feliz - Estar con una familia y que se pueda mantener - Chambeando mucho para poder tener hijos <p>(GESPRIVUNAMINO)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo me veo viviendo en el extranjero, casado y desempeñándome en mi carrera - Me gustaría irme a vivir a los Estados Unidos, y programar un juego para todos los niños, que estén bien emocionados, y ganando un buen de lana (...) viviendo solo, con mi esposa o con algún compañero - Irme a algún lado un añito, después de acabar la carrera, y luego ya regresar aquí, a ver qué onda |

una normatividad social del curso de vida niega un recurso del que se valen los jóvenes estudiantes de “suspender la elección” en la transición, los viajes, el grupo de rock, la unión libre, la vida en el extranjero, la ruptura con el núcleo familiar... hacen aparecer a los grupos como “transgresores” del orden pautado en el curso de vida institucionalizado, y hacen valer *cierta* autonomía (residual) respecto a su destino social.

En otras palabras, al llevar hacia el largo plazo la apertura de su horizonte de posibilidades hacen más liviana la deliberación en la transición actual. El uso estratégico del tiempo en el discurso de los grupos representa un recurso para la apertura de otra realidad, más allá de “los veredictos de las instituciones de enseñanza que funcionan como un principio de realidad brutal (...) y del padre o la madre, depositarios de la voluntad y la autoridad de todo el grupo familiar” (Bourdieu, 1999: 443) que conforman su vida cotidiana actual. Esto podemos asociarlo con lo que Schütz y Luckmann (1973) llamó “las realidades múltiples”. Para este autor, la realidad cotidiana representa uno entre muchos *ámbitos finitos de sentido*, que son heterogéneos e irreductibles unos a otros: “el mundo del ejecutar cotidiano es el arquetipo de nuestra experiencia de la realidad, y todos los demás ámbitos de sentido pueden ser considerados como sus modificaciones”. Esto es simplemente un recurso, lo que no significa que *en realidad*, ellos vayan a ser cantantes de rock, a viajar, o a vivir en unión libre. Simplemente, los discursos muestran que a largo plazo el *acento de realidad* lo prefieren llevar a un ámbito de sentido distinto en el que —al menos— simbólicamente sea posible modificar las “cargas” de su mundo cotidiano.¹⁰

Los grupos escapan de su destino social mediante un uso estratégico del tiempo y hacen de la *fantasía* un recurso para *inventarse* dentro del orden social dado, para expresar un modo de apropiación de

¹⁰ Esta forma de elaboración y apropiación de la realidad desde el sentido común que opera en los cuentos medievales es mostrada por Darnton (1986). Él utiliza los cuentos como una clave para mostrar una “visión del mundo”: “aunque cada cuento tiene una estructura similar, las versiones en las distintas tradiciones producen efectos totalmente distintos: cómico en las versiones italianas, terrorífico en las alemanas, dramático en las francesas y chusco en las inglesas”. Estas distintas versiones de los cuentos mostraban cómo era el mundo y les ofrecían a los campesinos estrategias para hacerles frente: “sin duda los campesinos obtenían alguna satisfacción al superar en astucia a los ricos y poderosos en sus fantasías (...) la picardía expresa una orientación hacia el mundo y no una tendencia latente radical. Ofrece una manera de hacerle frente a una sociedad cruel, y no una fórmula para vencerla”.

TABLA 11
 DESCRIPCIÓN A LARGO PLAZO, DISTINCIÓN ENTRE MUJERES Y HOMBRES
 PROYECTO INDIVIDUALIZADO

| Ellas: en dónde voy a vivir | Ellos: cómo voy a vivir |
|--|--|
| <p>GESPRIVUNAMINO</p> <p>- Bueno, yo me imagino en un departamento chiquito en Coyoacán, algunas partes del piso (... blancas) y () rojo, a lo mejor vivo en unión libre con Jaime, ¿no?, sin tener hijos, tal vez, bueno, no sé. Aparte de que quiero estudiar literatura y todo eso, yo quiero ser cantante, a mí me gusta la música, a lo mejor tengo un grupo de rock, a lo mejor estamos haciendo algo, tal vez no trabaje, tal vez grabando un disco, ¿no?, esa es mi mirada de cuando tenga 30 años, así me veo yo (...), lo que yo dije que quería estudiar, y a lo que yo dije que me quería dedicar cuando tuviera 30, ¡nada que ver!, igual puedo estudiar literatura, o estudiar antropología, puedo estudiar sociología, filosofía o cualquier cosa, y de todos modos voy a estar en Coyoacán, (...) mi meta es estudiar, no porque lo necesite para poder llevar el tipo de vida que yo quiero...</p> <p>- Yo, viviendo en un departamento no muy chico, o en una casa pequeña, con una persona con quién yo tuviera una relación más abierta y en general más...no como el típico "mi marido", no sé, y llena de perros toda mi casa</p> | <p>GESPRIVUNAMNO</p> <p>- Yo con mi compañera, o con mi esposa, con un bar, con dos hijos (), no sé, con un buen trabajo, ganando un buen dinero, no sé, por ahí, ¿no? Un negocio, o algo así, para vivir bien, no tener un solo trabajo, por si alguna vez me despiden o por equis cosa, ya tener igual algo para vivir, (o si no) puedo encontrar un trabajo ya con que ponga un negocio, va...</p> <p>GESPRIVUNAMSI</p> <p>- Mi plan es después de trabajar mucho, comprar un antro y vírmela ahí, sin hijos</p> |

las representaciones dominantes en un proceso “de vuelta o de retorno” de lo social hacia el grupo. El llevar la representación de futuro más allá de la familia, la escuela y su destino final: el trabajo, en resumen del *statu quo*, da cuenta —en palabras de Bourdieu y Champagne (1999: 367)— de que “*la verdadera vida está en otra parte*”; esto manifiesta, desde nuestra perspectiva, una práctica de resistencia, no necesariamente de cambio o transformación social.

En este sentido, las fantasías no tienen un sentido exclusivamente individual, sino también social. Elias (1990: 99-101) describe este recurso como “armas de defensa y resistencia (...) que dan a los miembros de los grupos sociales una sensación de dominio sobre acontecimientos que, en la práctica, generalmente sólo se pueden controlar en escasa medida (...); ejercen ellas mismas un efecto sobre la sociedad (...), constituyen ellas mismas una porción de la realidad social”. De acuerdo con este autor, las fantasías constituyen una esencia para darle sentido y significado a la vida al servir como un escudo de defensa contra aquello que amenaza las tendencias destructoras del sentido. En la relación individuo/sociedad, la fantasía se vive como una *consecuencia* de la capacidad residual de los individuos por controlar ciertos acontecimientos “externos” a ellos.

Sin embargo, dejar la discusión en este plano equivaldría a limitar la interpretación del sentido de la transición para los grupos, como una “salida en falso” que se atribuirá a algo que es “propio de la juventud” y que al llegar a la vida adulta se tendrá que reprimir. El deseo de independencia que se manifiesta en la unión libre, en los viajes, en una actividad “distinta” —grupo de rock, tener un bar—, son disyuntivas que tienen un origen social, son deseos *adquiridos*¹¹ durante su experiencia social. En el presente de estos jóvenes se dejan de lado estas fantasías frente a otras disyuntivas entre las que se puede y se tiene que elegir —estudiar y trabajar—; ello implica una renuncia

¹¹ Esta representación de diversidad en los estilos de vida se adquiere, según Giddens (1997: 108-113), por varios factores sociales, propios de la modernidad: (a) la ruptura creciente con patrones sociales tradicionales, (b) la pluralización del mundo de la vida, (c) la sustitución de la idea ilustrada de certeza progresiva por el de la duda metódica —conciencia del peligro y el riesgo—, (d) la creciente generalización de los medios de comunicación que juxtaponen ambientes y elecciones potenciales de estilo de vida, (e) una organización del tiempo que responde a proyectos de vida individuales concretamente en *calendarios personales*, donde se gestiona el tiempo personal de la vida, (f) el impacto de la elección de un proyecto de vida más allá de la vida cotidiana creando situaciones institucionales concretas, (g) la transformación de las relaciones de intimidad.

temporal al deseo actual, para aplazarlo al largo plazo. En la discusión que plantea Elias (1990: 175) sobre la relación individuo/sociedad, recupera planteamientos que atienden a una aparente disociación entre estas dos entidades como si fueran distintas, incluso contrarias: *la individualidad natural, innata, enfrentada a circunstancias sociales externas*. Para este autor, ambas entidades no están separadas, salvo como construcciones lingüísticas. Lo que se pretende presentar como incompatibilidades entre necesidades naturales, *extrasociales* del individuo, y los requerimientos de una sociedad *extranatural*, no son sino *antinomias* propias de los problemas *internos* de las sociedades. El origen de los deseos y de las necesidades individuales es social, y también la vía para satisfacerlos. De ahí que se manifieste una tensión constante entre la necesidad de dependencia y la de independencia: “el deseo de ser por uno mismo (...) suele acompañarse del deseo de estar totalmente incluido”.

La independencia y la libertad individual se corresponden recíprocamente con la necesidad de vínculos sociales. Sólo la integración social garantiza la posibilidad de imaginar y hacer posible la individuación. Dentro de lo social sólo se es —incluso extraño— si se pertenece al grupo, de otra forma simplemente no se existe. En este sentido, Simmel (1986: 92) refiere los fenómenos de *soledad* y *libertad*. Para este autor, ambos parecen limitados “en apariencia” al sujeto individual; sin embargo, su importancia sociológica reside en que son manifestaciones, como causa o como efecto, de determinada relación con la sociedad: son expresiones de su socialización.

La libertad aparece en primera instancia como una negación con el vínculo social, como la ruptura con aquellos vínculos que representan una constricción. Sin embargo, Simmel refiere, *que* “la libertad no es un estado del yo aislado, sino una actividad sociológica (...)”, la libertad se muestra como un proceso continuo de liberación, como una lucha por conquistar, no sólo la independencia del yo, sino también el derecho a que, en cada momento, sea la voluntad libre la que se mantenga en **dependencia**”. De ahí que la libertad no sea un fin en sí misma, sino un medio para lograr la extensión de la voluntad hacia otros, es una reserva de fuerzas, sentimientos e intereses frente a las exigencias sociales.

En el contexto de transición que implica el egreso de la educación media superior, debemos considerar el creciente problema que representa la integración social de los jóvenes en la actualidad. Obser-

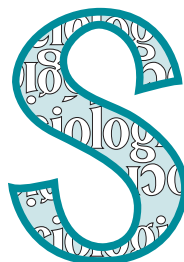
vamos que tanto el empleo como la educación tienen dificultades por traducirse en satisfacción material, y no es por azar que los jóvenes estudiantes se inclinen más por lo simbólico que por lo material. ¿Cómo puede ser explicado esto?, ¿cómo se reduce la incertidumbre?; ¿es evasión, es falta de responsabilidad, es utilización creativa de limitaciones estructurales, es pura fantasía?

Para dar respuesta a estas preguntas es menester observar con detenimiento los procesos de transición. Esto supone llevar a cabo estudios longitudinales que den cuenta de cómo se van reafirmando las prácticas en función de las propias expectativas, en otras palabras, de cómo se van “aterrizando” las fantasías en ámbitos de factibilidad. Aproximarse a las prácticas que los jóvenes estudiantes llevan a cabo durante sus transiciones escolares, al tipo de contextos de socialización de los que participan, puede ayudar a revelar qué sujetos sociales están siendo atendidos por el sistema educativo, cómo involucran sus propias biografías con el proceso de escolarización y de qué manera y a través de qué espacios están encontrando las formas de integración social: ¿en organizaciones políticas, religiosas, culturales?

Lo relevante que podemos desprender de este trabajo exploratorio es lo altamente significativo que resulta el ingreso a la educación superior para el conjunto de jóvenes estudiantes que participaron en la indagación. Sin embargo, las diferencias en la manera de interpretar sus horizontes de oportunidad, asociadas a las expectativas que les representaba su posible ingreso al SES, dan pistas sobre distintas formas de categorizar a los jóvenes estudiantes con relación al modo de tematizar sus condiciones de acceso, permanencia y orientación hacia la oferta formativa del SES. También se dejó entrever que el proceso de transición escolar resulta clave, especialmente en lo que toca a la necesidad económica de incorporarse al mercado laboral como condición para seguir sus estudios de licenciatura, o de apoyar su formación con algunos cursos propedéuticos.

Otro punto relevante es la diferencia entre hombres y mujeres. Si bien se cuidó esta variable en el diseño de los grupos, esperando que la peculiaridad de género discriminara los discursos, esto resultó muy significativo sobre todo a largo plazo. El discurso femenino ratifica lo que ya ha comenzado a manifestarse en la práctica, en particular en la población de mujeres jóvenes urbanas: aumento gradual de la edad en que las mujeres experimentan las transiciones de abandono del hogar familiar, la unión conyugal y el primer hijo (Conapo, 2000).

De hecho, nos habla de una ruptura más fuerte con los patrones tradicionales heredados del *pasado* que en el discurso masculino. En la pugna entre contemporáneos y predecesores, las mujeres manifestaron claramente más puntos de quiebre que los hombres. Sin embargo, es indudable que los jóvenes estudiantes en su conjunto sienten una gran vulnerabilidad frente a sus horizontes de oportunidad.



BIBLIOGRAFÍA

- Balan, J. y E. Jelin
 1979 "La estructura social en la biografía Personal", en *Estudios CEDES*, vol. 2. núm. 9.
- Berian, J.
 1996 *La integración en las sociedades modernas*, Anthropos, España.
- Bourdieu, P., comp.
 1999 *La miseria del mundo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Champagne
 1999 "Los excluidos del interior", en P. Bourdieu, comp., *La miseria del mundo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Canales, M. y A. Peinado
 1994 "Grupos de discusión", en J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis Psicología, España.
- Capdequi Sánchez, C.
 1999 *Imaginación y sociedad. Una hermenéutica creativa de la cultura*, Tecnos/Universidad Pública de Navarra, España.
- Consejo Nacional de Población (Conapo)
 2000 *Situación actual de las y los jóvenes en México*, Diagnóstico demográfico, abril.
- Darnton, R.
 1986 *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Elder Jr., Glen
 1992 "Life Course", en *Encyclopedia of Sociology*, Maxwell-MacMillan International, Nueva York.
 1994 "Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the life course", en *Social Psychology Quarterly*, vol. 57, núm. 1, pp. 4-15.
- Elias, N.
 1990 *La sociedad de los individuos*, Península/Ideas, Barcelona.
- Emirbayer, M. y A. Mische
 1998 "What is agency?", en *American Journal of Sociology*, vol. 103, núm. 4, enero, pp. 962-1023.
- Fairclough, N.
 1989 *Lenguaje and Power*, Longman, UK.
- Filipcová, B. y J. Filipec
 1986 "Society and concepts of time", en *International Social Science Journal*, núm. 107.
- Giddens, A.
 1981 "Time and Space in Social Theory: Critical Remarks upon a Functionalism", *Current Perspectives in Social Theory*, núm. 2, pp. 3-13.

- 1997 *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Península, Barcelona.
- Ibarrola, María de, y María Antonia Gallart, coords.
- 1994 *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, UNESCO-OREALC (Lecturas de Educación y Trabajo núm. 2), Santiago, Buenos Aires y México.
- Ibáñez, J.
- 1979 *Más allá de la sociología*, Siglo XXI, España.
- Kornblit, A.
- 1995 "Representaciones sociales y valores de los jóvenes argentinos en relación con el trabajo", en *Estudios del trabajo*, núm. 8/9, primer semestre.
- Observatorio Ciudadano de la Educación
- 1999 "Educación y empleo", Observatorio Ciudadano de la Educación, comunicado núm. 20, en *La Jornada*, viernes 12 de noviembre, sección Sociedad y Justicia
- Schütz, A.
- 1974 *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Schütz, A. y T. Luckmann
- 1973 *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Simmel, G.
- 1986 *Sociología estudios sobre las formas de socialización*, Alianza Universidad, Madrid.
- Van Dijk, T.
- 1999 *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Gedisa, Barcelona.
- Vergés Escuin, R.
- 1996 *La edad de emancipación de los jóvenes*, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, Barcelona.